2019

Narrativas e Direitos Humanos

VIII Colóquio de Literatura Afro-Brasileira e Africana

V Salão do Livro Universitário – SALIU / UESPI

II Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América Latina e Caribe - UESPI/ADHILAC Brasil

ÁFRICA BRASIL

VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

TERESINA • PIAUÍ • BRASIL

20 a 22 NOV/2019

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

ANAIS

VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

NEPA

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO - UESPI

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

ANAIS DO VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS:

Narrativas e Direitos Humanos

FUESPI
2021

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI

José Wellington Barroso de Araújo Dias	Governador do Estado
Maria Regina Sousa	Vice-governadora do Estado
Evandro Alberto de Sousa	Reitor
Rosineide Candeia de Araújo	Vice-Reitora
Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho	Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Gustavo Oliveira de Meira Gusmão	Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação
Ailma do Nascimento Silva	Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Pedro Antônio Soares Júnior	Pró-Reitor de Administração
Geraldo Eduardo da Luz Júnior	Pró-Reitor Adj. de Administração
Raimundo Isídio de Sousa	Pró-Reitor de Planejamento e Finanças
Joseane de Carvalho Leão	Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças
Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote	Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários
Marcelo de Sousa Neto	Editor da Universidade Estadual do Piauí
Autores	Revisão
Elio Ferreira de Souza	Editor Responsável
Francisco Coelho Filho	Design Editorial
Editora e Gráfica UESPI	E-book

E56a Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas (6. : 2019 : Teresina, PI).

Anais do VI Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas: narrativas e direitos humanos, de 20 a 22 de novembro de 2019 em Teresina-PI / Organizado por Elio Ferreira de Souza, Feliciano José Bezerra Filho e Iraneide Soares da Silva. - Teresina: FUESPI, 2021. 1.246 p.

Ebook

Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro - NEPA

ISBN: 978-65-89616-04-7

1. Literatura afro-brasileira. 2. África. 3. Brasil. 4. Direitos Humanos. I. Souza, Elio Ferreira de. II. Bezerra Filho, Feliciano José. III. Silva, Iraneide Soares da. IV. Título.

CDD: B869

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067

Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras
Omar Mario Albornoz

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras
Bárbara Olímpio Ramos de Melo

Coordenador de Letras Português
Lucirene da Silva Carvalho

Coordenador de Letras Espanhol
Josinaldo Oliveira dos Santos

Coordenadora de Letras Inglês
Francisca Maria da Conceição Oliveira

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Profª Msc Elilian Basílio e Silva

Núcleo de Educação a Distância - NEAD
Franklin Oliveira Silva

Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – NEPA
Elio Ferreira de Souza

Coordenadora do Núcleo de Estudos Hispânicos
Margareth Torres de Alencar Costa

Coordenadora do Sankofa –
Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Memória da Escravidão e do Pós-abolição
Iraneide Soares da Silva

Ficha Técnica:
Editor Responsável: Elio Ferreira de Souza
Design Editorial: Francisco Coelho Filho

Comissão Organizadora Docente

Organizadora do África Brasil 2019
Iraneide Soares da Silva – UESPI

Ailma do Nascimento Silva - UESPI
Alcebíades Costa Filho - UESPI/UEMA
Alcione Correa Alves - UFPI
Ana Cristina Menezes - UESPI
Angélica Gondim - UFC
Assunção de Maria Sousa e Silva - UESPI/UFPI
Bárbara Olímpio Ramos de Melo - UESPI
Cláudio Rodrigues de Melo - UESPI/SEDUC/PI
Cristiana Costa da Rocha - UESPI
Demócrito de Oliveira Lins - UESPI
Diógenes Buenos Ayres - UESPI
Elio Ferreira de Sousa - UESPI
Elisabeth Nery de Carvalho Batista - UESPI
Evangelita Nóbrega - UESPI
Fabrício Fernandes Flores - UESPI
Fabrícia Pereira Teles - UESPI
Feliciano Jose Bezerra Filho - UESPI
Francira Pereira Ricarte (Teresina, voluntária)
Francisco Antônio de Vasconcelos- UESPI
Francisco Coelho Filho (Teresina, voluntário)
Franklin Oliveira Silva da Silva - UESPI
Geraldo Eduardo da Luz Júnior - UESPI
Harlon Homem de Lacerda Sousa - UESPI
Hugo Lenes Menezes - IFPI
Gustavo de Andrade Durão - UESPI
Jose da Cruz Bispo de Miranda - UESPI
Joselita Isabel de Jesus - UESPI
Josinaldo Oliveira dos Santos - UESPI
Laura Torres de Alencar Neta - UESPI
Lilian Raquel de Sousa Castro - UESPI
Lucineide Barros Medeiros - UESPI
Márcia Evelin - UEMA
Antônio Francisco Ramos - IFPI
Margareth Torres de Alencar Costa - UESPI
Maria Suely de Oliveira Lopes - UESPI
Maria da Cruz S. da Cunha Laurentino - UESPI
Marli Maria Veloso - UESPI
Monica Maria Feitosa Braga Gentil - UESPI
Rodrigo Alves de Melo - IFPI
Francisca Raquel Costa- IFPI
Odilanir Leão - SENAI
Pedro Rodrigues Magalhães Neto - UESPI
Raimunda Celestina Mendes da Silva - UESPI
Raimundo Dutra de Araújo - UESPI
Raimundo Isídio de Sousa - UESPI
Raimundo Silvino do Carmo Filho - SEDUC/IEMA
Robson Carlos da Silva - UESPI
Robson Raimundo Silva Pereira - UESPI
Rodrigo Alves de Melo - IFPI
Rosilda Alves Bezerra - UEPB
Salânia Maria Barbosa Melo - UESPI/UEMA
Samara Oliveira Silva - UESPI
Sebastião Alves Teixeira Lopes - UFPI
Sérgio Romualdo Lima Brandim - UESPI
Shenna Luíssa Motta Rocha - UESPI
Silvana Maria Calixto de Lima - UESPI
Silvana Maria Lima dos Santos - UESPI
Silvana Maria Pantoja dos Santos - UESPI
Tânia Maria de Araújo Lima - UFRN
Túlio Henrique Pereira - UFPI

Comissão Científica

Alcione Correa Alves - UFPI
Assunção de Maria Sousa e Silva - UESPI
Bas'ilele Malomalo - UNILAB/CE
Carlos Benedito Rodrigues da Silva - UFMA
Cláudio Orlando Costa do Nascimento - UFRB
Derivaldo dos Santos - UFRN
Denise Maria Botelho - UFRPE
Elio Ferreira de Sousa - UESPI
Francisco Antônio de Vasconcelos - UESPI
Francis Musa Boakari - UFPI
Franklin Oliveira Silva - UESPI
Gustavo de Andrade Durão - UESPI
Henrique Antunes Cunha Júnior - UFC
Iraneide Soares da Silva - UESPI
Irineia Lina Cesário - Fac. Fortium/DF
Ivan Costa Lima - UNILAB/CE
Itacir Marque Luz - UNILAB/CE
Joelma Rodrigues da Silva - UNB
Kabengele Munanga - USP/UFRB
Lucineide Barros Medeiros - UESPI
Maria Nazareth Soares Fonseca - PUC/MG
Rosilda Alves Bezerra - UEPB
Salania Maria Barbosa Melo - UESPI/UEMA
Savio Roberto Fonseca de Freitas - UFRPE
Sebastião Alves Teixeira Lopes - UFPI
Tania Maria de Araújo Lima – UFRN
Túlio Henrique Pereira – UFPI

Comissão Organizadora Discente

Adrielle Araújo de Oliveira
Alicia Dandara T. de S. Santos
Ana Carusa Pires de Araújo
Aracelli Maria Alves Silva
Caio César Viana de Almeida
Josanny de Carvalho Cavalcante
Enos Soares da Silva Neto
Ismael de Oliveira Rego
Jeane Virgínia Costa Nascimento
Joyce Setúbal Gonçalves
Juliana Alves de Sousa
Marcos Antônio B. de Araújo
Mariano Gomes dos S. de Abreu
Michel Augusto C. da Silva
MilaynneChristina Barros do Nascimento
Natanael Pereira Soares
Paulo de Sousa Silva Junior
Samuel Campelo dos Santos
Rebeca Barros Passos
Tiago Rabelo Feliz
Wilany Alves Barros do Carmo

Sumário

ALDEAMENTOS INDÍGENAS E A PROTEÇÃO DA FRONTEIRA ENTRE O IMPÉRIO DO BRASIL E AS REPÚBLICAS DE NOVA GRANADA (1840-1850) 21

Acácio da Silva Coelho Neto 21

PARA ALÉM DO TRABALHO: AMBULATÓRIOS DE ACOLHIMENTO EM SAÚDE DO IMIGRANTE 32

Adelmir Fiabani 32

Leandro Tuzzin 32

Camila Vieira Viana 32

O QUILOMBO NA OBRA DE CLÓVIS MOURA: UM SALTO EPISTEMOLÓGICO NA LEITURA DO PASSADO BRASILEIRO 48

Adelmir Fiabani 48

RELATOS DE VIOLÊNCIAS CARCERÁRIAS FRANQUISTAS 67

Ana Raquel de Sousa Lima 67

REFLEXÕES SOBRE AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TERESINA 78

Angélica Maria Vieira Cruz 78

A EXCLUSÃO SOCIAL EM "*QUARTO DE DESPEJO*", DE CAROLINA MARIA DE JESUS 94

Antonia Cristina da Silva Rodrigues 94

Joelma de Araújo Silva Resende 94

OS ENTERROS DE ESCRAVIZADOS NA FREGUESIA DE SANTO ANTONIO DE CAMPO MAIOR – PI NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX 111

Antonio Rafael da Silva Rodrigues 111

Drª. Iraneide Soares da Silva 111

TERRITORIEDADE, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: perspectiva histórica a partir da nova ordem global 126

Any Elle Varanda Spindola 126

Cristiana Costa da Rocha 126

JANETE CLAIR E CAPÍTULOS DE CLIO: História, cultura e sociedade brasileira.. 140

Arnonn Sousa dos Santos 140

Dr. Pedro Pio Fontineles Filho 140

COTIDIANO E RESISTÊNCIA: CONTRADIÇÃO NOS TERMOS OU A MAIOR CONSTÂNCIA DO CORRIQUEIRO E DESPRETENSIOSO SOBRE O ENGAJADO? REFLEXÕES A PARTIR DE UM QUILOMBO NO VALE DO JEQUITINHONHA (MG) 153

Bernardo Vaz de Macedo 153

(RE)PENSANDO A RESPEITO DAS NARRATIVAS DE VIAGEM "TRADICIONAIS" – DIÁSPORA COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO TRANSCULTURAL EM "*UM DEFEITO DE COR*" 169

Camila de Matos Silva 169

CULTURA NEGRA NO PIAUÍ OITOCENTISTA: RESTRIÇÕES E RESISTÊNCIAS (1840-1859) 184

Carla Patrícia Soares Costa 184

Maria da Vitória Barbosa Lima 184

AS MANUMISSÕES EM SÃO RAIMUNDO NONATO OITOCENTISTA 200

Chayane Ramos da Silva 200

Maria da Vitória Barbosa Lima 200

UMA POÉTICA DA RELAÇÃO EM *"METAMORFOSE"*, DE CRISTIANE SOBRAL 216

Cleide Silva de Oliveira 216

Alcione Correa Alves 216

ESTRATÉGIAS DE LIBERDADE ESCRAVA NA FRONTEIRA OESTE DO IMPÉRIO DO BRASIL 232

Cristiane Maria Marcelo 232

ENEGRECER: O PERFIL DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO 247

Daniel Bergue Pinheiro Conceição 247

Márcia Cristina Gomes 247

AS PERCEPÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) NEGROS(AS) QUANTO ÀS COTAS RACIAIS NA UEMA 258

Daniel Bergue Pinheiro Conceição 258

Márcia Cristina Gomes 258

OS POSTOS DE PUERICULTURA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRESERVAÇÃO DA SAÚDE MATERNO-INFANTIL NO PIAUÍ (1946-1959) 270

Danielle Filgueiras Santos 270

Joseanne Zingleara Soares Marinho 270

ALDEAMENTOS INDÍGENAS E A PROTEÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE BRASIL E BOLÍVIA (1836-1860) 285

Darlin Milene Sousa Oliveira 285

Cristiane Maria Marcelo 285

A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE AS MULHERES E GÊNERO 301

Débora Cristine Ferreira da Silva 301

Joseanne Zingleara Soares Marinho 301

O ESPAÇO FICCIONAL OPRESSOR E SUA RELAÇÃO COM A PERSONAGEM PRINCIPAL DO CONTO "*NEGRINHA*", DE MONTEIRO LOBATO 317

Ederson Dias de Carvalho 317

A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS MATERNIDADES NO PIAUÍ COMO INICIATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE (1946-1959) 332

Elane Beatriz de Sousa Góis 332

Joseanne Zingleara Soares Marinho 332

LITERATURA EM SALA DE AULA: REPRESENTATIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS 347

Eliete de Nazaré Barbosa Santos 347

Stela Maria Viana Lima Brito 347

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM TIA IFEOMA NO ROMANCE "*HIBISCO ROXO*" DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: um olhar feminista 362

Elisa Dayane Feitosa Souza 362

Railine Pires Oliveira 362

Orientadora: Sara Regina de Oliveira Lima 362

ASPECTOS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS AFRO-BRASILEIROS NA PRODUÇÃO INFANTIL DE KIUSAM DE OLIVEIRA 370

Emanuelle Valéria Gomes de Lima 370

Rosilda Alves Bezerra 370

"BOM DIA, CAMARADAS", DE ONDJAKI (2014): UMA MEMÓRIA INFANTIL COM O OLHAR SOBRE A REALIDADE 382

Érica Letícia Nascimento Araújo 382

Hévila Maria Gomes de Oliveira 382

Profª Ms. Sara Regina de Oliveira 382

AÇÕES AFIRMATIVAS INTEGRADAS COM O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) - CAMPUS PARNAÍBA (PI) 394

Evangelita Carvalho da Nóbrega 394

ESPERANÇA GARCIA: AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 409

Evangelita Carvalho da Nóbrega 409

Fabricia Pereira Teles 409

OS ASPECTOS DA CULTURA INDÍGENA NA OBRA: *METADE CARA, METADE MÁSCARA,* DE ELIANE POTIGUARA 426

Eveline Gonçalves Dias 426

ABAYOMI E A IMERSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 438

Fabricia Pereira Teles 438

Maria Estely Rodrigues Teles 438

BAQUAQUA E A ESCRITA DA LIBERDADE 454

Flaviana de Castro Silva 454

CULTURA E HISTÓRIA NA OBRA DE AMÍLCAR CABRAL – PERSPECTIVAS PÓS-COLONIAIS. 461

Florentino Macário de Macedo Neto 461

A LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA (LBA) E A ASSISTÊNCIA À SAÚDE MATERNO-INFANTIL EM TERESINA (1942-1945) 473

Francilene Teles da Silva Sousa 473

Joseanne Zingleara Soares Marinho 473

ÁFRICA COMO CONCEITO: UMA CONVERSA COM KWAME APPIAH 486

Francisco Antonio de Vasconcelos 486

Levinsky Alves de Sousa 486

DEMANDS OF AN AFRO-BRAZILIAN THOUGHT: PHILOSOPHICAL ASPECTS 496

Francisco Antonio de Vasconcelos 496

A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EM CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE PAPEL E CELULOSE NO MARANHÃO (1990-2010) 513

Francisco Rairan dos Santos Vilanova 513

Cristiana Costa da Rocha 513

O LIVRO PARADIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA 530

Gabriela de Almeida Furtado 530

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM MUSEUS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MUSEU DO PIAUÍ - CASA ODILON NUNES 541

Helane Karoline Tavares Gomes 541

Cristiana Costa da Rocha 541

AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO 559

Helen Giovanna Pereira Fernandes 559

Wanderson Sousa Costa 559

Ronaldo dos Santos Barbosa 559

APRENDI LUTANDO: FALAS DE MULHERES ATINGIDAS PELO PROGRAMA LAGOAS DO NORTE (PLN) EM TERESINA (PI) 572

Isabel Jardim de Moraes Wanderley 572

Lucineide Barros Medeiros 572

FORMANDO PARA A DOCÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA UESPI (1994-2006) 586

Isadora Ribeiro Ibiapina 586

Joseanne Zingleara Soares Marinho 586

A MULHER NEGRA NA OBRA *"OLHOS D'ÁGUA"* DE CONCEIÇÃO EVARISTO 602

Israel Raimundo Lima Santos 602

MENINA MULHER: A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO ROMANCE *"A DESUMANIZAÇÃO"* DE VALTER HUGO MÃE 617

Israel Raimundo Lima Santos 617

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO(A): MEMÓRIAS DE PEDAGOGIAS PROPOSTAS PELO MOVIMENTO NEGRO 626

Ivan Costa Lima 626

"EU VENHO DE LONGE QUE IAIÁ MANDOU CHAMAR": O IMAGINÁRIO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DA RODA DE LEZEIRA 642

Jaqueline da Silva Torres Cardoso 642

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EXTENSÃO: EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA DA UNIVERSIDADE 652

Jaysa Nerys Fernandes Barbosa 652

Aline Mendes Medeiros 652

QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E INDÍGENAS NAS ESCOLAS: PESPECTIVAS PARA PROFESSORES DE COMO TRABALHAR ESTA TEMÁTICA EM SALA DE AULA. 664

Jerlane Sousa Oliveira 664

Maria Simone Euclides 664

"O CRIME DO CAIS DO VALONGO", DE ELIANA ALVES CRUZ: A MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO RECONTADA SOB A ÓTICA NEGRA 670

Jéssica Catharine Barbosa de Carvalho 670

UMA ABORDAGEM DIALÓGICA/INTERTEXTUAL DOS CONTOS "*RAÍZES*" E "*O EMBONDEIRO QUE SONHAVA PÁSSAROS*" 681

Joana Paula Costa Cardoso e Andrade 681

Anderlane Fernandes de Lima 681

RESISTÊNCIA AMEAÇADA: A MIGRAÇÃO DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE PERIPERI (AMARANTE - PI) 693

João Victor Barbosa de Macedo 693

Natasha Karenina de Sousa Rego 693

AFRODESCENDENTES E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS AFRODESCENDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI 709

José Gomes da Silva Filho 709

Náira Jane da Costa Soares 709

EDUCAÇÃO DO CAMPO, UNIVERSIDADE POPULAR E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PROTEÇÃO DAS NASCENTES DOS BREJOS NO PIAUÍ 725

José Ledy Carvalho Santos 725

Raimundo Nonato Vieira Santos 725

ECOS DA NEGRITUDE: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER, MÃE, ESPOSA, NO ROMANCE *"AS ALEGRIAS DA MATERNIDADE"* DE BUCHI EMECHETA 737

Joseane dos Santos Costa 737

Rosilda Alves Bezerra 737

A ESCRITA POÉTICA COMO ESTAR-NO-MUNDO: O FAZER POLÍTICO NOS POEMAS "BORBOLETA PRETA", DE VÂNIA MELO E "TINTA", DE SABRINA LOZANO 750

Juliana de Andrade Marreiros 750

ANÁLISE DA LEI 10.639/03 E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 765

Karliane Costa de Sousa 765

COMUNIDADE QUILOMBOLA DO JENIPAPO/MA: ESPAÇO DE AÇÃO POLÍTICA NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 777

Karliane Costa de Sousa 777

ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO DE AFRICANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ... 797

Lara Jéssica Nóbrega Macêdo 797

ANALISANDO FONTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO DE AFRICANOS NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS 809

Lara Jéssica Nóbrega Macêdo 809

A CRÔNICA LITERÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: As maneiras de ver e dizer o direito em Lima Barreto. 824

Lorena Maria de França Ferreira 824

Thiago Venicius de Sousa Costa 824

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 836

Luciana da Silva Ramos 836

Adelmir Fiabani 836

RESISTÊNCIA E ATIVISMO EM *"O GUARDADOR DE MEMÓRIAS"* DE ISABEL FERREIRA 849

Maria Angélica Ferreira 849

HISTÓRIAS E LUTAS DE ESCRAVIZADO(A)S PARA OBTENÇÃO DA LIBERDADE NO BRASIL OITOCENTISTA 864

Maria da Vitória Barbosa Lima 864

QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: uma voz de si e do outro ecoando contra as múltiplas opressões de gênero, raça e classe. 879

Maria Sabrina Ferreira Torres 879

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA TRANQUEIRA NA CIDADE DE VALENÇA DO PIAUÍ (2007-2013) 895

Meyrilene de Sousa Pacheco 895

A RESISTÊNCIA DA SOCIEDADE NEGRA RETRATADA NO FOLHETO DE CORDEL "*A MALDIÇÃO DO ESCRAVO*", DE EVARISTO GERALDO 913

Mikeias Cardoso dos Santos 913

Profª. Drª. Maria do Socorro Carvalho 913

A MEMÓRIA COMO CARTOGRAFIA DA LEMBRANÇA NO ROMANCE REGIONALISTA *"GALILÉIA"*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO 929

Naira Suzane Soares Almeida 929

POLÍTICAS PÚBLICAS: LEI Nº 10.639/03 UMA PROPOSTA LEGAL PARA A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR 944

Nanicleison José da Silva 944

Maria das Graças Ataíde de Almeida 944

A LITERATURA INFANTIL NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA 963

Natalia Ribeiro Ferreira 963

Rosangela Coelho Costa 963

CAROLINA MARIA DE JESUS: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA CAVADO POR UMA SUBALTERNA QUE FALOU 978

Ninalcira de Lemos Sampaio 978

DO VENTRE À ADOÇÃO: MÃES NO CANGAÇO LAMPIÔNICO (1930-1938) . 990

Noádia da Costa Lima 990

AUTORITARISMO E CULTURA: DITADURA SALAZARISTA NAS COLÔNIAS AFRICANAS (1933-1974) 1001

Rafaela Moura Silva 1001

Gustavo de Andrade Durão 1001

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: A RE(EX)SISTÊNCIA PELA PALAVRA-ATO EM "*O TAPETE VOADOR*", DE CRISTIANE SOBRAL 1011

Rafena Lima Araújo 1011

Assunção de Maria Sousa e Silva 1011

IDENTIDADE NEGRA: CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/2003 1024

Brígida Lima Magalhaes 1024

Raimunda Nonata Paiva Andrade 1024

O CORPO FEMININO NO *BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS* (1933-1945).. 1036

Rannyelle Rocha Teixeira 1036

RESTITUINDO LUGARES E TRANSFORMANDO PESSOAS: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 1052

Rebeca Hennemann Vergara de Souza 1052

Francisco das Chagas Barroso Uchôa 1052

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO CAMPO DE PESQUISA ARTÍSTICA: ESPETÁCULO TEATRAL "QUE PRETA É ESSA?" 1070

Rodrigo Alves de Melo 1070

Wechila Andrade de Brito 1070

OS CONGOS DE OEIRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1085

Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva 1085

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves 1085

CONSCIÊNCIA NEGRA: O REGGAE COMO ENFOQUE GLOBALIZADOR DE PROJETO DE TRABALHO NA POSSIBILIDADE DE FOMENTAR A PERTENÇA IDENTITÁRIA DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRO-MARANHENSES DA ESCOLA MUNICIPAL MAIOBINHA 1101

Rosangela Coêlho Costa 1101

Natália Ribeiro Ferreira 1101

LEI 10.639/2003: DIÁLOGO SOBRE OS DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A SUA APLICABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR NAS VOZES DOS PROFESSORES(AS) DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOM JOSÉ DE MEDEIROS DELGADO 1115

Rosangela Coelho Costa 1115

Robson Ricardo Costa da Silva 1115

ASSÉDIO À MULHER NEGRA NO AMBIENTE DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DO CONTO "*JUMPING MONKEY HILL*", DE CHIMAMANDA ADICHIE 1126

Rosy dos Santos Lima 1126

Deoclécio Freire de Macêdo Júnior 1126

ESPAÇO E CORPO: A DIALÉTICA DE SER E SENTIR A TERRA EM *"CONTOS DO NASCER DA TERRA"*, DE MIA COUTO 1137

Samara Camila Abreu Vieira 1137

A DENÚNCIA SOCIAL PRESENTE NO ROMANCE *"ÚRSULA"* DE MARIA FIRMINA DOS REIS 1148

Samara Leal Barroso 1148

CONTRA-COLONIZAÇÃO NA FRONTEIRA: ESTRATÉGIAS SENSÍVEIS DE COMUNICAÇÃO DOS ATINGIDOS PELO PROGRAMA LAGOAS DO NORTE 1157

Sarah Fontenelle Santos 1157

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUPERAÇÃO DO RACISMO 1172

Sebastião de Assis Ribeiro 1172

O *BILDUNGSROMAN* FEMININO NA LITERATURA AFRO-AMERICANA: UMA LEITURA DE "*PRECIOSA*", DE SAPPHIRE, COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO 1186

Sharmilla O'hana Rodrigues da Silva 1186

O DIÁLOGO ENTRE A LEITURA DE IMAGENS DIANTE A DIVERSIDADE . 1196

Silvania Rodrigues Maciel 1196

O DESEJO PELA NÃO MATERNIDADE INCENTIVADA PELO INTERESSE DE UMA MAIOR PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL DE 1970 ATÉ 2019 1206

Thayná Guedes Assunção Martins 1206

Joseanne Zingleara Soares Marinho 1206

VIAJANDO POR CULTURAS: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO BRASIL ATRAVÉS DA ARTE 1218

Rodrigo Alves de Melo (IFPI) 1218

Wechila Andrade de Brito (IFPI) 1218

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES CULTURAIS PIAUIENSES NA PEÇA DE TEATRO *AUTO DO LAMPIÃO NO ALÉM* 1232

Weslley da Silva Sousa 1232

APRESENTAÇÃO

Prezadxs leitorxs,

É com grande satisfação que lhes apresentamos os Anais do ÁFRICA BRASIL 2019, evento constituído do VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS: Narrativas e Direitos Humanos; VIII Colóquio de Literatura Afro-Brasileira e Africana; V Salão do Livro Universitário da UESPI e II Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América Latina e Caribe, coparceira entre NEPA-UESPI / ADHILAC Brasil, e realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019. Naquele momento, cuja aspirações eram de tempos melhores para todxs, a proposta do evento foi a de promover momentos de reflexão e debates, estabelecendo relação entre narrativas e Direitos Humanos, sob o viés dos estudos interdisciplinares, no campo da literatura, cultura, educação, história, filosofia e outros saberes.

Ali pretendíamos evidenciar que os contextos acadêmico, social e político brasileiros demandavam uma reorientação teórico-reflexiva para enfrentamento dos entraves que se apresentavam, a partir da imposição de novas políticas educacionais que tinham se pautado por uma visão unilateral, na qual autorizava o corte de orçamento em várias áreas governamentais, em meio a uma grave crise econômica e política que já se apresentara há tempo considerável. O retrocesso cultural e político no âmbito das políticas públicas e na pauta das questões sociais confluía para o menosprezo dos valores democráticos da sociedade brasileira e, por conseguinte, feria valores e legados culturais indígenas e negro-brasileiros.

Estes Anais que agora publicamos ilustram a amplitude das reflexões e debates nos Simpósios e nas Comunicações abertas desenvolvidas no Evento. Os autores e autoras, pesquisadores/as de Universidades dos mais variados Estados brasileiros, abordam os resultados de suas pesquisas de natureza interdisciplinar, plural e contra hegemônica, que apontam para estudos sobre aldeamentos indígenas; quilombos, quilombolas e aquilombamentos; literaturas africanas, indígenas e afro-brasileiras; afro-americanas e caribenhas; realidades dos povos indígenas; questões sociais nos contextos das cidades brasileiras; participação, luta e mobilização do povo negro; realidades e condições das mulheres negras e indígenas; ancestralidades; educação do campo; educação étnico-racial; relações étnico-raciais; escravidão; luta e resistência dos povos originários; políticas públicas e outros temas necessários e urgentes para a compreensão da realidade que se nos apresentava e, agora mais que nunca, estamos inseridxs.

Estes Anais, como já referido, pautam-se na pluralidade, especificidade e demanda do conhecimento sobre nossas origens, nossas narrativas, nossas perspectivas de prosseguir estudos e pesquisas, a partir de inflexões determinantes para a descolonização do pensamento e da palavra, dita ou escrita.

Esperamos que este livro possa ser fonte de leitura e pesquisa e servir como apoio teórico e/ou incentivo na construção de novos conhecimentos.

Axé para todxs!

A Comissão Organizadora do Evento / NEPA – UESPI

COMUNICAÇÕES ORAIS APRESENTADAS NOS SIMPÓSIOS

ALDEAMENTOS INDÍGENAS E A PROTEÇÃO DA FRONTEIRA ENTRE O IMPÉRIO DO BRASIL E AS REPÚBLICAS DE NOVA GRANADA (1840-1850)[1]

Acácio da Silva Coelho Neto[2]

Considerações Iniciais

Este trabalho busca problematizar a preocupação dos Presidentes de Província do Grão-Pará de criar aldeamentos indígenas, com a finalidade de povoar, desenvolver economicamente, controlar e proteger as fronteiras entre a província em questão e as Republicas de Nova Granada.

Os relatórios de presidente de província analisados apresentam uma preocupação com relação ao povoamento do território do Grão- para, visto que a região da província em questão era timidamente povoada. Povoar e desenvolver essa região fazia parte dos interesses dos homens que tomavam a dianteira na administração do Grão-Pará. Como podemos observar no relatório do presidente de província Antônio de Miranda[3]: "Sem população não se formão, não se enriquecem, nem se sustenta os estados, e se uma província há no Brasil, que mais necessita de braços, e braços laboriosos, é seguramente o Pará." (MIRANDA,1842, p 56). Miranda apresenta duas sugestões para sanar o problema da escassa população do Grão Pará, aplicar a política de imigração e criar aldeamentos, temática que nos deteremos com mais profundidade.

[1] O presente trabalho busca divulgar os resultados preliminares do projeto de pesquisa PIBIC "Diálogos entre o Império do Brasil e as Repúblicas de Nova Granada, da Venezuela e do Equador (1829-1870)", sob orientação da Prof.ª Dr.ª Cristiane Maria Marcelo (UESPI).

[2] Universidade Estadual do Piauí – UESPI -acacioneto117@gmail.com

[3] Filho de João Antônio Rodrigues de Miranda e Úrsula Maria do Sacramento, foi um político de destaque da Província do Pará de 1840 a 1842. Ocupou o cargo de senador do Império Brasileiro de 1855 a 1861.

Para fins de organização o artigo foi dividido em três tópicos. O primeiro tópico intitulado *Território, Fronteira e Limite* se dedica a fazer uma discussão teórica a partir das concepções de Claude Raffestin e de Lia Osório Machado. Conceitos de importância capital para compreender as problemáticas que serão abordadas nas linhas deste trabalho. O segundo e o terceiro tópicos, buscarão debater sobre os aldeamentos indígenas, como eles funcionavam, os tratos sociais construídos dentro desse projeto imperial, assim como as estratégias de resistência dos indígenas elaborados dentro destes espaços.

Território, fronteira e limite

É imprescindível utilizar os conhecimentos da Geografia para analisar os conceitos de território, fronteira e limite, visto que essa campo do conhecimento humano tem se apresentado como um dos que mais tem se dedicada a discursão desses conceitos. Dessa forma, para dar significado a presente pesquisa é fundamental visitar e dialogar com teóricos que se dedicam a discutir as suas concepções e visões acerca desses termos.

Claude Raffestin (1993) sustenta que espaço e território são termos que estão embutidos de significados diferentes, em outras palavras, não são sinônimos, tampouco termos equivalentes, mas que isso, o espaço é algo que antecede o território. "É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço. É resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível" (RAFFESTIN, 1993, p.143). De acordo com a citação, o espaço é transformado em território por meio das ações humanas que se materializam e se perpetuam no decorrer do tempo. Nesse sentido, o espaço e concebido como uma área física virgem de intervenção humana, ausente de qualquer intenção e o território é entendido como palco, dos trabalhos, das formas de viver, das relações humanas.

As concepções de Raffestin vão ao encontro dessa pesquisa, visto que busca-se aqui analisar um projeto de território encabeçado pelo Império Brasileiro, os aldeamentos. Este projeto nos revela "a imagem desejada de um território" e todas as relações sociais que se perpetuam dentro das circunstancias possíveis neste empreendimento. Claude Raffestin considera o território como fruto do processo histórico e social, das ações, das relações de poder que ocorrem dentro de um

determinado espaço. Nesse sentido, o território, em um quadro geral, é o espaço utilizado, ocupado e socialmente construído.

Outros conceitos de primeira grandeza para essa pesquisa é o de limite e fronteira. Nesse caso, a geógrafa brasileira Lia Osório Machado irá nos guiar no sentido de compreender ambos os termos:

> Se é certo que uma a determinação e defesa dos *limites* de uma possessão ou de um Estado se encontram no domínio da alta política ou da alta diplomacia, as *fronteiras* pertencem ao domínio dos povos. Enquanto o *limite* jurídico do *território* é uma abstração, gerada e sustentada pela ação institucional no sentido de controle efetivo do estado territorial, portanto, um instrumento de separação entre unidade politicas soberanas, a fronteira é lugar de comunicação e troca. (Grifos do autor) (MACHADO, 200, p. 01)

Ao analisarmos a citação acima, podemos fazer a seguinte reflexão: o limite denota a divisão jurídica entre a unidade territorial, por exemplo, de duas nações, um marco que determina o limite de atuação do poder dessas nações, do exercício de soberania, é, por assim dizer, como uma linha de caráter dubio, que divide uma zona da outra. Em contraste, fronteiras são zonas onde há comunicação, interação, intercâmbio cultural, afetivo, econômico e etc. trata-se das zonas do entorno dos limites territoriais, espaços onde a nação exerce sua soberania.

Os Aldeamentos Indígenas: uma tentativa de controle do território

Os projetos de aldeamentos indígenas foram regulamentados pelo Decreto de 24 de julho de 1845. Através dele era determinado as formas como os aldeamentos deveriam ser organizados e administrados, como deveriam ser vigiados, controlados, como os indígenas deveriam ser instruídos e empregados e quais deveriam ser as estratégias para cativar, atrair os índios aos aldeamentos. Como, por exemplo, distribuir bens ou mimos afim de chamar a atenção, despertar a curiosidade e o desejo do trato social com os brancos. Também era determinado o corpo de funcionários responsáveis administração dos aldeamentos. (LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1845)

Como já foi mencionado anteriormente, os relatórios analisados demonstram a preocupação e a constante queixa das autoridades da província do Pará com relação a sua escassa população, ou seja, de homens que se enquadrassem nas concepções de

civilizado ou de índios aldeados. Nesse sentido, as autoridades apresentavam a solução para esse problema do Grão-Pará: "Tenho, pois, demonstrado, que a catequese e civilização dos índios é necessária para aumentar a nossa população, e colonisar o paiz, fazendo reverter em beneficio os braços inúteis, que nele vagão." (MIRANDA, 1849, p. 66). Segundo a fala das autoridades de província, os aldeamentos eram a forma mais eficiente de tirarem os índios da condição de selvagem e converterem a civilização, mais que isso, era um projeto que visava o desenvolvimento econômico da província e a proteção das regiões de fronteiras.

O governador da província também manifesta sua preocupação com relação a pontos estratégicos da fronteira, como é o caso do aldeamento de Tabatinga: "Também lembrarei da fronteira de Tabatinga onde não há um sacerdote, ficando ela próxima do Rio Içá, por onde se faz diferentes descimentos[4] de índios. (MIRANDA, 1840, p 63) Aqui ele ressalta a necessidade de reforçar a administração religiosa no aldeamento de Tabatinga, uma região que necessitava ser fortemente povoada e desenvolvida, visto que se tratava de um ponto de fronteira com a República de Nova Granada. Manter os indígenas nessas regiões estratégicas era um verdadeiro desafio para as autoridades locais, visto que eles adotavam como estratégia de resistência e de sobrevivência, por exemplo, a fuga, quando sentiam que estavam sendo explorados.

Os aldeamentos indígenas se apresentam como empreendimentos, cujo objetivo, por exemplo, era controlar o território e, de certa forma, os agentes presentes nesse espaço produzido, os indígenas. Portanto, esses ajuntamentos expressam e atendiam diretamente aos interesses do Império Brasileiro. Eram repletos de intencionalidade e nunca pálidos de neutralidade.

Nesses empreendimentos do Império estavam embutidos de uma pretensão de conquista, de dominação, ora dos espaços geográficos, ora dos sujeitos que deveriam ocupá-los. Ambos eram objetos do desejo de apropriação e exploração do Império. Os espaços tinham que ser ocupados, garantidos e os indígenas deveriam resguardar e promover o desenvolvimento do território, "(...)essas almas são conquistadas pelos ministros do Evangelho para a fé, é que a sociedade lhes conquista os corpos, e os braços para a civilização e para a indústria" (MIRANDA, 1840, p.65)

[4] Ação na qual os índios conquistados eram deslocados de suas aldeias rumo a aldeamentos distantes, com o intuito de catequizá-los e dificultar o retorno para suas respectivas aldeias de origem, em uma eventual fuga.

Nesse processo ocorre uma tentativa de alterar as relações de identidade com o território. Esse rompimento ocorre no instante que os indígenas se deparam com o novo, com novos padrões de vida, novo estilo de vida, evidentemente impostos com as novas circunstâncias vivenciadas dentro da realidade imposta por esses aldeamentos. Aí esses sujeitos se encontram com uma transformação na vida economia, social, cultural. Podemos ter uma dimensão do estranhamento do indígena diante da tentativa de controle e dominação na fala das próprias autoridades de província, como a do presidente de província Francisco Coelho.

> Os indios em geral habituados desde a infância a uma vida ambulante, e á mais absoluta independência, não abandonaõ de repente os seus hábitos naturaes, para se sujeitarem á vida fixa e inamovível, a trabalhos regulares e diários e ao regimem de obediência á novas autoridades para eles desconhecidas, acostumados apenas a obedecerem aos seus maiorais ao tuxauas (COELHO, 1849, p.112).

Constantemente as autoridades da província do Grão-Pará queixavam de que os índios não permaneciam nos aldeamentos, onde estariam submetidos à realização de serviços regulares. Tudo isso desconstrói alguns estereótipos sobre os índios, por exemplo, de que eles eram povos ingênuos e submissos.

As autoridades provinciais tinham métodos para atrair e manter os indígenas nos aldeamentos:

> Com efeito o orçamento geral vota algumas contias para essa despeza, que costuma a regular (para esta proviincia) 5 contos de réisanualmente, que na verdade é quantia mui diminuta para o muito, que se precisa, por quanto afim de atrahir os índios é preciso primeiramente brinda-los com mimos e presentes, e depois de aldea-los faz-se mister pagar a um missionário, que os assista, dar-lhes roupas, ferrramentas, e novos brindes e para poder empregar todos estes meios em todas as missões projetada ou principiada, grandes somas se fazem precisas, devendo ainda dar-se desconto aos extrativos infalíveis pela impossibilidade quazi absolutade conhecer-se da exacta distribuição dos artigos destinados aos índios.(COELHO, 1848,p.112)

Durante as missões os índios eram presenteados com objetos, mas não bastava apenas chamar a atenção dos indígenas, era preciso fazer a manutenção dessas aldeias, ou seja, tinham que continuar distribuindo, mimos aos índios para que eles se mantivessem dentro das aldeias. Esse projeto indigenista se mostrava demasiado dispendioso, pois havia um número bastante considerável de indígenas a serem

catequizados, como afirma o presidente da província Francisco Coelho, "As que mais se nos avizinhaõ, e conosco mais ou menos relacionados, tem sido aproximadamente computada 100 mil indígenas, geralmente tratáveis, e de índole pacífica" (COELHO, 1848, p. 101) sem contar os prejuízos causados pelos sumiços de brindes durante o caminho até os aldeamentos.

Os índios também, sabendo das ambições da política de distribuição de brindes, desenvolveram formas de angariar vantagens, como aponta o presidente da província Silva Velozo:

> {...}constantemente varia e incerta a quantidade dos indígenas, que só concorrem á Missão por visita, e espirito de curiosidade e atrahidos pelo desejo de receber algum presente, o que conseguindo retiraõ-se novamente para os seus alojamentos ficando o Missionário reduzido as pessoas do seu séquito. (VELOZO,1844, p 16)

De acordo com a citação, podemos perceber que os indígenas muitas vezes, para a frustração das pretensões do Império, procuravam se aproximar das missões apenas para suprir seus desejos de receberem presentes. Dessa forma, evitando de serem explorados, controlados sócio-culturalmente.

Além do que foi exposto no parágrafo anterior, as notícias de que o governo do Grão-Pará distribuía brindes se difundiram por toda parte. Diante disso, os índios se deslocavam até a capital com objetivo de falar pessoalmente com o presidente de província, dessa maneira, evitavam o intermédio dos diretores e missionários. Os indígenas adotavam estratégias para se sobressaírem em relação aos entenrecesses dos atores provinciais, os índios já aldeados iam até o presidente de província, se apresentavam como índios não aldeados ou recém aldeados para auferir brindes, os índios ponderavam sobre o que lhes era mais favorável, por isso buscavam se beneficiar das políticas imperiais, mantendo as relações em aberto, o indignas procuravam deixar os presidentes de província reféns de seus próprios objetivos de aldear e lucrar com a força de trabalho indigna.(HENRIQUE, 2017).

Corpo de Trabalhadores e Resistência

O Corpo de Trabalhadores foi uma força criada e submetido ao regulamento da Lei Provincial n.º 2 de 26 de abril de 1839. Em 1848, na província do Grão-Pará

totalizavam 9 corpos com 7385 praças, isto é, 70 oficiais, 65 inferiores e 7250 trabalhadores. O legislador, pelo que se pode observar a partir da análise dos relatórios de província, tinha o intuito de desenvolver economicamente a província, bem como as regiões de fronteira (COELHO, 1848). Observe o quadro abaixo com a composição do Corpo de Trabalhadores:

Quadro 1: Corpo de Trabalhadores da Província do Grão-Pará

Número Corpos	Lugar a que pertencem	Força de cada um Corpo			
		Oficiais	Inferiores	Trabalhadores	Total
1	Corpo de Trabalhadores da Capital.	13	12	821	846
1	Dito de Cametá.	6	4	1275	1285
1	Dito da Vigia.	6	6	300	312
1	Dito de Santarém.	14	12	1564	1590
1	Dito de Macapá.	7	6	227	240
1	Dito de Bragança.	4	4	320	328
1	Dito de Gurupá.	4	4	600	608
1	Dito de Marajó.	8	8	455	471
1	Dito do Rio Negro no Alto Amazonas.	8	9	1688	1705
9	Soma	70	65	7250	7385

Fonte: COELHO, Francisco. Relatório de Presidente de Província. Tipografia de Santos e Filhos Rua de S. João canto da Estrada de S. Jozé. – 1848.

Esses corpos de trabalhadores eram constituídos por índios e negros libertos, que não dispunham de propriedade. Ficava a cargo desses indivíduos cuidar da lavoura, das obras públicas, no comércio. Era lícito qualquer particular utilizar os

serviços desses trabalhadores. No entanto, sob uma condição, tinham de ser remunerados para realizar esses ofícios extras. O que se observa na prática, é uma realidade totalmente distinta dessa apresentada na lei. Os oficiais e outras autoridades locais utilizavam esses indivíduos para a realização dos seus serviços e os de seus amigos mais próximos, sem terem nenhuma garantia de serem pagos pelos seus esforços e labor.

Ou seja, esses trabalhadores estavam sob condições de verdadeira exploração. Na verdade, essas ações praticadas por oficiais e outras autoridades locais colocavam os trabalhadores em circunstâncias que se tipifica como uma sorte de escravidão, no entanto, uma escravidão sob o pretexto do serviço público, mas que mesmo assim não anula suas caraterísticas de escravidão. A atitude opressiva das autoridades trouxe preocupação para a província, "Além deste grave inconveniente, que trouxe a prática da lei dos trabalhadores, outros não menos graves se pode contar, e entre eles merece ser mencionada a emigração de muitos indivíduos pelos pontos de fronteira(...) (COELHO, 1848, p.33)

Se a intenção das províncias era, ter um considerável número populacional e, simultaneamente, aumentar o número de trabalhadores e de indivíduos engajados em desenvolver economicamente o território do Grão-Pará. Nesse caso, as coisas fugiram do controle do presidente de província, e viram as suas ambições e as mãos laboriosas escoarem pelos territórios de fronteira, pois os indígenas não toleraram o estado de opressão a que eles eram submetidos, mas que isso, adotaram a fuga como estratégia parra se desvencilharem das amarras opressivas dos homens da dianteira do Corpo de Trabalhadores. Os índios preferiam se enveredar pelos rios e matas a ficarem sujeitos a uma política indigenista marcada e pela tirania e submissão.

A informações apresentada nos parágrafos anteriores e o insucesso dos homens que tomavam a dianteira do Grupo de Trabalhadores no sentido de controlar os sujeitos dentro do território, reforçam a argumentação de Lia Osorio Machado (2000) de que o papel do território é influenciado e frustra o comportamento dos indivíduos e das organizações, pois "não é possível pensar o território como algo sobre o qual se atua, e sim como algo com o qual se interagem" (MACHADO, 200, p.18). Dessa forma, o que determina o sucesso ou o fracasso dos projetos, das ações dentro do território são as interações que ocorrem dentro do território.

Os índios inconformados com os tratos que lhes foi dispensado, dispersavam-se pelos territórios de fronteira através do Rios Negro, Rio Branco e Rio Solimões. Os rios em questão, vão até a fronteira com as seguintes republicas: Colômbia, Venezuela, Peru e Guiana. Segundo os relatórios esses fugitivos tinham como destino ajuntamento formados por outros sujeitos que fugiam das terras do Império Brasileira pelos mesmos motivos.

Considerações Finais

O governo imperial tentou exaustivamente impor a sua cultura, os seus costumes, através do cotidiano dos aldeamentos, buscando aproximar esses ajuntamentos indígenas aos estilos de civilização do império. Ou seja, houve nesse projeto uma tentativa de enquadrar os indígenas geograficamente e culturalmente. As autoridades imperiais se viam como indivíduos superiores em relação aos indígenas, por isso mesmo, nos projetos de aldeamentos fica nítido, a partir do que foi constatado nos Relatórios de Presidentes de Província, o objetivo concreto de garantir a proteção das suas fronteiras diante de uma possível ameaça das repúblicas vizinhas.

O projeto de aldeamento indígena, em um quadro geral, consistia em reunir os índios em pontos estratégicos do território, inclusive nos pontos de fronteiras, desenvolver economicamente esse território. Porém, para tal projeto se consolidar era imprescindível converter os indígenas ao trabalho e a religião do Império. Trata-se de um objetivo de controlar o território e os seus agentes, os indígenas.

No entanto, manter os índios nesses aldeamentos era um verdadeiro desafio, pois eles fugiam pelas regiões de fronteira quando sentiam que estavam sendo explorados de alguma forma. Essas ações indígenas diante da tentativa de submissão e exploração desconstrói alguns estereótipos, por exemplo, de que eles eram povos ingênuos e submissos.

Na verdade, os indígenas agiam de certa forma com esperteza quando se aproximavam das missões exclusivamente com o intuito de angariar vantagens, ou seja, de serem brindados, quando os seus alvos, os brindes, eram alcançados eles fugiam, evitando a dominação. Além disso, a difusão de notícias de que o governo do Grão-Pará estava distribuindo brindes, fez com que os indígenas já aldeados saíssem de suas aldeias como se fossem índios não aldeados para solicitar brindes diretamente com o presidente da província.

Estudar sobre temáticas indígenas é de primeira grandeza nos dias de hoje, visto que entendemos que as marcas deixadas pelos tratos das autoridades imperiais com indígenas ultrapassaram as fronteiras do tempo e do espaço, pois essa relação entre "dominador" e "dominado", na qual um se vê como superior, por isso mesmo, com autoridade de impor ao outro uma condição de submissão, como uma espécie embrião do racismo contemporâneo. O que vemos dos dias atuais, nos discursos de alguns atores políticos com relação aos grupos de minoria são, por assim dizer, uma espécie de reprodução dos tratos sociais do passado.

Referências

Fontes Documentais

MIRANDA, de Antônio. Relatório de Presidente de Província. Tipografia de Santos e Menor Rua d` Alfama N. º 15. - 1840 p 01- 144. Disponível em: Center for Research Libraries Global Resources Network. Acesso em: 15 dez de 2019.

COELHO, Francisco. Relatório de Presidente de Província. Tipografia de Santos e Filhos Rua de S. João canto da Estrada de S. Jozé. – 1850. Disponível em: Center for Research Libraries Global Resources Network. Acesso em: 15 dez de 2019.

COELHO, Francisco. Relatório de Presidente de Província. Tipografia de Santos e Filhos Rua de S. João canto da Estrada de S. Jozé. – 1848. Disponível em: Center for Research Libraries Global Resources Network. Acesso em: 15 dez de 2019.

VELLOZO, Silva. Relatório de Presidente de Província. Tipografia de Santos e Menores, Rua d`Alfama, N.º 15, 1844. Disponível em: Center For Research Libraries Global Resources Network. Acesso em: 15 de Dez de 2019.

BRASIL. Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845, Senado Federal. Contem o regulamento a cerca das missões de catechese, e civilisações dos índios. Lex: Senado Federal. Disponível em : http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126 acessado em : 04/10/2019.

Bibliografia

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. Índios na fronteira: O aldeamento dos Bororo Ocidentais na fronteira entre a província do Mato Grosso e a Bolívia in. GARCIA, Domingos Savio, MICELI, Paulo Celso. História e Fronteira. Cáceres – MT: UNEMAT, Editora, 2014, p. 115-124.

AIMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas in. AZEVEDO, Cecília. RAMINELLI, Ronald. História das Américas: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2011, p. 105-131.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras in. BARTH, Frederik. LASCK, Tomke. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 141-166.

HENRIQUE, Márcio Couto. Presente de Branco: A perspectiva indígena dos brindes da civilização (Amazônia, século XIX). Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75,2017.

MACHADO, Lia Osório. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. Revista território, v. 8, p. 9-29, 2000. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

MORAIS, Antônio Robert. Território e História no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2000.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Serie temas geografia e política. Vol. 29. Editora Ática, 1980.

PARA ALÉM DO TRABALHO: AMBULATÓRIOS DE ACOLHIMENTO EM SAÚDE DO IMIGRANTE

Adelmir Fiabani[5]

Leandro Tuzzin[6]

Camila Vieira Viana[7]

Introdução

No dia 26 de junho de 2019, o salvadorenho Óscar Alberto Martínez Ramírez, de 25 anos, acomodou sua filha Angie Valeria Martínez Ávalos, de 1 ano e 11 meses, nas suas costas, entre a camisa e o corpo, abraçada ao pescoço, de forma que pudesse movimentar livremente os braços e atravessar o Rio Grande, na fronteira entre o México e os Estados Unidos. Não sabia ele, que aquele seria o último abraço da filha e última tentativa de chegar ao país vizinho, a fim de trabalhar e guardar algum dinheiro, para construir a própria casa (Cf. METRO, 2019).

Esta não foi a primeira e nem a será a última notícia de um imigrante que morre antes de chegar ao destino final. Óscar foi alertado pela esposa Tania Vanessa Ávalos dos perigos que corria, no entanto nada o demovia do seu sonho. Os imigrantes nem sempre são bem-vindos aos locais de destino, fato que os faz recorrer à imigração ilegal. Os Estados Unidos, através do seu presidente Donald Trump, pretende

[5] Universidade Federal da Fronteira Sul - adelmir.fiabani@uffs.edu.br

[6] Universidade Federal da Fronteira Sul - leandro.tuzzin@uffs.br

[7] Universidade Federal da Fronteira Sul - vieira.mila@hotmail.com

construir uma barreira física para evitar a "invasão" de centro-americanos em situação ilegal, também, segundo o presidente, a entrada constante de drogas e criminosos (Cf. GLOBO, 2019).

Não temos como precisar o número de pessoas que morreram na tentativa de migrar, visto que essas ações, na maioria das vezes, ocorrem por meios ilegais. Os países desenvolvidos impõem barreiras à chegada de novos imigrantes. No entanto, há pessoas que oferecem serviços de imigração fora da lei, com altos riscos para aqueles que desejam sair do seu país e entrar, sobretudo, na Europa e Estados Unidos. Africanos de várias nacionalidades organizam-se em grupos e utilizam embarcações inadequadas para travessia do mar e naufragam antes de chegarem ao destino. Segundo dados das Nações Unidas, até 19 de julho de 2018, 1.490 pessoas morreram tentando chegar à Europa em barcos pelo Mar Mediterrâneo (Organização Internacional para Migrações. ONU, 2018).

O fenômeno migratório contemporâneo causa perplexidade devido à xenofobia. No entanto, as migrações sempre existiram e acompanham a história da humanidade. Nossos ancestrais, por exemplo, saíram da África e povoaram o planeta. Antes da chegada dos portugueses no Brasil, os povos indígenas migravam periodicamente em busca de alimentos, caça e rios piscosos. Desde a formação dos primeiros reinos, tribos africanas migravam para lugares próximos aos rios e lagos, onde se sentiam protegidos, cultivavam plantas e domesticaram animais.

Nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, alemães, italianos, portugueses, poloneses, suíços, russos e outros deixaram o velho continente e se aventuraram em terras da América. No século XX, japoneses, libaneses, turcos também motivados pela perspectiva de prosperidade deixaram o continente asiático e vieram para o Brasil.

Alguns autores citam o tráfico de africanos escravizados para a América como exemplo de migração. Trata-se de migração forçada. Porém, não consideramos um fenômeno migratório clássico aos moldes dos outros que ocorreram nos séculos XVIII, XIX e XX. Não era da vontade dos africanos migrar; perderam a liberdade e foram transformados em bens de capital; subtraiu-lhes o nome, a religião, a cultura e a família; não lhes foi dada a opção de voltar ao país de origem. Em geral, os imigrantes deixam seu local de origem na perspectiva de melhorar as condições de existência. No caso da escravidão de africanos, homens e mulheres foram retirados brutalmente das

suas comunidades, transformados em escravos e submetidos a duras condições de trabalho, que determinou o abreviamento das próprias vidas.

Após 1950, o Brasil viveu uma nova onda migratória, sobretudo de latino-americanos e, algumas décadas após, de africanos e haitianos. Os latino-americanos dirigiram-se aos grandes centros como nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre com inserção no ramo alimentício e têxtil. Muitos se submetem às condições análogas ao trabalho escravo. Os fatores que determinaram a saída desses imigrantes é a pressão econômica que sofrem em seus países e perspectiva de novas oportunidades de vida.

Na primeira década do século XXI, intensificou-se a entrada de haitianos, bengaleses e senegaleses. São povos oriundos de migrações com forte conotação 'econômica'. No Haiti, o terremoto de 2010, causou desestabilidade econômica e política, fato que determinou a saída de muitos haitianos para outros países. Os senegaleses não passaram por catástrofes como os haitianos, porém a motivação principal pela emigração é econômica. A motivação econômica se aplica ao caso dos bengaleses.

Em 2014, a Universidade Federal da Fronteira Sul deu um passo decisivo em relação aos imigrantes, ao criar o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), em parceria com a embaixada do Haiti, que "oportunizou o acesso de 27 haitianos aos cursos de graduação ofertados pela Universidade". Este programa está em pleno desenvolvimento, com 35 haitianos matriculados e frequência ativa. A UFFS também instituiu o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), através de processo seletivo exclusivo. No Curso de Medicina, *Campus* Passo Fundo, a entrada dos alunos é por meio do ENEM, no qual mais de 90% das vagas estão destinadas aos cotistas.

Em 2018, a UFFS *Campus* Passo Fundo criou o projeto de extensão "Ambulatórios de Acolhimento em Saúde do Imigrante" com objetivo de atender às principais demandas em saúde trazidas pelos imigrantes contemporâneos, representados pela Sociedade Beneficente Muçulmana de Passo Fundo (SBMPF). A UFFS apresentou-se como parceira, a fim de equacionar os principais problemas enfrentados pelos imigrantes no tocante ao atendimento ambulatorial. Em 2019, o referido projeto foi transformado em programa, com ampliação das ações da Universidade.

Este artigo versa sobre a experiência acadêmica no tocante ao atendimento aos imigrantes, visto que vários desafios tiveram que ser superados de ambas as partes. Os acadêmicos de Medicina não conheciam os costumes dos imigrantes e estes, por sua vez, estavam receosos em participar do projeto/programa, pois a grande maioria não possui visto permanente. Primeiramente tivemos que estabelecer um pacto de confiança para, posteriormente, desenvolvermos as ações.

Teorias migratórias

Segundo a definição da Organização Internacional para as Migrações (OIM), um migrante é

> [...] cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado através de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia (OIM, 2017).

Os imigrantes se deslocam de um país ao outro por vários motivos: pressões econômicas, conflitos religiosos, políticos e raciais. O tema das migrações já foi objeto dos estudos demográficos. Também recebeu atenção das ciências econômicas, política, relações internacionais, psicologia social, sociologia e da cultura. Várias teses surgiram com objetivo de compreender esse fenômeno que acompanha a história da humanidade.

A Teoria Econômica Neoclássica define a migração como consequência das diferenças salariais entre outros países (MASSEY et al, 1993). Aponta a desigualdade da distribuição do capital e o valor da mão de obra entre os países como fator principal dos movimentos populacionais. "O indivíduo migra porque espera um retorno financeiro que supere os gastos com a mudança e com investimentos em capital humano" (FUSCO, 2005, p.16). Esta teoria explica a migração senegalesa para a Argentina, na década de 1990, e para o Brasil, a partir de 2010.

A Nova Teoria Econômica trata da família como motivadora da migração. O principal recurso da unidade familiar é o trabalho. Assim sendo, a diversificação significa que, numa família, "alguns membros emigram para obter emprego no exterior, oferecendo um alternativo fluxo de renda para toda a unidade por meio de

remessas monetárias" (STARK; BLOOM, 1985). Também explica a vinda dos imigrantes senegaleses e bengaleses, sobretudo, seguidores do Islã. Segundo Gisele Kleidermacher (2013), inicialmente a família se mobiliza e investe no jovem migrante com custos de passagens, documentos e, posteriormente, o migrante envia remessas do que obteve no país de destino como uma obrigação moral.

A Teoria do Mercado Dual alicerça-se no princípio de que os empresários buscam os trabalhadores ociosos (FUSCO, 2005). Ou seja, o fator principal dos movimentos populacionais internacionais são as forças de atração das sociedades de destino. Esta teoria é fundamental para entendermos a migração dos brasileiros para os Estados Unidos, Canadá e alguns países europeus ocorrida na segunda metade do século XX.

A Teoria dos Sistemas Mundiais justifica as migrações como causa do modelo de desenvolvimento capitalista atual. A migração seria então parte da dinâmica interna de um sistema único, um produto da dominação exercida pelos países centrais sobre as zonas periféricas (ARANGO, 2000). As migrações para o Brasil até a década de 80 e 90 foram influenciadas pelo contexto internacional da globalização. Incentivadas pela transformação econômica, com oferta de vagas de trabalho no país, principalmente em indústrias automobilísticas, químicas, siderúrgicas e de transporte (Cf. GUILHERME, 2017, p. 12).

Pela Teoria das Redes, as migrações ocorrem quando se formam e se institucionalizam redes de contato no país de origem e de destino. As redes "são constituídas por laços que conectam migrantes, migrantes pioneiros e migrantes em potencial nas áreas de origem e destino por meio de relações de parentesco, amizade e origem comum" (FUSCO, 2005, p. 22). Sem dúvida, os contatos encorajam o migrante/imigrante da partida à chegada, podendo ser um fator decisivo no tocante influência à adaptação e novo trabalho.

A Teoria Institucional alude às instituições particulares e voluntárias que trabalham com demandas dos imigrantes. Trata-se de organizações que intervém quando um grupo se encontra em risco e fazem a intermediação com os países de destino.

A Teoria da Acumulação Causal explica a manutenção dos fluxos migratórios, identificando alterações na sociedade de origem causadas pela emigração, sejam elas

em termos de rendimentos ou de propriedades. Tais transformações na sociedade de origem podem impelir novos movimentos (MASSEY et al, 1999, p. 45).

A Teoria dos Sistemas de Migração trata da relação econômica e a distância geográfica entre os países. "Envolve a interação das estruturas micro (relações sociais informais, da informação, do capital estrutural das famílias e comunidades) com estruturas macro (economia, política, relações internacionais e direito)" (MAURÍCIO, 2015, p. 13).

Em algum aspecto percebe-se que as diferentes teorias se completam. No caso dos quatro grupos - bengaleses, haitianos, senegaleses e venezuelanos - as pressões políticas e econômicas foram determinantes quanto à motivação de partida. Oferta de empregos, estabilidade política e grupos de apoio foram responsáveis pela escolha do local de destino.

Nossa história se confunde com as imigrações

Oficialmente, os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil foram os lusitanos em 1500. Com o desenvolvimento da lavoura monocultora, destinada à exportação, fez-se necessário a utilização de mão de obra cativa. O Brasil aderiu à compra de africanos para transformá-los em escravos. Não consideramos a entrada de africanos escravizados como exemplo de imigração clássica, pois, em tese, não era vontade deles saírem da África.

Os portugueses não encontraram muitos atrativos que os fizessem trocar Portugal pelo Brasil, exceto quando surgiram os primeiros indícios de que havia ouro nas Minas Gerais. Segundo Bóris Fausto, na Metrópole,

> A corrida do ouro provocou a primeira grande corrente imigratória para o Brasil. Durante os primeiros sessenta anos do século XVIII, chegaram de Portugal e das ilhas do Atlântico cerca de 600 mil pessoas, em média anual de 8 a 10 mil, gente da mais variada condição, desde pequenos proprietários, padres, comerciantes, até prostitutas e aventureiros (FAUSTO, 1996, p. 60).

O ciclo do ouro foi breve e não atraiu contingente significativo de outras nacionalidades, permanecendo os portugueses como maioria dos imigrantes. Nos séculos XIX e XX, imigrantes alemães, italianos e japoneses foram incentivados a migrar para o Brasil. A intenção inicial era de fundar colônias agrícolas no Rio Grande

do Sul, posteriormente em Santa Catarina e Paraná. "A predileção por imigrantes alemães se dava por considerá-los bons agricultores e que se adaptariam melhor no país, em comparação com pessoas de outras nacionalidades" (FRAZÃO, 2017, p. 1108). Na verdade, alemães e italianos eram vistos como representantes de 'raça' superior e viriam para 'purificar' o sangue 'mestiço'.

O projeto de imigração tinha como fundo ideológico o embranquecimento da população local, ou seja, substituição dos cativos negros por imigrantes europeus, considerados mais inventivos e dados ao trabalho. No Sul, projetava-se ocupar as terras indígenas consideradas 'vazias' e, com o tempo, formar soldados para garantir a defesa das fronteiras.

Nem todos os imigrantes eram bem vindos ao Brasil. Entre os imigrantes indesejados estavam os negros, chineses e hindus, considerados como "raças inferiores" (SEYFERTH, 2001, p. 139). Neste sentido, o projeto desenvolvimentista 'purificador' teve por base a abertura e incentivo aos imigrantes de origem europeia, inicialmente os alemães, seguidos de italianos, espanhóis, suíços e também poloneses, abrindo raras exceções a outras nacionalidades.

Os imigrantes são bem ou mal recebidos no país de destino de acordo com o impacto que causam. Os Estados Unidos se caracterizou por ser um bom receptor de imigrantes, visto que necessitavam de mão de obra para atividades menos disputadas pelos trabalhadores locais. No momento, em que a economia estadunidense deu sinais de desaquecimento, os imigrantes sofreram restrições quanto ao acesso.

Atualmente, no Brasil, alguns municípios situados na fronteira com a Venezuela têm manifestado preocupação com o fluxo de imigrantes e a incapacidade de atendê-los em relação às necessidades básicas. Há também dificuldade quanto ao emprego, visto que estamos vivendo um período recessivo. No entanto, os senegaleses, bem como outros imigrantes muçulmanos, são muito requisitados para trabalharem nos frigoríficos exportadores de carne, pois conhecem a técnica de corte *Halal*, condição imposta pelos importadores da região do Oriente Médio.

Bengaleses

Bangladesh é um país asiático de clima quente e úmido, o oitavo do mundo em número de habitantes - 168.915.660 - dados de 2019. Os que nascem no

Bangladesh são chamados de bengaleses ou bengalis. A região é muito pobre economicamente e sofre com as mudanças climáticas, que ocasiona inundações e gera crises na agricultura. Este fato é determinante para a saída da população ativa. Em torno de 52,1% dos habitantes com mais de 15 anos não sabem ler, nem escrever. Cerca de 26% dos habitantes vive abaixo da linha de pobreza, com menos de 1,25 dolar diário.

Os primeiros registros de populações que viveram em Bangladesh datam de 4.000 anos. O islamismo chegou à região de Bengala no século VII por comerciantes e missionários árabes muçulmanos sofistas e se tornou a religião do Estado, sendo praticado por 86,6% da população.

Diante da complicada situação econômica de Bangladesh, os bengaleses encontraram na migração uma alternativa de sobrevivência. Famílias inteiras contribuem com dinheiro para comprar uma passagem a um dos seus membros. Quando empregado no país de destino, este envia periodicamente parte do que recebe aos familiares que ficaram.

A cidade de Passo Fundo foi escolhida pelos bengaleses como destino, pois há possibilidade de trabalho em frigoríficos. De Passo Fundo, alguns se dirigiram para Tapejara e Marau.

Haitianos

O Haiti foi visitado por Cristóvão Colombo em 1492. Teve sua população nativa dizimada ou escravizada. A parte ocidental da ilha, onde hoje fica o Haiti, foi cedida à França pela Espanha em 1697. Tornou-se importante centro de produção de açúcar e cacau, com mão de obra escrava africana. Em 1804, o país se tornou independente, a "única revolução vitoriosa de uma sociedade escravizada". Como retaliação, os europeus escravistas e os Estados Unidos decretaram bloqueio econômico que se manteve por 60 anos.

A principal religião do Haiti é a Católica, porém grande parte da população pratica o 'vudu', tradição religiosa que veio da África. O país tem o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do continente americano - 0,498, na 168ª posição mundial (2017). A expectativa de vida é de 60 anos, pois a maioria dos haitianos vive

abaixo da linha de pobreza. Cerca de 60% dos habitantes são subnutridos. O analfabetismo é de 38% e a taxa de mortalidade é de 62 para cada mil nascidos vivos.

O terremoto de 12 de janeiro de 2010, de magnitude 7.3 na escala de Richter, destruiu parcialmente a capital Porto Príncipe. Construções importantes como o palácio presidencial, várias escolas, hospitais ficaram destruídos. Estima-se que 80% das residências se transformaram em escombros. O número de mortos não foi precisado. Este episódio determinou crises sem precedentes no Haiti - política, econômica e social. A ajuda humanitária não foi suficiente para reerguer o país e, parte da população iniciou processo de migração, que se estende até os dias de hoje.

No caso das migrações de haitianos para o Brasil, podemos dividi-las em duas fases: a primeira geração de migrantes pós-terremoto, majoritariamente composta por homens em idade de trabalho, solteiros ou pais de família que buscaram renda para repassá-la aos familiares que ficaram; a segunda geração de migrantes (2010-2011), que por meio de uma rede construída com a migração de 2010, vieram com familiares e não pretendem voltar. Teriam vindo por não acreditar na recuperação econômica do Haiti. Muitos imigrantes haitianos apresentam formação diversificada.

Os imigrantes haitianos foram acolhidos e receberam atenção de instituições de ensino, como no caso da Universidade Federal da Fronteira Sul, que criou o programa PROHAITI em parceria com a embaixada do Haiti no Brasil, com objetivo de qualificar esta população através da inclusão nos cursos da UFFS.

Senegaleses

O Senegal está localizado na África Ocidental. Uma nação com história ligada ao tráfico de africanos. No século XVI, a Alta Guiné foi o principal ponto fornecedor de africanos para serem escravizados no Brasil. De Cabo Verde, saíam navios com cativos vindos principalmente da região onde hoje se situam Guiné-Bissau, Senegal, Mauritânia, Gâmbia, Serra Leoa, Libéria e Costa do Marfim. Estes escravizados foram destinados às regiões norte e nordeste do Brasil.

Em 1895, o Senegal integrou a grande colônia chamada África Ocidental Francesa. Os franceses estabeleceram uma política de colonização desenvolvimentista com a criação de instituições burocráticas e imposição dos seus valores aos colonizados. Nas escolas obrigava-se a aprender o francês e venerar os símbolos da França. Das

colônias africanas, a França retirava soldados para seu exército. Até 1930, ocorriam feiras com produtos africanos e a população nativa exposta como se fossem "zoológicos humanos".

A França manteve suas colônias na África sob forte controle. Somente após a Segunda Guerra Mundial que o processo de descolonização avançou. Em 1959 a confederação do Mali, composta pelas colônias Alto Volta (Burkina Faso), Daomé (Benin), Senegal e Mali, pede ao governo De Gaule pela sua independência, que a concede em 1960 (Cf. MACEDO, 2013).

Em 1982, o Senegal, que havia adotado um sistema econômico e político autointitulado "socialismo islâmico", decidiu unir-se à Gâmbia, pois, juntos, os países formam uma única área, sendo o território senegalês o único a fazer fronteira com esse país. Dessa maneira, formou-se a *Senegâmbia*, que, no entanto, foi dissolvida em 1989 após divergências políticas entre as lideranças dos dois países (Cf. ALVES, 2017).

Dados de 2017 indicaram 15,85 milhões de habitantes. Quanto ao PIB, a produção industrial é responsável por 22,7%, a agricultura responde por 15% e o setor terciário 61,9%. Na agricultura, destaca-se o amendoim, o tabaco, a cana de açúcar, o sorgo e o tomate, enquanto a indústria destaca-se nas práticas de processamento de minerais e na produção de fertilizantes.

Venezuelanos

A Venezuela é o 32º maior país do mundo em território. Sua capital é a cidade de Caracas. Conhecido por suas vastas reservas de petróleo. Colonizada pela Espanha em 1522, a Venezuela tornou-se independente em 1811.

Desde o período colonial a Venezuela era considerada um quintal do império espanhol. A produção de cana se deu pela mão de obra escrava. No século XVIII, os cativos formaram os quilombos (cimarrones) e iniciaram a resistência contra a escravidão. Na verdade, foram os fugitivos negros e pardos que constituíram a feroz cavalaria das Guerras da Independência. Foi um período duro para os venezuelanos.

Até a descoberta do petróleo, no século XX, a Venezuela era uma nação subdesenvolvida de dispersa, com poucas vias de acesso. Em 1928, a Venezuela possuía duas universidades, poucas escolas secundárias e uma massa de analfabetos. Com o início da exploração do petróleo, tornou-se um dos principais produtores mundiais.

O petróleo determinou a migração de muitos venezuelanos para as cidades. O resultado de crescimento econômico não foi dividido com a totalidade da população e aprofundou a desigualdade social.

A Venezuela atravessou o século XX sem resolver problemas estruturais e a desigualdade social cresceu. Em 1998, Hugo Chávez foi eleito democraticamente. Com respaldo do parlamento, implementou políticas econômicas, a fim de reduzir a pobreza, ao mesmo tempo que fez aprovar regras para manter-se no poder. Em 2002, na Venezuela,

> Quase 70% da população vivia na pobreza, e 29% dela na pobreza crítica. Em 1978, os que viviam na pobreza eram 17%, e os que viviam na pobreza extrema somavam apenas 6%. De cada dez trabalhadores [em 2004], cinco atuavam na economia informal, dois estavam desempregados, um era funcionário público e dois trabalhavam no setor privado (GALL, 2006).

Hugo Chávez governou na contramão dos interesses estadunidenses e sofreu com o boicote econômico dos Estados Unidos e seus aliados. Nícolas Maduro, sucessor de Chávez deu continuidade ao plano de governo anterior. Seu governo foi marcado por protestos da oposição, aumento do desemprego, desabastecimento interno e migrações de venezuelanos para os países vizinhos.

Bom trabalhador

Quando se fala em imigrante, o mesmo é visto pela população do país acolhedor como algo negativo, alguém que é estranho à sociedade e vem para dividir o espaço social ou de trabalho. Neste caso, a questão da nacionalidade torna-se elemento diferenciador no mercado. Segundo Mello,

> Além de ser inferior pelo lugar que ocupa no sistema de estratificação social, o imigrante é também inferior no plano cultural, pois procede de uma sociedade menos modernizada (geralmente, Terceiro Mundo). O imigrante representa também um excesso, já que é percebido como alguém que está "sobrando", um excedente que é preciso se livrar (MELLO, 2010, p. 351).

O imigrante pobre, seja ele negro, indígena ou asiático também é visto pela sociedade, em geral, como um peso a mais para o Estado, uma vez que, dividirá os espaços públicos de saúde, educação, transporte e outros. Não raro, questiona-se a

falta de trabalho à população local e a consequente redução de oportunidades com a vinda dos imigrantes. Na verdade, esses indivíduos necessitam de políticas públicas específicas em diversos âmbitos, como assistência social, serviços de saúde, serviços educacionais e profissionalizantes, porém pouco se avançou.

Em tese, quando chegam ao lugar desejado, os imigrantes se habilitam à primeira oportunidade de trabalho que surge, pois se trata de situação emergencial. No entanto, com o tempo, criam estratégias e buscam a atividade que lhes rende mais financeiramente. Este fato não se repete quando há um emprego pré-determinado. No caso dos imigrantes senegaleses, a rede de acolhimento organizada por eles, muitas vezes, costurada pelos líderes religiosos, facilita a entrada no mercado de trabalho. Os imigrantes venezuelanos sofrem um pouco mais até encontrar um trabalho, muito se deve a não ter uma rede organizada que os espera no Brasil. Também se faz necessário registrar que a nova política de Estado, iniciada em 2019, revelou-se um tanto restritiva aos imigrantes venezuelanos.

Os imigrantes pobres e negros ingressam no país de destino em desvantagem quando comparados aos trabalhadores locais. Documentação incompleta, dificuldade de comunicação, certa "desconfiança" por parte dos empregadores, são alguns fatores impeditivos para obtenção de um emprego imediato. Tanto os bengaleses, quanto os haitianos, senegaleses e venezuelanos são pobres e maioria negros, porém os seguidores do Islã levam vantagem pelas particularidades das indústrias de abate de aves.

No entanto, este não é um fator decisivo para a inserção dos imigrantes no mundo do trabalho. As redes "acolhedoras" são decisivas, pois auxiliam na obtenção de documentos, fazem a intermediação quanto à barreira da língua e, principalmente, indicam seus pares para os empregadores.

Os senegaleses, além de se valerem das redes construídas por seus compatriotas, não exitam em mudar de atividade e de local. É recorrente histórias de intensa mobilidade até fixar-se em um determinado lugar e exercer um ofício por mais tempo. Os senegaleses são em grande maioria do sexo masculino e desacompanhados da família, condição que facilita a mobilidade. Não raro, encontramos imigrantes que trocaram de cidade e atividade várias vezes antes de se estabelecer definitivamente.

Estado ausente - Universidade presente

Em agosto de 2018, a Universidade Federal da Fronteira Sul, institucionalizou o projeto "Ambulatórios de Acolhimento em Saúde do Imigrante" com o objetivo de acolher os imigrantes contemporâneos (senegaleses, bengaleses, haitianos, venezuelanos) nos ambulatórios atendidos pela UFFS. Através da extensão, a Universidade constitui-se como parceira empenhada em superar os entraves no campo da saúde, visto que os imigrantes se apresentam com documentação incompleta e dificuldades na comunicação.

O município de Passo Fundo, local do Curso de Medicina da UFFS, tem aproximadamente 200 mil habitantes, entre eles, mais de 800 imigrantes, que trabalham em diversas atividades. Muitos imigrantes, sobretudo muçulmanos, estão empregados nos frigoríficos, pois as empresas exportadoras para os países do Oriente Médio e da África, que seguem a religião muçulmana, devem atender aos preceitos islâmicos de produção *Halal*, exigência cumprida pelo Brasil desde meados da década de 70, quando a Associação Brasileira dos Produtores e Exportadores de Frangos (Abef) foi criada, em 1976. Por conta desta exigência religiosa, os imigrantes que seguem o Islã têm mais possibilidade de trabalhar no Brasil. Também encontramos comerciantes, pedreiros, eletricistas, gesseiros, encanadores, serralheiros e prestadores de serviços gerais.

Igualmente às demais pessoas, os imigrantes também adoecem. Neste sentido, enfrentam as burocracias relacionadas ao Sistema Único de Saúde, poucos recursos financeiros, barreiras com a língua, deslocamentos constantes e, por conta disso, alterações no local de residência, sofrendo também com a distância dos familiares. Não raro, na condição de imigrantes, têm dificuldades com a documentação que garante a permanência no Brasil.

A Universidade Federal da Fronteira Sul decidiu por projetos de extensão, pois entende que a sociedade precisa estabelecer pautas para a academia. Geralmente, o fluxo se dá de forma inversa - a Instituição Superior vai à comunidade para aplicar o conhecimento. Sabíamos que havia uma associação de senegaleses e um local religioso de culto islâmico. Contatamos então com estes dois locais e construímos o projeto de extensão voltado às demandas do referido grupo.

Este projeto foi elaborado a partir das demandas do público-alvo. No início, surgiram dúvidas entre os imigrantes quanto à execução das atividades. Os mesmos

estavam temerosos, pois haviam experimentado o desgosto de serem usados para pesquisa e não receberem nenhum retorno dos pesquisadores de outras instituições.

Considerações Finais

A imigração acompanha a história da humanidade. As pessoas migram por seu interesse ou por pressões externas como guerras, catástrofes climáticas, que geram alguma instabilidade. Em tese, os imigrantes buscam melhor condição da qual se encontram, porém nem sempre é o que se percebe. Muitos sonhos acabam em pesadelo como, por exemplo, imigrantes que são transformados em escravos no país de destino.

O Brasil convive com imigrações desde 1500. Os portugueses ocuparam as terras indígenas e introduziram a monocultura da cana por meio do trabalho escravo, fato que determinou a transferência de 4,5 milhões de africanos para a Colônia lusitana. Outros povos vieram em menor número até o século XVIII, quando teve início o projeto de "branqueamento" da população com o incentivo à imigração europeia.

O *boom* migratório surgido na virada do século XX tem como causa principal o desequilíbrio econômico mundial, com a concentração de riquezas nos países desenvolvidos e aumento do desemprego/carestia nos países pobres. Também tivemos conflitos étnicos e políticos que determinaram o deslocamento das populações de um lugar para o outro. O Brasil atraiu migrantes latino-americanos e africanos no breve período de crescimento econômico. Também acolheu os haitianos por ocasião do terremoto de 2010. Recentemente, os venezuelanos migraram para diferentes cidades brasileiras em busca de trabalho.

A UFFS tem nos princípios fundantes o compromisso com o social, sobretudo, a garantia dos Direitos Humanos. Neste sentido, o programa de extensão Ambulatórios de Acolhimento em Saúde do Imigrante estabelece a ponte entre os objetivos da instituição e a comunidade dos imigrantes. Este programa foi construído pelos imigrantes e a Coordenação Adjunta de Extensão no sentido de acolher as demandas e viabilizar o atendimento dos imigrantes.

A Extensão proporciona aos acadêmicos o contato com a sociedade fora dos muros da Universidade. No caso deste programa, temos muitos desafios que, se

superados, transformar-se-ão em ganho para os acadêmicos. Além do aprendizado no campo da saúde, há crescimento no tocante às relações étnicas, também na demanda da comunicação, visto que, a maioria dos imigrantes tem dificuldades com a língua falada e escrita.

O programa atendeu 105 imigrantes em um ano de atividade. Consideramos exitosa a ação, pois os atendimentos superaram as nossas expectativas. Vale ressaltar, que não estamos preocupados com o número de atendidos, mas com a qualidade do atendimento, a experiência adquirida pelos acadêmicos e a satisfação dos imigrantes.

Referências

ARANGO, J. Becoming a country of immigration at the end of the twentieth century: the case of Spain. En King, R. Lazaridis, G. y Tsardanidis, C. (Eds). Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe (pp.253-276). London: Macmillan. 2000.

FAUSTO, Bóris. História do Brasil. São Paulo: EDUSP, 1996.

FRANCE PRESSE. Veja como os EUA vão construir o muro na fronteira com o México. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/02/15/veja-como-os-eua-vao-construir-o-muro-na-fronteira-com-o-mexico.ghtml. Acesso em 18 de set 2019.

FRAZÃO, Samira Moratti. Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses. *ANTÍTESES*, v. 10, n. 20, p. 1103-1128, jun/dez. 2017.

FUSCO, W. Capital cordial: a reciprocidade entre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos. 2005. Tese [Doutorado] – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

GALL, Norman. Petróleo e Democracia na Venezuela. Disponível em: http://pt.braudel.org.br/publicacoes/braudel-papers/. Acesso em: 04 de set 2019.

GLOBO. Veja como os EUA vão construir o muro na fronteira com o México. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/02/15/veja-como-os-eua-vao-construir-o-muro-na-fronteira-com-o-mexico.ghtml. Acesso em 18 de set 2019.

GONÇALVES, Paulo Cesar. ALMANACK, Guarulhos, n. 17, p. 307-361, Dez. 2017.

GUILHERME, Ana Julia. Imigrantes haitianos e senegaleses no Brasil: trajetórias e estratégias de trabalho na cidade de Porto Alegre – RS. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 2017. (Dissertação de mestrado).

KLEIDERMACHER, Gisele. Entre confradías y venta ambulante: una caracterización de la inmigración senegalesa en Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 38, 2013.

MACEDO, José Rivair. História da África. São Paulo: Contexto, 2013.

MAURÍCIO, Marta Isabel Fonseca. O papel do género nas teorias das migrações internacionais: o caso de Portugal como país receptor entre 2000 a 2010. Évora: Universidade de Évora, 2015. Dissertação [Mestrado].

METRO. A história do pai e filha imigrantes que morreram afogados. Disponível em: https://www.metrojornal.com.br/social/2019/06/27/historia-pai-e-filha-imigrantes-que-morreram-afogados.html. Acesso em 18 de set 2019.

MORENO, Ana Carolina. Mortes de imigrantes no mar Mediterrâneo atingem nível mais alto em 18 meses. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/07/21/mortes-de-imigrantes-no-mar-mediterraneo-atingem-nivel-mais-alto-em-18-meses.ghtml. Acesso em: 18 de set 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. Disponível em: https://www.iom.int. Acesso em: 15 de set 2019.

PENA, Rodolfo F. Alves. "Senegal". Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/senegal.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2019.

SEYFERTH, Giralda. Imigração e nacionalismo: o discurso da exclusão e a política imigratória no Brasil. In: CASTRO, Mary Garcia (Coord.). Migrações Internacionais: Contribuições para Políticas. Brasília: Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), 2001, p. 137-150.

STARK, O.; BLOOM, D. E. The new economics of labor migration. *The american Economic review*, v.75, n.2, p.173-78, May 1985.

O QUILOMBO NA OBRA DE CLÓVIS MOURA: UM SALTO EPISTEMOLÓGICO NA LEITURA DO PASSADO BRASILEIRO

Adelmir Fiabani [8]

Introdução

Em 1925, em Amarante, no estado do Piauí, nasceu Clóvis Steiger, segundo filho de Elvira Steiger e Francisco de Assis Moura. Elvira era filha de fazendeiros baianos. Francisco era maranhense, funcionário público de carreira, com ascendência africana, ao contrário da esposa, que era branca, originária de família suíça. O avô materno fora fazendeiro, filho de escravista, na região de Ilhéus, pessoa influente na economia e política da região. O avô paterno não foi tão expressivo no Maranhão, quanto o avô materno na Bahia (Cf. OLIVEIRA, 2009).

Viveu sua infância no Piauí e mudou-se para a capital do Rio Grande do Norte, em 1935. Militante do movimento estudantil, Clóvis Moura transferiu-se com a família para Salvador, no estado da Bahia, em 1941, onde passou a ter contato com militantes do Partido Comunista Brasileiro e intelectuais como Arthur Ramos, Astrogildo Pereira, Emílio Willems, Donald Pierson, Caio Prado Júnior, Edison Carneiro, Ralp L. Beals, e Carlos Drummond de Andrade, que contribuíram intelectualmente no seu projeto sobre a história do negro (Cf. OLIVEIRA, 2009).

Em 1948, Clóvis Moura iniciou a pesquisa sobre passado escravista brasileiro e, em março de 1949, consultou Caio Prado Júnior sobre a possibilidade de escrever sobre "as revoltas de escravos no Brasil". Foi aconselhado a desistir da sua proposta e

[8] Universidade Federal da Fronteira Sul - adelmir.fiabani@uffs.edu.br

procurar "assuntos de maior interesse", como a vida no "sertão", a "população" e as "tradições locais", que empregasse "seu esforço de escritor [...] para resolver os grandes problemas humanos da miséria e da exploração", começando "com os problemas, a miséria e a exploração" que encontraria "aí à sua volta", em Juazeiro (PRADO Jr., 1949).

Rebeliões da Senzala: Quilombos, Insurreições, Guerrilhas

Em 1959, Clóvis Moura publicou Rebeliões da senzala, livro que se tornou referência em estudos sobre o passado escravista brasileiro. Clóvis Moura dialogou com Edison Carneiro, organizador da obra coletiva que teve a participação de Afonso Arinos de Melo Franco, que escreveu "Agitação dos escravos no Rio de Janeiro"; V. Coaracy, "Quilombolas no Rio de Janeiro"; P. Tacques, "O quilombo do Rio das Mortes". Também valeu-se das conclusões de Ademar Vidal, "Dois séculos de escravidão na Paraíba", publicado em "Estudos Afro-Brasileiros", em 1935. O autor também citou História da América Portuguesa de Sebastião Rocha Pitta e As guerras nos Palmares de Ernesto Ennes.

Clóvis Moura teve acesso à documentação primária para a elaboração da obra Rebeliões da senzala. O Jornal de Sergipe (1873), o Jornal de Aracaju (1872-74), despachos em requerimento dos escravos, auto de perguntas, correspondências trocadas entre as autoridades da época, portarias e outros.

Em 1947, Edison Carneiro publicou O quilombo de Palmares, citando que uma das causas da formação de quilombos no Brasil, era o desejo do cativo de retornar às suas origens. Clóvis Moura discordou do autor e negou que o quilombo fosse a restauração dos costumes africanos no Brasil. Definiu o quilombo como "forma fundamental de resistência". Fenômeno inerente ao regime escravista, pois "em tôdas as partes da Colônia em que surgia a agricultura e a escravidão, logo os quilombos apareciam enchendo as matas e pondo em sobressalto os senhores de terras". Nos locais de "trabalho escravo, lá estavam os quilombos atestando o inconformismo do negro frente à escravidão que lhe fôra imposta" (MOURA, 1959, p. 69). As causas determinantes do fenômeno quilombola são a negação à apreensão da força de trabalho pelo escravista, os castigos, o desejo de ser livre, ou seja, o sistema escravista foi o responsável pelo aquilombamento no Brasil.

Na selva, os quilombolas "tornavam-se praticamente, senhores das matas" (MOURA, 1959, p. 82). Este fato preocupou os escravizadores, pois quando o negro ganhava a mata, sua volta ao cativeiro era mais difícil. Baseado em publicação de Afonso Arinos de Mello Franco, o sociólogo lembrou que os quilombolas também atacavam os senhores escravistas a fim de defender a liberdade (MOURA, 1959, p. 69). Na obra, Os quilombos na dinâmica social do Brasil, publicada em 2001, Moura retomou esta tese e ampliou o sentido do espaço ocupado pelo fujão nas matas, como lócus de oposição ao sistema, que veremos mais adiante. Amparado na obra coletiva de Edison Carneiro, Antologia do negro brasileiro e Bandeirantes e Sertanistas Baianos de Borges de Barros, Clóvis Moura referiu-se à união entre mocambeiros e índios, citou a atividade de rapina realizada pelos mocambeiros e assinalou que os escravistas investiram sobre os quilombolas a fim de reconduzi-los à escravidão (MOURA, 1959, pp. 70-74). A união entre quilombolas, indígenas e brancos pobres era uma estratégia de sobrevivência dos explorados contra os exploradores. Os três segmentos foram vítimas do sistema implantado pelos lusitanos no Brasil.

Em relação ao aspecto econômico, Moura revelou que nos quilombos "sua base econômica era a agricultura, principalmente plantações de milho, feijão, favas, mandioca, amendoim, batata, cará e outras raízes, além da banana, ananás, abóbora, fumo, algodão – de que faziam tecidos grossos com que se vestiam – e ainda criação de galinhas" (MOURA, 1959, p. 80). O autor reportou-se aos quilombos horticultores, onde eram cultivadas espécies de ciclo curto, visto que os quilombolas mudavam de local quando atacados. As espécies de ciclo longo, como árvores frutíferas, não eram prioridade entre os mocambeiros, pois não tinham certeza sobre a colheita. Este tipo de plantação foi encontrada nos mocambos que sobreviveram por longo tempo.

Ao citar como era gerido o quilombo Piolho, Clóvis Moura afirmou que havia um conselho formado por "seis membros escolhidos entre os mais velhos" (MOURA, 1959, p. 80). A solidariedade e a confiança marcaram as relações internas do quilombo. Os conselhos administrativos foram exceção, muito provável existira nos quilombos mais antigos e populosos. Os mocambos menores eram dirigidos por um ou mais líderes que exerciam o mando após conquistarem a confiança dos demais aquilombados.

Clóvis Moura referiu-se ao relacionamento entre os quilombolas e os trabalhadores escravizados. Nos quilombos sergipanos, por exemplo, "as senzalas eram ponto de encontro entre os escravos fugidos e o dos engenhos e fazendas". Dos últimos "conseguirão informações, víveres, estabelecendo-se um serviço de ligação entre quilombolas e escravos das fazendas" (MOURA, 1959, p. 83). Ainda sobre os quilombolas sergipanos, "a sua maior fôrça de resistência estava no sistema de ligação mantido entre êles e os escravos dos engenhos". Destes "recebiam não só acolhida nas situações difíceis", também obtinham informações, mantimentos, armas e "solidariedade" (MOURA, 1959, p. 89).

Quanto ao quilombo de Palmares, Clóvis Moura usou a expressão 'República'. Vários fatores corroboraram para a formação do quilombo naquele local: "a impenetrabilidade da floresta, da fertilidade das terras, da abundância de madeira, caças, facilidade de água e meios de defesa da região, foram se aglomerando e reunindo gente, juntando braços para a guerra e trabalho e formaram naquele lugar a maior tentativa de auto-governo dos negros fora do Continente Africano" (MOURA, 1959, p. 80).

Moura reconheceu a importância de Palmares. "Era uma ameaça constante ao trabalho dos colonos". Com o passar do tempo o quilombo foi crescendo e surgiu a necessidade de ter um líder. "Foi escolhido para dirigi-los Ganga-Zumba, pelos méritos demonstrados na guerra". O autor afirmou que a escolha do líder era "uma imitação dos muitos reinos existentes na África onde o chefe é escolhido entre os mais capazes na guerra e de maior prestígio entre eles" (MOURA, 1959, p. 112). Ao tratar das relações de poder, Moura afirmou que "além do rei, [...] a república era dirigida por um Conselho composto dos principais chefes dos quilombos espalhados pela região" (MOURA, 1959, p. 112). Concluiu que o poder dos chefes era absoluto.

Clóvis Moura insistiu na designação de 'República' para o quilombo de Palmares, também admitiu a semelhança com as organizações comunitárias africanas. "O aspecto material da república era mais ou menos idêntico ao de muitas aldeias de tribos africanas" (MOURA, 1959, p. 112). Ou seja, os africanos traficados para a Colônia eram homens e mulheres com costumes, culturas, práticas religiosas próprias e aplicaram seus conhecimentos no quilombo.

Clóvis Moura fez precisas descrições sobre os costumes dos palmarinos, sua organização militar e a escravidão dentro do próprio quilombo, implantada a partir

do desenvolvimento das atividades agrícolas. A tese da escravidão interna no quilombo de Palmares não se sustenta, pois o que houve foi a divisão de tarefas, quando a necessidade de defesa tornou-se imperativa. É improvável que os quilombolas tenham adotado a escravidão, prática rejeitada por eles e que os levou à fuga e à formação do quilombo.

Os Quilombos e a Rebelião Negra

Em 1981, Clóvis Moura publicou Os quilombos e a rebelião negra, pela Editora Brasiliense. Na obra, Moura afirmou que o quilombo não foi um fenômeno isolado, pelo contrário "pontilhou todo território brasileiro durante o período em que a escravidão existiu". Novamente lembrou da relação dos quilombolas com outras pessoas – livres e cativas – para trocas de víveres, armas, pólvora e informações. O quilombo não era uma organização fechada, isolada, hostil. "Para seu núcleo convergiam elementos igualmente oprimidos na sociedade escravista: fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, mulatos e negros marginalizados" (MOURA, 2009, pp. 17-18).

Moura referiu-se à solidariedade entre os quilombolas e a sociedade livre, fato que, muitas vezes, garantiu a sobrevida do grupo. Esta afirmação é importante, pois o mocambeiro quando informado sobre as intenções belicosas dos escravistas, tratava de se organizar para não ser pego de surpresa, geralmente fugindo para outro lugar mais seguro. O quilombola defendia a liberdade acima de tudo e não a terra onde habitava, pois havia terras livres, sobretudo, nos primeiros anos do período Colonial.

Clóvis Moura citou as alianças estabelecidas entre os quilombolas e cativos das senzalas. Também referiu-se aos grupos de excluídos, vítimas do sistema implantado pelos portugueses. "Tinham ligações fraternais com grupos marginalizados", referindo-se aos índios destribalizados, homens perseguidos pela justiça, soldados deserdados e outros. Moura assinalou que o cativo mineiro fugia e "ligava-se, constantemente, ao faiscador e ao contrabandista de diamantes" para comerciar clandestinamente. A clandestinidade era a única alternativa que restara ao quilombola, pois ao escapar, infringira as regras do sistema. Segundo Clóvis Moura, não foram somente com os grupos marginais que os quilombolas criaram laços. Também com determinados segmentos da sociedade escravista "mantinham relações, negócios, e, muitas vezes, prestavam-lhes serviços" (MOURA, 2009, pp. 22-28).

Sobre organização social e econômica dos quilombos, Moura explicou como o fenômeno se reproduzia. Cresciam quando o "isolamento (era) maior, melhor fertilidade do solo, possibilidade de recrutar novos membros". Segundo o autor, no princípio, quando o quilombo era pequeno, seus membros viviam de rapina, mas com o aumento do número de quilombolas fez-se necessário criar "formas de governo", certa organização religiosa, familiar e de produção (MOURA, 2009, p. 34).

Moura qualificou o quilombo de Palmares como uma República, ou seja, uma organização com poder centralizado que comandava todos os mocambos da Serra da Barriga. Quanto à crença dos palmarinos, Clóvis Moura afirmou que era um cristianismo "fortemente sincretizado com valores religiosos africanos". A família era "poligâmica" e não havia um indivíduo responsável pelo "segredo religioso" do grupo. Em cada quilombo "o chefe era senhor absoluto". A base econômica era a "agricultura policultora", com o cultivo de produtos para consumo local. Amparado na obra de Duviltiliano Ramos, Clóvis Moura revelou importante aspecto sobre a organização social da confederação dos Palmares: "A sociedade livre era regida por leis consagradas pelos usos e costumes" (MOURA, 2009, pp. 34-39).

A produção agrícola da confederação dos Palmares servia para o sustento de todos. A produção excedente era "guardada em celeiros". O quilombola fora exímio produtor, segundo Moura, "era por ser escravo, não por ser negro, que ele produzia pouco e mal nas plantações e nos engenhos" (MOURA, 2009, p. 40). Há relatórios sobre as ações das tropas destruidoras de quilombos, que revelaram a presença de roças bem feitas e produtos estocados, como a farinha de mandioca. O excedente também servia para trocas com a sociedade extra-quilombo.

Quanto às táticas de defesa dos quilombolas, Clóvis Moura assinalou que "o quilombo tinha de se defender constantemente da repressão dos senhores". Este fato obrigou os quilombolas terem desde cedo "preparação militar". Nos mocambos maiores havia "uma hierarquia militar e um contingente armado", a fim de manter a regularidade do trabalho braçal. (MOURA, 2009, p. 44). Esta revelação põe por terra a tese da escravidão em Palmares. Havia em Palmares divisão de tarefas, ou seja, uns se preocupavam com a defesa, enquanto outros se dedicavam à faina diária.

Sobre a relação do fenômeno quilombola com o fim da escravidão, Clóvis Moura citou a "rebeldia negra" que antecede em muito o movimento abolicionista. A rebeldia negra já se fazia presente no século XVII, com a sublevação palmarina,

enquanto que o movimento abolicionista se constituiu quando o sistema escravista entrou em crise, no final do século XIX (MOURA, 2009, p. 81). Conforme Clóvis Moura, os quilombolas não eram "bárbaros selvagens", mas homens relegados pela sociedade oficial. Esse "protesto negro" não poderia encontrar apoio nos abolicionistas moderados que os viam como "bárbaros selvagens" (MOURA, 2009, p. 82).

Para Clóvis Moura, os quilombos "nunca foram grupos fechados". Absorveram "elementos de outras etnias, marginalizados pelo sistema escravista, se refugiavam naqueles espaços para participarem da vida comunitária" que encontraram no mocambo (MOURA, 2009, p. 82).

Nesta obra, Clóvis Moura continuou afirmando que o fenômeno quilombola representou o contraponto à escravidão, ou seja, uma organização livre construída pelas mãos dos trabalhadores escravizados. Na obra anterior, amparou-se em pesquisas da época e autores como Édison Carneiro, Borges de Barros, Duviltiliano Ramos e outros. Neste livro, Moura citou autores que anunciaram suas obras após 1959, data da publicação de Rebeliões da senzala, como Mário Maestri, Décio Freitas e Walter Piazza. Este fato revela a atenção do autor com as pesquisas posteriores ao seu primeiro livro.

Quilombos: resistência ao escravismo

Clóvis Moura manteve os mesmos princípios que fundamentaram o livro Rebeliões da senzala, sobretudo, a história da escravidão colonial marcada pela luta de duas classes distintas e antagônicas: os escravistas e os trabalhadores escravizados. Os trabalhadores escravizados, como classe oprimida, "criaram várias formas de resistência, a fim de se salvaguardarem social e mesmo biologicamente, do regime que os oprimia" (MOURA, 1993, p. 10). A resistência manifestou-se das mais variadas formas, como guerrilhas, insurreições urbanas e quilombos. Para Moura, o quilombo "representa uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo. Configura uma manifestação de luta de classes" (MOURA, 1993, p. 10). Portanto no Brasil, como em outras partes da América "onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos" (MOURA, 1993, p. 11).

No Brasil Colônia, "essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes". Formaram-se

quilombos menores "compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados". Infiltravam-se nas matas, "fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos". Para Clóvis Moura, "a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos". No entanto, "a quilombagem foi apenas uma das formas de resistência". A reação ao sistema deu-se com "o assassínio dos senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio, as fugas individuais, as guerrilhas e as insurreições urbanas se alastravam por todo o período". Porém, "o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo" (MOURA, 1993, pp. 12-24).

A formação de quilombos foi contínua durante todo período da escravidão, "oferecendo resistência, lutando, desgastando em diversos níveis as forças produtivas escravistas, quer pela sua ação militar, quer pelo rapto de escravos das fazendas", fato importante, pois "constituía, do ponto de vista econômico, subtração compulsória das forças produtivas da classe senhorial". Percebe-se que o "aquilombamento não tinha um projeto de nova ordenação social, capaz de substituir o escravismo", no entanto, "tinha potencial e dinamismo capazes de desgastá-lo e criar elementos de crise permanente em sua estrutura" (MOURA, 1993, p. 14). Clóvis Moura afirmou que o fenômeno quilombola não teria condições de acabar com a escravidão, mas contribuiu para apressar a data da Abolição. Esta afirmação revela o protagonismo do trabalhador na única revolução social vitoriosa do Brasil.

Clóvis Moura afirmou que as fugas e o aquilombamento amedrontavam os escravistas e medidas foram tomadas para conter o ímpeto dos trabalhadores escravizados e quilombolas. O medo causado pelos cativos e fujões não colocou o sistema em risco. Moura também escreveu que "a Metrópole não se conformava com aquilo que considerava um insulto à sua autoridade" (MOURA, 1993, pp. 19-20). A fuga e a formação de quilombos incomodavam as autoridades pela subtração da força de trabalho e pelo efeito psicológico sobre os cativos das senzalas, no entanto, o medo causado pelo fenômeno jamais fez os escravistas recuarem em seu projeto inicial - a produção pela mão de obra escrava.

Clóvis Moura declarou que "a repressão do aparelho de Estado escravista era de uma violência que somente poderia ser combatida com uma violência idêntica, em sentido contrário", neste caso os quilombolas "precisavam de armas, pólvora, facas e outros objetos". Mantinham "um escambo permanente com pequenos proprietários

locais, mascates, regatões, a fim de conseguirem aquilo de que necessitavam especialmente armas e pólvora" (MOURA, 1993, p. 24). Esta rede de relações com trocas foi fundamental para manter o quilombo ativo. Os constantes ataques aos mocambos obrigaram os quilombolas a criar táticas de defesa como construção de "muralhas, paliçadas, buracos com estrepes (lanças), para surpreender os invasores" (MOURA, 1993, p. 26).

Clóvis Moura referiu-se à produção e defesa do mocambo. O quilombo "tinha seu setor artesanal, que se desenvolvia constantemente, metalurgia, tecelagem". Produzia e "organizava-se internamente para conseguir, em caso de isolamento ou de guerra, manter-se sem grandes crises internas de produção". A "dupla atividade do quilombo – de um lado, mantendo intercâmbio com outras unidades populacionais e produtivas e, de outro, desenvolvendo sua própria economia interna – permitiu-lhe possibilidades de sobrevivência na sociedade escravista que o perseguia" (MOURA, 1993, p. 26).

Quanto à economia, o autor lembrou que a maioria dos quilombos praticou "a agricultura, em face da grande tradição agrícola dos povos africanos, não havia uniformidade naquilo que poderíamos atualmente denominar modelos econômicos" (MOURA, 1993, p. 32). É verdade que "os quilombos ou se sujeitavam a uma economia recoletora, o que não era possível, ou tinham de criar uma economia que produzisse aquilo de que os quilombos necessitavam" adequando-se às condições do solo e considerando "as possibilidades ecológicas e as disponibilidades de matéria-prima ou de sementes daquelas áreas em que se formavam" (MOURA, 1993, p. 33). Nos lugares onde a agricultura era a atividade principal, predominaram os quilombos sustentados pelas roças, nas regiões mineiras, os quilombolas dedicaram-se mais ao garimpo, na floresta Amazônica, à coleta, nos lugares próximos aos povoados e cidades, prestavam serviços.

Clóvis Moura descreveu o modo de produção e distribuição dos alimentos entre os quilombolas. Segundo o sociólogo, "os quilombos praticavam uma economia policultora, ao mesmo tempo distributiva e comunitária, capaz de satisfazer as necessidades de todos os seus membros" (MOURA, 1993, p. 34). A ajuda mútua entre os mocambeiros foi decisiva para o quilombo, pois a todo momento chegavam novos membros que necessitavam de acolhimento. Outro sentimento que não fosse a solidariedade entre os quilombolas poderia comprometer a existência do mocambo.

Quanto à forma de governar, Clóvis Moura voltou a assegurar que Palmares foi uma República, onde "havia um governo altamente centralizado, uma monarquia eletiva" (MOURA, 1993, p. 35). Salientamos que a preocupação dos quilombolas era com a produção e a defesa da liberdade. "Tinham de manter em atividade permanente grande parte da mão-de-obra ativa da comunidade na agricultura e em outras atividades produtivas, de outro, tinham de manter um contingente de defesa militar permanente" (MOURA, 1993, p. 35).

Clóvis Moura evidenciou que "do ponto de vista religioso, mescla de alguns valores do catolicismo popular com as religiões africanas" (MOURA, 1993, p. 35). Quanto aos cultos praticados nos quilombos, o autor foi preciso, pois não houve preponderância de uma crença sobre a outra. Quando desembarcaram no Brasil os cativos foram obrigados a se cristianizar, porém não abandonaram as tradições africanas. Não raro assimilaram também elementos dos cultos praticados pelos nativos. Portanto, o quilombo refletiu a mescla de valores, sendo alguns mais significativos que os outros, em consequência do tempo que o trabalhador escravizado manteve-se em contato com determinada crença. Um cativo recém chegado da África não poderia professar os rituais católicos com o mesmo ímpeto que professava os cultos africanos no continente mãe.

Para Clóvis Moura, "a função dos quilombos como nódulos de resistência permanente ao sistema escravista" contribuiu para apressar o fim da escravidão. Os quilombos não apenas desgastaram, "atuando nos flancos do sistema", mas "agiam em seu centro [...] atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres" (MOURA, 1993, p. 37).

Clóvis Moura sublinhou a heterogeneidade na composição do quilombo. "O quilombo era refúgio de muitos elementos marginalizados pela sociedade escravista, independentemente de sua cor". Para Moura, "era o exemplo da democracia racial de que tanto se fala, mas nunca existiu no Brasil, fora das unidades quilombolas" (MOURA, 1993, p. 37).

Neste livro, Clóvis Moura manteve a espinha dorsal que sustentou as obras anteriores e agregou outras informações relativas ao quilombo, dentre eles, a centralidade do poder na República de Palmares, a resposta permanente a violências das tropas senhoriais, à religiosidade no quilombo e o temor que os escravistas tinham

em decorrência do fenômeno quilombola. O poder centralizado na confederação de Palmares acentuou-se nos períodos críticos de ataques sistêmicos pelas forças repressoras, quando exigiu-se comando forte no governo do quilombo.

Clóvis Moura destacou que os quilombolas mais reagiam do que atacavam. Exceto nas rapinagens, os enfretamentos se davam mais pela necessidade de defesa porque, na maioria dos quilombos, os quilombolas não possuíam armamento suficiente e de maior potência para fazer frente aos escravistas. No quilombo predominou a tática da defesa, com a retirada estratégica antes da ação repressora.

Em relação ao temor da sociedade escravista, Moura voltou a defender que os quilombos causavam medo à sociedade do entorno. O movimento quilombola não causou medo aos senhores, exceto o fator psicológico porque instigava outros cativos à fuga.

Na questão religiosa, Clóvis Moura avançou em relação às demais obras, quando afirmou ser uma mescla de valores cristãos com cultos africanos. Acrescenta-se a assimilação de valores religiosos e místicos dos nativos.

Os quilombos na dinâmica social do Brasil

Em 2001, Clóvis Moura coordenou a obra coletiva composta de antropólogos, historiadores, sociólogos e geógrafos que abordou o quilombo e as comunidades remanescentes. O livro surgiu no calor dos debates sobre a titulação das terras das comunidades negras brasileiras e serviu como contraponto ao processo de 'ressignificação' do termo quilombo, em pauta na época. Moura apresentou a obra e escreveu o capítulo: "A quilombagem como expressão de protesto radical" (MOURA, 2001, p. 103).

Clóvis Moura definiu o quilombo como "uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre encravada no conjunto do escravismo colonial que constituiu a sociedade maior e institucionalizada" (MOURA, 2001, p. 103). O agente social era o "negro-escravo inconformado", que rompia com a escravidão através da fuga. A consciência rebelde determinava a fuga. Escapo das forças escravista, o fujão socializava seu sentimento com outros cativos fugidos e formavam uma comunidade "estável ou precária" (MOURA, 2001, p. 103).

Percebemos que o autor definiu o quilombola como um ser novo, com condições de pensar e agir, fato que determinou defesa acirrada pela liberdade conquistada. A liberdade conquistada através da fuga deu ao ex-cativo melhores condições de elaborar estratégias de defesa e sobrevivência. Clóvis Moura reforçou a tese de que o quilombola sempre defendeu sua liberdade e em segundo plano, o local onde habitava.

Para Clóvis Moura, os ex-cativos "manipulavam seus valores culturais ancestrais" e somavam à experiência do trabalho no eito, transformando-o em "trabalho livre". Esta foi a marca da negação à escravidão, a consciência do trabalho livre, autônomo (MOURA, 2001, p. 103). A experiência adquirida com a monocultura da cana-de-açúcar pouco acrescentou ao cativo, visto que na África ele conviveu com técnicas de plantio superiores às praticadas pelos lusitanos.

Outro fato importante relatado por Clóvis Moura refere-se à liderança do quilombo. "O status de prestígio quer políticos, religiosos ou militares eram concebidos coletivamente àqueles que aceitam o mandato da comunidade para defendê-la, organizá-la e protegê-la" em nome da liberdade (MOURA, 2001, p. 104). As lideranças quilombolas eram exercidas por aqueles que tinham carisma, determinação e espírito de liderança. Não se sustenta a tese da sucessão pela hereditariedade. Os quilombolas escolhiam as pessoas experientes e aguerridas para defendê-los, que no exercício do poder, recebiam conselhos dos mais experientes.

No quilombo, a produção de gêneros obedeceu às variações regionais, com espécies para a subsistência e também foram cultivados produtos característicos dos engenhos. Não raro, os quilombolas fabricaram farinha de mandioca e plantaram cana-de-açúcar, tabaco e outras espécies para a venda e troca. Conforme Moura, o que difere é a forma como fora produzido. "O mesmo gênero que era produzido nos engenhos e fazendas através do trabalho compulsório do escravo", no mocambo era produzido "de forma comunitária, com a divisão interna do trabalho de acordo com a condição de homens livres" (MOURA, 2001, p. 104).

Para Clóvis Moura, a relação dos quilombolas com a sociedade fora do quilombo aconteceu de três formas. Os mocambeiros relacionaram-se primeiramente de forma pacífica, pois precisavam de informações e víveres não produzidos no quilombo, além de armas, pólvora, ferramentas, etc. O contato com "escravos do engenho, pequenos sitiantes, vadios [sic] das estradas e desclassificados [sic] em geral"

era garantia da sobrevida do quilombo. A segunda forma de relacionamento foi "semipacífica", marcada por conflitos pontuais "com sitiantes, escravos recalcitrantes de se incorporarem ao quilombo e outros membros da população flutuante que habitavam o território escravista". A terceira, "conflitante", de enfrentamento com "senhores de engenhos, fazendeiros, autoridades coloniais e os seus segmentos armados, milícias, capitães-do-mato e mercenários (bandeirantes e chefe de 'terços')" (MOURA, 2001, p. 105).

A formação do quilombo ocorreu por diferentes maneiras, no entanto, depois de constituído, os mocambeiros se comportavam para resistir e garantir a liberdade sobre a força de trabalho. Segundo Clóvis Moura, ao ser descoberto, os quilombolas mudavam de lugar e carregavam consigo "a sua irredutibilidade social que era o trabalho livre no próprio centro da sociedade escravista" (MOURA, 2001, p. 105). Este foi o ponto convergente que manteve o quilombo vivo no seio da sociedade escravista.

O quilombola negou radicalmente o escravismo. Não haveria possibilidade de meio-termo. Para Clóvis Moura, "o quilombola é o homem que adquire, pela sua posição radical, a sua liberdade". Não há possibilidade de "ser meeiro, camponês, posseiro ou arrendatário". O sistema escravista impediria qualquer situação análoga como a citada pelo historiador. Portanto, "é somente no quilombo que ele adquire a cidadania" (MOURA, 2001, p. 106). Esta afirmação de Moura sepulta a tese do campesinato semi-escravo, onde o cativo produzia para a sociedade escravista e desfrutava de alguns privilégios. Somente a liberdade devolveria ao cativo a força de trabalho aprisionada pelo escravizador, ou seja, qualquer modalidade de trabalho que implicasse na subserviência ao senhor, continuava a ser escravidão.

O espaço ocupado pelo quilombola é a terra livre em oposição à terra cativa. A policultura executada por mãos não cativas foi o contraponto à produção monocultora. Estabelece-se o poder quilombola, fundamentado na liberdade de trabalho, posse da terra e na radical oposição ao sistema escravista. Clóvis Moura vai além:

> O escravo só poderá [...] reencontrar-se como homem, restabelecer a sua interioridade, a sua subjetividade integralmente a partir do momento em que não apenas recusa o trabalho, mas recusa-se juntamente com outros, coletivamente, socialmente através da organização de um território livre (MOURA, 2001, p. 107).

A radicalidade do quilombola impede qualquer possibilidade de acordo. Para Moura, o acordo é o primeiro passo para a reescravização. Cada cláusula de acordo é a mutilação à condição de ser livre. Deixava de ser quilombola para ser cativo fugido. O processo contínuo de resistência e de desgaste ao aparelho escravista fez da quilombagem a revolução que corroeu o sistema pela base (MOURA, 2001, p. 108).

Clóvis Moura definiu a quilombagem "como um processo permanente e radical entre aquelas forças que impulsionaram o dinamismo social na direção da negação do trabalho escravo" (MOURA, 2001, p. 109). Pode ser interpretada como a luta de classes no seio das relações senhor-escravo. A quilombagem diminuiu a eficiência e a segurança do sistema escravista, pois o tornou oneroso com a perda do cativo e de sua força de trabalho e pelo fato de a presença de mocambos gerar inquietude aos cativos das senzalas, causando desgaste ao regime.

Clóvis Moura admitiu que a quilombagem criou a "síndrome do medo". Os senhores ficavam apreensivos e colocavam-se em posição de defesa (MOURA, 2001, p. 109). Podemos contestar a afirmação de Moura, pois o medo não intimidou ou fez diminuir o ímpeto dos escravistas. Os ataques aos mocambos visavam, sobretudo, a recondução dos quilombolas ao cativeiro, mas não exterminá-los, pois eram 'bens' muito caros. O medo que Clóvis Moura se refere era o medo de novas fugas, pelo fato de os trabalhadores escravizados saberem da existência de quilombos próximos às senzalas.

A quilombagem fez o escravista reconhecer o "outro" - o quilombola - obrigando-o a dialogar, nem que fosse por meios radicais e violentos. "O senhor sabia que o quilombola já lhe fugira ao controle e com isto a disciplina despótica, indispensável ao sistema havia sido trincada e fragmentada". A "síndrome do medo" tem origem na "perda por parte do escravista do universo de obediência do escravo" (MOURA, 2001, p. 110). O poder da quilombagem se manifestava num raio de ação bem maior do poder do escravista. O quilombola agia da senzala ao interior das matas. Tanto interagia com trabalhadores escravizados como com outros quilombolas, nativos, habitantes das matas, ribeirinhos. Não havia regras estabelecidas, mas se manifestava em atos objetivos de solidariedade.

A quilombagem exerceu o papel desarticulador no nível social, ideológico e psicológico, corroendo o sistema. Foi a expressão "da luta de classes dentro das condições específicas do modo de produção escravista". Para Moura, "este aspecto de

negação da dialética ao sistema escravista-latifundiário é que dá à quilombagem um conteúdo revolucionário". Neste sentido, o quilombo deixa de ser visto "como uma sequência de atos, episódios, sem conexão com a dinâmica global" e passa a ser visto "como eixo fundamental no qual gira esta dinâmica". É um "*continuum social* que tem papel central a negação da ordem escravista em todos os seus níveis e durante a sua historicidade" (MOURA, 2001, p. 111).

Clóvis Moura concluiu afirmando que o quilombo "era o pólo de negação mais radical daquilo que era institucional no regime escravista", também um "polarizador" dos grupos que se opunham ao sistema: "marginais [sic], índios destribalizados, foragidos da justiça ou do serviço militar ou etnicamente excluídos como mamelucos, curibocas e mesmo brancos pobres ou perseguidos por diversas razões" (MOURA, 2001, p. 111). Os excluídos se somavam aos quilombolas e reforçaram a oposição radical ao sistema.

Dicionário da escravidão negra no Brasil

Em 2004, um ano após o falecimento de Clóvis Moura, a editora da Universidade de São Paulo publicou o Dicionário da escravidão negra no Brasil, obra concluída pelo autor, que não havia sido publicada.

Clóvis Moura definiu o termo quilombo como "palavra de origem banto que, durante a escravidão no Brasil, significou ajuntamento de escravos fugidos". Assinalou que no Brasil "existiam inúmeros". No entanto, "somente a partir do século XVII é que o ajuntamento de escravos fugidos passou a ser denominado quilombo". Antes desta data, eram conhecidos por "mucambos". Segundo Moura, durante o período escravista, os quilombos exerceram um importantíssimo papel de resistência" e de contraponto ao trabalho cativo, onde houve a "substituição pelo trabalho livre" (MOURA, 2004, p. 335).

Quanto ao primeiro quilombo brasileiro, a historiografia não chegou a um consenso, pois as notícias sobre os mocambos eram, quase na totalidade, produzidas pelos seus destruidores ou 'caçadores' de cativos e não temos informações precisas referente aos que não foram atacados. Clóvis Moura segue os passos de Varnhagem e cita a data de 1573, para o primeiro sendo que a "sua destruição foi iniciada em 1575, por Onofre Pinheiro" (MOURA, 2004, p. 335). Segundo José Honório Rodrigues, "a fuga e a formação de quilombos começam em 1559 e vem até a Abolição"

(RODRIGUES, 1970). José Alípio Goulart cita "o item 13 do Regimento de 8 de março de 1588, dado por El-Rei ao governador geral do Brasil, Francisco Geraldes, acerca de negros da Guiné e Angola elevantados, que por certo já se armavam em quilombos" (GOULART, 1972). As fugas iniciaram quando os primeiros trabalhadores escravizados chegaram na Colônia. É provável que os cativos africanos formaram o primeiro quilombo logo após à chegada, na expedição de Martim Afonso de Souza, em 1530.

Ao escrever sobre a origem do termo 'quilombo' no Brasil, Clóvis Moura contestou a noção de quilombo como "uma versão brasileira da estrutura homônima que floresceu em Angola nos séculos XVII e XVIII". Segundo Moura, não há consistência nesta afirmação porque "tudo ocorre superficialmente para abandonar a tese da transplantação", ou seja, "na sua grande maioria, os negros brasileiros provieram de Angola". O termo quilombo "é aportuguesamento de *kilombu*, que em quimbundo, significa arraial ou acampamento", portanto "os negros teriam recriado no Brasil estruturas que haviam conhecido na formação social angolana". Conforme Moura, "essa hipótese da origem angolana das comunidades de escravos rebeldes perde logo a consistência quando se considera que os primeiros escravos negros procediam da Guiné e não de Angola". Na verdade, "até a expulsão dos negros do Nordeste, a população escrava se compôs predominantemente de negros guineanos". Os guineanos "não podiam conhecer o idioma quimbundo, torna-se óbvio que a denominação de mocambo foi dada às comunidades de ex-escravos pelos próprios senhores de escravos". Para Clóvis Moura, "não houve sequer semelhança entre as comunidades negras brasileiras e os quilombos angolanos, caracterizando-se eles, pelo contrário, como substancialmente antinômicos". Os mocambos brasileiros "constituíram na verdade uma negação do quilombo angolano" (MOURA, 2004, p. 335).

Para os escravistas, "aquelas aglomerações de negros deviam evocar os quilombos angolanos - viveiros e depósitos de escravos", portanto "os senhores, e não os escravos, é que devem ter adotado o termo quilombo". Dessa forma, Clóvis Moura concluiu que "o quilombo brasileiro era uma forma específica de resistência ao modo de produção escravista no Brasil e correspondia às suas particularidades em relação aos outros tipos de exploração compulsória no restante da América" (MOURA, 2004, p. 338).

Os quilombos acompanharam a escravidão, surgindo em todas as regiões onde foi empregado o trabalho cativo. Tivemos pequenos, médios e alguns quilombos mais numerosos. Os mocambeiros sobreviveram da horticultura quilombola, venda ou troca da produção excedente, atividades de rapina, garimpagem, extrativismo, etc. Para Moura, "toda essa diversificação dos quilombos vem demonstrar a capacidade surpreendente de adaptação que possuíam de acordo com as diferenças mesológicas do nosso território". O quilombo foi um "fator permanente de desgaste econômico, social e psicológico do escravismo, inclusive porque criou a 'síndrome do medo' que atingiu e deformou psicologicamente a classe senhorial"(MOURA, 2004, p. 338).

Segundo Clóvis Moura, "havia uma interação permanente entre o quilombo e as franjas marginais da sociedade escravista: índios fugidos, criminosos, fugidos do serviço militar e negros bandoleiros". Também, os ex-cativos aquilombados "saíam desses quilombos suburbanos para prestar serviços urbanos, fazendo-se passar por libertos, o que todos sabiam não ser verdade". Para Moura, os primeiros "subúrbios dos maiores centros urbanos brasileiros foram quilombos" (MOURA, 2004, p. 339).

Contrariando a tese culturalista sobre a origem quilombo, Clóvis Moura assinalou que "na base da organização desses quilombos, nunca o motivo detonador da sua formação foi o fator religioso" (MOURA, 2004, p. 339). O motivo principal da fuga e formação de quilombos foi a rejeição do cativo à apreensão da força de trabalho pelo escravista. Não se sustenta a tese da gênese do quilombo motivada pelo desejo de restaurar as mesmas formações sociais existentes nas regiões de onde vieram os africanos. Os cativos foram trazidos para o trabalho, não importando muito o seu lugar de origem, o que determinou a diferença de costumes. Não raro, os africanos traficados para o Brasil pertenciam a grupos rivais, sendo praticamente impossível a união com base nesses fatores.

Quanto à chefia do quilombo, Clóvis Moura afirmou: "as lideranças surgiam no processo de resistência social e variavam muito de região para região, de acordo com o tamanho do quilombo". Quanto ao uso do termo 'rei' pelos mocambeiros "não implicava conotações monárquicas" (MOURA, 2004, p. 339).

Clóvis Moura definiu a quilombagem como "movimento histórico e social , teve início no século XVI, idêntico à marronagem nas áreas do Caribe e outras". Para o autor, a "quilombagem perdurou durante todo o tempo em que existiu a escravidão

no Brasil e foi um elemento de desgaste permanente do sistema escravista" (MOURA, 2004, p. 334).

Conclusão

Desde que chegaram, os cativos foram oposição aos escravizadores. As fugas, os quilombos, o desamor ao trabalho, as sabotagens, assassinatos e outras foram manifestações de descontentamento e oposição ao regime escravista. Como não se apresentavam condições para pôr fim à escravidão, em ato de rebeldia, visto as condições em que foram colocados, os cativos minaram o sistema, apressando a data da Abolição.

O quilombo se constituiu em enclave de liberdade e autonomia dentro da ordem escravista. No mocambo, o trabalho livre se opôs ao trabalho cativo, a produção aconteceu pela força de trabalho livre e destinava-se ao grupo. Não havia exploração do homem ao seu semelhante, nem trabalho escravo, duramente combatido pelos ex-cativos. A sociedade escravista temia o quilombo quando se apresentava como elemento motivador para fugas dos escravos das senzalas.

O quilombo também era o lugar para onde convergiam outros elementos da sociedade colonial/imperial, que tinham contas a acertar com a mesma. Para lá, dirigiram-se soldados deserdados, nativos destribalizados, pobres e outros. Portanto, a composição étnica do quilombo era heterogênea, sendo os negros a sua maioria. Durante as guerras - Farroupilha e Paraguai - vários soldados dirigiram-se aos quilombos e não retornaram às frentes de combate. Registrou-se crescimento de mocambos no Rio Grande do Sul e Mato Grosso.

No mocambo, o quilombola produzia mais porque era livre. Não era por ser negro que o cativo se negava a trabalhar no cativeiro, mas por ser escravo. No mocambo, o negro mostrou-se ser bom trabalhador. A experiência trazida da África foi aplicada no quilombo, sendo a produção suficiente para manutenção do grupo e para trocas. Infelizmente, os registros sobre a produção dos quilombos foram de autoria dos destruidores de quilombos. Mesmo assim, atestaram o trabalho e produtividade farta, com vastas roças, fornos de farinha, poços d'água, teares, forjas.

Os quilombolas interagiam com a sociedade livre. A necessidade de informações sobre os acontecimentos nos povoados, a falta de alguns produtos e

utensílios levou os quilombolas a relacionarem-se com a sociedade fora do quilombo. Também ocorreu o inverso, ou seja, os escravistas abasteciam-se de gêneros produzidos nos quilombos, como lenha, tabaco, carnes, penas, ervas e outros. Os quilombolas negociavam seus produtos em situação desvantajosa, pois eram extorquidos pelos atravessadores, que também estavam ligados aos escravistas. O silêncio sobre a localização do mocambo custou caro aos quilombolas.

O fenômeno quilombola não conseguiu pôr fim ao regime escravista, mas o desgastou, minando suas estruturas. Não haveria condições para uma grande rebelião cativa a partir do quilombo. Estes eram organizações isoladas, com poucos contatos entre um mocambo e outro, sem experiência de luta acumulada. No entanto, o quilombo representou a possibilidade de vida livre aos cativos das senzalas, fato que inquietava os proprietários de escravos.

Referências

Carta de Caio Prado Júnior a Clóvis Moura, São Paulo, 8 de março de 1949. [exemplar xerocopiado fornecido por Clóvis Moura.]. In. MAESTRI, Mário.

GOULART, José Alípio. Da fuga ao suicídio: aspectos da rebeldia dos escravos no Brasil. Rio de Janeiro: Conquista/MEC, 1972.

MOURA, Clóvis, Dicionário da escravidão negra no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 335.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis. [Org.]. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOURA, Clóvis. Quilombos: resistência ao escravismo. 3ª ed. São Paulo. Editora Ática, 1993.

MOURA, Clóvis. Rebeliões da senzala: Quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Zumbi, 1959.

OLIVEIRA, Fabio Nogueira de. Clóvis Moura e a sociologia da práxis negra. Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2009. [Dissertação].

RODRIGUES, José Honório. História e Historiografia. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

RELATOS DE VIOLÊNCIAS CARCERÁRIAS FRANQUISTAS[9]

Ana Raquel de Sousa Lima[10]

Introdução

Muitas foram as argumentações e interpretações ao longo dos séculos a respeito do meio de se penalizar a sociedade infratora, porém, um ponto é essencial para essas teorizações: o corpo. Para Maria Rita Kehl (2004, p. 9), "um corpo ferido, torturado, esquartejado, virado do avesso, rompida a superfície lisa e sensível da pele [...] ainda assim, isso que nos aproxima do horror e nos remete ao limite do Real continua sendo um corpo". Nesse contexto, tem-se uma representação antitética da força e das fragilidades do ser humano, uma vez que ele não só recebe as agressões como às perpetua ao longo da vida, se ela ainda lhe restar.

A imagem do corpo também é contemplada nos pensamentos de Foucault (2013), principalmente, no ato do suplício. Nele, encontra-se um corpo mutilado, destroçado, animalizado. Nessa perspectiva corporal, o filósofo apresenta a concepção de que:

> O poder sobre o corpo, por outro lado, tampouco deixou de existir totalmente até meados do século XIX. Sem dúvida, a pena não mais se centralizava no suplício como técnica de sofrimento; tomou como objeto a perda de um bem ou de um direito. Porém, castigos como trabalhos forçados ou prisões - privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos

[9] Este artigo faz parte da dissertação intitulada - Autoficção e memória em *El lute camina o revienta*, de Eleutério Sánchez – UFPI.

[10] Mestre em Literatura – UFPI/IFPI - naraquel@ifpi.edu.br

> punitivos referentes ao corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Com efeito, pode-se perceber que por mais diferentes ou 'amenizadas' as tentativas de mudar a pena atribuída aos sujeitos postos, principalmente em regime fechado, ela só sofreu mudança no que concerne ao ato de execução, pois o ato de privação de liberdade submetido aos mais degradantes desrespeitos humanos pode ser compreendido como uma forma de suplício, isto é, penalização do corpo do homem.

Acerca do suplício, o filósofo menciona ainda que é um ato que tem uma técnica e, por isso, segue alguns critérios como: é necessário que apresente uma certa quantidade de sofrimento, podendo ser apreciado ou comparado; o suplício segue rituais e, como tal, deve obedecer a algumas exigências, referindo-se à vítima, "ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar infame aquele que é sua vítima" (FOUCAULT, 2013, p. 36). E se voltar o olhar para o lado da justiça, tem-se nele um ato de ostentação que acarreta um certo tom de triunfo, em palavras de Foucault.

Por esse viés, vê-se um corpo compreendido como um objeto que se pode regularizar, manusear, ou mesmo, controlar. Foucault (2013, p. 133) sintetiza argumentando que "muitos processos disciplinares existiam há muito tempo [...]. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação". Portanto, o processo disciplinar conduz o homem, seja o soldado ou o cidadão penitenciado, a participar de procedimentos disciplinatórios chegando a um ponto determinante quando "a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis' (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Dessa forma, por meio do pensamento do filósofo, foi possível compreender a técnica e as devidas ponderações sobre como o homem sempre buscou massacrar, humilhar e aniquilar o outro homem diante do poder exercido sobre o ser mais frágil da relação. Nessa percepção, também vem à tona o processo de desumanização com o indivíduo carcerário, uma vez que ao adentrar naquele mundo de reificação, a probabilidade de uma reconstrução pessoal, social e afetiva se distancia, devido às circunstâncias degradantes ali empregadas.

Por conta disso, observou-se que o corpo que adentra aos ambientes prisionais torna-se um corpo inútil e passível das mais diversas crueldades. Inferência que aproxima a vivência privada do personagem El Lute e suas transformações ao adentrar

no presídio espanhol o que pode ser percebido na enunciação atormentada do protagonista, "temía a todos; tenía los nervios destrozados y mi cuerpo no era más que un hematoma" (SÁNCHEZ, 2007, p. 161), no trecho vislumbra-se um ser completamente aniquilidado pelas repressões vividas no ambiente hostil.

No que concerne ao contexto histórico, o franquismo, que serve como pano de fundo *de Camina o Revienta,* merece destaque também pela forma dos maltratos e das agressividades aos seres humanos, posto que se trata de um momento histórico conflituoso, como já mencionado, que iniciou na guerra civil e culminou na ditadura espanhola. Nele, milhares de pessoas adentraram em cárceres sem um mínimo de condição para permanência. E como consequência viveram em um lugar onde os recrutamentos ditatoriais possibilitaram o silenciar de vozes que sofreram ações degradantes.

Esses ambientes foram estudados por diversos pesquisadores, na tentativa de demonstrar as desumanidades ali impostas. Uma das investigações realizadas sobre os cárceres espanhóis que traz à tona a incapacidade dos gestores em administrar o caos que se transformou as alocações nos presídios, é a de Gutmaro Gómez Bravo (2008), em seu artigo intitulado, la política penitenciaria del franquismo y la consolidación del nuevo Estado, nele o estudioso demonstra essa desorganização.

> Si la desamortización del siglo XIX había convertido conventos y monasterios en presidio, la guerra civil iba a traer una nueva necesidad de espacio para albergar enormes contigentes de presos y detenidos acumulados desde 1936. Castillos, cuarteles, ayuntamiento, conventos y monasterios, pero también cines, fábricas, colegios, plazas de toros y campo de fútbol" (BRAVO, 2008, p. 172).

Pelos mais variados ambientes escolhidos para a acomodação dos civis presos, percebeu-se um profundo despreparo dos homens da 'lei' para o momento, observado a partir das mínimas condições de acolher os aprisionados, de maneira que a tortura pode ser materializada em dois ângulos: por um lado, o do afastamento brutal do vínculo familiar; por outro, as péssimas condições estruturais do local, perdas e momentos que deixam cicatrizes físicas, psicológicas e morais.

Esse fato é representado na narrativa de Sánchez, quando o personagem relata um ambiente prisional que mais se assemelha aos antigos mosteiros. "las celdas bajas están construídas como calabozos, bastante alejadas del centro normal de convivência" (SÁNCHEZ, 2007, p. 179). Pela descrição narrativa o espaço denota um lugar amplo,

mas também assustador pois se assemelha aos antigos espaços religiosos (medievais) onde pessoas permaneciam por muito tempo reclusa e havia lugares destinados para atos penitenciais. O que implica em um lugar propício para determinadas prisões.

Entretanto, não só esses lugares foram utilizados para encarcerar os considerados vencidos, muitos foram deslocados para outras regiões. De acordo com o historiador Julio Rodriguez (2010, p. 241), "no cabe duda de que el reducido número de prisiones centrales y el hecho de que muchas quedasen inicialmente situadas en territorio republicano está en la génesis del alejamiento de los penados de sus provincias de origen". Fato que resultou no chamado alocamento temporário (em escolas, campo de futebol e fábricas) e proporcionou o que o historiador denominou de 'turismo penitenciário', compreendido como um constante traslado dos presos entre os cárceres espanhóis. Esse traslado é identificado na obra na cena em que o protagonista arquiteta sua primeira fuga a qual é efetivada exatamente em um deslocamento quando o levam de trem da prisão de El Dueso a de Santader. Cena que será esboçada no capítulo seguinte.

Esses acontecimentos foram amplamente apresentados nos estudos históricos, mas a literatura também o contempla por meio de um fenômeno literário contemporâneo que busca expressar os momentos vividos, as mazelas sofridas, as vozes que foram silenciadas diante das tragédias sociais, especialmente as do século XX, fato que é possível identificar em *Camina o Revienta* através das ressignificações do personagem que relata suas experiências de ambientes carcerários, tendo o seu corpo como espaço de atuações costantes de torturas, como também, se utiliza de imagens como a cela em uma tentativa de expressar as manifestações violentas vividas no local, onde espaço, corpo e dor se entrelaçam em um só sentimento – a solidão, como a seguir: "la celda es muy pequena, 2 metros sobre 1,50. Apenas se llega la luz filtrada por las pequenas ventanas del corredor...Triste, sucio, feo...un calabozo" (SÁNCHEZ, 2007, p. 179). A escrita com inicial maiúscula no 'Triste' pode ser compreendida como uma ênfase ao sentimento do personagem em ter que viver naquele local, assim como, as reticências presentes no fragmento apontam para uma escrita que não consegue expressar por meio das letras o real sentimento do momento, sugerindo com isso uma certa incapacidade de expressar-se por completo, ou seja, demonstra uma tentativa de reconstruir o ambiente e as sensações de forma mais veraz possível.

Com efeito, se observa que as lembranças carcerárias que retornam a El Lute estão assentadas em momentos de extremo descaso a um ser que se encontrava recrutado naquele local degradante, assim ele expressa:

> En Puerto Santa María, exceptuando a los castigos, todos los presos pernoctan en brigadas (por brigada se debe entender un local retangular, más o menos grande, con literas de dos pisos sob el perímetro y el centro; algo así como una vaquería, y no siempre tan limpio). [...] a la sazón pernoctaban unos 85 hombres, de todas las edades y delitos, en una promiscuidad que favorecia la homosexualidad, siempre latente cuando grandes grupos de hombres se ven privados de mujer durante años. [...] también se ven los excrementos salir o colgar del ano de los que defecan. Es un espetáculo horroroso. Una jaula, un infierno (SÁNCHEZ, 2007, p. 409).

No excerto identificam-se elementos que revelam a desumanidade com que são tratados os detentos, configurados na alusão ao estado animalesco, como: "algo así como una vaquería", isto é, un alojamento de humanos transmudados em animais. Em outro momento, é recordada a animalização no cárcere "al ser tratados como fieras, los hombres se comportan como fieras" (SÁNCHEZ, 2007, p. 411). Imagens que suscitam no leitor uma percepção a um posicionamento crítico do sujeito que recorda as formas de tratamentos recebidas (maus-tratos) nos espaços carcerários, divergindo das funções iniciais destinadas a esta instituição, que segundo Foucault (2013, p. 217), era para ser um "acesso à 'humanidad' a uma possível ressocialização do ser". Porém, o que se nota é um campo fértil para dizimar a população, silenciá-la para sempre. Aparentando algo intencional.

A análise segue com o capítulo intitulado, la séptima galeria, e nele se verifica, novamente, a tentativa do personagem em exaurir essas lembranças carcerárias é como se ao escrever ele se libertasse dessas reminiscências dolorosas, essa percepção vem à tona por conta da ênfase narrativa a esses episódios.

> En realidad la cárcel es el fiel reflejo de la vida de la calle. La única diferencia estriba en que en el talego todo se sabe, todo se ve y como los hombres que están recluídos llevan una etiqueta, los defectos parecen mayores. Además, aquí hay que comer. [...] son hombres que han perdido todo: libertad, mujer, amor, ambiciones, etc... [...]. La prisión se los come (SÁNCHEZ, 2007, p. 241).

Diante desse posicionamento reflexivo de El Lute sobre o espaço carcerário, surge um aspecto importante que ecoa com um tom crítico, isso ocorre quando ele faz a comparação dos que estão fora e dentro da prisão. A maneira como o Estado os trata, distintamente, isso porque durante o período que se encontrou em liberdade ele teve que 'roubar' para matar a fome, porém, enquanto preso recebe o alimento em mãos, o que, para ele, não denota nenhum tipo de conforto, visto que isso é um direito do indivíduo. Configurando uma linguagem com um tom irônico no que concerne as distintas maneiras de atenções, do Estado, dadas aos civis encarcerados.

Pelo exposto, identificou-se que a obra *Camina o Revienta* se apresenta como uma oportunidade do autor de reconstruir experiências por meio de um personagem-narrador que vivenciou o período franquista espanhol, especialmente os cárceres, o qual passou por diversas circunstâncias dolorosas tanto físicas como psicológicas. E com os diversos relatos dele expressar críticas à situação desastrosa espanhola.

Sobre essas narrativas que trazem como protagonistas a figura de presos e a ambientação carcerária, a ajuda para compreendê-las parte dos estudos de Luciana Paiva Coronel (2015, p. 35), visto que para ela, "as narrativas do cárcere constituem textos complexos, aos quais tradicionalmente se negam a dimensão literária, dado o fato de derivarem da experiência de vida dos autores". Para a pesquisadora, "estes textos são muito próximos da realidade para ser literatura e muito distante dela para ser história" (CORONEL, 2015, p. 35).

Em sequência, a estudiosa aponta para uma forma híbrida, tendo em vista que se trata de experiências de vida que buscam de certa maneira resgatar uma história documentada, mas, sobretudo, despertar através da estética um olhar altruísta àqueles que puderam ter como experiência a dor. Levando adiante o argumento de Coronel (2015), tais narrativas têm em comum, autores que conheceram o espaço carcerário, vistos como homens oriundos das periferias dos centros urbanos que, por vários motivos, foram parar em exclusões sociais, conduzidos a uma margem ainda mais remota denominada pela pesquisadora como - prisão. Um ambiente que pode ser compreendido em textos literários como um "registro da experiência ali vivenciada e como resgate das vozes autorais de si, de sua história de vida, de sua própria identidade" (CORONEL, 2015, p. 34).

Com isso, pelo olhar de Coronel (2015) e pelas análises feitas até o momento em *Camina o Revienta*, observou-se que nessas narrativas do cárcere há uma

possiblidade de se encontrar um sujeito que busca expressar suas recordações de espaços degradantes, trazendo de maneira crítica suas vivências de tortura, dor, solidão e agonia em meio às agressões impetradas pelos algozes, de uma história documentada que se transmuda à literatura.

Diante do exposto acima e pelo nível de repressão expressado nas reconstruções das lembranças do protagonista faz-se necessário uma aproximação às contribuições de Jaime Ginzburg (2013), no que concerne às narrativas de violência. Segundo o pesquisador, "a estética da violência trabalha com o movimento tenso entre a vida e a morte, que admite recursos como a fragmentação, o grotesco, o abjeto e o choque" (GINZBURG, 2013, p. 29). Logo, é possível depreender que a leitura de uma narrativa, com um exacerbado nível de violência, como em *Camina o Revienta*, permite ao leitor uma identificação ou um estranhamento com relação a essas perspectivas agressivas, como também proporciona uma verificação das diversas facetas do fenômeno violento suscitando a uma busca pela motivação de tantos atos coléricos.

Sobre as diversas formas de compreensão do ato violento a contribuição se encontra nos estudos de Xavier Crettiez (2009), uma vez que ele apresenta tipologias para a ação violenta. De acordo com ele, a violência é um fenômeno que se faz presente no cotidiano da vida de qualquer ser humano, podendo ser detectada em ambientes domésticos, sociais e escolares. Mas também no âmbito do Estado. Devido a isso a questão da violência é considerada para muitos como algo natural da espécie humana, logo, o homem é um ser violento por essência. Porém, segundo Crettiez (2009):

> El actor ontologicamente más violento sigue siendo el Estado, que está fundado por la violencia, y mantiene su autoridad con una violencia pocas veces expresada pero siempre subyacente. Si bien el Estado pretende tener el monopolio de la violencia, ésta tiene como particularidad el hecho de ser reconocida como legítima y permanecer sometida a un conjunto de coacciones jurídicas y prácticas que limitan su expresión desordenada (CRETTIEZ, 2009, p. 69-70).

Assim, ao pensar o fenômeno da violência, a imaginação se volta sempre para as questões individuais, físicas e psicológicas. Entretanto, a partir do fragmento anterior, percebe-se que não se pode excluir a violência do Estado ainda que ela não seja perceptível para muitos. Nesse contexto, é possível percebê-la quando se vê as desiguais condições de vida, as ascensões ou quedas sociais, as mazelas constantes no

meio social identificados nos vulneráveis e periféricos, que se veem destituídos de direitos essenciais como educação, saúde e segurança.

Pensar a violência de Estado é compreender que ela tem sob seu poder um aparato repressivo que está associado à polícia, justiça e ao exército, os quais colaboram com o chamado 'monopólio de la violencia', em palavras de Crettiez (2009).

> Al monopolizar el uso de la violencia en el plano interno (policía) y en el plano externo (la guerra), como en su dimensión más simbólica (prohibición del duelo aristocrático), el Estado se impone, y también impone una sensación de seguridad que modifica profundamente las economías psíquicas de sus protegidos (reducción del sentimiento miedo, repliegue de los valores de valentía y honor, desarrollo de una habilidad diplomática, represión de las pulsiones inmediatas en beneficio de un hábito de anticipación, etc (CRETTIEZ, 2009, p. 71-72).

Tais discussões veem à tona nessa investigação por se tratar de uma narrativa que se estrutura a partir de um momento de um alto nível de violência, singularmente, a de Estado. Nesse contexto, quando se analisa a obra *Camina o Revienta*, uma das percepções que se tem é que a violência, associa-se a outras manifestações agressivas. Como se observa a seguir:

> No soy un ingrato sino una víctima de su explotación. Me quitaron por la fuerza todo a lo que tiene derecho un hombre al nacer: comida, tranquilidad, cultura, etc. Ellos no me dieron nada, absolutamente nada. Por eso odio el mundo de los 'payos', sus hipocresías, su ruindad y desmedido egoísmo. No sé como pero estoy de nuevo em mi celda. La cancela está cerrada, la puerta chapada. Es de noche. Estoy solo en la oscuridad que mitiga una luz tenue, reflejo de las bombillas del corredor. Estoy solo. No siento ni pena ni gloria. Hay en mi ser un vacío absoluto. Estoy como muerto, mutilado en lo más entrañable, en mi espíritu. [...]. En la cárcel, con treinta años de reclusión, cadena perpetua, no sirve de nada pensar (SÁNCHEZ, 2007, p. 221).

O fragmento demonstra que ao retirar o direito fundamental que é o de se alimentar e estudar do personagem ele sente-se violentado pela maneira coercitiva de excluí-lo e deixá-lo em uma completa mutilação. As enunciações denotam uma ação violenta a um civil, representado de forma individualizada pelo personagem da narrativa, mas que serve simbolicamente como uma alusão ao povo marginalizado

espanhol que durante o estado de exceção tiveram seus direitos excluídos. Isto é, um relato individual que está amparado em reminiscências coletivas.

Com isso, identificou-se no protagonista uma expressão de revolta diante daquilo que ele não podia mudar por advir de um autoritarismo, como bem expressa Crettiez (2009, p.73), "la violencia es salvaje, mientras que la fuerza de Estado es por naturaleza contenida" (CRETTIEZ, 2009, p. 73). Assim, embora a presença da violência seja uma constante, a do Estado pode ser entendida como um fenômeno legalizado, mais sutil, visto que ele impõe regras e normas em forma de leis e decretos que são assimiladas pela sociedade e executadas sob uma forte pressão fiscal ou prisional, isto é, cumpre-se ou paga-se por não executar tais ordens. O que reforça o caráter imperceptível do ato violento - do Estado - para muitos na sociedade.

Nessas ações, encontram-se imbricadas violências por atos excessivos dos policiais, o que se denomina violência ilegítima, podendo ser identificada por meio de três formas, segundo Crettiez (2009, p. 74), "la falta de discernimento, entendida como uma desproporção na ação policial; o abuso de poder e, por último, a onipresença sinalizada como "una interpelación seguida de una larga detención por un motivo absolutamente menor". Essas ações excessivas são vislumbradas na obra, *Camina o Revienta,* quando o personagem apresenta momentos de intensa dor no seu corpo oriundos de atos executados por policiais denotando com isso uma violência por abuso de poder diante da fragilidade humana. Como se observa na cena a seguir:

> Uno de los peores recuerdos que tengo es el de la garrucha: desnudo y esposadas las manos me levantaban con una garrucha de tal modo que se me abrían impúdicamente las piernas enseñando a la vez mi intimidad y las plantas de los pies. Con una varita me golpeaban la planta de los pies y testículos. – mira – decía uno, soy pianista. Y todos se reían a coro: ¡já!, ¡já!, ¡já!. Sentía verguenza; no me dolía mucho de momento, después sí, era insoportable. Un golpe, otro y otro. No muy fuertes, pero muchos. Muchos golpecitos acompañándolos con insultos golfos. [...] Diciendo eso me tocaban con los dedos y me retorcían los huevos. Yo me retorcía como un gusano. Las lágrimas corrían sobre mis mejillas. No decía nada, pues era peor, callaba, sufriendo. [...] Insultos, golpes, calabozos, durante once días. Los aguanté, no hablé, y salí con vida (SÁNCHEZ, 2007, p. 162-163).

No fragmento o personagem, amiúde, expressa suas experiências de dentro das celas das prisões franquistas, nas quais a agressão se faz uma constante, veem-se atos

que vão além da violência física, uma vez que o protagonista, mesmo diante da tortura, mantém-se calado como uma tentativa de sobrevivência. O corpo mais uma vez é colocado em ênfase quando ele descreve o ato de tortura, especificando os maus tratos nas partes íntimas, ao ponto de levá-lo às lágrimas. O que chama a atenção no fragmento é a recordação do tom sarcástico que sai da boca dos policiais no momento das torturas vislumbrado pela expressão; ¡já!, ¡ já!, ¡já!., que denota o sorriso prazeroso dos algozes diante da fragilidade do corpo de El Lute, como também, a persistência da memória em retomar, por meio do som, o momento desprezível.

Considerações Finais

Enfim, pelo exposto, percebeu-se através das ressignificações do personagem-narrador que o reviver as lembranças está assentado em uma necessidade de trazer o passado a um presente, de maneira que essa busca possibilite uma reflexão sobre a violência executada de forma excessiva, uma vez que o corpo do outro pode servir como espelho de muitos outros que padeceram sob esse regime ditatorial.

Identificou-se também que o protagonista apresentou diversas formas da violência impetrada a ele durante os tempos sombrios espanhol. Logo, faz-se necessário um olhar atento e reflexivo àquele momento obscuro, no sentido de que a história documentada e degradante não seja encenada novamente.

Referências

BRAVO, G. La politica peninteciaria del franquismo y la consolidación del Estado Nuevo. ADPCP, VOL. LXI, 2008. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3004392.pdf. Acesso em: 04.dez.2018.

CORONEL, L. P. A escrita contemporânea do cárcere: história e literatura na voz da margem sobre a cidade. Mouseion. Canoas, 2015, n. 20. Disponível: http://www.revistas.unisalle.edu.br/index.php/Mouseion. Acesso: 03.jul. 2018.

CRETTIEZ, X. Las formas de la violencia. Buenos Aires: Waldhuter, 2009.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed, Petrópolis, vozes, 2013.

GINZBURG, J. Literatura, violência e melancolia. São Paulo: Autores Associados, 2013.

KEHL, M. Três perguntas sobre o corpo torturado. In: O Corpo Torturado. Org: Ivete Keil, Marcia Tiburi. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

RODRIGUEZ, J. La españa masacrada. Alianza.madrid, 2010.

SÁNCHEZ, E. El lute camina o revienta. Barcelona, Almumuzara, 2007.

REFLEXÕES SOBRE AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TERESINA

Angélica Maria Vieira Cruz[11]

Introdução

As questões relacionadas à diversidade cultural no campo da educação têm ganhado visibilidade mundo afora. Aqui no Brasil, por exemplo, esse debate tem sido uma constante e se faz presente tanto nos espaços acadêmicos quanto nos políticos, o que inclusive tem influenciado a elaboração de políticas públicas destinadas às minorias. Tais políticas, às vezes são controversas e suscitam polêmicas, principalmente, quando se trata de políticas educativas. Mesmo que os debates sobre diversidade sejam uma temática constante nas reflexões antropológicas, houve uma intensificação dos mesmos a partir da publicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, despertando a atenção de antropólogos e educadores, servindo inclusive para estreitar o diálogo entre dois campos do conhecimento, – Antropologia e Educação. E é, portanto, nessa perspectiva do diálogo que este trabalho se apresenta.

A pesquisa parte em especial de uma perspectiva fundamentada nas leis 10639/03 e 11645/08. Essas políticas que tratam da obrigatoriedade do ensino de História da África, Cultura Afro-Brasileira e História Indígena refletem a luta do Movimento Negro, de afrodescendentes e indígenas para o combate ao racismo, como também para reverter uma imagem negativa que se formou em torno das populações não brancas como consequência do processo colonizador. Tal como abordado por

[11] Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí e bolsista PIBIC/UFPI - angelicafilosofa@gmail.com

OLIVEIRA; LAGE (2016), a violência cometida em tempos de escravidão não se deu apenas em um plano físico, mas também a um nível simbólico em que essas populações tiveram a sua história, saberes e valores culturais descredibilizados, além de uma consequente formação de um sentimento de inferioridade. Esse processo marcado por uma subalternização dessas populações apresenta consequências até hoje perceptíveis em casos de racismo presentes em vários ambientes, incluindo o escolar, assim como desigualdades sociais nitidamente interseccionadas por questões de raça.

É seguindo nesta perspectiva que o presente trabalho objetiva refletir sobre como a referida instituição e o conjunto da comunidade escolar vêm percebendo e efetivando o reconhecimento e a valorização da diversidade no ambiente educacional. Para essa análise, parte-se da importância de alguns fatores como: o reconhecimento e a percepção da direção e dos professores acerca da mesma, o trabalho da temática em sala de aula, o autorreconhecimento étnico-racial dos alunos e como estes percebem o trato de questões étnico-raciais na instituição, e por fim, como o Projeto Político Pedagógico considera as questões da diversidade.

A opção da metodologia teve como objetivo perceber os diferentes discursos entre os diferentes sujeitos: gestores (diretora e coordenadora pedagógica), professores e discentes, para em seguida colocá-los em diálogo. Tal abordagem foi utilizada, tomando como base Goldemberg (2007), quando afirma que em uma pesquisa, os variados sujeitos dispostos em hierarquias distintas devem ser ouvidos, e não apenas aqueles que estão em uma maior hierarquia de "credibilidade". Com os gestores e docentes, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas por entendermos que esta técnica nos permite perceber outras perspectivas ou pontos de vista, além daqueles observados, isso porque o entrevistado possui maior liberdade para expor seus pontos de vista acerca da temática em debate (GASKELL, 2002). Em relação aos discentes, deu-se preferência à realização de rodas de conversa por se tratar de um número maior de pessoas e os mesmos se sentirem mais à vontade para expressar suas opiniões. Ao todo, foram realizadas entrevistas com quatro professores diretamente relacionados com a temática em estudo – História, Ensino Religioso e Sociologia; com a diretora e coordenadora pedagógica; além da realização de 4 rodas de conversa com cerca de 10 alunos em cada uma.

Com isso, o presente trabalho apresenta-se organizado a partir dessa introdução, onde estão apresentados o tema, objetivos e metodologias, mais quatro seções, além das considerações finais. Na primeira seção, há uma reflexão sobre o

histórico das leis 10639/03 e 11645/08 e a sua importância para o debate da diversidade na educação. Na segunda e terceira seção, apresento como a escola percebe e trata as questões relativas à diversidade social e cultural, em especial às questões étnico-raciais, a partir dos discursos dos gestores, docentes e do Projeto Político Pedagógico, e na quarta como tais discursos influenciam a percepção dos alunos e quais as percepções destes acerca do ensino de História e Cultura afro – brasileira e indígena na escola, e por fim, teço algumas considerações finais.

As leis 10639/03 e 11645/08 - perspectivas no âmbito da diversidade, decolonialidade e de um diálogo entre Antropologia e Educação

As políticas públicas de diversidade étnico-racial, em especial as aqui citadas permitem perceber as marcas da colonialidade nos currículos escolares, em especial no que diz respeito a conteúdos na área de História e Cultura, visto que é necessária a existência legislativa de tais para garantir de forma mínima o trabalho de História da África, Cultura Afro-brasileira e História Indígena. Conforme podemos perceber no artigo 26 da lei 11645/08:

> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Além de refletir a luta por conhecimentos nos currículos, tais políticas também refletem a luta desses grupos que desde tempos coloniais é invisibilizada, em especial com a escravidão e o ideal de embranquecimento construído em torno da figura do mestiço. As marcas da colonialidade, entendida como a herança cultural da colonização, podem ser classificadas em três tipos: do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). A primeira reflete sobre como as relações de colonialidade nos âmbitos econômico e político não findaram com o fim do período colonial. No que diz respeito ao saber, podemos perceber, como já citado, as marcas na construção dos

currículos, além da própria construção de um imaginário em que há o *outro* (populações não brancas) visto de forma inferior. Em relação ao ser, pode-se perceber como a construção da identidade e a subjetividade podem ser afetadas pela colonialidade, o o que reflete diretamente o ideal de embranquecimento construído ao longo da colonização.

O ideal da mestiçagem formulado pela elite brasileira no século XIX a meados do século XX, como afirma MUNANGA (1999), dividiu mestiços e negros, resultando em uma desunião dos afrodescendentes e uma alienação no processo de identidade. O mestiço era aceito pela sociedade por ter passado por um processo de branqueamento e, assim, criou-se a ideia de que todos teriam acesso a esse processo. Tudo isso dificultou a formação de um sentimento de identidade coletiva no grupo, e consequentemente, uma consciência de luta.

Esse percurso histórico da miscigenação é abordado por ORTIZ (1994), quando apresenta um quadro das teorias raciais do século XIX, com destaque para estudiosos como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues que vão encontrar seus argumentos no meio e na raça, em especial a última, para definir o quadro interpretativo da realidade brasileira. O ideal nacional e a construção da sua identidade irão ser pautadas em um ideal do branqueamento acompanhados de uma reorientação nos anos 30 do foco da raça para cultura, e, consequentemente, obscurecendo as dificuldades colocadas em torno do mestiço e difundindo o mito das três raças de forma que todos se identifiquem com o "nacional". Tal ideal de embranquecimento embora tenha fracassado (do ponto de vista prático) ficou inculcado em boa parte da população negra e mestiça a ideia da superioridade da identidade branca e a dificuldade de reconhecimento de sua própria identidade.

Segundo MOYA (2015), a virada do século XX ao XXI registrou um movimento importante na sociedade brasileira, no sentido de que em diversos meios tem-se um maior reconhecimento do racismo e da consequente discriminação que compõem o imaginário nacional. Tal questão é fruto da constante luta do movimento negro e indígena, além de pesquisas e estudos que demonstram inequívocas disparidades nas condições de vida entre populações não brancas. Paralelo a isso, há também um efervescimento de posições contrárias às políticas afirmativas, em especial no que diz respeito ao sistema de cotas. Contudo, pode-se perceber uma cisão no discurso hegemônico da meta-narrativa nacional, e ao mesmo tempo, o debate público

sobre a temática e a implementação de ações afirmativas e de políticas como as leis 10639/03 e 111645/08 que permitem pensar um outros *ethos* brasileiro.

O que dizem os gestores e professores sobre a diversidade presente na escola

Nesse sentido, esta prática educativa pautada no reconhecimento da diversidade é considerada um importante instrumento no combate ao racismo, como também para reverter a imagem negativa que se formou em torno das populações não brancas como consequência do processo colonizador de sua cultura; pois segundo Munanga (2005), a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos negros e afrodescendentes são apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico. O resgate da memória coletiva e da história das comunidades negras não interessa apenas aos alunos desse grupo étnico-racial, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Moita Lopes (2002) destaca como importante para a compreensão do processo de construção da identidade de discentes um olhar sobre o discurso; sendo este de uma natureza social construtora de significados em que são negociados. Dessa forma, a identidade não deve ser vista como um processo inerente às pessoas, mas sim deve-se considerar a construção social do significado do discurso situada em circunstâncias sócio-históricas particulares mediada por práticas discursivas envoltas por relações de poder. Assim, na referida análise, considero importante reconhecer a relevância dos discursos de gestores e professores tanto para identificar como a diversidade está sendo considerada na instituição como para perceber o processo de construção da identidade dos discentes.

Em entrevista com a diretora, foi possível perceber que parece não haver uma preocupação em relação ao trato das questões da diversidade étnico-racial. Em sua fala, ela foi enfática ao afirmar que se devem tratar todos de forma igual, apresentando um discurso homogeneizador, em que questões sobre raça e religião apresentam-se como irrelevantes. Assim, não há uma preocupação com as normas legais, que é no momento da matrícula perceber as diferenças etnoculturais e possibilitar a autoidentificação dos alunos, pois, segundo ela:

> Na matrícula a gente nem pergunta; a única pergunta é só se possui necessidades especiais. Auxílio apenas no ensino. Não quero saber de raça, religião... se quiser aprender vem. [...] Dão tanta importância para isso na mídia... Trato todo mundo igual. Tem um menino que quer chamar tanta atenção, mas de tanto isso acontecer eu e os demais vemos isso como normal. Pra mim é tudo igual, não sei lidar na prática; é preciso aparecer para eu saber lidar. Mas, é tudo normal para mim, seja quem for. Eu trato com tanta naturalidade. (Gestora da escola em entrevista realizada em 2018)

Como vimos no relato acima, a gestora não demonstra qualquer preocupação em reconhecer as diferenças existentes na escola, pois para ela, todos são iguais. Ao ser questionada sobre o comprometimento dos profissionais em se guiar a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, a diretora confirma novamente o seu discurso homogeneizador, na qual o trato com e sobre a diversidade é visto como sendo uma "supervalorização" e não de reconhecimento das diferenças. Ainda segundo ela: "É tudo trabalhado dentro de um contexto sem supervalorizar, se tiver um contexto e que der de contextualizar a gente trabalha[...]" (Gestora da escola em entrevista realizada em 2018). Já para a coordenadora pedagógica, embora o reconhecimento da diversidade devesse ser trabalhado na estrutura curricular, de forma mais efetiva, essa temática é abordada de forma superficial, pois a escola não desenvolve projetos voltados para esse debate. Segue:

> Eu acho que é trabalhado, mas não com muita ênfase. Eu acho que precisa ser trabalhado mais, ser mais mostrado para os alunos. [...]É... Isso que eu falo, no momento eu não tenho ... è... Essa promoção de eventos, de projetos que são focados nisso, mas é uma coisa que eu quero trazer caso eu permaneça na escola esse ano. (Coordenadora pedagógica em entrevista realizada em 2018)

Para o professor que ministra a disciplina de Ensino Religioso, há um certo medo de trabalhar a questão racial, e por exemplo, não trabalha a questão da religiosidade indígena. Ele também afirmou que como não há muito contato com religiões de matriz africana, isso não é trabalhado, visto também que não há um trato dessa questão em reuniões pedagógicas e assim não há formação. Dessa forma, o docente afirma tratar apenas das questões cristãs principalmente em uma perspectiva histórica, visto que a sua formação é na área de História não havendo um trabalho específico sobre questões de diversidade e interculturalidade, vejamos:

> Até agora eu nunca abordei, a diversidade religiosa sim, agora a étnica racial e de gênero, aqui e acolá a de gênero eu ainda cito...Até no sentido das religiões... A étnica ainda não, a étnica eu tenho é medo, eu tento ser bem moderado tá, eu não sei me comporta com relação a ... Porque isso é novo, de certa forma podemos dizer que isso é novo, né. (Professor de Ensino Religioso em entrevista realizada em 2018)

Ao afirmar que tem medo de trabalhar a questão étnico-racial, e que se trata de um tema "novo" percebemos que o professor não compreendeu o sentido do termo "diversidade étnica". Ora, como trata-se de algo novo, se a questão da diversidade está presente desde o período de formação da nação brasileira?

Um dos professores de História afirma que trabalha a temática em sala de aula, mas de forma contextualizada, como questões relacionadas à História africana e dos negros, porém afirmou que há uma falta de planejamento por parte da escola para que se efetive essas questões, por exemplo, na realização de eventos e debates, além de destacar uma falta de preocupação por parte da escola e dos outros profissionais. Segundo ele:

> Na realidade, o que eu observo, é como eu te disse, falta um planejamento, dentro da escola mesmo, é... que efetive essas práticas. O que eu observo é que muitos alunos vêm pra cá, se formam de forma muito crua...[...] seria hipócrita se eu disse pra você que existe um projeto na escola, professores mobilizados e preocupados com essas questões, ta... Não vou dar esse luxo... De falar só pra agradar...Na realidade, não existe isso. Aqui não... (Professor de História em entrevista realizada em 2018)

Outro professor, também de História afirmou que trabalha a temática da diversidade nas aulas, mas apontou a falta de formação que permita trabalhar tal questão, e que essa preocupação parte de cada professor, visto que não há um incentivo por parte da escola. Ainda segundo ele, não há por parte dos demais colegas, uma preocupação em trabalhar com a diversidade. Além disso, confirma as falas de entrevistas anteriores de que não há um planejamento ou preocupação da instituição em promover eventos ou debates sobre o tema. Segundo ele:

> Alguns livros trazem muito sutilmente, mas eu ainda vejo algo ainda assim que é preciso a nível de profissionalização, eu digo assim uma adequação, até uma formação, porque pra muitas pessoas é algo que está presente, mas que as pessoas ainda não sabem lidar com isso né? [...]Eu não percebo muito isso não, muito

> pelo contrário, a gente tem até colegas assim muito racistas no sentido...aliás não digo racista né? [...]Se não for de iniciativa própria de alguns professores...algumas ilhas individualizadas, não acontece não, né? Então eu não vejo uma preocupação aqui da escola com essas temáticas não. (Professor de História em entrevista realizada em 2018)

Já a professora de Sociologia ao ser questionada se e como percebe as políticas de reconhecimento da diversidade foi enfática em afirmar que não reconhece as políticas públicas na escola, como também não percebe um debate por parte da instituição sobre a mesma. Além disso, afirmou que tanto ela como os demais professores não dão muita importância à temática e que é trabalhado apenas o que vem no livro didático na qual alguns professores comentam esporadicamente sobre o assunto. Vejamos:

> Eu não percebo, não reconheço na escola, ninguém fala sobre isso e também não dou importância, há um trabalho apenas de forma transversal, é trabalhado apenas o que vem no livro [...] não tem essa promoção por parte da escola... O que existe são apenas comentários isolados por parte de alguns professores... (Professora de Sociologia em entrevista realizada em 2018)

Ao analisarmos as falas dos professores, da coordenadora e da diretora, é possível perceber que parece não haver uma preocupação em trabalhar de forma direta a temática da diversidade, seja étnico - racial, gênero ou religiosa. Tal situação ocorre, segundo eles, devido à falta de formação dos profissionais, de planejamento e incentivo da escola, além da presença de uma visão tradicionalista e homogeneizadora de não considerar as diferenças e o reconhecimento de grupos identitários. É possível perceber na fala dos entrevistados que a temática da diversidade é colocada em último plano nas discussões em sala de aula por não compreenderem a importância desse debate, assim o que há são falas pontuais por parte de alguns desses profissionais.

Sobre as rodas de conversas realizadas com os alunos

Como já abordado, o debate acerca da diversidade étnico-racial contribui para o reconhecimento identitário e para realizar rupturas com as visões colonizadoras presentes na instituição e em nossa sociedade. Tal conhecimento é fruto do nosso processo colonial que marginalizou e descredibilizou valores das culturas africana e indígena.

Para Gomes (2002), a escola representa uma instituição importante no processo de construção das identidades sociais e pode proporcionar a construção de um olhar mais alargado, ou seja, uma educação como processo de humanização. Contudo, o que geralmente acontece é o reforço de estereótipos e representações negativas sobre esses segmentos étnicos e suas expressões corporais e estéticas, ou seja, o reforço das marcas da colonialidade. Assim, a escola apresenta-se como uma instituição de grande importância no processo de desconstrução de preconceitos e estereótipos, bem como na construção de valores e na valorização das diferentes identidades presentes em seu contexto.

Assim, a construção dos discursos no espaço educativo também contribui no processo de construção da identidade dos alunos. Considerando de grande importância a percepção dos alunos sobre a temática, após as entrevistas com os gestores e professores, foram realizadas as rodas de conversa, no intuito de compreender como os discentes avaliam a atuação dos professores e da escola em geral em relação à diversidade, além de identificar a sua percepção sobre a temática.

Ao todo foram realizadas seis rodas de conversa, com alunos de diferentes turmas – 4 turmas do 1º ano, 1 turma do 2º ano e 1 turma do 3º ano. Para a sua realização, utilizamos tópicos guias sobre a diversidade étnico-racial, no intuito de compreender como os alunos estavam percebendo o trato das questões relacionadas a diversidade na escola, além de algumas imagens que poderiam despertar o questionamento dos alunos acerca da diversidade.

Em relação ao trabalho da temática da diversidade na escola, de forma geral, os alunos afirmaram que poucos professores abordam a temática em sala e que a instituição não promove eventos culturais que debatam essa temática. Ao serem questionados se a escola trabalhava o tema em datas comemorativas como, por exemplo, o dia da Consciência Negra, eles foram unânimes em responder negativamente.

Diante da afirmação dos alunos, da escassez do trabalho sobre a questão negra na escola, também foi questionado se na visão deles, os professores de História e Sociologia tinham a preocupação de trabalhar com temáticas que se desvincule do conteúdo tradicional, com o debate de temáticas como a questão indígena e as religiões de matriz africanas, entre outras. Segundo eles:

> Só Religião... O professor de Ensino Religioso ele fala um pouco, ele não aprofunda o assunto, só aquela base, entendeu? Ele não fala muita coisa
> Praticamente a gente só vê isso na disciplina de História...
> Eu acho que todos os capítulos falam um pouco sobre isso, como a escravidão, mas não tem um capítulo específico sobre essas coisas... África e tal...
> (Alunos do 1º ano durante roda de conversa realizada em 2018)

Em algumas rodas, também foi utilizado o recurso de imagens que poderiam despertar questionamentos sobre a diversidade étnico-racial, mais especificamente acerca da questão indígena e negra. Por exemplo, apresentei a imagem de uma mulher indígena advogada em um ambiente jurídico, e outra em uma comunidade indígena em sua aldeia, na qual debatemos sobre as mesmas e foi possível perceber que os alunos reconheceram a garantia dos direitos da indígena apenas no espaço jurídico, e outros apresentaram uma visão mais crítica de que tais minorias só são reconhecidas e respeitadas ao conquistar determinado espaço ou função social. Vejamos as falas de alguns alunos sobre a imagem da mulher indígena advogada:

> Eu acho que aqui ela tá tendo os direitos dela que nem a qualquer outro povo.
> Mas eu também acho que é um pouco errado ela ter que usar uma roupa, tipo pra ela ter direitos ela tem que se tornar uma advogada, tipo ela não tem espaço.
> Os indígenas que são os verdadeiros brasileiros não têm espaço.
> (Alunos do 1º ano durante roda de conversa realizada em 2018)

Também foi debatida a imagem de um médico negro na qual os alunos manifestaram que se trata de uma situação incomum, visto que o número de jovens negros que possuem acesso ao ensino superior é bem inferior aos de brancos. Segundo os alunos "é muito difícil, quase não tem, mas bem que poderia ter".

De forma geral, também os discentes apresentaram um discurso que revelou um desconhecimento acerca da história social desses grupos, poucos alunos se autorreconheceram como negros, como também afirmaram que há discussões escassas sobre as temáticas em sala de aula na qual os debates existentes partem de um esforço individual dos professores. Afirmaram ainda que embora algumas temáticas estejam presentes no livro didático, o assunto não é discutido em sala de aula. Quando questionamos se nas disciplinas de História ou Ensino Religioso, havia algum debate sobre as religiões de matriz africana, a resposta também foi uníssona: "Não vemos essa questão de cultura e tal aqui na sala, mas quem pega o livro de História para ler a gente

vê.... Tem várias religiões no Brasil na época da escravidão" (Alunos do 1º ano durante roda de conversa realizada em 2018).

Essa questão nos parece interessante, pois demonstra duas situações que nos parece fundamental. Uma primeira é que constatamos que de fato a lei que disciplina o ensino de história africana e afro-brasileira não está sendo cumprida pela escola; e segundo demonstra um ensino descontextualizado, onde os alunos parecem desconhecer sua própria realidade. Pois, estes ao afirmarem que as religiões afro existiam somente no período da escravidão, parecem desconhecer a sua própria realidade local, haja vista que só na cidade de Teresina são quase 500 espaços de cultos dedicados às religiões de matriz africana. Além disso, os alunos também confirmaram que presenciam casos de preconceito na escola, principalmente em sala de aula e que geralmente os professores não dão atenção a esses casos. Quando questionamos se eles já haviam presenciado ou mesmo tinha sofrido preconceito ou racismo na escola, eles responderam:

> Sim, é claro, por coleguinhas de sala mesmo...
> Eu já sofri, sim.... (Alunos do 2º ano durante roda de conversa realizada em 2018)
> Só com meus amigos que eu deixo... Mas isso não é racismo...
> Sim, já criticaram a minha cor e o meu cabelo... Ele começou a falar que meu cabelo era 'bombril'... (Alunos do 2º ano durante roda de conversa realizada em 2018)

Diante das falas dos alunos, questionei qual a postura dos professores quando percebiam certas atitudes em sala de aula. Segundo os alunos, geralmente eles não têm qualquer atitude diante de tais situações: "As vezes sim, tomam alguma atitude, mas de forma bem sutil, e quando fazem não ligam se os comentários vão continuar ao não." (Alunos do 2º ano durante roda de conversa realizada em 2018)

Houve também um debate sobre a lei 11.645/08 e a política de cotas, em que alguns alunos apresentaram opiniões divergentes o que resultou em um debate interessante sobre o tema, conforme segue a fala de alguns alunos:

> Eu acho isso injusto em relação às cotas, só porque a pessoa é negra... Ela tem a capacidade sim de competir com o branco... Se ela estudar que nem o branco, ela vai conseguir uma coisa melhor que o branco... Porque tipo desfavorece o

> negro, só por que ele é negro ele vai ser burro? (Alunos do 3º ano durante roda de conversa realizada em 2018)
> Eu também acho que isso é uma forma de preconceito, por que o negro tem mais cotas que o branco ou o pardo? Porque já que se diz em igualdade... Por que não se coloca sem cotas?
> São pessoas iguais só muda a cor... (Alunos do 3º ano durante roda de conversa realizada em 2018)

Ao analisarmos as falas dos alunos, é possível compreender as consequências da falta de debates sobre a temática da diversidade pela instituição: discursos homogeneizadores que não consideram o princípio da diferença, a presença de casos de racismo entre os alunos e a dificuldade por parte dos mesmos de reconhecer a sua própria identidade. Ou seja, é perceptível o reflexo dos discursos dos professores e gestores na dificuldade de autorreconhecimento dos alunos e nos seus próprios discursos de também não considerarem a diversidade.

O que diz o Projeto Político Pedagógico acerca da diversidade étnico-racial

O Projeto Político Pedagógico da U.E. Professora Maria de Lourdes Rebelo apresenta-se em um documento digitalizado com 49 páginas, constituído em 2014 e dividido em algumas subseções, como o de dados técnicos da escola (Matrícula, Taxa de crescimento escolar, Distorção e aproveitamento-reprovação, Distorção e aproveitamento-abandono), perspectivas, pedagogias e concepções (Definição das bases do Projeto Político Pedagógico, Perspectiva pedagógica filosófica da escola, Concepção de educação), além das subseções sobre avaliação, desafios e projeto cultural (Avaliação, Da promoção e avaliação, Da recuperação, Desafios, Projeto arte e cultura na escola).

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico da escola, foi possível perceber algumas menções à questão da diversidade étnico-racial no documento. Na seção "Mensagem da escola", foi possível identificar apenas no trecho: " Destaca ainda a intenção dos que fazem a escola estadual em desenvolver uma educação voltada a formar cidadãos capazes de compreender enquanto sujeitos críticos e de compreender o seu papel na sociedade" (PPP, 2014, p. 2). Contudo, não são explicitados os meios pelos quais essa educação "formadora de sujeitos crítico" seria colocada em prática.

A proposta do PPP da escola é tratada como uma proposta de intencionalidade política educacional que busca sustentação na legislação educacional, em políticas estaduais para o ensino básico e no plano de desenvolvimento da Educação. Contudo, é possível perceber que de forma geral o PPP foca em questões técnicas, como taxa de aproveitamento, taxa de aprovação, taxa de reprovação, quantificação de alunos ao longo dos anos, em que tais informações são reunidas em forma de dados e tabelas e compõem a maior parte do documento.

Na seção "Definição das bases do PPP", há uma breve citação sobre a necessidade de comprometimento da escola com o respeito à diversidade e as diferenças, contudo não são explicitadas quais seriam essas diferenças e como se daria esse respeito à diversidade. Por outro lado, em sua perspectiva pedagógica e filosófica, a escola coloca-se como tendo uma proposta de cunho luterano. No entanto, tal situação é no mínimo inusitada, pois ao que nos parece seria contraditório uma escola pública estadual que deve ter um caráter laico, se identificar como escola luterana. Vejamos:

> A Escola tem clareza de seus propósitos e características e é na sua condição luterana que tem a firme convicção de estar a favor da vida, pois é justamente essa condição confessional que lhe outorga características eminentemente dialógicas, trazendo o desafio próprio da alteridade que incita a perceber processos, gerar mediações e criar meios para superar antagonismos. (PPP, 2014, p. 28)

Destaco aqui também o seguinte trecho da seção "Concepção de educação":

> A condição de respeitar e valorizar a todos se constitui um importante foco da ação educativa em que os diferentes e as diferenças são respeitados e valorizados ao promover a ampliação do autoconhecimento e a superação de dificuldades que antes de ser atribuídas ao outro deve ser analisada na Perspectiva do próprio sujeito. (PPP, 2014, p. 28)

Assim, é possível perceber que no trecho citado não são explicitadas quais seriam as diferenças que seriam respeitadas e valorizadas, quais seriam as dificuldades a serem reconhecidas e analisadas "na perspectiva do próprio sujeito". Além disso, se o respeito à diferença é tratado na seção "Concepção de educação" por que não existe nenhuma menção em relação a isso na "Perspectiva Pedagógica e filosófica da escola", mas sim há a presença de uma perspectiva de cunho religioso e confessional? É possível

identificar uma contradição clara entre essas duas seções o que pode indicar o plágio do PPP.

Cabe ainda destacar outras contradições presentes no Projeto Político Pedagógico, em relação ao desenvolvimento de atividades que estão presentes no documento, porém não ocorrem na prática: mostra de talentos, sarau literário, palestras educativas e o projeto chamado Arte e Cultura (uma iniciativa educacional no sentido de valorizar a arte propriamente dita através da apresentação de novos talentos). Essas atividades não foram identificadas nas falas dos alunos, dos professores e nem dos gestores. Além disso, é abordado sobre a existência de palestras com corpo docente acerca dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que também não foi identificado nas entrevistas com os professores, pelo contrário, alguns citaram que não há um debate na escola sobre as questões da diversidade, ou outras que fujam do conteúdo mais tradicional.

Considerações Finais

As leis 10.639/03 e 11.645/08 se apresentam como um importante instrumento na garantia de um trabalho plural das relações étnico-raciais na educação. Constituem assim políticas públicas essenciais para o questionamento e desconstrução de preconceitos e valores colonizadores do currículo que invisibiliza populações não brancas.

Embora haja uma legislação acerca do reconhecimento da diversidade na educação, somente a sua existência não garante a sua efetivação. A escola como instituição responsável pela educação sistematizada deveria garantir um ambiente de reconhecimento, respeito e valorização da pluralidade cultural. No entanto, o que percebemos na escola analisada é uma série de obstáculos apontados pelos entrevistados como a falta de incentivo institucional e de uma formação específica dos profissionais, e um trabalho mais direto da temática nas disciplinas mais próximas do tema, como História e Sociologia.

O processo de construção de identidade, além de ser interno, também é fortalecido e influenciado nas e pelas relações sociais, culturais e interculturais na sociedade. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora tem um papel de grande importância nesse processo, visto que os discursos podem refletir e reforçar as marcas da colonialidade. A presença de discursos homogeneizadores nas falas dos

gestores e docentes refletem essas marcas e contribuem para a continuidade de preconceitos, valores colonizados do currículo e na própria dificuldade de reconhecimento da identidade por parte dos discentes.

Podemos perceber que a falta de uma reflexão mais direta sobre a diversidade no Projeto Político Pedagógico reflete a escassez do debate na escola como identificado pelas entrevistas. As contradições presentes no mesmo apontam a necessidade de sua revisão e de uma reelaboração do documento para que este considere e trate a diversidade e a pluralidade cultural presente na escola.

Conforme, já abordado anteriormente, um diálogo entre Antropologia e Educação através de um processo de formação continuada para os professores e o desenvolvimento de projetos que debatam a temática da diversidade na escola se revelariam de fundamental importância na e para a orientação de práticas educativas que garantam o reconhecimento e a valorização da diversidade no fazer educativo. E assim, pode-se abrir possibilidades para caminhar à concretização de uma prática pedagógica realmente includente como preconizado pelas leis 10639/03 e 11.645/08 garantindo o respeito e valorização da diversidade étnico-racial no espaço educativo.

Referências

BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, dez 2003.

BRASIL (2008). Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília DF, mar 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (org.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOLDENBERG, Mírian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Edição. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002. 232p.

MOYA, Santos Thais. Decolonizando Mentes: A Importâncias das Leis 10639/03 e 11645/08 para Nova(s) Episteme(s) Brasileira(s). In: JODAS, J.; VIEIRA, P.A.S.; MEDEIROS, P. M.(Org.) Uma Década da Lei 10639/03: Perspectivas e Desafios para as Relações Étnico-Raciais. Jundiaí, Palco Editorial: 2015.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999. 1

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o racismo na escola. 2.ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Ariene Gomes De; LAGE, Allene De Carvalho. Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da lei 10.639/03? Horizontes, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 45-54, jan./jul. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.339.Acesso em: 10 jan. 2019.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. 5 ed. São Paulo: BRASILIENSE, 1994.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais. Buenos Aires. CLACSO. 2005.

A EXCLUSÃO SOCIAL EM "*QUARTO DE DESPEJO*", DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Antonia Cristina da Silva Rodrigues [12]

Joelma de Araújo Silva Resende [13]

Introdução

A prática da exclusão social vai muito além da divisão entre os têm mais e vivem dignamente para aqueles que estão abaixo da linha da miséria. A exclusão social é capaz de dividir uma camada social da outra, tirando direitos básicos para que se tenha uma vida digna dentro do convívio social, dando lugar às desigualdades, miséria e o esquecimento dos que tentam sobreviver às margens da sociedade. Para essas pessoas só resta o anonimato, lembrados somente através dos noticiários, por pesquisas socioeconômicas ou nas campanhas eleitorais.

Em 1914 na cidade de Sacramento, Minas Gerais nasce Carolina Maria de Jesus, alguns anos depois vem morar na favela de Canindé em São Paulo; para muitos, era mais uma moradora que vivia na miséria, mas a mesma tinha muito mais para nos apresentar. Cursando apenas a segunda séria do primário, Carolina despertou o hábito da leitura e o desejo de ser uma grande escritora.

Como catadora, Carolina separava papéis e cadernos para relatar toda a sua rotina e tudo que ocorria com os demais moradores da favela. Descoberta pelo jornalista Audálio Dantas em 1960, lança *Quarto de despejo*, uma obra impactante

[12] Universidade Estadual do Piauí - acristina87rodrigues@gmail.com

[13] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - joelmadearaujosilva@gmail.com

para toda a sociedade e críticos literários, a obra traz um cotidiano tomado por miséria, fome, violência e o abandono perante a sociedade.

A escritora é uma das mais importantes autoras da nossa literatura afrodescendente, sua obra foi traduzida em mais de 10 línguas, *Quarto de despejo* chegou ao total de cem mil exemplares vendidos, obra que será o objeto de estudo do presente trabalho. Assim, o referido trabalho procurará analisar a obra de Carolina a partir da temática da exclusão social, analisando os dramas vividos por sua autora e personagem. Com objetivo de discutir aspectos ligados à prática da exclusão, também buscará analisar quais são os sentimentos carregados pela personagem mediante a vida de limitações e lutas para sobreviver na periferia de São Paulo. Serão utilizadas como fontes de pesquisa, a obra *Quarto de desejo* de Carolina Maria de Jesus (1960), os teóricos Carlos Vogt (1983) que compara o diário da escritora a "uma espécie de livro de São Miguel, livro do juízo, no qual são anotados os comportamentos errados dos seus vizinhos" e Escorel (1999), que discute o aspecto da desigualdade social tão marcante na obra.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e qualitativo, embasada através de livros e artigos voltados para a Literatura Testemunhal de Carolina Maria de Jesus, representada na obra *Quarto de despejo*. Constitui-se o corpus de análise tendo como critério a presença do elemento exclusão social, bem como a apresentação do modo de vida representado pelas personagens, configurando uma situação de crítica social e denúncias. A relação de exclusão social representada na obra será analisada a partir da voz da narradora, que segundo muitos moradores da favela, a mesma foi para eles a porta voz dos excluídos.

Aspectos relacionados à exclusão no meio social

O livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus tem como característica principal as denúncias de uma sociedade que exclui e impossibilita indivíduos a terem acesso a coisas básicas e necessárias para a sobrevivência no seu cotidiano.

Para Escorel (1999), os fenômenos da exclusão social são processos de vulnerabilidade, fragilização ou precariedade e até ruptura dos vínculos sociais em cinco dimensões da existência humana em sociedade; ocupacional e de rendimentos; familiares e sociais proximais; políticos ou de cidadania, culturais e no mundo da vida em que se inserem os aspectos relacionados com a saúde.

A obra nos apresenta relatos da fome e da precariedade em que vive uma grande parcela da sociedade nas favelas brasileiras, o que faz da obra atual ao abordar problemas que se arrastam há décadas diante dos olhos de todos aqueles que estão no poder e podem fazer algo para mudar a situação de todos que segundo a autora, vivem como objetos fora de uso, dignos de estarem num quarto de despejo: "Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, fora de uso, digno de estar num quarto de despejo" (JESUS, 1960, p.37).

A obra possibilita ao leitor conhecer as angústias, as necessidades e anseios dos moradores das favelas, dentro de uma rotina nada amistosa e sem expectativas de melhorias. Nessa narrativa, diversos perfis são descritos, pessoas que encaram a pobreza da melhor maneira. "Aqui na favela quase todos lutam com dificuldade para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isso em prol dos outros" (JESUS, 1960, p.36).

Para muitos moradores, fugir da realidade através do vício da bebida era uma saída, outros preferiam provocar suicídio para sair de vez daquela realidade. Mas Carolina tinha algo especial além da sua coragem, ela possuía a habilidade da escrita, por mais que tivesse frequentado apenas o segundo ano do primário, isso foi o bastante para aprender a ler e isso era a sua arma para lutar contra a desigualdade.

A desigualdade em que vive um povo é capaz de distanciá-lo de outros grupos em seu meio social, muitas vezes essa prática está ligada às condições socioeconômicas, raciais, religiosas, dentre outros fatores, o que torna propício para o surgimento das regiões periféricas. "Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais" (JESUS, 1960, p.54).

Maricato (1994), em estudo, apresentou um conceito para exclusão social no processo de urbanização no Brasil.

> A exclusão social compõe um universo do qual a segregação ambiental é apenas uma das expressões. À dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos (transporte precário; saneamento ineficiente; drenagem inexistente; dificuldade de abastecimento; difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches; maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos etc.) somam-se menores oportunidades de emprego (particularmente no setor formal), menores oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação contra mulheres e crianças, difícil

> acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. A lista é interminável. Não há como definir um limite preciso entre o 'incluído' e o 'excluído'. Não se trata de um conceito mensurável, mas de uma situação complexa que envolve a informalidade, a irregularidade, a ilegalidade, a pobreza, a baixa escolaridade, o oficioso, a raça, o sexo, a origem, e principalmente, a falta de voz (MARICATO, 1994, p.51).

Essa caracterização sub-humana revela o quanto o excluído está abaixo de uma linha que o afasta da sua dignidade e o coloca em posição de um indigente, de sobras da que a sociedade precisa descartar. Para esses indigentes banidos e afastados só resta se adaptarem as opressões e as impossibilidades no meio em que vivem.

Carolina nos relata com tristeza a morte de um catador que se submete a comer comida encontrada no lixo por não ter o que comer e por estar há dois dias sem comer.

> Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços: Disse-me: - Leva, Carolina. Dá pra comer. Deu-me uns pedaços. Para não magoá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros ruídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fértil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existenciais infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela. No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguem procurou saber seu nome. Marginal não tem nome. (JESUS, 1960, p. 40).

Em sua obra, Carolina se tornou apenas uma coadjuvante diante de temas tão recorrentes, dentre eles a fome, na qual trava uma batalha diária. Além desse problema, outras situações de conflito aparecem ao longo de seu diário. O mau comportamento dos filhos, as discussões com os vizinhos, muitas vezes por causa das crianças, a mesma não entendia a falta de tolerância com as mesmas. Tudo isso era insignificante mediante a luta contra a fome, caracterizada por alguns críticos como uma ação desumanizada.

Há momentos em que Carolina faz comparações entre os seres humanos e animais, afirmando sentir inveja dos bichos. Às vezes em que ganhava restos de alimentos dizia que era para seus animais "cachorros".

> Pelo o que observo, Deus é o rei dos sábios. Ele pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque eu não tenho nada para comer, invejo os animais (JESUS, 1960, p.61).

Todos os dias Carolina buscava em suas necessidades forças para sobreviver, catando matérias para vender e comprar comida para seus filhos. Mas nem sempre isso era o bastante, houve momentos em que ela pensou em dar fim a todo o sofrimento vivido. "Eu estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa" (JESUS, 1960, p.35).

Aqui fica claro que para acabar com todo o sofrimento, a morte seria a solução para aqueles a quem são negadas condições básicas para viver. Apesar de todos esses sentimentos, Carolina em meio a tantos problemas enfrentados cultiva a esperança e sonhos que a levavam por um momento a estar longe da favela.

> Eu durmi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas côr de rosa. Eu ia a terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organisaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso (JESUS, 1960, p.117).

Quarto de despejo não se restringe somente a relatos da rotina de catadora. Em suas narrativas, Carolina demonstra uma preocupação social e política, não poupando palavras para denunciar o que acontecia de errado, demonstrando criticidade; ela denuncia a falta de assistência por parte dos políticos que só procuram as favelas somente no ano eleitoral. Para ela, os políticos eram interesseiros e oportunistas que só aparecem na época das eleições: "De quatro em quatro ano muda-se os políticos e não soluciona a fome, que tem a sua matriz nas favelas e as sucursões nos lares dos operários" (JESUS, 1960, p.40).

Com esse posicionamento crítico, a autora deixa clara a falta de compromisso dos políticos, algo comum ainda nos dias atuais, o uso da massa para conseguirem

votos por meio de promessas de melhorias e assim se elegerem. Quando ganham, todas as promessas são esquecidas e assim, ao passar dos quatro anos tudo volta a se repetir.

Outra crítica feita pela autora é contra os comerciantes que despejam restos de comidas estragadas próximo da favela sem se preocuparem com os moradores que ali residem, ela afirma que as maiores vítimas são as crianças.

> Na minha opinião os atacadistas de São Paulo estão se divertindo com o povo igual as Cesar quando torturava os cristãos. Só que Cesar da atualidade supera o Cesar do passado. Os outros era perseguidos pela fé. E nós, pela fome! (JESUS, 1960, p.146).

Outro aspecto preocupante segundo Carolina são os altos custos dos gêneros alimentícios que para aqueles que não têm uma renda se torna mais um obstáculo para a sobrevivência. "Fui fazer compras no japonês. Comprei um quilo e meio de feijão, 2 de arroz e meio de açúcar , 1 de sabão . Mandei somar. 100 cruzeiros, o açúcar aumentou. A palavra da moda agora é aumentou. Aumentou!"(JESUS, 1960, p.134).

Ela também se mostra preocupada com as coisas presenciadas pelas crianças, por estarem em um ambiente sem pudores, terminam presenciando senas inapropriadas.

> ... E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. De modo que quando a mulher sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo para o Zé Povinho. Depois os comentários entre as crianças (JESUS, 1960, p.45).

A exclusão social se caracteriza não só pela extrema privação material, mas, principalmente, porque essa mesma privação material "desqualifica" seu portador, no sentido de que lhe retira a qualidade de cidadão, de brasileiro (nacionalidade), de sujeito e de ser humano, de portador de sujeito, vontade e interesses legítimos que o identificam e diferenciam. A exclusão social significa, então, o não encontrar nenhum lugar social, o não pertencimento a nenhum topo social, uma existência limitada à sobrevivência singular e diária (ESCOREL, 1999, p.81).

Para os excluídos que não possuem sua cidadania respeitada só resta serem depreciados por toda a sociedade, essas privações sofridas são relatadas no diário de

Carolina Maria de Jesus, a mesma em alguns momentos descreve o desprezo lançado contra os favelados.

> [...] Os vizinhos de alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de ódio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobresa. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres (JESUS, 1960, p.55).

A falta de solidariedade com o próximo leva aqueles que estão em uma vantagem social a justificar seus julgamentos contra os desfavorecidos, colocando-os como culpados das péssimas condições em que vivem e suas contribuições para o surgimento das periferias. No entanto, os maiores causadores são todos que se mostram superiores e que fazem das suas ações um ato de apartação social.

Carolina revela muitas vezes outros preconceitos, sofridos por estar suja ou por residir na favela, sua condição de catadora a coloca como inferior e ser comparada a uma pessoa sem importância. "Depois fui no açougue Bom Jardim comprar carne. Cheguei no açougue, a caixa olhou-me com um olhar descontente" (JESUS, 1962, p.151).

Com esse relato a autora deixa claro que a discriminação também é uma forma de agredir sem que haja contato físico ou palavras, capaz de levar suas vítimas ao um processo de distanciamento perante a sociedade.

As narrativas de Carolina ainda trazem a falta de solidariedade por parte daqueles que podem ajudar e fazer a diferença na vida do que pedem comida para saciar sua fome.

> Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se. Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu uma esmola. A dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela não quis abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos. Tem pessoas que zombam dos que pedem (JESUS, 1960, p.62).

Observa-se que a exclusão não se dá necessariamente pelo uso da força e nota-se a existência de uma violência sutil, não menos danosa, que também promove

processos de exclusão. Trata-se do alheamento em relação ao outro, que assim deixa de ser reconhecido como semelhante. No diário de Carolina essas práticas são recorrentes a todo o momento contra os moradores e até mesmo ela se torna vítima de sonegação, como água, comida e atendimento médico. Carolina e os outros moradores eram vítimas de olhares e de ações discriminatórias, muitas vezes ignorados apenas por estarem maltrapilhos e residirem na periferia.

> - Eu queria agua para fazer a mamadeira. Meus Deus, como é que nós vamos fazer sem agua? Nois íamos noutras casas, batíamos na porta. Ninguem respondia. Não aprecia ninguém para nos atender, para não ouvir isto: - A senhora pode nos dar um pouco dagua? – Podia dar uma enchente e arrazar a favela e matar estes pobres cacetes. Tem horas que me revolto contra Deus por ter posto gente pobre no mundo, que só serve para amolar os outros (JESUS, 1960, p.56).

Todas essas injustiças deixam a autora revoltada, já que todos os dias precisa encontrar forças para sobreviver com seus três filhos pequenos. Mas os atos discriminatórios não vêm somente dos que vivem nos grandes centros, surge também dos próprios moradores da favela. Carolina nos relata que por ser mãe solteira faziam dela perante as outras mulheres motivo de piada e insultos. Ela confessa que as mulheres são maldosas, muito mais do que os homens, já que qualquer motivo dá lugar para boatos maldosos. "Nas favelas os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres. As intrigas delas é igual a de Carlos Lacerda que irrita os nervos" (JESUS, 1960, p.21).

Suas denúncias não ocorrem somente contra políticos; em suas narrativas ela dá notícia a todas as movimentações que ocorrem na favela, as brigas entre casais, entre vizinhos, os abusos sexuais, e a exploração de preços, a violência é um tema corriqueiro, pois todos os dias acontece uma novidade entre os moradores.

> ...Hoje teve uma briga, os pernambucanos avançaram no paraibano as mulheres abraçaram o paraibano e levaram para dentro do barraco e fecharam a porta. Os pernambucanos ficaram falando que matavam e repicavam o paraibano. Queriam invadir o baração. Estavam furiosos igual os cães quando alguém lhes retiram a cadela (JESUS, 1960, p.63).

A falta de solidariedade entre vizinhos também é algo que faz do convívio algo difícil na favela, pessoas que se negam a ajudar com o pouco que possui, ou até mesmo

com apoio. Um fator que fazia de Carolina superior aos demais moradores, a mesma sempre ajudava seus vizinhos quando necessário, seja com ações, dividindo algum alimento ou com palavras amigas." Cheguei em casa e deitei. Estava com frio e mal estar. "O povo da favela já sabe que estou doente. Mas não aparece ninguém para prestar-me um favor" (JESUS, 1960, p.91).

A condição subumana vivida pela escritora fez a mesma nos relatar as vezes que dormia junto com seus filhos sem ter o que comer, contando suas angústias, depois de um longo dia de coleta e não ter o que levar para dar aos seus filhos. "Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago." (JESUS, 1960, p.99).

Os demais moradores da favela tinham consciência de que Carolina era diferente, a mesma sempre deixava claro de que ao se meterem com ela, eles correriam o risco de aparecerem em seu diário, diário esse que carregava toda a vivência na favela, e a esperança de um dia tirar sua autora da miséria. "As rascoas da favela estão vendo eu escrever e sabe que é contra elas. Resolveram me deixar em paz." (JESUS, 1960, p.21).

Carlos Vogt (1983) compara os diários da escritora a "uma espécie de livro de São Miguel, livro do juízo, onde ameaça anotar os comportamentos 'errados' dos seus vizinhos". O linguista ainda faz uma observação no comportamento de Carolina Maria de Jesus.

> De um lado, a autora pertence ao mundo que narra e cujo conteúdo de fome e privação compartilha com o meio social em que vive. Do outro, ao transformar a experiência real da miséria na experiência linguística do diário, acaba por se distinguir de si mesma e por apresentar a escritura como uma forma de experimentação social nova, capaz de acenar-lhe com a esperança de romper o cerco da economia de sobrevivência que tranca sua vida ao dia-a-dia do dinheiro-coisa (VOGT, 1983, p. 210).

Essa divisão de identidade só nos confirma o quanto a autora era diferente dos demais moradores, talvez por possuir uma "olhar de poeta", capaz de ver oportunidades em lugares inesperados. Carolina nunca deixou de sonhar por dias melhores, mesmo quando tudo ia ao contrário de seus planos. "Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que estou sonhando". (JESUS, 1960, p.29).

Para FENSKE, Elfi Kürten (2014) em *Quarto de Despejo*, a mulher negra e favelada, com pouca escolaridade, registra o cotidiano de pobreza que rege seus dias, bem como a humilhação social e moral a que estão sujeitos os habitantes da favela do Canindé. As anotações de *Quarto de Despejo*, embora com descontinuidades cronológicas, não apresentam quebras na estrutura narrativa: cada dia é igual a todos os outros, e o que conduz o fluxo da vida é a fome e a luta contra ela. Nelas se pode constatar que o trabalho precário não traz mais do que a condição mínima da sobrevida e a reprodução da pobreza.

Carolina seguia um ciclo repetitivo, muito cedo levantava para pegar água, logo após, catar materiais recicláveis para vender e poder levar algo para fazer para os filhos, repetidas vezes seu serviço não era o bastante para por comida na mesa, terminando assim um dia sem comer. Como ela nos relata, só restava escrever.

Nos apontamentos de seu dia a dia, Carolina Maria de Jesus oscila entre desânimo e alegria, sentimentos norteados pela carência de condições materiais para manter-se e a seus filhos em situação digna. Ao tratar dos outros moradores da favela, Carolina Maria de Jesus busca diferenciar-se e deixa documentada, em tom de denúncia ou de moralização, a perda da honra daqueles que, excluídos, estão no "quarto de despejo" da cidade. Escrever sobre a favela não é apenas uma forma de tentar dar sentido à própria vida, mas também de revelar a miserabilidade implicada na modernização dos anos 1950. (FENSKE, ElFI KURTEN, 2014).

Análise dos sentimentos da personagem desencadeados pela exclusão

A mulher e mãe que sai todos os dias em busca de trabalho e comida para seus filhos e que na maioria das vezes retorna sem ter o que colocar na mesa, encontra refúgio em seu diário; o mesmo nos possibilita conhecer intimamente uma mulher tão singular da favela de Canindé.

> ... A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (JESUS, 1960, p.167).

Em seu diário, a autora coloca toda a sua sofrida rotina e isso faz com que o leitor se depare com narrativas muitas vezes repetitivas em que se resume a sua vida.

Todos os dias ela faz as mesmas coisas, pegar água, ir para a cidade catar papel, ferro ou quaisquer outros materiais para vender e conseguir algum dinheiro, e a noite escrever o diário.

Nos seus escritos a fome é um tema que se destaca; Carolina chega a usar o termo de forma poética, ao dar cor específica para tal problema que, segundo ela, afirma ter cor amarela e que é a grande causadora dos problemas enfrentados como: tontura, mal-estar e desânimo.

> A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impede a catar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estomago. Pensei já não basta as amarguras da vida? Parece que quando eu nasci o destino marcou-me para passar fome. (JESUS, 1960, p.44).

Além de nos trazer reações provocadas pela falta de alimento, seus escritos nos revelam os anseios que a faziam sonhar por dias melhores e que a tirariam um dia daquele lugar e que pudesse ser reconhecida como uma grande escritora. E assim, poder comprar a tão sonhada casa de alvenaria e dar melhores condições de vida para seus filhos.

Além desses problemas, Carolina ainda nos revela sentimentos profundos e capazes de nos revelar a outra face de uma mulher tão cheia de coragem, que apesar de viver em péssimas condições de vida se mostrava cheia de determinação.

Para ela, no dia em que não era aborrecida por vizinhos por causa de seus filhos era motivo de tranquilidade. "Amanheci contente. Estou cantando. As únicas horas que tenho sossego aqui na favela é de manhã "(JESUS, 1960, p.27). O que tirava esse sossego era a falta de tolerância dos vizinhos, que na maioria das vezes falavam mal e agrediam seus filhos. Ela que não compreendia tamanhas agressões, já que eram apenas crianças.

Outro motivo que provocava alegria em Carolina era o dia em que saía para catar materiais e voltava com comida para seus filhos. Em seu diário ela compara esse momento a um lindo espetáculo.

> A comida no estomago é como combustível nas maquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei a andar mais depressa, eu tinha impressão que eu deslizava no espaço. Comecei a sorrir como estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo que ter o que

> comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida (JESUS, 1960, p.45).

São raras as vezes que o sentimento de felicidade é sentido pela a personagem, pois a necessidade para sobreviver se faz presente constantemente em seus cadernos, o que termina gerando outras sensações que a levam ao desânimo para viver, porém não a impede de sair todos os dias em busca de sustento. "As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários" (JESUS, 1960,p.60).

Quando não era capaz de trazer nenhum alimento, ela nos revela um sentimento de angústia e tristeza. "Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro ou saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanheceu chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro. Passei o dia escrevendo" (JESUS, 1960, p.41).

Essa tristeza se justificava por saber que seus filhos dormiriam com fome e ela não poderia fazer nada para impedir. Mas não eram somente essas limitações que lhe causavam angústia; quando se deparava com as desigualdades sociais sofridas pelos favelados e como eram esquecidos, ela percebia o quanto aquele ambiente era desumano.

> ... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mesclam com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de setim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 1960, p.37).

Esses momentos tristes quando a realidade em que vivia trazia à tona inquietações que tiravam o sossego de Carolina, tanto por não ter uma vida confortável como pela as limitações impostas aos menos favorecidos.

> Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer. Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro? (JESUS, 1960, p.33).

Mais do que as preocupações em relação às péssimas condições de vida, a faltas de oportunidade, ela também se mostra descrente em relação ao que dizem do Brasil.

> Dizem que o Brasil já foi bom. Mas eu não sou dessa época do Brasil bom... Hoje eu fui me olhar no espelho. Fiquei horrorizada. O meu rosto é quase igual ao de minha saudosa mãe E estou sem dente. Magra. Pudera! O medo de morrer de fome! (JESUS, 1960, p.175).

Mesmo criticando alguns moradores que ao invés de lutar para sobreviver, preferem se entregar aos vícios e ao suicídio, em alguns momentos a narradora também demonstra suas fraquezas e vê a morte como a melhor saída para todo sofrimento vivido. "Já faz tanto tempo que estou no mundo que eu estou enjoada de viver. Também com a fome que eu passo quem é que pode viver contente?" (JESUS, 1960, p.121).

Com essas revelações a narradora apresenta aos seus leitores um perfil dividido, de um lado uma mulher de garra, capaz de tudo para sobreviver e no outro uma mulher frágil, cansada por lutar todos os dias contra a miséria e tomada por pessimismo e com a ideia de suicídio. "Quero ver como é que vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem é forte desanima". (JESUS, 1960, p.61).

Tomada pelo desânimo, ela chegar a questionar sua insignificância perante a Deus:

> Hoje não temos nada para comer. Queria convidar meus filhos para suicidar-se. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo? (JESUS, 1960, p.174).

No entanto, esses pensamentos são logo afastados pela responsabilidade que ela carrega em criar sozinha seus filhos em um ambiente tão miserável. Constantemente, Carolina é invadida pelo sentimento de solidão, por criar seus filhos sozinha e por presenciar casais com famílias desestruturadas, mulheres sendo agredidas ou obrigadas a trabalharem para sustentarem seus maridos faz com que a autora nos confidencie que não sente a necessidade em ter um marido que a espanque e a obrigue sustentá-lo.

> A noite enquanto elas pedem socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus

> filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (JESUS, 1960, p.16).

A personagem em meio a muitas advertências é capaz de cultivar sonhos e esperança por uma vida melhor, o seu diário a possibilita manter viva a esperança em ser reconhecida como escritora, ela tem consciência em que no dia que isso acontecesse iria desagradar muita gente.

> Eu percebo que se este diário for publicado vai magoar muita gente. Tem pessoas que quando me vê passar saem da janela ou fecham as portas. Estes gestos não me ofendem. Eu até gosto porque não preciso parar para conversar (JESUS, 1960, p.78).

O único momento capaz de fazer com que ela saísse dessa realidade era através dos seus sonhos e das suas confidências no diário.

> Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz no sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as quantidades. (...) É preciso criar este ambiente de fantasia para esquecer que estou na favela (JESUS, 1960, p.58).

É notável que a sua escrita no mesmo tempo que tem a função de denunciar os descasos na periferia e a falta de assistência por parte dos políticos é também uma porta para um mundo fantasioso almejado pela a escritora, mesmo em sonhos é o momento em que ela se torna digna de estar em sociedade. "Sonhei que estava noutra casa. E eu tinha tudo. Sacos de feijão. Eu olhava os sacos e sorria. Eu dizia para o João: - Agora podemos dar um ponta- pé na miséria. E gritei: - Vai embora, miséria!" (JESUS, 1960, p.185).

Os relatos de seus anseios são a prova de que a miséria e a fome não são capazes de destruírem suas esperanças, os mesmos podem se tornarem fonte de incentivo para lutar contra qualquer imposição social.

> ... Eu dormi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia a terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançaram ao meu redor e formavam um risco luminoso. (JESUS, 1960, p.117).

Mãe solteira, negra, semianalfabeta e favelada, Carolina Maria de Jesus carrega consigo fatores que a colocariam em condições desfavoráveis perante uma sociedade, preconceituosa e excludente. Mas sua habilidade em escrever a colocou em uma posição favorável aos demais vizinhos e muitos veem essa habilidade como arma de defesa. "Quando eu passava na Avenida Tiradentes, uns operários que saíam da fabrica disse-me. - Carolina, já que você gosta de escrever, instiga o povo para adotar outro regime". (JESUS, 1960, p.112).

Por estar sempre lutando contra a fome, Carolina no revela um sentimento de desgosto, descontentamento em viver em um lugar tão sujo.

> Meu sonho era andar bem limpinha usar roupas de altos preços, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que excerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é de residir em favela (JESUS, 1960, p.22).

Carolina tenta manter-se limpa, mas há momentos que isso não é possível muitas vezes por não ter sabão, sua vaidade muitas vezes sua autoestima fica abalada a ponto de fazer comparações na vida que leva como o barraco em que reside. "Voltei para o meu barraco imundo. Olhava o meu barraco envelhecido. As tabuas negras e podres. Pensei: está igual a minha vida!" (JESUS, 1960, p.175).

Carolina carrega consigo limitações que vão além de alimentos para sua sobrevivência e de seus filhos, a mesma nos fala com tristeza as limitações por não poder dar tudo o que seus filhos pediam ou precisava. "Aniversario da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentares nos impede a realização dos nossos desejos" (JESUS, 1960, p.11).

Considerações Finais

Este trabalho trouxe a possibilidade de conhecer uma obra tão significativa para a nossa literatura, cheia de caminhos que nos levam a uma obra testemunhal com uma temática atual e uma linguagem e escrita nada comum para uma obra literária.

A temática explorada em *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus foi a exclusão social, mas por que analisar um tema já conhecido e relatado por muitos autores? A resposta pode estar na justificativa de que os fatos narrados tenham sido

escritos sob o olhar de quem viveu de perto e sentiu na pele o que é ser um objeto de despejo, jogado em um canto da cidade.

Para esse estudo foram traçados dois objetivos específicos, primeiro buscou-se identificar aspectos relacionados à exclusão social, através de conceitos de alguns teóricos e pelas situações vividas pela a narradora, ficando claro de que a obra tinha muito para nos mostrar sobre a temática.

Nessa etapa muitos conceitos foram apresentados, sobre o tema explorado, conceitos do que seria o ato de excluir um indivíduo perante toda sociedade. Mediante a configuração da exclusão estudada, foram apresentados relatos de Carolina que caracterizavam o ambiente em que vivia um quarto de despejo. Além dos relatos de preconceitos, necessidades e situações vividas mediante a prática de exclusão.

Após uma prévia do que Carolina tinha para nos relatar, no segundo objetivo foi feita uma análise dos sentimentos da personagem desencadeados pelo ato da exclusão, nesse momento podemos conhecer seus anseios, angústias, necessidades e seus sonhos, que mesmo em um ambiente hostil foi capaz de se manter vivos através dos cadernos catados no lixo. "Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário" (JESUS, 1960, p.45).

A prática de escrever possibilitou que a moradora da favela de Canindé encontrasse em meio ao lixo recursos para relatar sua luta diária, seus anseios, sentimentos e sonhos, além de manter viva a esperança de uma vida melhor. Para muitos Carolina foi uma porta voz dos excluídos, a mesma fez denúncia dos descasos enfrentados pelos moradores da favela.

Carolina Maria de Jesus, em seu diário, nos deixou muitas entrelinhas a serem analisadas e compreendidas, muitos caminhos a serem percorridos, capazes de nos permitir conhecer o que essa mulher nos deixou oculto ou até mesmo assuntos inacabados e que precisam de pessoas que buscam na enigmática literatura periférica, conhecer um problema tão próximo dos nossos olhos e que exclui milhões de pessoas no nosso meio social. Além de criar novos julgamentos de quem foi essa mulher que só queria estar em uma casa de alvenaria e ser uma grande escritora.

Referências

ESCOREL, Sarah. Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). Carolina Maria de Jesus: a voz dos que não têm a palavra. Templo Cultural Delfos, 2014. Disponível em www.elfikurten.com.br. Acesso em 02/07/2015.

JESUS, Carolina Maria de (2006 [1960]). Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática.

MARICATO, Erminia. Exclusão social e reforma urbana. Proposta, Rio de Janeiro, n.62, set./1994, pp.51-56.

VOGT, Carlos. Trabalho, pobreza e trabalho intelectual. In: SCHWARZ, Roberto (org.). Os pobres na literatura brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OS ENTERROS DE ESCRAVIZADOS NA FREGUESIA DE SANTO ANTONIO DE CAMPO MAIOR – PI NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Antonio Rafael da Silva Rodrigues[14]

Drª. Iraneide Soares da Silva[15]

Considerações Iniciais

A historiografia brasileira sobre a escravidão vem ganhando novos olhares sobre essa população, buscando valorizar as contribuições sociais e culturais destes que, durante muito tempo foi-lhes negado o grau de humanidade. Já na historiografia piauiense, novas pesquisas sobre essa população local demonstram características sobre o modo de trabalho, organização social, as formas de resistências, etc.

Desta forma este trabalho busca demonstrar a presença dos escravizados da freguesia de Santo Antonio de Campo Maior – PI,[16] na segunda metade do século XIX, a partir perspectiva de sua mortalidade e dos sepultamentos dos mesmos, na freguesia citada. Buscando-se responder, a partir das fontes analisadas, qual a influência destes escravizados para os ritos fúnebres locais? Qual a estrutura e

[14] Licenciado em História pela Universidade Estadual do Piauí; graduando do Curso Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - Email: arafaelsr@gmail.com

[15] Professora Adjunta TI-40 DE do curso de História, da Universidade Estadual do Piauí - Email: iranegra@gmail.com

[16] Atualmente, a cidade encontra-se localizada a 84 Km da capital Teresina e foi escolhida como recorte espacial por representar uma das mais importantes comarcas da província do Piauí, por sua economia pecuária.

organização fúnebre da freguesia em meio a presença dos escravizados? Como o governo imperial e provincial interferia nas práticas fúnebres, em meio as principais mudanças nas leis escravagistas do século?

A pesquisa teve como análise quantiqualitativa os relatórios dos presidentes da província do Piauí, nos mapas de óbitos da população da freguesia de Santo Antonio Campo Maior, nos relatórios dos estados das igrejas, no termo de compromissos da irmandade das Almas e no livro de registros fúnebres da diocese de Campo Maior – PI, como também a partir das obras que narram sobre os ritos fúnebres e a mortalidade escrava, como os escravizados da citada freguesia eram sepultados, quais as semelhanças e diferenças dos ritos fúnebres destes sujeitos, principalmente dando voz àqueles que não tinham direito de falar por si.

Esta pesquisa é resultante de parte dos dados obtidos na pesquisa de conclusão de curso do mesmo auto, o qual narrava sobre os ritos fúnebres dos escravizados na mesma freguesia desta pesquisa.

A Morte e a História – Breves Considerações

Podemos considerar a morte um dos temas mais interessantes, estudada em várias áreas do conhecimento. A partir da História percebemos que as narrativas sobre este fato diferem de acordo com a perspectiva abordada, narrando como esta realidade interferem no cotidiano dos indivíduos, os quais fazem parte direta ou indiretamente dela e que lidam de forma diferente dependendo de sua formação cultural, religiosa e social. Assim, a partir de vários conceitos, compreendemos como as populações poderiam interpretar estes fatos em seus vários âmbitos: ritualísticos, econômicos, sociais, culturais, etc.

Para este trabalho, podemos citar o conceito de mentalidade, o qual Vovelle (1991, p.24 – 25), em sua introdução da obra Ideologias e Mentalidades, define-a como:

> […] estudo das mediações e da relação dialética entre, de um lado, as condições objetivas da vida dos homens e, de outro, a maneira como eles a narram e mesmo como a vivem. A esse nível, as contradições se diluem entre dois esquemas conceituais, cujos aspectos contrastamos: ideologia de uma parte, mentalidades de outra. O estudo das mentalidades, longe de ser um empreendimento mistificador, torna-se, no limite, um alargamento essencial do campo de

> pesquisa. Não como um território estrangeiro, exótico, mas como o prolongamento natural e a ponta fina de toda história social.

Em seus estudos, o autor visava introduzir certos conceitos ao campo da História Social, a fim de ampliar seus estudos, entre estes a mortalidade e as interpretações *pós-mortem,* domínios estes presentes da História cultural. Assim, sua teoria permite introduzir este conceito, pois ele entende as mentalidades como um elo de relação entre as estruturas sociais, pautadas nas ideologias dos sujeitos. Sendo que, ele não a interpreta como algo subjetivo, visto as duas metodologias deste domínio, quantitativa e micro-histórica, o qual possibilitam perceber os sujeitos. Desta forma, o conceito de mentalidade se faz importante, pois a partir dele, podemos analisar o comportamento dos sujeitos perante a morte, o que resulta a construção de certos rituais e tradições, mesmo a população escravizada que ressignificou suas tradições, mediante a condição a esta imposta.

Outra categoria importante para este trabalho é a de experiência, que a partir de E. P. Thompson (1981, p.182) nos permite uma abertura metodológica, para se trabalhar com as camadas excluídas, compreendendo seus comportamentos, mediante aos meios a estas impostas. Do qual o autor define a experiência como o instrumento que permite visualizar que

> Os homens e mulheres [que] também retornam como sujeitos, dentro do termo – não como autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.

Assim, fugindo de um determinismo condicionado pelos modos de produção escravista – o quê anteriormente justificava os conceitos de dominação, aculturação, subordinação, etc –, esta camada social pode ser percebida a partir de suas relações sociais, trazendo-os para a reconstrução do passado e "dando voz" a estes, a partir de suas experiências.

Desta forma, estes dois conceitos se fazem importantes, pois ao direcionarmos as mentalidades das populações, em meio ao modo de produção escravista do século XIX, no Piauí, deve-se entender como estas populações representavam suas condições e assim interferiam de acordo com sua realidade. Da mesma forma, deve-se considerar as mudanças

diaspóricas das tradições *post-mortem* na mesma região, visto o grau de distância e de comunicação da província aos grandes centros, como também o modo de vida e produção da população, os quais diferem das outras províncias.

Ao fazer um levantamento sobre a historiografia brasileira sobre a morte no Brasil, uma das grandes obras que merecem ser mencionadas é A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no século XIX, de João José Reis, que narra sobre o episódio da Cemiterada, ocorrida na Bahia no ano de 1836. Para fazer uma reconstituição deste acontecimento, o autor apresenta os vários elementos e crenças sobre a morte e os sepultamentos, vindas da Europa medieval e da africana que no Brasil se fizeram presente.

Decerto, os estudos sobre as diferenças entre os ritos fúnebres de escravizados e livres diferem, sendo que, os que possuem maior número de simbolismos e rituais direcionam-se às pessoas e famílias com maior capital econômico. Isto se evidencia na obra À Flora da Terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro, de Pereira (2007), que nos demonstra o descaso nos sepultamentos dos escravizados boçais recém-chegados ao porto do Rio de Janeiro dos séculos XVIII ao XIX, sendo estes enterrados em covas raras, "à flor da terra", como também os constantes e diferenciados dos votos sacramentais (batismos e unção dos enfermos) feitos a esta camada social, demonstrando as desconfianças e controle da igreja sobre seus ritos.

Outros trabalhos como de Fonsêca (2006), que descreve sobre os pomposos ritos fúnebres das elites baianas coloniais, em meio a uma contradição social de pobreza e escravidão, na tentativa de perpetuação na distinção hierárquica e mantendo as relações de poderes; Camargo (2007), que faz uma relação entre as epidemias, os tratamentos e a mortalidade da população na cidade de São Paulo no século XIX; Vianna (2008) que narra sobre as relações de poder nos sepultamentos de livres e escravizados na segunda metade do século XIX na freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras–RJ; Tiago Reis (2009) que se atêm a população escravizada de Vassouras–RJ, mas sua problemática consiste nas formas de tratamentos de doenças dos cativos, pelos mesmos, evidenciando traços de solidariedade e medicina popular; nos permite perceber em âmbito nacional que a mortalidade é um tema bastante abordado, mas estar longe de se esgotar, pois há fontes e regiões ainda não analisados.

Já na historiografia piauiense, este tema ainda se faz pouco explorado, narrando principalmente sobre as camadas sociais livres e de posses, marginalizando as narrativas sobre a influência dos ritos e culturas dos escravizados, como o trabalho de Elane Oliveira (2014), que narra sobre a cultura fúnebre e os sepultamentos ocorridos no Cemitério Igualdade, na cidade de Parnaíba-PI dos anos 1859 a 1930. Elene Oliveira (2014) que narra sobre a cultura fúnebre em Teresina no século XIX, contudo, em sua narrativa a autora se atêm as famílias

da elite, que tinham condições financeiras para realizar enterros pomposos e acaba não demonstrando os enterros das classes menos abastardas e principalmente dos escravizados[17]. Na região dos carnaubais[18], Morais (2016) em sua dissertação arqueológica, narra sobre o cemitério Santo Antônio da cidade de Campo Maior-PI tecendo reflexões sobre a cultura fúnebre da cidade nos séculos XIX até o início do XX, quando o cemitério foi fechado.

Nesta perspectiva, estas obras nos demonstram o cotidiano da morte, dos ritos fúnebres e das relações sociais construídas a partir desta realidade. Boa parte deste se baseiam em fontes primárias, a partir de livros de óbitos, testamentos *post-mortem*, regimentos das irmandades, relatórios dos hospitais, ou até estudos das sepulturas e iconográficos. Neste estudo se utilizou parte destas fontes: mapas de população, relatórios e inventários das igrejas da freguesia de Santo Antonio de Campo Maior-PI, termos de compromisso da Irmandade das Almas, da mesma freguesia e os relatórios dos presidentes da província do Piauí, encontrados no Arquivo Público do Estado do Piauí – Casa Anísio Brito e uma análise do livro de óbitos da freguesia de Santo Antonio de Campo Maior-PI, presente na cúria paroquial da Catedral de Santo Antônio, na cidade de Campo Maior-PI.

A mortalidade dos escravizados em território piauiense no século XIX

A partir dos relatórios dos presidentes da província do Piauí, percebemos que a saúde e a salubridade da província no período novecentista não se encontravam em ótimas condições. A exemplo do relato do presidente Manoel de Souza Martins (o famoso Barão da Parnaíba), no ano de 1833, na cidade de Oeiras:

> A Saúde Pública não tem podido ainda obter aqui os benefícios, que ela exige em seu favor; seja por falta de posturas estabelecidas a aniquilar, ou ao menos a diminuir os funestos germes, que vão de encontro a nossa conservação existente, ou seja mesmo pelas atrasadas circunstancias em que nos achamos tanto em finanças como em posição local.
> Ainda se enterram os Cadáveres humanos dentro dos Templos desta Cidade e em seus Adros por não haver Hum Cemitério, aonde seja dignamente sepultados

17 A autora cita sucintamente sobre a cultura fúnebre africana – o qual acaba generalizando-as – e sobre a dos escravizados, só cita sobres os senhores que libertavam seus escravos nos testamentos.

18 Atualmente esta localização encontra-se na região Nordeste do Estado do Piauí e é composto por 16 municípios: Assunção do Piauí, Boa Hora, Boqueirão do Piauí, Buriti dos Montes, Cabeceiras do Piauí, Campo Maior, Capitão de Campos, Castelo do Piauí, Cocal de Telha, Jatobá do Piauí, Juazeiro do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré, Novo Santo Antônio, São João da Serra, São Miguel do Tapuio e Sigefredo Pacheco. Denominada assim, por caracterizar a grande presença de palmeiras da espécie Carnaúba predominante na Flora da região.

> esses venerados despojos, a quem a piedade cumpre erigir túmulos honrosos se bem que triste. Vós sabeis, Senhores, quanto é contrário á salubridade geral a inhumaçam nas Igrejas feita por escravos, e ao seu modo; ela infecta o ar, que nos cerca, e causa enfermidades, que nos destroem. Huma imunda, e apertada Casa aludada, que tem servido é agora para nela se tratarem os escravos Nacionais em suas moléstias, e aonde senão respira hum ar livre, é o chamado Hospital, em que se curão todos os miseráveis indigentes de ambos os sexos, que se [entregam] a nossa Caridade [...].[19]

Neste pequeno trecho, percebemos várias características do período em questão, entre elas destacamos duas: A primeira, é a questão da salubridade da província, que se encontrava em péssimas condições de saúde pública, devido a falta de instituições que atendessem os enfermos e os sepultassem corretamente, segundo as recomendações dos médicos higienistas. Como a fonte é do ano de 1833, percebe-se ainda o não cumprimento da Lei Imperial de 1828, o qual se proibia o enterro de pessoas dento dos templos e ordenava que ordenava-se o sepultamento dos cadáveres em cemitérios[20]. Assim, o Piauí encontrava-se atrasado em comparação as outras províncias.

A segunda, é a utilização dos escravizados, como justificativa para as deficiências públicas de salubridade. Vejamos que estes são citados duas vezes neste trecho: a primeira, para informar onde são enterradas as pessoas, "nas igrejas feita por escravos" e a segunda, que esta mesma instituição serviu de "hospital" para o tratamento dos mesmos escravizados, especialmente os Escravos Nacionais21. Desta forma, percebe-se que os relatores criavam estratégias que sensibilizassem os interesses da coroa, a fim de receberem os investimentos por eles almejados para as reformas públicas, entre estes a construção de um cemitério e de uma Casa de Misericórdia. Assim, além da mão de obra, os escravizados ainda eram utilizados como justificativa para liberação de renda pela coroa.

Da mesma forma, tanto escravizados, como a população pobre também era vista como "culpada" pela propagação de doenças, pelo índice de mortalidade e pelos

19 Fonte: Relatório dos presidentes, cd-1, pasta 01, 4 de maio de 1835, arquivo 00008.

20 Ver REIS, 1991, p.276

21 Escravos que trabalhavam em Fazendas Nacionais de criação pecuária de gado, financiadas pelo império a fim de obter renda mercantil para o mesmo. Para mais informações, ver Silva, 2008; Lima, 2005.

investimentos nos tratamentos realizados pela província., como descreve o presidente Joze Antonio Saraiva, em 1851, ao relatar sobre propagação da febre amarela e da "Aphthisca" (conhecida como gastrite). Assim, ele narra que:

> [...] as inflamações de estômago, que a medicina chama gastrite, e são em todos os nossos sertões conhecida pelo nome de bolo no estômago, ceifão muitas vidas. A primeira provem da facilidade com que nos meses de Junho, Julho, e Agosto se constipam os indivíduos em consequência dos ventos, que reinam nesta estação, já quente; e a última provem da alimentação sempre demasiadamente nutritiva de nossos sertões: – entretanto deve ser considerada esta Província como muito saudável; e em minha opinião seria uma de menos óbitos, se não fosse as sessões, que fazem estragos na classe pobre, ou antes miserável, que não se lembra de guardar alguma economia para se tratar no estado de enfermidade.[22]

Com esta declaração, percebemos que o grande número de doentes e óbitos, provem das camadas menos abastardas da sociedade. Segundo o presidente (que apresenta tal classe social como problema), esta camada social é que deveria buscar os investimentos para se tratarem.

Nos relatórios dos presidentes podemos encontrar mapas de população, contabilizando tanto as doenças, como as classes sociais que foram tratados nos Hospital da Santa Casa de Misericórdia. Neste caracterizam as condições sociais desta população, os quais eram relacionadas as suas "raças": "branca", ("negra"), "mulata", "cabra", "criola", "cabocla", "mistiça", "indiana" e "parda" e suas naturalidades e idades. Destes dados percebemos que parte da população que davam maior entrada nos Hospitais de caridade eram os pobres, seguidos dos escravizados, seguido dos membros do corpo de polícia. Também percebemos que, a faixa etária da população predominante que eram tratadas no hospital da cidade de Teresina, correspondia a uma população adulta, entre 18 e 51 anos, sendo a maior predominância de um público de 20 a 30 anos. Segundo a "naturalidade", havia pessoas de outras comarcas sendo tratadas em Teresina, dentre estas, em 1851, haviam oito escravizados da cidade de Oeiras. Também atendiam-se pessoas de outras províncias, como Maranhão, Ceará e Bahia.

Dessas doenças, nos relatórios de 1846, 1850, 1854, 1855 a 1857 apresentaram em seus anexos mapas das pessoas tratadas por esta instituição apresentam uma lista que catalogam as pessoas que deram entrada nos hospitais que variam de 19 a 55 moléstias. Dos quais a maior preocupação e epidemias

[22] Fonte: Relatório dos presidentes, cd-1, pasta 01, 3 de julho de 1851, arquivo 00299.

encontravam-se no tratamento da Sífilis, da "Aphthisca", da Varíola, do Catarro pulmonar e da febre intermitente. Destas, percebe-se pelo grande número de óbitos, entre livres e escravizados, no ano de 1866, na freguesia de Santo Antônio de Campo Maior-PI deve-se aos casos varíola, os quais constam nos relatórios dos presidentes a grande preocupação com a propagação de uma epidemia no período citado.

Ao analisarmos os mapas de batizados, casamentos e óbitos da freguesia de Santo Antonio de Campo Maior-PI, encontrados no Arquivo Público do Estado do Piauí, podemos identificar a população escravizada da região, entender a perspectiva de vida destes e traçar as condições de vida desta população. Contudo, há apenas alguns poucos mapas que contabilizam os anos completos em seus levantamentos, já que estes mapas são dispostos em trimestres. Destes, encontramos os anos de 1846, 1864, 1866 1870 e 1873 possuem todos os trimestres levantados. Catalogamos dois anos que apresentam três trimestres, 1872 (que possui dados do 1º, 3º e 4º trimestre) e 1876 (que possui dados do 1º, 2º e 4º trimestre). Também há quatro anos que apresentam dois trimestres, 1865 (que possui dados do 1º e 3º trimestre), 1869 (que possui dados do 3º e 4º trimestre), 1871 (que possui dados do 1º e 2º trimestre) e de 1874 (que possui dados do 2º e 3º trimestre). Por fim, encontramos apenas dois mapas que contam apenas um trimestre, o de 1867 (que possui dados do 3º trimestre) e 1875 (que possui dados do 3º trimestre). Assim, há alguns documentos faltantes, o que nos limitam fazer análises mais aprofundadas e certas. Com os documentos encontrados,

Todos os mapas apresentam as seguintes características: possuem um título "Mappa de Batizados, casamento e óbitos havidos nesta Freguesia de Santo Antônio de Campo Maior da Província do Piauí", seguido do período correspondente, a grande maioria realizou levantamentos em trimestres; Nas tabelas têm colunas com as condições sociais dos sujeitos: "Pessoas livres; Escravos; Total; Total geral", e linhas paralelas contendo a classificação social: condição (interligando as colunas: pessoas livre, escravos, total e total geral), sexo, as batizadas, as casadas e os óbitos. Esses documentos encontrados, foram produzidos e assinados pelo Vig. Manoel Felix Cavalcanti de Barros, páraco da freguesia de Campo Maior do período em questão.

Na somatória total de todos os registros, percebemos a maior incidência de mortes na população feminina, independente da condição imposta (525 às mulheres livres e 40 à mulheres escravizadas), do que aos homens (491 aos livres e 31 aos escravizados). A principal resposta para estes dados, é número maior da população feminina na freguesia, segundo o senso de 1869. Contudo, identificamos a maior

incidência de mortes masculinas (levando em consideração as condições dos sujeitos) em quatro períodos, o 4º trimestre de 1869, o 2º trimestre de 1870, o 4º trimestre de 1872 e o 2º trimestre de 1873. Como estes dados aparecem apenas nestes anos, não pode-se fazer uma correlação da maior incidência da mortalidade masculina com o 2º e 4º trimestre. Mesmo assim, ao buscar respostas para estes dados, percebemos que os relatórios não narram as evidências da cidade de Campo Maior. Nestes respectivos anos, os relatores simplesmente narram os diversos casos de perturbações a ordem pública e brigas, destes, também só conseguimos os registros de dois homicídios cometidos no ano de 1872.

Então, o que pode nos relacionar a esta maior mortalidade masculina? Uma das hipóteses mais plausíveis encontra-se na mortalidade infantil, visto 2 mapas que constam a idade da população de 1864 e 1866, os quais demonstram a maior mortalidade se encontravam dos primeiros meses aos 12 anos de idade, independente da condição destes sujeitos.

Os Sepultamentos dos Escravizados na Freguesia de Santo Antonio de Campo Maior – PI

Ao investigar onde estes escravizados eram sepultados, constatamos a partir do livro de óbitos da Freguesia de Santo Antônio de Campo Maior-PI, presente na cúria diocesana da Catedral de Santo Antônio, que parte destes eram enterrados no cemitério da mesma cidade, o qual era descrito como Cemitério da Irmandade de Santo Antonio. Neste livro, conseguimos digitalizar os registros que datam de 19 de junho de 1871 a 26 de maio de 1880, contabilizamos 609 registros de óbitos, dos quais foram identificados 38 escravizados.

Nestes registros constatamos pequenas mudanças nas descrições, caso os sujeitos fossem livres, escravizados ou crianças. Aos livres, eram descritos o dia, o mês e ano, o nome do falecido(a), se era solteiro(a), casado(a) ou viúvo(a), constando o nome do conjunge, a idade do(a) falecido(a), sua naturalidade e presente moradia, (em alguns registros) o dia e local do sepultamento, seguidos de quem havia feito o registro.

Às crianças e menores que 18 anos de idade, que fossem solteiros, eram feitas do mesmo modo, todavia, estas não eram registras com sobrenomes de seus pais, sendo identificadas apenas com um nome. Tal característica também eram atribuídas às

pessoas ditas "aleijadas" que tinham a filiação desconhecida. Já aos escravizados, algumas destas descrições eram reduzidas, constando a filiação e o(a) seu(sua) senhor(a), tendo uma pequena abreviação "*escr*º" para escravizados e "*escr*ª" para as escravizadas, destacado do lado do registro, exceto aos filhos de escravas, mesmo antes da lei do ventre livre. Assim temos os seguintes exemplos:

> No dia vinte três de junho de mil oito centos setenta e dois faleceu Lucinda, de vinte seis anos, filha de Luciana, escrava do Doutor Estevão Lopes Castelo Branco, desta freguesia: seu cadáver foi sepultado no dia vinte quatro do dito mês no cemitério desta vila. E para constar faço este assento que assino. O Vig. Manoel Felix Cavalcanti de Barros. (Livro de Óbitos da Freguesia de Santo Antônio de Campo Maior – PI, 1871 – 1882)

Neste primeiro registro, temos a datação, identificação, idade, filiação do escravizado (quando há registrado). Em seguida, é apresentado seu senhor, com o termo de ligação "escrava(o) de(o)". Nisto percebemos que, mesmo morto o sujeito ainda era representado à condição de escravo, ainda ficava ligado por questões burocráticas ou de reconhecimento social aos seus senhores, negando-lhes sua independência até após a morte[23]. Em muitos registros aparece a data que os falecidos (escravizados ou livre) foram enterrados, caso estas tenham sido um dia posterior ao falecimento. Isto se justifica pois se preferiam que as pessoas fossem enterradas à luz do dia. Todos os escravizados que constam neste livro foram enterrados no cemitério da Irmandade de Santo Antônio, a exemplo de Lucindo. Outro exemplo é o de Antônio:

> No dia vinte e quatro de junho de mil oitocentos setenta e dois faleceu Antônio, de três anos de idade, filho natural de Athanasia, escravos de Raimundo Caetano de Ancheta, desta freguesia: seu cadáver foi sepultado no dia vinte cinco do dito mês no cemitério desta vila. E para constar faço este assento que assino. O Vig. Manoel Felix Cavalcanti de Barros. (Livro de Óbitos da Freguesia de Santo Antônio de Campo Maior – PI, 1871 – 1882)

Antes mesmo de tomar consciência da condição que lhe foi imposta, Antônio já era "escravo de" Raimundo Caetano de Ancheta (como também sua mãe

23 Tivemos cuidado com tal afirmação, pois muitas vezes a liberdade era concedida aos escravizados quando morriam. Contudo, a forma de tratamento e a relação destes sujeitos com seus (ex)senhores nas descrições demonstram a pertença mesmo após a morte.

Athanasia). Isto nos demostra que a negação da liberdade era atribuída às crianças na hora do parto. Como as outras crianças e adultos presentes no livro, ele foi enterrado no cemitério da irmandade. Consequentemente, poderia ter recebido alguns ritos em seu velório, como as orações, pois só foi enterrado no dia posterior.

Infelizmente, diferente de outras províncias, nestes registros não constavam os desejos dos falecidos ou a demonstração de características dos ritos fúnebres, como: a escolha da mortalha que desejava ser vestido, quantas missas seriam celebradas e os últimos desejos dos falecidos. Tais desejos também constam nos testamentos dos indivíduos, mas infelizmente não encontramos tais documentos, como também não constam se os falecidos eram filiados as irmandades e quais seriam estas.

Em todos os registros analisados, desde a abertura do livro de óbitos, constam que os descritos falecidos foram enterrados no "cemitério da irmandade de Santo Antônio". A partir de 12 de janeiro de 1872, a descrição muda para "o cemitério desta vila". Todavia, ambas as descrições correspondem ao mesmo cemitério extramuros da cidade. Todos estes registros foram assinados pelo Vigário Manoel de Felix Cavalcanti de Barros, único padre da vila até sua morte em 29 de dezembro de 1903, aos 85 anos, servindo 60 anos aos trabalhos sacerdotais na cidade.

Assim, no cemitério da cidade não eram enterrados apenas os membros pertencentes a esta irmandade de Santo Antonio, mas também eram sepultados no cemitério os irmãos pertencentes à Irmandade das Almas e da Irmandade do Sagrado Coração de Jesus que tinham como igreja sede a igreja de Santo Antônio e que deveriam cumprir com as obrigações, presentes em seus termos de compromisso de suas respectivas irmandades – dentre estas pagar a taxa mensal de filiação –, além dos escravizados e pobres livres pertencentes à irmandade de Nossa Senhora do Rosário que tinham como igreja sede a capela do mesmo nome. Além de alguns poucos viajantes que se encontravam na cidade.

Retomando à expectativa de vida destes sujeitos escravizados, de 15 de julho a 30 de dezembro de 1871 faleceram 6 escravizados, destes, 3 crianças (2 meninos e uma menina). Dos considerados adultos, duas mulheres (uma de 80 anos e a outra de 25 anos) e um homem africanos (mas não diz qual sua etnia, nação ou região) de 70 anos de idade, todos estes solteiros. Notamos que, mesmo com o grande índice de mortalidade infantil do período, os que conseguiam passar por esta etapa tinham uma

grande expectativa de vida. Outra característica, é que todos estes sujeitos, inclusive o africano, foram enterrados no mesmo cemitério que a população livre.

Ao analisarmos os demais anos, de 1872 a 1880, identificamos que dos 31 escravizados, a grande maioria, maiores de 18 anos eram solteiros, sendo destes, 30 solteiros e 1 casado. Neste mesmo período, encontramos apenas uma escravizada a qual não foi descrito sua idade. Tirando a média da expectativa de vida destes sujeitos, percebemos que os escravizados viviam em todo de 27 anos e meio, sendo os mais velhos registrados vivendo 70, 73 e 80 anos e os mais novos 20, 22 e 23 anos.

Quanto às crianças e menores de 18 anos, no período de 1872 a 1880, identificamos apenas 7 escravizados, 1 menino de nome Antonio de 3 anos (citado no exemplo acima), de 4 crianças de 2, 4, 5 e 8 anos de idade em 1873 e 2 jovens de 18 anos no ano de 1878. Como também uma "filha de escrava" de 8 meses, de nome Elvira, falecida em 29 de março de 1873. Como sabemos, a partir da lei do ventre livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, os filhos de mulheres escravizadas que nasciam posterior a esta data, recebiam a condição de "livres", mas ainda ficavam sob o cuidado dos senhores de suas mães até os 8 anos de idade. Esta "criação" pelos senhores muitas vezes não cessaram após a maioridade dos mesmos, tornando-se "criados" no sentido de empregados. As demais crianças que morrem na condição de escravos, tinham a idade posterior a criação da lei, por isto "morreram como escravas".

Destes dados analisados, percebemos pequenas diferenças entre os sepultamentos dos escravizados e livres, sendo presente também uma disparidade entre livres pobres (na maioria pretos) e livres com posses. Aos escravizados sepultados no cemitério da irmandade de Santo Antônio, podemos atribuí-los que estes receberam boa parte dos ritos fúnebres, mas aos modelos descritos por Pereira (2007), com orações próprias para escravizados e livres. Aos que não tinham se preparado, não tinham parentes próximos, ou eram marginalizados na sociedade por crimes (não cumprimento da fé católica ou suicídios), não eram enterrados no cemitério da irmandade. Entretanto tal quadro muda no começo do século XX, como demonstrado no trabalho de Morais (2016), a partir da secularização dos cemitérios.

Considerações Finais

Ao falarmos da mortalidade e de como ocorriam os sepultamentos dos escravizados na província do Piauí e na Freguesia de Santo Antonio de Campo Maior-PI, percebemos que esta não tinha muitas diferenças ao restante do império. Suas principais características estão direcionadas aos casos das epidemias, propagadas não por um determinismo social, como alegavam os presidentes da província, mas pelo grau de descaso à população escravizada e pobres livres, o que acarretava na maior propagação de moléstias entre esta camada social.

Da mesma forma, os ritos de sepultamento aos escravizados ocorriam sob a constante vigilância da Igreja Católica, visto a criação dos livros de óbitos e dos mapas de população, a fim de conter possíveis heresias e afastar as pessoas que não professassem a mesma fé. Como no restante do Brasil, ocorreu na província, mesmo que de forma lenta e com resistência pela tradição, a mudança do local dos sepultamentos de dentro dos templos pra os cemitérios, nestes também percebe-se a geografização dos enterros, pois os escravizados e pobres eram enterrados afastados do cruzeiro e próximos a entrada do mesmo.[24] Assim, pelas fontes analisadas – visto que estas eram feitas por agentes que silenciavam e desvalorizavam a voz das camadas sociais menos reconhecidas e dos escravizados – fica difícil afirmar que os escravizados tinham ritos próprios, remetendo a tradição da terra de seus pais e avós vindos da África[25]. Sobretudo, percebe-se pela questão da experiência que a presença da população escravizada influenciou nestes ritos, visto a presença da Irmandade e da capela dedicada a Nossa Senhora do Rosário presente na cidade, irmandade esta reconhecida pela população escravizada, através dos sincretismos dos mesmos.[26]

Tanto pelos relatórios dos presidentes da província do Piauí, como pela análise bibliográfica, percebe-se que esta população escravizada era marginalizada na província do Piauí e na Freguesia de Santo Antonio de Campo Maior – Pi, mas que foram influentes na criação instrumentos para seus atendimentos religiosos nos sepultamentos utilizando e ressignificando a própria fé católica para realização de seus ritos. Entretanto, estes sujeitos não eram aceitos em irmandade de membros da elite da mesma cidade, evidenciando a segregação social entre livres e escravos no cumprimento dos ritos fúnebres.

24 Ver Morais, 2016.

25 Sabe-se por meio destas fontes, que a grande maioria da população escravizada que situava-se na freguesia, no período estudado, era brasileira, com poucos africanos que já tinham idade avançada.

26 Ver Reis, 1993, p. 66.

Assim, além de demonstrar a presença dos escravizados da freguesia de Santo Antonio de Campo Maior – PI, na segunda metade do século XIX, podemos comprovar a participação destes na formação social da freguesia, através dos ritos de sepultamento.

Referências

CAMARGO, Luís Soares de. Viver e morrer em São Paulo: a vida, as doenças e a morte na cidade do século XIX. 2007. 545 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSÊNCA, Humberto José. Vida e morte na Bahia colonial: sociabilidades festivas e rituais fúnebres (1640-1760). 2006. 359 f. Tese (doutorado) – Pós-graduação em História Social da Cultura, Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2006.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço forte**: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí 1822-1871. Passo Fundo, RS: UPF, 2005. 181 p. (Colecao Malungo, 4).

MORAIS, Jéssica Gadelha. "Aqui jazem" muitas histórias: um estudo arqueológico do acervo histórico do cemitério Santo Antônio, em Campo Maior – Piauí (1804-1978). 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, Universidade Federal do Piauí, Teresina.

OLIVEIRA, Elane da Costa. "In Memorian": o Cemitério Igualdade Cidade de Parnaíba, Litoral Norte do Piauí, Brasil (1859-1930). 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

OLIVEIRA, Elene da Costa. A arte de bem morrer: a cultura funerária na cidade de Teresina, Piauí [1852-1896]. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. À flor da terra: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p.208.

REIS, João José. A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REIS, Thiago de Souza dos. Morte e escravidão: padrões de morte da população escrava de Vassouras, 1865-1888. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro. p. 81.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANNA, Iamara da Silva. Morte escrava e relações de poder em Vassouras (1840-1880): hierarquias raciais, sociais e simbolismos. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Pós-graduação em História Social, São Gonçalo, 2008.

VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. Td. Maria Julia Cottvasser. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TERRITORIEDADE, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: perspectiva histórica a partir da nova ordem global

Any Elle Varanda Spindola[27]

Cristiana Costa da Rocha[28]

Introdução

O século XXI possibilitou avanços no mundo, mas tais avanços ocorrem em paralelo com a degradação ambiental e, sobretudo do trabalho, especificamente para aqueles que não apresentam características mínimas necessárias para atuação nas novas funções do mercado de trabalho global. Homens e mulheres dependem quase que exclusivamente do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. O desemprego se torna relativamente agravante com os avanços tecnológicos, pois ainda existem pessoas que não estão familiarizadas com funções que exigem pelo menos a utilização básica de algum tipo de recurso tecnológico, como um computador.

Nesse sentido, à medida que as transformações e inovações nos mais variados segmentos contribuem para o desenvolvimento de um determinado país, suas consequências para aqueles que não têm condições, educacionais ou técnicas de participarem desse processo estão cada dia sendo deixados para trás num mundo que valoriza principalmente a capacidade de se adaptar a situações relacionadas as novas

[27] Licencianda em História – UESPI; Bolsista PIBIC 218-2019. E-mail: anyellevs@gmail.com

[28] Doutora em História – UFF; Prof. Adjunta III – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto. E-mail: cristianacrocha@gmail.com

funções do trabalho, geralmente ligadas agora a novas tecnologias e flexibilidade produtiva, restando apenas as funções mal remuneradas e com o relativo desrespeito às leis trabalhistas.

O presente artigo apresenta resultado parcial da pesquisa em andamento sob âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, cujo objetivo geral é "estudar o conjunto de ações e estratégias de trabalhadores que compõem o mercado de trabalho temporário em contexto de precarização, para garantia e manutenção de direitos trabalhistas fundamentais". A pesquisa realizada com financiamento do PIBIC é base de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC ora em andamento, intitulado "Precarização do trabalho nas empresas de telemarketing em Teresina-PI (2013-2017)". Nesse contexto, foi realizado levantamento bibliográfico e de fontes oficiais, Relatórios da OIT, do extinto Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Legislação e Convenções Internacionais, Relatórios de Fiscalização, dentre outros.

Assim, este artigo tem o objetivo de apresentar os principais aspectos relacionados a territoriedade e precarização do trabalho ao longo da história seguindo a nova ordem global de transformações contínuas da sociedade e do trabalho. Nesse sentido, como o Estado vem atuando face ao processo de flexibilização do trabalho, na proteção de direitos adquiridos pelos trabalhadores? Para tanto, foi utilizada as bibliografias dos autores Antunes (2017/2018), Hanna Arendt (2018), Mattos (2019), Pochman (2001), Silva (2017), Dumenil e Levy (2007). Dessa forma, o que se percebe ao longo do tempo é que o trabalho foi passando por mudanças que influenciaram a sociedade, impondo constantes adaptações por parte dos trabalhadores para serem inseridos na nova dinâmica do mercado de trabalho, onde caso, não consigam é dada como "alternativa" as filas de desempregados que a cada dia mesmo com o aumento dos postos de trabalho em diversas nações continuam se formando.

A nova ordem global e sua constante influência no mundo do trabalho

O século XXI possibilitou avanços no mundo, mas tais avanços ocorrem em paralelo com a degradação ambiental e, sobretudo do trabalho, especificamente para aqueles que não apresentam características mínimas necessárias para atuação nas novas funções do mercado de trabalho global. Homens e mulheres dependem quase que

exclusivamente do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego.

Para Hanna Arendt (2018) o trabalho é definido como "o metabolismo do homem com a natureza", em cujo processo "o material da natureza adaptado, por uma mudança de forma, às necessidades do homem", de sorte que o "trabalho se incorpora a seu sujeito", Karl Marx deixou claro que estava "falando fisiologicamente", e que o trabalho e o consumo são apenas dois estágios do ciclo sempre-recorrente da vida biológica. Essa interação precisa ser apoiada pelo consumo, e a atividade que auxilia na existência do consumo é o trabalho. Tudo que o trabalho produz é destinado a suprir a necessidade e o processo de vida humana quase imediatamente, tendo esse consumo, que regenerar esse processo vital, produzindo ou mesmo reproduzindo nova "força de trabalho" de que o corpo necessita para seu posterior sustento e satisfação.

Essa concepção clássica de trabalho está associada a ideia de satisfação das condições simples da vida humana, contudo o processo de inovações oriundo do capitalismo vivenciado pela sociedade atual vem modificando e mesmo ampliando gradativamente a perspectiva de satisfação das necessidades humanas, especialmente dos jovens, no quais estimulados por uma comunidade global consumista passam a criar a mentalidade do gastar para ser considerado um pessoa respeitável e aceita no mundo, onde o trabalho serve apenas para a manutenção de uma sociedade de que o que vale mais é o ter do que o ser, ou seja, o caráter e dedicação.

Logo, ao mesmo tempo em que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos: aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de pessoas em idade de trabalho do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, "flexível", depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (ANTUNES, 2018).

Nesse sentido, a medida que as transformações e inovações nos mais variados segmentos contribuem para o desenvolvimento de um determinado país, suas consequências para aqueles que não tem condições, educacionais ou técnicas de participarem desse processo estão cada dia sendo deixados para trás num mundo que valoriza principalmente a capacidade de se adaptar a situações relacionadas as novas

funções do trabalho, geralmente ligadas agora a novas tecnologias e flexibilidade produtiva, restando apenas as funções mal remuneradas e com o relativo desrespeito às leis trabalhistas.

As novas funções técnicas exigidas pelo mercado de trabalho global estão relacionadas as inovações tecnológicas, que possibilitaram o aumento da produtividade em diversos setores econômicos, mas também a necessidade de formação educacional adequada e especificas para aprender a lidar com essas funções de maneira a proporcionar o maior rendimento da empresa. Nisto, as organizações que exigem pelo menos um razoável nível de conhecimento em informática estão ganhando cada vez mais espaço e até mesmo instituições empresariais que antes priorizavam principalmente a função manual devem seguir essa nova regra de mudanças tecnológicas e informacionais para não serem substituídas por empresas mais atualizadas.

Outro aspecto a ser considerado em relação ao trabalho está no conceito de força de trabalho apresentada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que a define como a oferta de trabalho disponível para produzir bens e serviços em uma economia. Ela inclui as pessoas que estão atualmente empregadas e as pessoas desempregadas, mas que estão em busca de trabalho, bem como pessoas em busca de seu primeiro trabalho. A força de trabalho pode ser considerada uma forma de medir as pessoas que estão inseridas no mercado de trabalho junto com aquelas que estão desempregadas, ou seja, este conceito indica a capacidade profissional do trabalhador de participar de uma determinada economia produzindo mercadorias de acordo com cada setor.

O mundo está vivenciando inúmeras transformações cada vez mais rápidas em diferentes setores, especialmente no relacionado a economia e a nova geração de trabalhadores devem aprender a lidar com essa nova dinâmica para não serem deixados para trás e terem que se valer apenas de empregos informais. Além desse problema, outro que precisa ser considerado é do exército de reserva nesse novo mundo tecnológico e informatizado, que serve de apoio para os empresários obterem lucros substanciais, por vezes desrespeitando as legislações trabalhistas e prejudicando os funcionários na busca constante da produtividade. Diante disso, Mattos (p. 74, 2019) afirma o seguinte em relação ao número de pessoas empregadas:

> Dados estimados pela OIT indicam que o número de pessoas empregadas no mundo cresceu no período recente: eram 2,614 bilhões 2000 e em 2016 o número chegou a 3,253 bilhões. Em termos de distribuição nos setores da economia, ainda segundo a OIT, em 2000, 39,6% dessa força de trabalho estava empregada na agricultura, 19,5% na indústria e 40,9% nos serviços. Já em 2016, os números eram estes: 29,1% na indústria e 49,4% nos serviços.

Desse modo, percebe-se que as pessoas empregadas tiveram um crescimento significativo, passando dos dois bilhões para os três bilhões de postos de trabalho de 2000 até 2016, embora tal força ainda estivesse atrelada a agricultura, ainda principal setor da economia em inúmeros países, inclusive no Brasil. As mudanças que podem ser percebidas no ano de 2016, provavelmente fruto das constantes inovações tecnológicas da economia foram o maior número de pessoas trabalhando na indústria e no setor de serviços, mais relacionado ao comercio.

Contudo, o crescimento dos postos de trabalho foi insuficiente para absorver todos os trabalhadores que chegam anualmente ao mercado de trabalho na procura do primeiro emprego, 40 milhões por ano, segundo a OIT, em relatório de 2015, além daqueles que estão desempregados. Este relatório aponta cerca de 201 milhões de desempregados no mundo nesse mesmo ano de 2015, número superior em 30 milhões ao total no início da nova fase da crise capitalista em 2008, onde as mulheres, como força de trabalho foram uma das mais atingidas pela crise, respondendo por cerca de 73% de déficit de empregos. (MATTOS, 2019).

Em projeção apresentada pela OIT no relatório Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências 2018, evidencia-se a aceleramento em relação às formas de trabalho precário sobretudo nos países mais pobres, atingindo especialmente as mulheres (Ver Tabela 1).

Tabela 1: Diferença entre gêneros na participação no mercado de trabalho

Projeções para 2017			
Participação no Mercado de Trabalho			
País/Região	Homens (%)	Mulheres (%)	Diferenças (pontos percentuais)
Brasil	78,2	65,0	22,1
Mundo	76,1	49,4	26,7

Fonte: World Employment and Social Outlook: Trends for Women 2017[29], adaptado pela Autora.

A automatização do trabalho incentivado principalmente por constantes transformações tecnológicas e informativas têm contribuído na necessidade por uma contínua formação adequada aos novos tempos. Atualmente é imprescindível ao funcionário de determinadas dominar certas tecnologias, sobretudo relacionadas a informática e capacidade de solucionar conflitos, onde aqueles que não tem o conhecimento ou a formação apropriada para realizar certas funções exigidas pela sociedade da informação poderão permanecer de fora do mercado de trabalho, gerando um grande número de desempregados no Brasil e que precisam aceitar qualquer emprego, sobre diversas condições

Uma relação de força entre os trabalhadores na nova divisão do trabalho

Na atualidade, as organizações empresariais para se desenvolverem devem aprender a respeitar as dinâmicas do mercado de trabalho global, o que as vezes significa procurar funcionários para realizar determinadas funções numa empresa sem considerar de maneira plena as legislações trabalhistas e mantendo ainda uma relação vertical de hierarquia baseada principalmente na falta de respeito com o trabalhador, que no momento por não ter outra alternativa continua se sujeitando a condições de trabalho marcada pela pressão por lucros e produtividade.

Desse modo, o que pode ser notado espacialmente nos trabalhos regidos pela alta tecnologia é que os funcionários estão se desgastando cada dia, pois o mundo da informatização e tecnológicos exigem funcionários cada vez mais experientes no trato das novas tecnologias, espacialmente aquelas ligadas a informática: é preciso saber manusear um computador e seus programas com precisão para não ficar para trás no novo mercado de trabalho tecnológico. Logo, a palavra flexibilização e terceirização adquirem uma concepção de buscar respeitar o lucro de empresário e agir no sentido dos funcionários sempre darem conta do referido lucro.

[29] Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo: Tendências para Mulheres no Mercado de Trabalho 2017. In: https://www.ilo.org Acesso em 19 de fev. 2020

A flexibilidade ou flexibilização constitui hoje principalmente uma espécie de síntese ordenadora dos múltiplos fatores que fundamentam as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista de seu impacto nas relações de trabalho, a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural generalizado. (ANTUNES, 2018).

A flexibilização é a palavra de ordem do capitalismo atual, mas uma flexibilização que define a quebra de barreiras entre a vida particular e a profissional, pois ser flexível no momento atual ao invés de significar solucionar problemas na busca por melhoria na relação de trabalha, tal palavra está mais associada a capacidade do funcionário de um determinado setor dominar amplas funções para que a empresa não tenha necessidade de contratar muitas pessoas para exercer o trabalho. A flexibilização tomou o conceito saber fazer sem incomodar ninguém, estimulando ainda atitudes de desrespeito em torno dos funcionários que não adquiriram um conhecimento suficiente por estarem começando nos empregos e já exigirem destes, certo grau excelência e eficiência.

Nesse sentido, as constantes mudanças no mundo que ocasionam a necessidade quase permanente de adaptações de acordo com a função que irá desempenhar, tornando-se um profissional polivalente, que seja capaz de lidar com diferentes situações/funções e relações no exercício do trabalho. O funcionário padrão do mundo globalizado deve ser dotado de uma capacidade multifuncional para atuar em diferentes setores e ao mesmo tempo estimular sua atividade intelectual, uma vez que no atual modelo de economia informatizada, a mente e o corpo precisam agir em sintonia, contribuindo para o melhor desempenho de sua função a qual está responsável.

Dessa forma, um conceito que renova ganha destaque na economia do mundo globalizado, mais voltada para os altos níveis tecnológicos da informação e comunicação, a nova divisão social do trabalho. Contudo, torna-se relevante compreender o conceito de divisão internacional do trabalho, como sendo a especialização relacionada a cada ramo da economia mundial, por exemplo, numa indústria automobilística, onde um carro ao ser montado, suas peças podem ser de países altamente desenvolvidos e a sua montagem provavelmente será numa nação emergente ou com níveis de desenvolvimento industrial não tão alto.

Assim, a nova divisão do trabalho, no qual ocorrerem três no mundo, mas por motivos do recorte temporal a pesquisa estará sendo orientada pela terceira divisão internacional a partir da década de 1970, marcada pela expansão de indústrias multinacionais pelo mundo inteiro e pela industrialização tardia dos países emergentes. Logo, a evolução histórica do capitalismo nos últimos dois séculos produziu um recorrente desequilíbrio na divisão do trabalho pelo mundo. Apesar de encontrar-se subordinada ao desenvolvimento das atividades produtivas, a capacidade de absorver uma maior ou menor quantidade de trabalhadores não depende exclusivamente do grau de expansão de cada país, um padrão de desenvolvimento nacional. (POCHMAN, 2001).

A inserção de trabalhadores de diversas partes do mundo à nova divisão internacional do trabalho (DIT), que corresponde às funções produtivas desempenhadas por cada Estado, expressa sobretudo a exploração desigual da mão de obra entre países desenvolvidos e não desenvolvidos e no caso do Brasil, colocou o estado em situações limites além de incapaz de elevar a população a melhores condições de vida. Esse movimento se expressa em particular na modernização agrícola do país pós anos de 1960 e70, que sublevou o país entre os maiores produtores mundiais de grãos, no setor industrial e de serviços, como das telecomunicações, setor em acelerado e notável crescimento.

Com isso, percebe-se que a divisão do trabalho começa de forma simples, a partir da utilização de uma ferramenta ou aprimoramento de habilidade no momento da execução de uma função numa fábrica. A especialização do trabalho tem contribuído para assegurar o fortalecimento das diferenças entre classes, pois há aqueles que possuem as habilidades necessárias para exercer sua função no trabalho e aqueles que por não terem um conhecimento adequado precisam escolher entre duas alternativas para não serem deixados de lado: a primeira é a aprendizagem dos referidos conhecimento para sua condição profissional e o segundo está em ser explorado pelos donos desses meios de produção e ter os direitos desrespeitados.

Quanto a divisão internacional do trabalho conforme foi apresentada no parágrafo anterior, está é referida principalmente as relações existentes entre nações desenvolvidas e aquelas emergentes. Logo, a nova divisão do trabalho é marcada pela implantação de filiais de empresas consideradas de grande porte industrial em países como Brasil, Argentina, Índia e Bolívia, onde estas nações emergentes em busca de trazer empresas consideradas altamente desenvolvidas nos ramos industriais,

automobilísticas, medicina e robótica, possibilitaram diversas facilidades, como a isenção de impostos para que fossem implantadas sem prejuízo. O que ocorria era que esses países emergentes serviram na maioria das vezes apenas como uma maneira das empresas maiores que instalaram suas filiais como uma forma de terceirizar serviços e obter lucros com menos gastos possíveis, de salário de funcionários, impostos e legislações.

Dessa forma, para Antunes (2017) nas últimas décadas, a terceirização vem se convertendo em instrumento central das estratégias de gestão corporativa. A importância desse mecanismo de contratação se deve, entre outros aspectos, ao fato de que, ao dissimular as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho, convertendo-as em relação Inter empresas, viabiliza maior flexibilidade das relações de trabalho, impondo aos trabalhadores contratados por tempo determinado, de acordo com o ritmo produtivo das empresas contratantes, auxiliando também, de forma importante, na desestruturação da classe trabalhadora.

A terceirização é ao lado da flexibilização dois conceitos que são extremamente valorizados na economia mundial globalizada, embora com certas distorções do verdadeiro sentido, pois a terceirização é um processo que destaca o deslocamento de obrigações trabalhistas para outras empresas no intuito de diminuir gastos desnecessários, mas atualmente a esse sentido de terceirização tem sido utilizado apenas para aumentar os lucros excessivos das empresas em detrimento dos funcionários, uma vez que, por terem sido terceirizados de uma determinada empresa que contratou o serviço terceirizado não terá que arcar com os custos como o pagamento de funcionários e também aos riscos contra sua saúde. Assim, o autor, (Antunes, 2017, p. 150) traz considerações sobre a privatização em torno dos discursos empresariais na atualidade.

> O discurso empresarial justifica a terceirização como parte da "modernização" das empresas na era da globalização, visando maior "especialização" das atividades produtivas, as pesquisas atestam que as empresas também terceirizam para transferir os riscos para os trabalhadores, desobrigando-se de cumprir e seguir as exigências da legislação dos direitos trabalhistas, que se tornam responsabilidade das empresas terceirizadas, o que diminui os gastos de certas empresas.

Nesse sentido, as empresas junto com a tentativa de evitar gastos com a terceirização, os discursos dos empresários estão vinculados implicitamente a perda da

obrigação por parte de tais organizações com a saúde dos seus funcionários, pois fica relativamente mais fácil que eventuais prejuízos em relação a acidentes dos trabalhadores e também com o pagamento deles. Tal atitude pode gerar funcionários descontentes, pois ao prestarem serviços terceirizados é como se a empresa que os contrataram não tivessem obrigações nenhuma com estes. Vale destacar que a maior parte dos discursos de empresários em torno da terceirização é em benefício dos lucros de sua empresa, quanto maior for estes rendimentos, melhor para o setor, embora os funcionários que se encontram terceirizados saiam relativamente prejudicados do processo.

Dessa forma, as palavras de Antunes (2017) corroboram a afirmação acima ao destacar as principais diferenças se acentuam nos níveis salariais, nas jornadas mais prolongadas, na intensidade do trabalho, na maior rotatividade (turn over), nas condições de insegurança e insalubridade, nos adoecimentos, entre tantos outros aspectos. Ao criar e acentuar tantas diferenciações, a terceirização aumenta ainda mais a fragmentação, a heterogeneização e a divisão intraclasse trabalhadora, além de concorrência entre os que trabalham no mesmo espaço produtivo, impõe, com isso, uma divisão entre os distintos sindicatos existentes em uma mesma empresa.

A flexibilização foi um dos outros aspectos relacionados a nova divisão internacional do trabalho, essa encarada como a capacidade dos trabalhadores de aprender de maneira rápida e continua as inúmeras situações encontradas no mundo do trabalho global, geralmente relacionadas a informatização e alta tecnologia. A flexibilização tomou parte também dos discursos empresariais na atualidade, mas esse fator não considera a existência de funcionários que não tiveram a oportunidade de uma formação adequada que os habilitasse a exercer as funções exigidas por um mercado de trabalho em franca expansão, ligado aos avanços tecnológicos e informatizados.

Desse modo, para ser satisfatória a flexibilização deveria ser uma proposta realmente necessária as demandas atuais do mundo do trabalho, mas para que ocorra de maneira positiva precisa ser apresentada de forma a agregar os diversos trabalhadores que compõem a sociedade e não possibilitar diferenças entre classes. Assim, é fato que atualmente, a maioria das funções de trabalho exigem um nível elementar de conhecimento informatizado e habilidade de inovar as capacidades para fazer frente a nova era empresarial, mas sempre respeitando o tempo de adaptação dos trabalhadores.

Contudo, a precarização social e do trabalho está associada à flexibilização dos direitos trabalhistas, reduzindo as políticas de proteção social e de cidadania da população, potencialmente vulnerável a condições de trabalho precários e forçados. A onda do neoliberalismo sobre setores da economia real e as atuais condições de produção se dão paralelo ao crescimento do desemprego e com milhões de trabalhadores em condição de subemprego, submetidos a condições laborais precárias.

Nesse sentido, o neoliberalismo como uma nova fase do capitalismo contribuiu de certa forma para a exploração dos trabalhadores ao prever uma reduzida participação do Estado em questões relacionadas a economia, priorizando uma maior atuação de organizações empresariais a partir da década de 1980, gerando maiores rendimentos aos empresários e maiores níveis exploração ao trabalhadores que é obrigado a comercializar sua força de trabalho, onde sem a participação adequado do Estado, as empresas burlam as regras e leis de auxílio aos trabalhadores que precisam se submeter a longas jornadas de trabalho e baixos salários.

Em nota técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, em referência à Intensidade do Tempo de Trabalho: inovações tecnológicas e organizacionais, Cláusula para Mulheres, diz:

> No que se refere aos intervalos, foram 22 negociações com avanços claros em relação à lei como, possibilidade de a mulher escolher acumular os intervalos em um único período os de optar por substituir dois intervalos em 30 minutos ao longo de seis meses por ausências seguidas de até 10 dia úteis. Em cinco negociações, houve a efetiva conquista da diminuição da extensão da jornada de trabalho [...].
> Em relação à empregada gestante, verificasse pouco avanço em relação à possibilidade de ausência do trabalho. Apenas oito negociações definiram a redução da jornada de trabalho, com variação entre 30 minutos e uma hora por dia. Em uma negociação foi conquistada a possibilidade de dispensa mais cedo do trabalho de, no máximo, 30 minutos por mês para a realização de exames pré-natais; em outra, a trabalhadora gestante tem a possibilidade de flexibilizar a jornada para a realização do exame pré-natal (DIEESE, 2011, p. 7-8).

O estudo baseou-se na observação de 48 unidades de negociação a respeito de tempo de trabalho da mulher, período de gestação e amamentação. A evidente flexibilização do tempo de trabalho apontada na Nota Técnica do DIEESE, se soma diretamente à diminuição do tempo de trabalho resultando na intensificação do trabalho. Nesse contexto, chama atenção de que as diminuições de intervalos,

individuais e coletivas, comuns no cotidiano laboral, não integram parte das negociações trabalhistas.

No sistema neoliberal de acordo com Dumenil e Levy (2007) é definido como uma configuração do poder particular dentro do capitalismo, sendo o poder e a renda de tal classe restabelecida depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, essa fase pode ser descrita como uma nova hegemonia de países economicamente desenvolvidos no capitalismo mundial, principalmente os Estados Unidos do início do século XX, no qual esse modelo econômico é marcado por três fases: uma dinâmica mais favorável a mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de renda a favor da classe abastarda e a redução da taxa de acumulação.

Desse modo, o neoliberalismo consegue se articular com as mudanças vivenciadas pelo mercado de trabalho global, mas de maneira a procurar desenvolver quase que exclusivamente os lucros dos mais ricos em detrimento dos não tão ricos. Logo, a sua participação em outros setores como saúde, educação e telecomunicações podem trazer como riscos graves a privatização e o consequente estimulo a flexibilização e terceirização às avessas, pois estes dois últimos elementos apenas estão contribuindo nas desigualdades de classe no interior do ambiente de trabalho.

Considerações Finais

O mundo do trabalho está em constantes transformações influenciadas pelos mais diversos avanços especialmente na tecnologia, mudanças que estimulam um novo cotidiano tanto das empresas quanto dos empresários que mesmo no século XXI na maioria das vezes continuam tendo como objetivo o tripé: eficiência, poucos gastos e lucros altos, um aspecto prejudicial, sobretudo, para os trabalhadores. A precarização do trabalho na atualidade se desenvolve a partir da utilização prática incorreta de conceitos como flexibilização, competitividades e terceirização, contribuindo para a exploração dos trabalhadores que devem estar constantemente se inovando para responder as demandas desse novo mercado de trabalho que surge com a inserção da automatização das funções industriais e no fortalecimento do trabalho intelectual.

Na atualidade, as funções realizadas nas empresas que presam por uma formação adequada atuam na precarização devido a exploração do trabalhador com a constante necessidade de resultados positivos, mesmo sem as condições necessárias

para realizar tais objetivos, tendo que cumprir horários, jornadas de trabalho por vezes altas e a pressão psicológica dos responsáveis por manter a ordem nessas empresas, utilizando como estratégias a existência de um número considerável de pessoas esperando para trabalhar, ou seja, a formação de um exército proletariado do século XXI.

Logo, a necessidade das empresas por pessoas com um relativo nível de capacitação impôs a procura dos trabalhadores pelo aperfeiçoamento profissional, pois quase todas as áreas de trabalho precisam de pelo menos algum conhecimento tecnológico, tais como saber utilizar um computador ou demais ferramentas automáticas. Nesse sentido, a grande massa de desempregados do Brasil e do mundo é formada por pessoas que não conseguiram se adaptar a essa nova dinâmica do mercado, mas também por aquelas que mesmo com tais conhecimentos devem competir com outros candidatos com maiores ou as mesmas habilidades técnicas e informacionais.

A divisão do trabalho e a nova divisão internacional do trabalho foram outros dois elementos que indiretamente contribuíram para a precarização do trabalho em diferentes partes do mundo, incluindo no Brasil, pois ao determinar o que cada funcionário deveria fazer estava estimulando a ideia de hierarquia dentro de uma empresa e o pouco conhecimento do processo total a partir da concepção de eficiência e produtividade, um aspecto ampliando com a nova divisão internacional do trabalho por possibilitar o direcionamento de certos serviços vinculados a uma empresa com a matriz localizada num país desenvolvida para nações em desenvolvimento ocasionado lucros altos com gastos reduzidos ou quase ausentes, já que nesses países a legislações trabalhistas e ambientais são fracas e pouco atuantes, deixando os trabalhadores por conta das empresas.

Por tanto, apesar as inovações positivas que ocorrem e continuam ocorrendo no mundo do trabalho, sua precarização até é prejudicial aos trabalhadores, principalmente sua saúde, pois as condições de trabalho influenciam diretamente no desempenho de suas atividades de trabalho. A exigência pela busca constante de formação técnica e profissional sem a garantia de emprego têm gerado desgastes físicos e emocionais para os trabalhadores e o aumento do número de desempregados mesmo em nações desenvolvidas, que apresentam dados referentes ao considerável número de empregados na maioria das vezes disfarçando o resultado de desemprego em massa. Logo, é preciso conscientização especialmente por parte das empresas em que ao se

manter um ambiente com boas condições de trabalho para os funcionários junto com a garantia de emprego uma nação poderá caminhar em direção ao verdadeiro progresso.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da Superexploração do Trabalho no Brasil. In: FIGUEIRA, Ricardo Resende, et al. Trabalho Escravo Contemporâneo: estudos sobres ações e atores.1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

DIEESE. O Tempo de Trabalho no Brasil: o negociado e o não negociado. Nota Técnica. Dieese, nº105, nov. 2011.

DUMENIL, Gerard, LEVY, Dominique. Neoliberalismo - Neo-imperialismo. Economia e Sociedade, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

POCHMANN, Márcio. O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

JANETE CLAIR E CAPÍTULOS DE CLIO: História, cultura e sociedade brasileira.

Arnonn Sousa dos Santos[30]

Dr. Pedro Pio Fontineles Filho[31]

Introdução

A Televisão é uma das formas de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea. Constitui-se não somente como uma arte do entretenimento, mas como ferramenta de instrução, educação, reflexões humanas e representação histórico-social, além de apontar para indícios da produção, circulação e consumo por parte de diferentes agentes sociais. Por isso, dedica-se esse projeto de pesquisa na análise da obra televisiva de Janete Clair, que retrata a história, as identidades e o jeito da sociedade brasileira na sua produção novelística. O recorte temporal da pesquisa está imerso no interstício da década de 1960 até os idos de 1983, ano da sua última obra, contemplando a data da produção da primeira novela (O Acusador) e a última novela (Eu Prometo). Vale ressaltar que, como a História se dá como processo, alguns avanços e recuos no recorte temporal serão feitos, conforme a dinâmica da pesquisa e das análises.

O presente artigo tem como objetivo amplo compreender as representações da história, cultura e sociedade brasileira a partir da produção de telenovela da novelista

[30] Aluno do curso de Matemática. Universidade Estadual do Piauí - Campus Clóvis Moura, Teresina-PI. arnonn1997@gmail.com

[31] Professor Doutor do Curso de História. Universidade Estadual do Piauí – Campus Clóvis Moura, Teresina-PI. ppio26@hotmail.com

Janete Clair, de 1964 a 1983. E dentro dessa amplitude vamos analisar os traços históricos e historiográficos presentes na obra da novelista; discutir as aproximações e distanciamentos entre a narrativa histórica e a narrativa telenovela na (re) construção das identidades; refletir sobre os aspectos (auto) biográficos na obra de Janete Clair; inferir acerca das configurações e contextos sociais, culturais, políticos e econômicos do recorte temporal apresentado em cada novela; analisar as oposições entre campo e cidade, rural e urbano, moderno e tradicional na obra da novelista; discutir sobre os meios de produção, circulação, consumo e apropriação da obra da novelista, como forma de compreensão da localização sócio institucional dos diferentes agentes.

Metodologicamente, a pesquisa é desenvolvida mediante levantamento, catalogação e arquivamento das matérias nos jornais digitais, sites e blogs, que versam sobre a obra televisiva da novelista, bem como de sua repercussão no público e na crítica especializada, e por fim, em análises dos livros "Janete Clair: uma usineira de sonhos", de Arthur Xexéo (2005); e "O Livro do Boni", de José Bonifácio Sobrinho (2011), podendo a partir daí verificar na obra da autora a ideia do romântico, mas se sobressaindo em relação aos outros autores por adicionar pitadas de realidade e saindo do convencional, como: diferenças sociais (Pecado Capital, 1976), étnicas (Irmãos Coragem, 1970), de idade (Duas Vidas, 1976), os dilemas humanos (O Astro, 1978), progresso (Fogo Sobre Terra, 1974), esporte (Véu de Noiva, 1969).

A pesquisa contempla as linhas da História, Cultura e Sociedade, pois utiliza as novelas de Janete Clair (1964 até 1983), como narrativa ficcional de construção de histórias, memórias e identidades. Paralelamente, serão feitas leituras analítico-interpretativas de todos as novelas da novelista, em suas diferentes dimensões, tanto políticas, quanto econômicas, sociais, culturais e nas relações de poder. Outros âmbitos temáticos, como a identidade da sociedade da época, serão explorados com o intuito de analisar as narrativas e discursos elaborados sobre o objeto de estudo. As leituras iniciais de algumas fontes documentais, notadamente dos jornais digitais e das novelas, já apontam para a presença marcante de tais temáticas. Assim, a pesquisa tomará as novelas como as nuances entre as narrativas e discursos sobre a história e as identidades da sociedade brasileira.

Para o desenvolvimento satisfatório da pesquisa, compreendendo que não se faz pesquisa sem a harmonia entre empiria, metodologia e teoria, serão feitas leituras teórico-metodológicas que contemplam algumas linhas de discussão: A primeira está relacionada às abordagens da História e Cinema, recorrendo aos estudos de Roger

Chartier (1990; 2002), para pensar as relações entre História e representações; bem como aos estudos de Áureo Busetto (2018), Sérgio Mattos (2010) e Robert Rosenstone (2010), para as discussões sobre História, imagens e mídias.

Janete Clair e Sua Obra

Janete Stocco Emmer era o nome de batismo de Janete Clair – que foi batizado com o seguinte nome pelo radialista Octavio Gabus Mendes - nasceu na cidade de Conquista – Minas Gerais, no dia 25 de Abril de 1925, filha do comerciante Salim Emmer e da costureira Carolina Stocco. Passou sua infância no interior de Minas e de São Paulo, tendo sempre vontade de trabalhar em rádio e sua primeira oportunidade foi na cidade de Franca – São Paulo na Rádio PRB-5, onde interpretava cançonetas francesas e árabes. Na década de 1940, vai morar com a mãe o padrasto em São Paulo, onde aos 13 anos trabalha como datilografa e, aos 15, num laboratório de análises clínicas de um hospital ao mesmo tempo em que fazia o curso de bacteriologista.

Na capital passa para um teste de locutora e atriz para a Rádio Tupi, lá conhece seu futuro marido Dias Gomes, com quem case em 1950. Por volta da década de 1960 começa a escrever radionovelas, fazendo ao todo 31 e a de maior sucesso foi "Perdão, Meu filho" de 1956. Com início da Ditadura Militar em 1964, seu marido sofre com a repressão, devido ser ligado aos comunistas, acabando por ser demitido e não conseguindo emprego em nenhum lugar no meio artístico, fazendo com que a autora aumentasse o trabalho.

Sua estreia na televisão foi na TV Tupi do Rio de Janeiro – porque nos primórdios da televisão as emissoras de cada cidade poderiam fazer telenovelas, show de dramaturgia independente, não havia ainda uma ideia de rede – com a telenovela "O Acusador" (1964) e em seguida "Paixão Proibida" (1967) e alguns textos para o programa infantil "Vesperal Trol".

Sua entrada na TV Globo foi em 1967, a convite de Glória Magadan para que se conserte a novela "Anastácia, a mulher sem destino" (1967) que naufragava na audiência e possuía um elenco número, por volta de 300 personagens. Ali foi um verdadeiro teste de fogo para autora, que soube se utilizar do seu vasto conhecimento e um pouco de fantasia e como solução instantânea criou um terremoto, que matou mais da metade dos personagens e com os poucos que restaram pode retomar a novela e pode estabilizar a audiência.

Dentro da emissora ainda escreveu: Sangue e Areia (1968), "Passo dos Ventos" (1968) e Rosa Rebelde (1969). Todos sob a tutela da então "mulher poderosa da dramaturgia da TV Globo" Glória Magadan. Só que a autora sentiu a necessidade de sair dessa linha de folhetim de capas e espadas e acabando sempre a se chocar com ideias da sua chefe na época e gerando a sua saída da TV Globo e por fim, ir escrever uma novela na TV Rio, Acorrentados (1969) – então concorrente da TV Globo em solo carioca.

Com a demissão de Glória em 1970, Janete retorna a emissora e a TV Tupi lança na época a novela Beto Rockfeller (1969) sendo uma revolução nas tramas até então, por mostrar a realidade nacional e atingindo altos níveis de audiência.

Vendo essa necessidade de a emissora em que trabalhava deveria entrar na nova era de novelas que havia sido lançada e buscar se comunica com o telespectador, buscando colocar um "tempero" nacional. A autora escreve a novela "Véu de Noiva" que tinha em suas propagandas o seguinte anúncio "a novela onde tudo acontece como na vida real", a partir daqui ela começa a imprimir mais uma realidade e começando aos poucos com uma ruptura das novelas de capas e espadas.

"Véu de Noiva" reúne no seu enredo algo revolucionário, porque na época as tramas eram ligadas a ideia tradicional de casamento (a moça e o rapaz se casavam e constituíam família) mas já apresenta um choque do cotidiano quando a moça foge de seu casamento ao descobrir que seu noivo tinha como amante sua irmã, e acaba descobrindo seu par romântico na rua, um piloto de Fórmula 1 – um esporte até então incipiente no país, tendo como representante na época, Emerson Fittipaldi – que se apaixona pela moça. Se utilizando de todo o ingrediente dos tradicionais folhetins com a realidade brasileira na época.

E como outros fatores que a (Memória Globo, 2017) expõe que "tinha diálogos curtos e coloquiais, personagens e cenários contemporâneos e – novidade absoluta na época – uma trilha sonora moderna composta especialmente para ela.".

Ao mesmo tempo que sua carreira ia tendo passo promissores, em sua vida pessoal a autora sofre uma grande perda, a morte de seu filho de 3 anos devido a um problema no coração, fazendo que Janete Clair ficasse totalmente voltada ao trabalho e fazendo novelas de 1968 até 1973, ininterruptamente, sem férias, e todas no horário das oito e ainda colaborando meio que indiretamente, como na novela Corrida de

Ouro (1974), escrita inicialmente por Gilberto Braga e Lauro César Muniz, como foi dito em depoimento do próprio Gilberto Braga ao (Memória Globo, 2017):

> Para o Lauro estrear as oito, precisava de alguém para a novela das sete, daí que eu fui chamado. Como não sabia nada de televisão, e não podia entrar nessa sozinho, o Daniel teve a ideia de botar eu junto do Lauro pra fazer, assim, uns 30 capítulos pro Lauro me passar conhecimento e depois eu continuar sozinho, e o Lauro fazer uma novela das oito. Quando fiquei sozinho, eu fiquei em pânico...principalmente, eu não conseguia fazer 6 capítulos por semana... Que é natural, é desumano fazer 6 capítulos por semana (risos), tanto que a gente hoje trabalha em grupos, naquela época não trabalhava em grupo, existia dupla como nesse caso, dupla era pra quebrar um galho...Então eu passei uma boa fase em corrida do ouro escrevendo em uma semana, 4 capítulos, e ficava apavorado porque a novela ia parar, como ia ser, tem que fazer 6 e eu só conseguia fazer 4, e dizia para o Daniel: Daniel eu não vou fazer isso mais não! Eu não! Ai o Daniel dizia: Ah, você está é exausto, vai descansar, depois a gente vê, enfim, ele me embromava e chamava o Lauro... Até que o Daniel comentou isso com a Janete Clair, que eu não conhecia pessoalmente, e a Janete disse: Ah, que pena. Porque eu vejo a novela, e esse Gilberto tem muito bom diálogo, eu gosto do que ele faz, principalmente do diálogo. Aí ela se ofereceu para me ajudar... Aí a gente teve o encontro e ficou combinado que eu ia encontrar com a Janete uma vez por semana para ela me ajudar a fazer a história e ela leria meus capítulos comentando e foi assim que corrida do ouro foi da metade até o final, do que foi ótimo pra mim.

Depois disso veio uma sequência de tramas que ficaram no imaginário popular e na história da teledramaturgia brasileira como: Irmãos Coragem, O Homem que Deve Morrer, Selva de Pedra, O Semideus, Fogo sobre Terra, Bravo!, Pecado Capital, Duas Vidas, O Astro, Pai Herói, Coração Alado, Sétimo Sentido, e por fim, Eu Prometo.

Em 16 de novembro vem a falecer devido ao câncer intestinal que descobriu a 4 anos antes. Muitos perguntaram qual era a fórmula de sucesso da autora em uma entrevista para a jornalista Leda Nagle para o Jornal Hoje em 1982 e acompanhada de seu marido e também novelista Dias Gomes, ela argumentou o seguinte:

> Eu acho que eu entendo um pouco da psicologia do povo, eu sei o que é que ele gostaria de sentir naquele momento, se é uma emoção de alegria, se é uma emoção de tristeza, se é uma emoção de drama… Então, eu acho que, você sabendo dosar isso bem, eu não digo que seja uma fórmula pra se atingir o sucesso, mas é uma maneira de se atingir o grande público. É uma comunicação

> assim… de gente para gente, de emoção para emoção. Eu acho que é isso, não pode ser outra coisa, eu não estudei pra isso! É uma intuição. É um sexto sentido.

Janete Clair conseguiu-se por meio de seus pares românticos, tramas paralelas e histórias da sociedade se comunicar com o povo e marcar seu nome na história do país, e por meio de sua experiência criou formas que até hoje escritores de novelas se utilizando, como sempre havendo um final feliz nas histórias. Os números de audiência obtidos não mentem e a sua história comprova - ela entendia o seu público - e me arrisco a dizer que ela foi uma socióloga brasileira do povo.

Análise da Obra da Novelista

Antes da entrada de Janete Clair no imaginário popular, a autora começou escrevendo para radionovelas, onde conseguiu fazer seu nome junto ao público e consolidar seu trabalho. Na transposição dos sons do rádio para as imagens da televisão, ela escreveu muitas tramas adaptadas de livros consagrados da literatura internacional, como Ana Karenina do escritor russo Lev Tolstói.

Sua virada de narrativa foi com Véu de Noiva, já mencionada anteriormente, e depois dela, foi *Irmãos Coragem*, a trama é um western com o coronelismo que o interior do Brasil ainda vivia e de certa forma continua a viver. A briga de três irmãos – o primeiro era um simples garimpeiro e home voltado a terra, o segundo era voltado mais as causas sociais, chegando a ser prefeito da cidade e por último, o caçula que era um jogador de futebol com carreira consolidada no clube de maior número de torcedores do Brasil, o Flamengo - com um coronel sem escrúpulos, tudo por causa do diamante descoberto nas terras dos irmãos, chamados Coragem.

Pode se notar que pela fisionomia dos irmãos, Janete suscita nele características do povo brasileiro, o primeiro com sua vontade de enriquecer de forma honesta no sonho da pedra preciosa; o segundo é alguém que estudou e preocupado com sua gente decide se tornar um agente público, e dessa forma, entra para o ramo da política; por fim, o terceiro levanta o sonho de todo garoto jovem do interior de querer ser um jogador de futebol e poder jogar em um grande time de expressão nacional para poder ampliar os horizontes da carreira. A autora levanta os sonhos dos brasileiros e durante quase dois anos trabalha os dilemas e bonanças de querer atingir aquele objetivo, sendo que durante esse caminho você pode acabar deixando de lado família, amor, amigos.

Na trama ocorre a discussão da tripla personalidade – do estupro, onde a personagem de Cema (Suzana Faini) é estuprada por Juca Cipó (Emiliano Queiroz), sendo que ela casada com Braz Canoeiro (Milton Gonçalves), além desse dilema temos que Cema era branca e Braz Canoeiro era negro, com isso Cema acaba ficando grávida e com medo de relatar o estupro esconde do marido a verdade e fica preocupada que a criança nasça de cor branca, fazendo que fosse consumado o estupro. O público torceu para que a criança nascesse negra para que a personagem tive seu final feliz com o marido, e a autora além de satisfazer a vontade do público, conseguiu trabalhar com tema tão importante e sério, e inseriu algo até então pouco comentado que era a relação de um casa inter-racial – da virgindade, utilização de drogas ilícitas, futebol, política, separação, feminicídio – na época não tinha esse nome e a mulher ainda vivia certa repressão da sociedade. A ideia de homens fortes e a inserção do Futebol foi uma forma de atrair aquele homem para as novelas, e assim acabar por envolver toda a família.

A novela chegou a atingir números superiores que a final da Copa do Mundo de 1970 entre Brasil e Itália e a chegada do Homem a Lua, tendo 59 pontos de média geral na audiência da novela. Onde se pode ver o tamanho do poder da novela, superando uma das paixões nacionais que é o futebol.

Depois veio *O Homem que Deve Morrer*, uma novela que sofreu muita nas mãos da censura, na qual primeiramente teria uma alusão com a vida de Cristo na Terra e ao fim começou a ter contornos místicos. Onde se poder ressaltar que o vilão da trama, Otto Muller, tinha características racistas fazendo lembrar os líderes nazistas, e seu ódio pelo protagonista, o médico Ciro Valdez, começa devido o médico ter feito um transplante de coração de um rapaz negro, usando seu dom mediúnico. A autora resolve se basear no livro Eram os Deuses Astronautas? de Erich Von Däniken, onde em seu livro ele aborda a questão de vidas em outros planetas e dessa forma a autora teve como justificar os poderes mediúnicos do protagonista, sendo que sua ideia inicial era de que o médico teria uma história semelhante a cristo, sendo totalmente vetado pela censura.

A próxima história foi o estrondoso sucesso de *Selva de Pedra* inspirada na obra *A Tragédia Americana,* de Theodore Dreiser - contava a história de Cristiano e Simone, interpretados pelos atores Francisco Cuoco e Regina Duarte - ocorrendo muitas reviravoltas no seu enredo, sendo que na essência discutiram temas como a ganância do homem, as diferenças sociais, questões psicológicas.

Um dos pontos característicos de influência da censura na trama, foi quando o personagem Cristiano iria se casar com Fernanda, personagem interpretada por Dina Sfat, gerando um caso de bigamia, sendo que já era casado com Simone, e a mesma estava sendo dada como morta na história. Com intervenção, Janete mudou a história e fez com que o personagem abandonasse Fernanda, assim a transformando na grande antagonista da trama.

Um trecho de transgressão as regras impostas pelo regime ditatorial em nosso país foi a foto da atriz Leila Diniz estando grávida de sete meses e utilizando biquíni em 1971, sendo considerado um escândalo e inadequado para a sociedade da época, fazendo com que a Rede Globo rompesse seu contrato devido ao escândalo e assim tirando do cenário televisivo, mas ao mesmo tempo, a transformando como um dos símbolos de liberação feminina para aquele início de década de 1970.

É nítido que na ditadura militar, como bigamia, separação, sofriam fortemente com a censura devido o governo pregar o bem estar social e a união das famílias, nunca aceitando ou admitindo que a sociedade brasileira na época estava sofrendo uma transformação nas suas formas de agir e se relacionar, o período mais ferrenho de censura e redução das liberdades foi no período compreendido entre o presidente Arthur da Costa e Silva até Emílio Garrastazu Médici, conhecido como anos de chumbo.

Depois disso, ela escreveu um Caso Especial: Meu Primeiro Baile sendo o primeiro gravado e transmitido em cores no Brasil. Quando estava escrevendo a novela Cidade Vazia, a sua trama é censurada e teve que escrever uma outra novela às pressas, que foi *O Semideus* onde um rico empresário Hugo Leonardo sofria um acidente numa competição de iatismo e no seu lugar era colocado um usurpador, que era o professor Raul de Paula – ambos personagens vividos por Tarcísio Meira – mas foi colocado por pessoas que queiram o império do empresário, onde pôde observar que a autora quis trabalhar os dilemas humanos em cima de conquistas financeiras e o poder dado pelo dinheiro, o que ele vem a corromper a sociedade.

Em 1974, Janete consegue a liberação da censura de Cidade Vazia, e muda o nome para *Fogo Sobre Terra*. Nela fica centrado a discussão do tradicional e o progresso, e entra ao mesmo tempo a questão ambiental.

A autora toca na questão do tradicionalismo com o progresso devido o início da obra da Usina de Itaipu, iniciadas em 1971, e devido ao tom de crítico da novela,

a censura decidiu vetar a obra, por pensar que a novela poderia gera uma rejeição da população a obra, então que em 1974 as obras estavam bem adiantadas e a trama foi liberada.

Totalmente traduzida nos personagens Diogo Gonzaga e Pedro Azulão. O primeiro era engenheiro e pensava no grande desenvolvimento que a região teria com aquela obra, e o segundo era veemente contra a injunção desse progresso sobre a natureza.

Nessa trama, Janete enfrentou grande dificuldade de levar a trama a frente devido aos cortes sucessivos da censura. A intervenção inicial começa quando Pedro em uma atitude de evitar a demolição de Divineia, convoca aos moradores para pegarem em armas para defende-la, nisso a censura viu um nítido incentivo a guerrilha e vetou as cenas e fazendo com que a autora tivesse que mudar os rumos da trama, como a prisão do personagem por incentivo a agitação popular. Outra censura sofrida referente ao caso extraconjugal do personagem Arthur Braga (Herval Rossano), onde ele mantinha uma relação com uma mulher negra, se evidencia a intolerância do então governo as novas formas da sociedade e ao mesmo tempo, preconceito pela personagem ser negra. E nessa levada, Janete pensou que no final da trama, Pedro já desiludido com toda situação iria se aprisionar na casa onde morava e assim seria tragado pelas águas da usina que tragariam Divineia, tal ideia foi veemente rejeitada pela censura, vendo que ele se tornaria um mártir, da mesma forma que Tiradentes foi. O plano B da autora foi que Pedro desistiria ao saber que seu amor estava grávida de um filho seu, mas colocou a personagem Nara (Neuza Amaral) que iria persistir com o protesto e morre afogada, prevalecendo a ideia da autora.

A autora se queixou da influência dos censores em uma entrevista, como se pode ver:

> É preciso dizer que não tem sido fácil escrever *Fogo Sobre Terra*. Por vezes o telespectador deve ter achado um capítulo sem nexo, truncado, e deve ter imaginado que eu enlouqueci. Não é fácil dizer a verdade. E, às vezes, ela vai ao ar mutilada por mil injunções. Em *Fogo Sobre Terra*, de uma só vez, tive que rasgar 12 capítulos. E muitas cenas saíram de minha máquina e não chegaram ao vídeo

Depois disso escreve *Bravo!* em parceria de Gilberto Braga para o horário das 19h, devido a emissora ter lhe tirado da fila de substitutas para o horário das oito e gerando uma chateação junto a autora. Daí, fez uma trama em parceria com quem

seria seu primeiro pupilo no meio televisivo. Essa trama ela retoma fortemente ao elemento romântico unido a apreciação da música clássica, e aqui se tem o casal formado por Arlete Salles e Grande Otelo – evidenciando que a autora não se importava com os padrões e sim com as várias formas de amor. Quando *Roque Santeiro* sofre a censura no dia do primeiro capítulo da trama, obrigando a Janete Clair ser chamada às pressas e ter que escrever uma trama em poucos dias - enquanto a reprise de Selva de Pedra ia ao ar - e aproveitar o mesmo elenco da novela anterior, mostrando grande capacidade de agilidade, presteza e muita criatividade. Daí se obtém uma das maiores obras-primas e marcos da televisão brasileira, que foi *Pecado Capital* onde a autora faz a união do subúrbio com a Zona Sul carioca envolvendo os dilemas humanos.

Aqui temos a questão do certo ou errado, por meio do personagem Carlão que ao encontrar o dinheiro roubado dentro do seu táxi não acaba devolvendo as autoridades e usa para si, e ao final da novela, acaba morto. Além disso, a questão econômica é colocada em questão devido o país no período da novela já ter vivido o fim do milagre econômico e enfrentava uma inflação galopante, que deixava maior parte da população vivendo um arrocho salarial, e ao mesmo tempo, um sistema como todo estatal ineficiente na época, situação que hoje em dia não mudou muita coisa.

Em 1976 na novela *Duas Vidas*, a autora discute o impacto da chegada das obras do metrô no bairro do Catete no Rio de Janeiro, isso mostra o incipiente progresso que as seguintes obras estruturantes davam ao nosso país, mas ao mesmo tempo mostrava o total desrespeito aos moradores daquela região que já pertenciam aquela área por vários anos devidos as suas famílias e o ambiente arquitetônico histórico, assim tendo um total desprezo pela parte da história da cidade. Em *O Astro* ela trabalha com o tema da astrologia, o desprendimento as coisas materiais – por parte de Márcio – puxando o conceito de São Francisco de Assis. Segundo a visão de Focault, o homem é um objeto e é suscetível a modificações, partindo da primazia do conhecimento, o personagem Herculana Quintanilha usa esse tipo de poder que o filosofo argumentava, mas esse homem é a família Hayala que ele mexe como se num teatro de bonecos, e modificando conforme ele queria e o que viesse a lhe interessar, ao ser ameaçado dava um jeito. E uma das partes marcantes dessa novela foi as apostas e ansiedade que gerou no país durante 5 meses em torno do assassinato de Salomão Hayala com a celebre frase "Quem matou?".

Na novela *Pai Herói* de 1979, Janete retorna ao subúrbio carioca, precisamente o bairro de Nilópolis, Rio de Janeiro. Mostram a batalha de André Cajarana, interpretado por Tony Ramos, na busca de desvendar a morte e limpar a honra de seu pai. Aqui tem a discussão da Contravenção, popularmente chamado, Jogo do Bicho por meio do personagem Bruno Baldaracci, interpretado por Paulo Autran, e que manda bem dizer na região onde compreende seu jogo até patrocinando a escola de samba do bairro.

Na década de 1980, sua primeira novela foi *Coração Alado* onde o personagem de Tarcísio Meira administra várias situações afetivas conflituosas. Tendo nela discutido a questão do Diabete e do estupro. Na novela seguinte, a autora vai para uma linha paranormal, com isso surge *Sétimo Sentido* onde Luana Camará vem ao Brasil recuperar a fortuna do pai brasileiro e começa a enfrentar a oposição de uma família de poderosos e acaba por receber o espírito da falecida atriz Priscila Capricce, que ia em busca de uma filha desaparecida. E num desses momentos acaba por se relacionar com seu inimigo na luta do patrimônio do seu pai.

No ano de 1983 escreveu a novela *Eu Prometo* que discutiu a figura do homem público e pertencente à família tradicional, que acaba por ter um caso extraconjugal com uma jornalista que cobria a sua eleição. A novela também abordou o alcoolismo, sistema carcerário nacional.

Considerações Finais

Esperamos que, ao final da pesquisa, os resultados possam trazer novas reflexões para o universo da oficina da História, apontando para a presença de uma característica marcante de sua obra, que é trazer mulheres fortes, evidenciando, assim, a mulher moderna que se apresentava, sendo forte e batalhadora, que estava abrindo seu espaço na sociedade. Também é possível dizer que todas essas questões eram discutidas em plena Ditadura Militar que o nosso país vivia, cheio de censura em todo lugar.

E ao mesmo tempo, reconhecer o trabalho dessa autora que além de ser mulher e conseguiu consolidar sua produção dramatúrgica por meio de um veículo de massa, como a televisão, conseguindo levar aos seus telespectadores o mais alto nível de cultura e informação com suas tramas, e levando aos lares mais longínquos do país sonhos, esperanças, e em cima disso, temas que até então não eram trabalhados por

receio da ditadura ou por acharem que o veículo é menor que peças teatrais, livros ou jornais.

E por causa disso, a autora sempre buscou na imaginação uma forma de solução para pontos da trama que eram censurados e de certa forma precisavam manter uma verossimilhança, mesmo ela não se importando em querer passar uma verdade pura, já que escrevia novela e não manchetes jornalísticas. Considera-se, em linhas gerais, que a obra de Janete Clair, assim como outras narrativas artísticas e ficcionais, contribui para novas reflexões e debates sobre determinados momentos da história do país, pois permite vislumbrar interconexões entre a ficção e as realidades.

Referências

BAÚ DA LEDA NAGLE. Leda Nagle entrevista Dias Gomes e Janete Clair no Jornal Hoje. 2009 (9min59s). Disponível em: https://youtu.be/3erXR4itlyU. Acesso em: 25 jan. 2020.

BUSETTO, Áureo. História Plugada e Antenada: estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil. Curitiba: Appris, 2018.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 1990.

FREITAS, Eduardo de. Impasse sobre a Usina de Itaipu. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/brasil/o-impasse-sobre-usina-itaipu.htm. Acesso em: 26 de janeiro de 2020.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEMÓRIA GLOBO. Janete Clair. Disponível em: http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/janete-clair.htm. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

MEU PEDACINHO. Relembre a carreira de Janete Clair. 2017 (9min3s). Disponível em: https://youtu.be/fXwwoQdiZtQ. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA SOBRINHO, José Bonifácio. O livro do Boni. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

ROSENSTONE, Robert A. A história nos filmes, os filmes na história. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

XEXÉO, Arthur. Janete Clair: a usineira de sonhos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

COTIDIANO E RESISTÊNCIA: CONTRADIÇÃO NOS TERMOS OU A MAIOR CONSTÂNCIA DO CORRIQUEIRO E DESPRETENSIOSO SOBRE O ENGAJADO? REFLEXÕES A PARTIR DE UM QUILOMBO NO VALE DO JEQUITINHONHA (MG)[32]

Bernardo Vaz de Macedo[33]

Apresentação

Córrego Narciso é uma comunidade rural quilombola e camponesa localizada no município de Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha, região semiárida no estado de Minas Gerais. Neste texto, o objetivo é apresentar, parcialmente, trechos de Vaz (2019) que aportem sobre o tema da resistência negro-quilombola. A pesquisa empírico-etnográfica teve início em abril 2016 e se estendeu até o início de 2019.

A despretensão de uma memória silenciosa

Em Córrego do Narciso, embora muitos moradores/as hoje demonstrem orgulho em se identificarem como quilombolas, outros relatos, por outro lado, denunciam um elemento de "memória envergonhada" (POLLAK, 1989: 7) e uma interdição do discurso quando a descendência de moradores/as de Córrego Narciso é remetida de alguma forma a um passado de escravidão ou a pessoas que viviam no

[32] O presente trabalho (VAZ, 2019) foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[33] Doutorado em Sociologia, UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), com orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida de Moraes Silva - E-mail: bernardovmac@hotmail.com

mato. O termo caboc[lo] ou índio é referido por vezes como categoria contra a qual o negro se constitui, como um *outro* (outra raça), que vive no mato e é perseguido e caçado como bicho, não gente; e em outros momentos *caboclo* pode operar como categoria de apagamento de "negro", indicando um silenciamento do tema (escravidão) na memória coletiva (HALBWACHS, 2003) da comunidade, ao menos em suas conotações de opressão, exploração e sofrimento:

> Morador 1: A bisavó minha, eles teve [tiveram] que pegar... igual antigament[e], né, eles pegavam as pessoas... ele punham cachorro, tinha que laçar... esses trem, né.
> Morador 2: Nããão... mas aí, aí, é, é... não é gent[e]... é os coisa... não é do povo daqui, não.
> Morador 1: Não, mas antigament[e] tinha isso... A gent[e] era igual bicho... no mato.
> Morador 2: Meu bisavô foi pegado no mato... com cachorro. Mas é... é caboc[lo].
> Morador 1: Mas essa bisavó minha diz que é... minha mãe me contou o caso... Mãe que contou... é da época deles lá... antigament[e].
> Morador 2: Não... mas não é de nós... Não é de nossa raça, não. Pois é, mas não é gent[e]... é gente que vivia no mato.

Essa "memória proibida", clandestina ou indizível, Pollak (1989; ver também QUEIROZ, 1988) a vê, não como esquecimento, mas como resistência, como "uma memória de dominação e de sofrimentos que jamais puderam se exprimir publicamente", "confinadas ao silêncio", mas que permanecem vivas, transmitidas oralmente de uma geração a outra, como "a sobrevivência, durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas" (POLLAK, 1989: 5).

Em 2018, novos elementos de memória apareceram referentes a redes de relações mantidas há muitos anos entre Córrego Narciso e o seu entorno (incluindo a cidade de Araçuaí) e à possível origem de alguns de seus primeiros moradores na comunidade de Girau, hoje em processo de reconhecimento quilombola, situada no alto da Chapada do Lagoão. Essas "redes de agrupamentos negros" (RATTS, 2003: 95; 2011: 6); redes "de socialização e sobrevivência negra", "articulando quilombos rurais às redes de apoio urbanas" (ROLNIK, sem data: 3, 4); "Esses aglomerados de população negra" e bairros rurais negros surgidos, após a decadência da mineração e a crise econômica no final do século XIX, "com base na afiliação e solidariedade racial" (BANDEIRA, 1990: 21); esse contato e intercâmbio permanentes do negro escravo

aquilombado com outras unidades populacionais e produtivas da economia escravista, "com outros grupos sociais oprimidos", um "escambo permanente" e "comércio clandestino", entre quilombos e contrabandistas ou "agentes secretos", "de procedência anarco-espontânea" (Clóvis MOURA, 1993: 24-27, 30); o caráter transcultural e não-excludente de quilombos enquanto "campos de iniciação à resistência", "abertos a todos os oprimidos da sociedade", visando à "formação de identidades abertas, produzidas pela comunicação incessante com o outro" (MUNANGA, 1995 / 1996: 63)... essas interações e solidariedades vão se me mostrando evidentes principalmente ao longo de 2018, conforme relatos novos de moradores de Córrego Narciso e quando pude conversar com Zezé de Duca (ou Zezé das Tesouras) - única pessoa de fora da comunidade com a qual mantive uma conversa gravada.

Hoje com 77 anos, Zezé de Duca sempre morou na comunidade de Tesouras de Cima, onde, me conta, sua tataravó Vovó Josefa, a qual ele não conheceu, foi ali senhora de escravos, tendo vindo de fora e chegado nas Tesouras trazendo uma turma de escravos. Ouvindo de suas avós histórias de revoltas de escravizados no Girau contra o senhor, do *sumidor* (sumidouro) na Água Branca, onde se matavam os negros, Zezé conta que os negros podiam fugir de um quilombo para outro, quando "apertava a situação", sabiam que tinha outro grupo, que acolhia. Conta que uma possível origem das famílias de Córrego Narciso - dos Gomes, dos Mendes e dos Rodrigues - pode ser "uma mistura de negros de Vovó Josefa e do Girau", alguns de cujos integrantes tendo descido a chapada, estabelecendo-se ao longo do caminho, como na Tesouras do Meio, em Córrego Narciso e na comunidade de Calhauzinho, tendo outros ainda chegado até Araçuaí, formando o quilombo urbano Arraial dos Crioulos, onde ali *arrancharam* (SOUZA, 2012: 33). A origem de Arraial dos Crioulos é formulada de maneira semelhante por Souza (2012), como negros escravizados vindos fugidos da região do Girau, antes da abolição em 1888, após perseguições e revoltas contra os senhores. Roxa, moradora de Córrego Narciso, em conversa com Salete, filha de Zezé de Duca, refere-se a "três negros", com sobrenome Mendes, que teriam descido do Girau e "foram ficando *sarteado*" (salteado) ao longo do caminho, pelo menos um dos quais tendo se estabelecido na Lagoa do Boi Morto, em Córrego Narciso.

Chama-me atenção a forma despretensiosa com que Lúcia e Duca, duas irmãs moradoras de Córrego Narciso, filhas de Alvina e netas de Mariinha (Maria Pereira Gomes), nascidas, Alvina e Mariinha, no Córrego do Tombo, no Girau - Mariinha

nascida em 1897 e falecida em 1993 -, contam quando lhes pergunto se Mariinha contava alguma coisa de lá:

> Duca: Não... praticamente ela não contava assim muito causo, não... os mesmo[s] causo [casos] que nós conta[mos], sabe. Ela viveu a mesma vida que nós viveu... na batalha... batalhadora. . que era sofredor... igual nós sofreu aqui... mas não contava coisa ruim. Que hoje em dia [es]tá tudo mais fácil, né.
> Lúcia: Contar história assim, não. Só contava dos lugar[es] que tinha... tinha os córrego[s]... as coisa[s] assim... que era bão [bom]... Mas mãe veio muito novinha de lá, sabe.

Além de um apagamento ou não-aparecimento histórico tanto do termo *quilombo*, que só veio a reaparecer em Córrego Narciso em 2009, com as oficinas da CPT e da Pastoral do Migrante, quanto de uma experiência explicitamente formulada como ou que remeta a uma escravidão passada, os relatos acima revelam dimensões e movimentos inefáveis e indicam a espontaneidade de um fazer prático vivo e vivido, imediato, mesmo subterrâneo-rizomático, uma memória viva, embora com - ou mesmo viva em função de - zonas de silêncio -, não mediado por uma auto-formulação como grupo social coeso elaborado como quilombo[34].

É uma espontaneidade semelhante a essa que observa Moura (1993), com relação a que, "se o aquilombamento não tinha um projeto de nova ordenação social, capaz de substituir o escravismo, em contrapartida, tinha potencial e dinamismo capazes "de fricção e desgaste permanente" em sua estrutura, minando e deteriorando as relações entre senhores e escravos e contribuindo para "a mudança social que desembocou no trabalho assalariado" (p13, 14, 31); a revolta do negro escravo tendo se manifestado, desde o século XVI e durante todo o período escravista, independentemente de sua formulação enquanto um projeto. Os quilombos, naquele período, teriam consistido, não apenas em "manifestação esporádica de pequenos grupos de escravos marginais, desprovidos de consciência social", "atuando nos flancos do sistema", mas em "um movimento que atuou no centro do sistema social, e permanentemente", "atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo

[34] O tema quilombola e a possibilidade de reconhecimento formal quilombola foram apresentados a moradores/as de Córrego Narciso a partir de 2009, com a realização de oficinas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pela Pastoral do Migrante, com uma importante participação de Irmã Sandra. Antes de 2009, em Córrego Narciso não se conhecia o termo quilombola ou outro semelhante.

e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres" (1993: 31, 37).

Juarez, 60 anos, filho de Camilo, voltando da conversa que havíamos tido com Zezé de Duca, na qual este observou que Salvino, pai de Camilo, teria vindo do Girau para Córrego Narciso, corrigiu-me firmemente, alegando Salvino não ter sido escravo, porquanto "trabalhava na própria terra, com Vó Ana", na parte alta de Córrego Narciso. É deslocamento semelhante que opera Beatriz Nascimento, em trecho no documentário "O negro da senzala ao soul", realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, em 1977[35]:

> Tem uma frase que eu gostaria de dizer aqui... Que "a história do Brasil foi uma história escrita por mãos brancas"... Tanto o negro quanto o índio não têm a sua história escrita ainda. E isso é um problema muito sério, porque a gente frequenta universidades, frequenta escolas, e não se tem uma visão correta do passado. Da gente... do passado do negro. Então ela não foi somente omissa, foi mais terrível ainda, ela negligencia faces muito importantes e deforma muito a história do negro. Quer dizer, tratando basicamente da escravidão e deixando de lado outras formas do negro viver no Brasil... como todo o processo de alforria que houve durante todos os quatro séculos de escravidão... e principalmente com relação ao quilombo. Pra empreender um estudo crítico a respeito da história do negro e trazer ao mesmo tempo pro negro uma perspectiva do que foi sua história real, você tem que partir da história deles como grupo livre... como empreendendo uma sociedade livre... mesmo que dentro dessa sociedade tenham existido escravos. Mas basicamente o quilombo é homens que procuram conscientemente organizar uma sociedade para si onde ele possa viver de acordo com o seu passado histórico africano ou brasileiro, com seus hábitos, seus costumes, sua cultura... sua forma de ser. O quilombo foi realmente reprimido, sempre, mas ele não se esgota somente na história da repressão... o lado negativo. O quilombo tem a outra perspectiva, que é o estabelecimento humano, que o quilombo foi, de homens que se entendiam como homens, independente de serem escravos ou não.

Atualmente, em Córrego Narciso, não há conflitos de terra ou ameaças de fazendeiros no entorno da comunidade. Os mapas desenhados por moradores indicam

[35] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A e https://www.youtube.com/watch?v=-LhM1MaPE9c (acesso: julho 2018).

"entradas e saídas" livres na comunidade, sem que delimitações ou extremas com o entorno tenham sido desenhadas.

Itinerários de uma pesquisa

Ainda com uma concepção de identidade bastante incipiente e preliminar, eu pretendia inicialmente compreender a constituição identitária de sujeitos migrantes em seus lugares de origem, uma escolha com a qual eu já estava intuitivamente descentrando e deslocando, ou desnaturalizando, a centralidade do trabalho migrante, seja ou não no corte de cana, na constituição do sujeito. Eu concebia e vislumbrava nos valores de suas formas de vida social local, suas noções de "eu" e "nós", suas formas de produção, de uso da terra e troca, de solidariedade social e reciprocidade como possibilidades de contra-socialização e resistência à subsunção pelo mundo do trabalho. Migrantes temporários, diferentemente de sujeitos que tenham migrado de forma permanente, ao mesmo tempo em que vivenciam a vida do local de destino, preservariam de maneira mais intensa as referências de seu lugar de origem, tendo sido menos assimilados em suas singularidades, identidades e particularidades culturais e étnicas aos valores e modos de vida de seu lugar de destino.

Se essas formas de "resistência" tivessem sido formuladas explicitamente como uma hipótese de pesquisa, poderia ter sido em parte confirmada, embora não exatamente nos mesmos termos. Ao longo da pesquisa, a rigidez que a ideia de uma resistência quase direta ao trabalho migrante engendra foi se desfazendo e dando lugar a uma concepção menos substancializada, e até menos engajada, do sujeito e a uma apreensão mais despretensiosa do cotidiano e da sociabilidade, não necessariamente formuláveis enquanto resistência, conflito (um conflito aberto pela água ou conflito capital-trabalho) ou como contra-socialização. Essas categorias, resistência e conflito, mantidas naturalizadas como estavam, pareciam estar engessando um pouco a apreensão da realidade empírica.

Se tanto a ênfase de leituras indicadas no PPGS / UFSCar em uma concepção desessencializada de identidade quanto o caso de disputas pela água em Córrego Narciso propiciaram um movimento de desnaturalização do conflito e da resistência, essas mesmas condições foram me conduzindo a uma desnaturalização da identidade ou condição migrante; a migração (ou trabalho migrante), o conflito e a resistência

aparecendo como apenas um dos elementos de uma identidade ou subjetividade, ou de um cotidiano, que os ultrapassa extensamente.

Acompanhando o movimento acima referido de desnaturalização do conflito, a minha atenção a uma certa imediaticidade dos fazeres cotidianos de moradores/as em Córrego Narciso, isto é, a processos imanentes de produção material e simbólica da vida, um cotidiano pouco ou muito indiretamente mediado por dinâmicas estruturais, me conduziu a um distanciamento intuitivo de uma concepção biopolítica do mundo pela própria apreensão de uma inteligibilidade e sociabilidade que parece se referenciar mais permanentemente fora de uma estética da guerra formulada em termos de "luta, inimigo, campo, guerra" (ALMEIDA, 2017). Manifestações de preconceito e racismo pareciam ser mais imediatamente tangíveis e perceptíveis a moradores/as de Córrego Narciso em relação a comunidades vizinhas ou em Araçuaí do que com relação à distante São Paulo ou Belo Horizonte.

Até a escrita do texto do exame de qualificação, realizado no início de março 2018, tendi a enfatizar, pela minha própria apreensão da realidade empírica - não constituindo, portanto, apenas uma atribuição minha -, um senso de positividade na produção material e simbólica da vida em Córrego Narciso, manifesto nos humores, nas festas, nas sociabilidades entre moradores/as, na vitalidade dos fazeres corriqueiros / cotidianos. Naquele texto, acabei por negligenciar, ou descentrar, deixando um pouco de lado, em favor daquela concepção positiva, uma dimensão racializada da experiência que aportaria sobre a formação dos sujeitos. O que se me apresentou mais objetivamente até aquele momento me conduziu a compreender ou visibilizar aqueles humores, festas, sociabilidades e saberes-fazeres como elementos espontâneos que, não formulados consciente ou explicitamente como estratégia ou resistência, efetivariam uma certa desracialização da experiência, constituindo a comunidade como um "espaço de liberdade" (ex., SCOTT, 1990: 4, 120, apud MENEZES, 2002: 37; COSTA FILHO, 2010) e relegando a silêncios dimensões que ao longo de 2018, após o exame de qualificação, tanto pela minha maior atenção a elas quanto talvez por um maior tempo de inserção minha na comunidade, passei a compreender como compondo uma certa naturalização do racismo. "O mundo não tem porteira", "Araçuaí é pequena pra mim", diz Nenga, ao mesmo tempo em que relata o medo que ela e outros/as moradores/as tinham quando alguém de fora da comunidade ou do governo ia fazer reunião com a Associação da comunidade, antes da introdução do tema quilombola, em sua dimensão institucional, a partir de 2009.

Se, em um primeiro momento, eu busquei operar um descentramento do trabalho migrante, da dimensão de classe, e tendi a focar em uma identidade substantiva camponesa, em detrimento de, e deixando em um segundo plano, uma ontologia do ser negro), com os aportes / sugestões levantados no exame de qualificação pude visualizar um descentramento do próprio trabalho camponês, re-situando-o em uma multiplicidade de outros saberes, fazeres e identificações, e a buscar identificar elementos que comporiam Córrego Narciso e seu entorno também como territórios negros.

Por outro lado, em um nível de experiência vivida, busquei contrapor a ênfase de Scott (2002) (ver também MENEZES, 2002) e de Thompson (1998) em relações e resistências de classe ao que oferecem Fanon (2008) e Bastide (1974) à compreensão do que se pode entender como uma ontologia do ser negro no sistema de exploração colonial, da formação subjetiva de um sujeito negro no interior de um sistema que contesta a sua humanidade, chamando a atenção para dimensões da experiência que ultrapassam uma ontologia entendida estritamente enquanto resistência de classe. Se para Scott e Thompson, embora também destaquem elementos culturais da experiência, o cotidiano camponês seria impregnado por uma resistência à dominação de classe, para Bastide (ver também SAIGNES, 1976), o que impregnaria a experiência cotidiana de determinados grupos de descendentes de africanos no Novo Mundo seria uma presença africana, uma experiência de retenção ou permanência de traços culturais das civilizações africanas (um códice africano) entre seus descendentes americanos.

Se transferi densidade da teoria para uma realidade empírica, tomei a precaução em não essencializar o sujeito e seu cotidiano. Se as identidades, compreendidas como processo e marcadas pela multiplicidade relacional de posições de sujeito (BRAH, 2006: 371) ou por uma "extraordinária diversidade de posições subjetivas" e experiências sociais (HALL, 1996: 443), e a "imensa diversidade e diferenciação da experiência histórica e cultural de sujeitos negros" podem ser compreendidos como uma composição de múltiplas determinações ou dimensões, em que uma ou outra pode se sobressair em situações determinadas, o cotidiano em Córrego Narciso não seria integralmente impregnado (ou "carregado", substancializado) nem por uma resistência de classe, nem por uma presença africana. Atividades cotidianas de moradores/as de Córrego Narciso, embora estruturadas, aparentam apresentar uma certa leveza. Em um primeiro momento da pesquisa empírica, apoiei-me, nesse

sentido, na sugestão de Bourdieu (1996: 16) de prevenir o seu leitor contra uma leitura substancializante (e, por conseguinte, essencializante) do *habitus*.

Essa ruptura metodológica - ruptura da mediação estatal pela memória - (que posteriormente se revelou para mim como um artifício metodológico, conquanto necessário, de definição do objeto empírico), conduziu a um certo efeito de rarefação de uma análise estrutural unilateral em termos de uma ordem social que oprime, domina e busca controlar os sujeitos a todo custo. Se no início das atividades na comunidade eu "cheguei" um pouco instigado e com um aporte de hipóteses e questões (ou preconceitos) prévias focadas em identificar ou ressaltar processos de dominação, controle, cristalização das identidades (pela categoria estatal "comunidade remanescente de quilombo"), produção do sofrimento, morte social, imposição ou administração da escassez (de água), essa ênfase um pouco unilateral foi se ressignificando e dando lugar a uma análise mais relacional, muito em função de minha abertura ao campo empírico na comunidade (diferente, porém, de uma cumplicidade apologética com o real), sem deixar de lado a atenção a grandes questões como dominação, opressão, exploração, emancipação, autonomia, libertação, resistência.

Autonomia e uma *suversão* indireta da ordem: "Eu sei fazer..."

> Negro alforriou, branco chorou (verso enunciado em rodas de tambor do Rosário de Araçuaí)

Ouvindo Nenga planejar fazer biscoito e bolo à noite, mesmo após um dia atarefado, em resposta à observação de sua filha de 7 anos de que um pacote de biscoito havia acabado, deixei um pacote de biscoito industrializado encima da mesa, caso a filha quisesse. Dez dias depois, vi que o pacote estava fechado encima de um forninho elétrico ao lado da televisão - três símbolos modernos - em um canto da cozinha. Em um primeiro momento, cogitei ser desfeita, tendo em vista o temperamento forte de Nenga. Naquele dia voltei para a casa de outro morador pensando na situação e a re-situei no âmbito de outra explicação. Talvez, mesmo sem eu ter tido consciência em um primeiro momento, eu a estivesse testando oferecendo um biscoito industrializado, e compreendi a sua não aceitação como uma preservação de sua autonomia em fazer biscoito com as próprias mãos no forno de barro e lata, também feito por ela, sem depender de uma mercadoria a ser comprada; um fazer carregado de

significados que, para mim, apareceu como uma contra-significação à minha oferta, esta, sim, podendo ter representado uma desfeita de minha parte, ao contrapor um biscoito industrializado e comprado ao manualmente feito por Nenga.

Uma situação semelhante às relatadas acima ocorreu com Vilmar, para quem eu perguntei até por volta de que ano foi utilizada a roda manual de cevar (relar) mandioca para produzir farinha, vista por mim como tendo sido substituída pelo motor à óleo diesel ou à gasolina e hoje pelo motor elétrico. Vilmar me corrigiu prontamente, dizendo que a roda manual

> Não acabou! Ainda existe. É porque não é tudo de uma vez. Mesmo quando já tinha motor, a gente usava roda. Quem não tem condição de comprar um motor ainda pode usar a roda. Evoluiu... A gente pega uma lata, bate com prego e faz um ralo, põe a massa [relada] num pano branco e torce igual a gente torce roupa... Depois veio a prensa pondo pedras encima... dava mais despacho... Pra menor quantidade a gente usa o ralo e prensa no pano... e torra na panela. A roda nunca caiu da moda, ela nunca saiu... vamo dizer... de linha... E todas coisa... todos esses objeto, de quando começou, eles nunca saiu, assim, fora do serviço deles, não... eles tá aí esperando o serviço.

Chegando ao processo como que mais elementar de produção de farinha, para "o gasto" ou despesa da casa, a descrição de Vilmar demonstra uma precaução diante de inovações modernas. A produção de farinha não fica refém ou dependente de uma inovação como a energia elétrica, mas tem sua autonomia preservada.

Todas essas recusas, apropriações seletivas, saberes e fazeres, precauções e preservações de autonomia podem apresentar um elemento de classe, mais evidente em uns que em outros. Porém, ainda que Thompson (1987: 10) conceba a classe como um "fazer", em que "a classe acontece" e a descoberta das pessoas enquanto uma classe é sempre precedida pela luta de classes no processo real histórico, percebo os fazeres cotidianos de moradores/as de Córrego Narciso como representando, nos termos do próprio Thompson (1998), mais um "hiato profundo" (p13) ou uma profunda dissociação entre a cultura patrícia e a da plebe - no contexto, estudado por Thompson, das transformações ocorridas com a Revolução Industrial no século XVIII - do que um "contexto unitário da relação de classe" ou uma "reciprocidade "estrutural" profundamente arraigada" entre *gentry*-multidão (*gentry*: pequena nobreza e capitalistas agrários) (p68).

As micro-resistências cotidianas estudadas por Scott (2002; MENEZES, 2002) se apresentam para este autor como relações eminentemente de classe, de maneira semelhante a Thompson, embora ambos destaquem também elementos de resistência cultural. Abordando os próprios camponeses como uma classe, as formas de "luta de classe cotidiana" (p28) estudadas por Scott (2002), como boicotes e demandas por direitos, centradas em necessidades materiais básicos de consumo, guardam uma expectativa de reestabelecimento da relação de classe. Se Thompson fala em "hiato profundo" e "profunda dissociação", Scott (1990: 4, 120, apud Menezes, 2002: 37) fala em "espaços de liberdade", como uma das formas de expressão da "transcrição oculta", enquanto espaços "distantes do controle e disciplinamento das elites, nos quais se pratica, entre os subordinados, a comunicação 'fora do palco'", distante dos contextos hierárquicos de poder e para além das interações abertas com e da observação direta de detentores de poder.

Se há momentos em que o imaginário de São Paulo pode se apresentar mais evidente, em que a vida marcada pelo corte de cana é diretamente rechaçada em uma paródia musical, em que a "usina" é substituída pelo fogo da fornalha à lenha, em que um "saber-fazer" sabão é firmemente afirmado em oposição a um sabão industrializado que se referencia em São Paulo, em que "roubos de namorados" modificam forçosamente o cotidiano das mulheres que "ficam", em que o retorno do corte de cana é marcado por alcoolismo e adoecimento, os múltiplos saberes e fazeres que preenchem, ou *significam*, mais permanente e constantemente as atividades, materiais e simbólicas, cotidianas de moradores/as de Córrego Narciso extrapolam extensamente esses momentos de contra-significação mais direta. São mais significações do que contra-significações.

"Regimes de representação" (HALL, 1996), ou inteligibilidades, ontologias, sistemas de referências, distintos - ou memórias oficiais e subterrâneas - não estariam, desse modo, necessariamente em disputa, como apresenta Hall, mas mais constantemente e até certo ponto desacoplados. Seria esse desengajamento "desengrenado" que permitiria uma localização do que se poderia chamar de resistência, nos termos do próprio Hall, na reinvenção ou recriação de novas formas de identificação. É aquela criação para si de um espaço de fazer plural e criativo a que se refere Certeau (1998: 92-93).

As "situações etnográficas mínimas" e relatos apresentados revelam, não uma dicotomia dentro / fora, próximo / distante ou centro / periferia, mas uma certa

imediaticidade do desenrolar de um cotidiano muito distante e frouxamente referenciado ou *articulado* a uma centralidade "externa", aos distantes São Paulo, Belo Horizonte ou Mato Grosso, em engajamentos de classe. Uma imediaticidade não centralmente mediada ou atravessada pelo tempo linear da migração ou da mercadoria.

Nessa cotidianeidade de uma subversão indireta ou contestação não-intencional da ordem - ou de uma memória oficial por uma subterrânea -, marcada mais por distensionamentos do que por tensionamentos, mais por desenredamentos e desembaraçamentos do que por engajamentos, categorizações estigmatizantes e errôneas como "Vale da Miséria" e "viúva-de-marido-vivo" não são contra-significadas necessariamente em uma disputa direta de sentidos, mas no próprio desencadear e inteligibilidade dos fazeres cotidianos. Os momentos de contestação direta - ou do que Scott compreende por "transcrição pública" - são poucos em comparação com as insubmissões "fora do palco" - ou "transcrição oculta".

Mas, constituídas essas experiências mais no contraste social (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998) do que no campo social (THOMPSON, 1998) com o outro, o desenrolar de atividades cotidianas em Córrego Narciso é marcado por um desligamento relativo desconcertante e desorganizador ou desestabilizador, que não entra no jogo, não se deixa embaraçar na engrenagem de classe.

Estuciando os jeitos de falar e de fazer

Em Córrego Narciso, as ações e "inventividades próprias" que "organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo" de que fala Certeau (1998: 93) são expressas nos brinquedos de crianças - carrinhos "feitos com" embalagens de adoçante e com rodas de borracha de sandálias cortadas, brincadeira de escritório, feito com todo tipo de material descartado -, nas roupas feitas de saco antigamente, na bolsa bordada com cartões telefônicos e na saia rendada com lacres de latinhas de alumínio por Nenga, no lampião feito com uma lata de cerveja vazia, no uso de latas de tinta para transporte de água, no uso de pneus como degraus de escada, no cocho de curral feito de tanque de gasolina retirado de carro, na constante postergação do descarte definitivo de sandálias - em que correias arrebentadas são parafusadas -, de cuias (de cabaça), cadeiras de plástico e até para-choques de carro quebrados, que são costurados com linha.

A essas formas de "consumo", "inversões discretas", "piratarias", movimentos sub-reptícios, metaforizações da ordem dominante, subversões "a partir de dentro" de produtos que são impostos por uma produção racionalizada e manipulações da linguagem, conhecimentos e simbólicas difundidas por elites produtoras (CERTEAU, 1998: 94-95), Certeau chama de astúcias e táticas. Segundo critérios próprios, essas táticas, de cuja autonomia "nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição", "selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais" (p98, 100).

As "maneiras de fazer com" em Certeau se assemelham aos saberes e fazeres, aparentemente despretensiosos, que mais permanentemente me parecem marcar o cotidiano de moradores/as em Córrego Narciso, além de permitirem um descentramento das dimensões de classe, resistência e conflito congruente com os percursos por que a pesquisa me foi conduzindo.

Se para Certeau as astúcias compreendem também as práticas cotidianas de uso (ou consumo) da língua, passo a ver como astúcia as formas corriqueiras de falar e pronunciar palavras de moradores/as de Córrego Narciso. Falar estuciar, e não astuciar, miligito, e não meningite, pronunciar út, e não útero, batuc (com "c" mudo), e não batuque, sotac, e não sotaque[36], comunidad (com "d" mudo), e não comunidade, fort (com "t" mudo), e não forte, manaíba, e não maniva (muda de mandioca), expressa uma não-cumplicidade com ou não-afirmação da língua enquanto estrutura objetiva, uma não-coerência com "os *vocabulários* das línguas recebidas" (CERTEAU, 1998: 97), uma liberdade de movimento e de recriação, enquanto linhas de fuga e escape, "linhas de erre" ou deriva imprevisíveis e quase indeterminadas[37] (CERTEAU, 1998: 97), um descompromisso com e não-subscrição das normas cultas da língua.

[36] Se para Duca estuciar "é um dos sotac que a gente tem, nosso jeito de falar..." e sotac é "dar indireta, falar mal de alguém sem ser na cara", para Lopes (2012: 234), sotaque, "possivelmente relacionado ao quicongo *suta*, tripudiar", indica "Indireta, debique, ironia velada", "Cantigas de escárnio e zombaria que, nos candomblés de caboclo, as entidades dirigem àqueles com quem não simpatizam".

[37] - *Suverter*, em Córrego Narciso, designa o ato de sumir, fugir, "sumir no mundo, sem deixar rastro", podendo se referir a pessoas e também a animais e seres inanimados, como em "A galinha suverteu... vazou no mundo", "Ô, gato, cê suverte de perto de mim... [i]mundiça!", "Essa terra suverte por aí afora..."; o ato de sumir com alguma coisa, no sentido de perder, como em "Ele suverteu com a garrafa".

Se "sintaxes prescritas" pela língua portuguesa podem mais ou menos estruturar a construção das frases, a sonoridade na pronunciação das palavras e o uso de um dialeto rural específico em Córrego Narciso (ver glossário em VAZ, 2019; cf. ANTUNES, 2013) representam essas "trilhas heterogêneas aos sistemas onde se infiltram", "aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam", saindo da linha e derivando nesse "relevo imposto" (CERTEAU, 1998: 97), (dis)tensionando a estrutura da linguagem com seus códigos próprios.

Em alguns casos, uma "gambiarra linguística" acompanha a forma como um objeto material é estuciado, como na esculateira ou chaculateira, uma lata de óleo de alumínio fino suspensa em um arame com gancho e posicionada diretamente no fogo dentro do suspiro da fornalha, para se esquentar água para café "mais ligeiro", combinando chaleira, lata e escuro (pela cor de carvão).

Essa espécie de antropofagia que analisa para re-sintetizar, que destrói para recriar, que digere para recombinar e rearranjar, que estucia aparece em trecho do poema "Da calma e do silêncio", de Conceição Evaristo (2008): "Quando eu morder a palavra, por favor, não me apressem, quero mascar, rasgar entre os dentes, a pele, os ossos, o tutano do verbo, para assim versejar o âmago das coisas".

Referências

ALMEIDA, Guilherme Silva de. Palestra apresentada na Mesa Temática 7: Descolonizar a luta para superar o luto: como tecer nossa resistência?. 3º Seminário Internacional Desfazendo Gênero. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 10 a 13 de outubro 2017.

ANTUNES, Carolina. Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras negras: invisibilidade expropriadora. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). Terras e territórios de negros no Brasil. Textos e Debates. Publicação do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas - UFSC, ano I, n.2, 1990.

BASTIDE, Roger. As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: arte de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

COSTA FILHO, Aderval. Desafios à implementação dos Direitos Quilombolas: uma avaliação crítica pós Constituição Federal de 1988. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. New ethnicities. In: MORLEY, David & HSING-KUANG, Chen (Eds.), Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies. NY and London: Routledge, 1996.

LOPES, Nei. Novo Dicionário Banto do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MENEZES, Marilda Aparecida de. O cotidiano camponês e a sua importância enquanto resistência à dominação: a contribuição de James C. Scott. Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 32-44, jan./jun. 2002.

MOURA, Clóvis. Quilombos: Resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, São Paulo (28): 56 -63, Dezembro / Fevereiro 95/96.

NASCIMENTO, Beatriz. Documentário "O negro da senzala ao soul", realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, em 1977. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A e https://www.youtube.com/watch?v=-LhM1MaPE9c > (acesso: julho 2018)

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RATTS, Alex. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lucia Maria de A., GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. & SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnicoraciais no Brasil. São carlos: EdUFSCar, 2003, pp. 89-108.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). Disponível em: https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf (acesso: dezembro 2018)

SAIGNES, Miguel Acosta. Ideas de Bastide sobre las Américas negras. Afro-Ásia, nº 12, p109-124, 1976. Disponível em:

http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=73 (acesso: jan 2016)

SCOTT, James C. Formas cotidianas de resistência camponesa. Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan./jun. 2002.

SOUZA, Vilcimar Santos. A história afrodescendente da comunidade Arraial dos Crioulos. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Gestão em Políticas Públicas ênfase Gênero e Raça) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v.1.

VAZ DE MACEDO, 2019. "Papagaio velho não pega língua mais, não": estuciando o jeito de falar e de fazer, o jeito de ser, no quilombo Córrego do Narciso do Meio, Vale do Jequitinhonha (MG). Tese de Doutorado (Sociologia), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2019.

(RE)PENSANDO A RESPEITO DAS NARRATIVAS DE VIAGEM "TRADICIONAIS" – DIÁSPORA COMO FORMAÇÃO DO SUJEITO TRANSCULTURAL EM "*UM DEFEITO DE COR*"

Camila de Matos Silva[38]

Da língua cortada
digo tudo,
amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz dos sentidos
nos labirintos da lembrança.
(EVARISTO, 2008)

(Re)pensando sobre os que ficaram e ainda estão à margem

Ao (re)pensarmos sobre o gênero Literatura de Viagens algumas perguntas afloraram: como as narrativas da diáspora negra são compreendidas dentro deste gênero, aparentemente tão "elitista"? Como os traumas, as relações interpessoais e o lugar do sujeito diaspórico é entendido? Será, então, a literatura de viagem um gênero que deixa à margem os múltiplos processos de violência, dos quais esses sujeitos fizeram parte, sendo esses arrancados/obrigados a saírem de suas terras? Como o olhar e os sentimentos subjetivos desse tipo de transeunte é visto na narrativa? Em que difere

[38] Silva, Camila de Matos. Doutoranda em Teoria da Literatura UFPE/PPGL/CAPES. camiladematossilva@gmail.com

de um viajante que tem nas mãos a escolha? Como as experiências de dores, violências, guerras, catástrofes também podem ser narrativas de viagem?

O que para nós vai definir é o intrínseco da narrativa, neste sentido acreditamos que as narrativas de viagens que a princípio pensamos ser semanticamente positiva se aproxima dessa outra narrativa de viagem da qual nos referimos – a do latejo da dor, da saudade e da abrupta ruptura com o lugar. Será que mesmo meio ao caos, no latejo da dor, da solidão ou das violências o narrador consegue descrever sobre assuntos que comumente fazem parte de uma viagem tradicional, ou quais os acréscimos esses narradores nos suscitam?

Ou seja, pode parecer óbvio, simplista e redutivo: mas para nós antes de tudo uma Literatura de Viagem deve ser escrita por um viajante e por suas experiências de viagens. O que nos sucede é: essa Literatura tem se constituído de alguns tipos de viajantes em detrimentos a outros?

Percorrendo ligeiramente a composição da Literatura de Viagem percebemos que sua essência parece estar ancorada em uma gênese cujo eurocentrismo, e de certa maneira uma "elite" de viajantes foram os narradores eleitos durante a formação e permanência desse gênero. Nosso interesse não é tornar simplista a discussão do cânone literário dentro das narrativas de viagem, mesmo porque estamos bem cientes das múltiplas tentativas de apagamento de nossos ancestrais africanos e de nós mulheres negras dentro das interartes e da sociedade em um todo. "Superado" isso, gostaríamos alargar esse espaço que a nós não foi dado e entendermos como nossas histórias e História ancoraram todo um período escravista e pós escravista.

A intenção deste artigo é levantar esses questionamentos respeito das Literaturas de Viagens "tradicionais" e tentar buscar em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, pressupostos que nos façam (re)pensar sobre os sujeitos viajantes da diáspora africana; e como a viagem é um dos grandes pontos fortes para a formação do sujeito afro-brasileiro e/ou africano desterritorializado pelo sistema escravista. Percorrer labirintos que foram forjados e silenciados pela cultura eurocêntrica, falocêntrica, excludente e racista não tem sido tarefa fácil, pois as diversas formas de apagamento do negro advindo da diáspora africana e da cultura afro-brasileira persistiram (persistem) durante séculos de exploração colonial e pós colonial.

A literatura afro-brasileira, na contemporaneidade, tem cumprido importante papel de resistência, trazendo ao centro do discurso os "marginalizados", com destaque

para a escrita de autoria feminina negra. De acordo com Evaristo (2005, p.6) "sendo mulheres negras inviabilizadas, não só pelas páginas da História "oficial" brasileira, mas também pela literatura". Recordamos Linda Hutcheon que ao levantar arcabouços sobre os estudos pós-modernos nos esclarece acerca das mulheres:

> As mulheres devem criar e defender sua própria comunidade com base em seus próprios valores. Contudo, as mulheres negras em especial trouxeram para a recordação ex-cêntrica geral da cultura não apenas uma noção muito precisa do contexto social e da comunidade na qual trabalham, mas trouxeram também [...] uma percepção de seu próprio passado particular e histórico (1991, p. 91).

Gostaríamos de debruçar nossa atenção para a obra *Um defeito de cor*, a qual se justifica pela relevância de falar sobre diversos temas que ficaram à margem da História "oficial" e formação identitária do sujeito da diáspora africana e afro-brasileira, fazendo com que prejudicasse um entendimento mais lúcido acerca de questões importantes no cenário histórico e da construção identitária brasileira como: a mulher negra e suas múltiplas formas de resistência no Brasil, do período colonial à contemporaneidade.

Como em uma correnteza, águas calmas e/ou turbulentas, mas que nunca cessam o *bambalango*, Ana Maria Gonçalves nos transporta para um século XIX pouco conhecido, ou melhor, um século XIX dito pela fala dos outros (geralmente homens brancos) e não pela voz e grafia da mulher afro-brasileira. A personagem principal, Kehinde, inicia a sua trajetória diaspórica para outro continente pelas/nas correntezas do Atlântico e ao longo de uma narrativa de buscas, encontros e desencontros, vai tentando refazer e rememorar sua vida e a dos seus. Ao ir traçando sua saga Kehinde vai revelando ao leitor fatos e personagens que ficaram à margem da História "oficial" brasileira e cria uma antinarrativa. Acreditamos que o contradiscurso literário, praticado pela autora, pretende tanto (re)construir a identidade afro-brasileira, bem como questionar o cânone ocidental. Notamos a fala de Schmit ao afirmar que o cânone, em terras brasileiras, valoriza determinados padrões em detrimento de outros, neste aspecto a literatura produzida por negros fica à margem:

> Destoa do perfil eurocêntrico, e, portanto, acaba sendo posta à margem. O cânone, isto é, um conjunto de textos que passou pelo teste do tempo e que foi institucionalizado pela educação e pela crítica como clássicos, dentro de uma tradição, vem a ser o pólo irradiador dos paradigmas do quê e do como se escreve,

> do quê e do como se lê. Tradicionalmente, a sua constituição está pautada no processo de reprodução do mesmo, pois a força homogeneizadora que atua sobre a seleção reafirma as identidades e afinidades e exclui, portanto, as diferenças, uma vez que essas são incompatíveis com um todo que se quer uniforme e coerente em termos de padrões estéticos de excelência, argumento geralmente invocado na ratificação do estatuto canônico de uma obra (1996, p. 116).

O romance *Um defeito de cor* busca preencher as lacunas deixadas pelo colonizador com a visão descoberta das amarras do passado. Nesse sentido, Gonçalves proporciona a emergência de se falar sobre culturas até então "esquecidas" e silenciadas, a memória coletiva e individual vai costurando um mapa historiográfico através das múltiplas vivências e viagens de Kehinde. Pierre Nora (1993 p. 24) afirma que "Na mistura, é a memória que dita e a história que escreve." Mesmo frente às lembranças, ausências de seus familiares, rupturas, à violência e aos múltiplos deslocamentos físicos e psicológicos, realizados por Kehinde, devido à diáspora africana, percebermos que as mulheres negras ao longo da história conseguiram nutrir sentimentos como coragem e resilência. De acordo Roland Walter,

> A diáspora afrodescendente das Américas deve ser entendida, portanto, como espaço diaspórico constituído por diversos lugares e comunidades heterogêneos: uma encruzilhada mediada por uma transcultura heterotópica onde existem lares e desabrigos entre lugares e mares. Viver nessa encruzilhada fronteiriça/diaspórica/transnacional/transcultural, portanto, envolve negociações através de um território fissurado [...] (2008, p. 42).

A experiência da diáspora, como afirmou Bhabha (1998), ocorreu dentro de embate cultural, o que justifica para nós a afirmação de Walter acerca desse sujeito transcultural que arrancado de seus países de origem são inseridos em culturas totalmente diferentes. Afirmar que apenas houveram perdas culturais é redutivo, uma vez que o contato/iteração com o outro produz inevitavelmente trocas culturais.

Nas correntezas rubro-negras: Kehinde uma personagem viajante

À medida que a narrativa de *Um defeito de Cor* vai se desenvolvendo, os caminhos de Kehinde ganham um rumo inesperado após os guerreiros de Adandozan notarem que em um tapete bordado por sua avó havia alguns símbolos de Dan. Aos oito anos de idade em Salavu, África, no antigo Daomé, a personagem presencia estupro e a morte de sua mãe, Dúróoríìke, assim como a morte de seu irmão, Kokumo,

ocorridas de maneiras brutais pelos guerreiros. Após a perda de seus entes queridos, os corpos foram enterrados em um pequeno ritual, feito por sua avó. A avó de Kehinde, silenciosamente, junta o que lhe é necessário e possível de se levar e faz uma "trouxa". A partir de seu gesto, as netas entendem que devem fazer o mesmo. As três iniciam um trajeto para Uidá, também em África, na esperança de recomeçarem. Este fato é descrito no primeiro sub capítulo intitulado "A viagem."

> Depois de andarmos até onde nossas forças aguentaram, paramos para comer, e a minha avó disse que estávamos indo para Uidá e também não me preocupei em perguntar, pois estava mais interessada na estrada que nos levaria até lá, cheia de gente usando panos, cortes de cabelo, marcas de tribo e pinturas que eu nunca tinha visto antes (GONÇALVES, 2006, p. 26).

Compreendemos que a diáspora africana é complexa e nossa intenção não é generalizar a relação dos trânsitos dos sujeitos dentro deste processo, todavia tentar entender como as viagens forçadas podem interferir para além de uma experiência de viagem de um viajante "tradicional". O que nos chama atenção em *Um defeito de cor* é justamente isso, as viagens realizadas por Kehinde e todos os processos de desterritorialização parecem compor sua formação. Um ponto intrigante da narrativa é que por mais que a narradora ao longo de sua saga viva os mais diversos traumas, ela apresenta um olhar sempre resiliente perante as novas adversidades ou mudanças – que geralmente englobam deslocamentos. Desde o primeiro capítulo percebemos o deslumbramento da narradora pelo novo,

> Na maior parte do tempo seguíamos o rio, mas às vezes desviávamos das montanhas sagradas, como as formiguinhas tinham feito primeiro com o riozinho do Kokumo e depois com o riozinho da minha mãe. Mas o rio de verdade tinha outra cor, cor de barro, e em alguns lugares era verde, muito verde, cheio de plantas. Às vezes era largo como se tivesse vários outros rios dentro dele, separadas por pequenas ilhas de terra ou de mato (GONÇALVES, 2006. p.27).

Apesar de neste excerto verificarmos a presença de traços das narrativas de viagens "tradicionais", como a descrição de elementos da natureza, Kehinde faz a comparação não com outras paisagens, mas com as imagens de violência do estupro e morte de sua mãe e a morte de seu irmão. A paisagem do trajeto é como um dispositivo da memória traumática da narradora, a fluidez das águas dos rios lança sua memória para o riozinho de sangue que se forma do sangue de sua mãe e de seu irmão até

chegarem ao iroco. Após a morte de seus entes Kehinde, sua avó e sua irmã (gêmea) iniciam uma caminhada de Salavu a Uidá. Quando chegam a Uidá é notório o deslumbramento da personagem "Uidá era muito mais interessante que Salavu, e a minha avó segurava as nossas mãos para que não nos perdêssemos. Eu tinha vontade de parar e ficar olhando tudo o que acontecia ao meu redor [...] (GONÇALVES, 2006, p. 29)". No mercado elas conhecem Titilayo – que sensibiliza com a situação e as levam para se hospedarem em sua casa até conseguirem se estabelecer na cidade "A minha avó aceitou, pois também seria uma ótima oportunidade para descansarmos da viagem (GONÇALVES, 2006, p. 29)". Novamente é possível identificarmos o olhar lúdico para o desconhecido na nova cidade:

> Demoramos bastante para chegar até o mar, a pé ou de boléia com um canoeiro conhecido do Akin, através de uma confusa mas bonita mistura de canais, lagoas, pequenas ilhas e bancos de areia. Eu achei que o mar era da cor do pano de Iemanjá que minha avó tinha em Salavu, só que mais brilhante e mais macio. Tocado pelo vento, o mar ia de um lado para outro, fingia que ia e voltava. A Taiwo sorriu, eu sorri e fiquei com vontade de que minha avó estivesse junto para sorrir também, se ainda soubesse (GONÇALVES, 2006, p. 30).

Apesar de suas perdas, em Salavu, e a saída de sua terra natal, Kehinde não deixa que a tristeza tome lugar desta nova etapa, assim ela relata "Tenho boas recordações daquele tempo, quando tudo era novo, todos os momentos eram felizes e eu nem sequer imaginava o que ainda estava para acontecer (GONÇALVES, 2006, p. 34)". Após poucos dias em Uidá as gêmeas capturadas "O guarda nos empurrou para dentro e ficou parado com a lança em posição [...]. Antes de sair, disse a elas para cuidarem muito bem de nós duas porque éramos ibêjis, para presentes (*idem*, 2006, p. 38)". Na falta das netas a avó sai à procura das duas e quando encontra, implora para ser deportada também para "o estrangeiro" – como assim chamavam. Outra passagem nos atenta para a forma como ocorre essa viagem forçada "Todos os dias chegava mais gente capturada em muitos lugares da África, falando línguas diferentes e dando várias versões sobre nosso destino (*idem*, 2006, p. 38)".

Uma nova viagem se inicia para narradora, em outro subcapítulo também intitulado "A viagem", sem que essa tivesse tempo para digerir tantas perdas e sem chances de recomeçar. As águas marcam a vida de Kehinde, que embarca para o Brasil com sua avó e sua irmã - "O tumbeiro apitou e partiu pouco depois que paramos de ouvir os barulhos na parte de cima, quando acabaram de acomodar todos os homens

(GONÇALVES, 2006, p. 46). Recordamos que as águas rubro-negras (GILROY, 2001) são grandes marcas para as viagens dos sujeitos desterriorizados, águas onde o ejè, sangue, foi por séculos derramado e acompanhou a travessia da maioria dos escravizados.

> Quando alguém disse que já não cabia mais ninguém, recebeu a resposta de que o balanço do navio deveria caber. [...]. Deitada no escuro, olhando o céu sem estrelas do teto do porão, se não fosse o cheiro que fazia o ar entrar difícil no peito, eu teria gostado de ser embalada pelo mar. Ele fez com que eu me lembrasse de quando a minha mãe nos embalava, a mim e à Taiwo de uma só vez, indo e voltando no ritmo de uma música que ela inventava na hora. A minha mãe tinha voz bonita, que foi embora navegando no riozinho de sangue que se juntou ao riozinho do Kokumo. Esse foi o cheiro que, apesar de disperso no meio dos outros, me acompanhou durante toda a viagem desde o armazém: o cheiro de sangue (GONÇALVES, 2006, p. 46).

Paul Gilroy salienta que a experiência da diáspora está inteiramente ligada à formação da identidade negra, como um construto social, político e histórico, relacionada a partir de suas trocas e vivência com o cenário do Atlântico, o caso de Kehinde a sua primeira experiência com o atlântico [como viajante] é traumática e animalizada.

> Em oposição às abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas [da cultura], quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa em suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural (2002, p. 57).

A viagem, forçada, no tumbeiro do "Navio Negreiro" muda mais uma vez o destino da narradora, dentro do navio ela relata "Vistos do alto, devíamos estar parecendo um imenso tapete, deitados no chão sem que houvesse espaço entre um corpo e outro, um imenso tapete preto de pele de carneiro (idem, 2006, p. 47)". Retomando a questão da formação identitária da personagem, aqui temos uma emblemática questão: a destituição dessa identidade ao serem escravizados e animalizados.

Ainda durante sua trajetória ao Brasil a narradora perde primeiro a sua irmã, cuja morte é significativa, pois sendo ibêjis era como se tivessem a mesma alma – neste sentido a narrativa nos atenta para uma formação ainda mais complexa, uma vez que

sem sua outra parte e sem alguns rituais para que a alma de sua irmã fique sempre ao lado da narradora isso dificulta torna ainda mais emblemático a formação identitária dessa personagem. Em seguida morre a sua avó, a qual ainda conseguiu ensinar para a neta algumas coisas sobre voduns e orixás, como uma espécie de herança/legado ancestral e também um ciclo – fazendo toda diferença na saga e na identidade de Kehinde. Segundo Stuart Hall (2006, p. 7), a modernidade promoveu a "crise de identidade" – devido à reflexão feita a partir de um processo "mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas". De acordo, ainda, com o pesquisador:

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, esta se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais —lá fora‖ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva como as —necessidades‖ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisórios, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Durante toda a viagem, trancada dentro de um porão fétido, Kehinde vai se formando enquanto sujeito múltiplo, a exemplo seu interesse pelos hábitos dos muçulmanos "Os muçurumins eram os que mais reclamavam, nem tanto pelas condições em que viajávamos pois segundo a Aja, qualquer sacrifício valia a pena se fosse por Alá, mas porque não estavam conseguindo cumprir as obrigações da religião (*idem*, 2006, p. 49). Tal interesse pelos muçulmanos perpetua em sua saga, desencadeando uma amizade sincera com Fatumbí – o que a leva a participar da Revolta dos Malês anos mais tarde. Como única sobrevivente de sua família, a protagonista resiste e desembarca no Brasil, na Ilha de Itaparica/BA:

> Eu me senti quase feliz ao avistar a Ilha dos Frades. Uma felicidade que talvez pudesse ter sido chamada de alívio, como aconteceria várias outras vezes em minha vida. Por causa da beleza da ilha, fiquei impressionada com as cores, com o ar, com as novas sensações, com a esperança de tudo nem ser tão ruim assim. Ao subir as escadas do porão e ver primeiro o céu azul, depois a luz do sol quase me cegando, fazendo com que os outros sentidos ficassem mais atentos. Tive vontade de nascer de novo naquele lugar e ter comigo os amigos de Uidá. [...]. Nascer de novo e deixar na vida passada o riozinho de sangue do Kokumo e da minha mãe, os meus olhos nos olhos cegos da Taiwo, o sono da minha avó (2006, p.46).

Mesmo desterritorializada e sozinha, Kehinde possui olhares de um viajante "quase" comum, narra a beleza do lugar e afirmar querer "nascer de novo" deixando para traz suas lembranças doloridas, todavia sua saga como escravizada estava apenas se iniciando... Após passar uma boa parte de sua infância na Ilha de Itaparica, escravizada, o sinhô morre e a vida de Kehinde segue novamente outro rumo. A sinhá. Ana Felipe decidi se mudar para Salvador levando Kehinde juntamente com os escravizados da casa-grande.

Kehinde é a personagem que migra, que viaja e assim como as correntezas que ora estão calmas, ora estão revoltosas, ela consegue percorrer um caminho árduo e de muita resistência. "Eu tinha a sensação se ser sempre uma viajante, por causa de tantos lugares que conheci sem adotar nenhum em definitivo, enquanto a maioria dos pretos quase nunca se afastava da casa dos donos, principalmente os que iam para as fazendas" (GONÇALVES, 2006, p. 710). E foi procurando nos concentrarmos à força-motriz que o romance carrega e a resiliência que podemos ler em cada história, em cada personagem. Roland Walter em suas considerações sobre a escrita negra de autoria feminina, afirma que:

> Em grande parte da escrita negra de autoria feminina, "as políticas de localização" espaciais são ao mesmo tempo sexuais: primeiro, a "espacialização" da escravidão e do colonialismo que colocaram a mulher negra no navio negreiro, nas senzalas e casas grandes das plantações e cidades; segundo, as diversas fases de "quilombização" da resistência com objetivo de reapropiar e recriar esse espaço confinado, colocando a mulher negra na rota da migração (2009, p. 216).

A narradora passa boa parte da obra nesta "rota de migração". Em uma das rotas Kehinde vai para o Maranhão e auxilia na fundação das Casas das Minas, culto jeje Mahin, porém não permanece muito tempo, tornando-se viajante novamente:

> Aprendi muitas coisas, mas ainda havia muitas outras para aprender, e quando conversei com a *noche Naê* sobre isso, ela comentou que o meu aprendizado não se complementaria na Casa das Minas, que havia um outro local onde eu me desenvolveria melhor, e falou de uma Casa em Cachoeira, no Recôncavo. [...]. A viagem durou quase sete dias em um saveiro que transportava carga, que não me interessei em saber qual era [...] (GONÇALVES, 2006, p. 603).

Essa viagem é uma das mais significativas para formação identitária da personagem, pois ela passará três anos reclusa para sua formação como *vodunsí* "O

meu ritual de iniciação foi um dos momentos mais felizes que já vivi, quando finalmente pude receber meu vodum, que me disse coisas lindas por intermédio de uma das *hunjáí*s da Roça (GONÇALVES, 2006, p. 629)". Leda Martins afirma que:

> Com nossos ancestrais vieram as suas divindades, seus modos singulares e diversos de visão de mundo, sua alteridade lingüística, artísticas, étnicas, religiosas, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real. As culturas negras que matizaram os territórios americanos, em sua formulação e *modos* constitutivos, evidenciam o cruzamento das tradições e memórias orais africanas com todos os outros códigos e sistemas simbólicos, escritos e / ou ágrafos, com que se confrontaram. E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira (MARTINS, 1997, p. 26).

Novamente a vida da personagem é marcada pelo trauma, uma vez enquanto escrava reclusa para sua iniciação seu segundo filho é vendido, pelo próprio pai – um português – como escravizado. A narradora inicia uma longa saga, rica em acontecimentos e experiências. Ela percorre Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Santos: "Dois dias depois eu estava novamente a caminho de Santos, descendo aquela serra com a mesma dificuldade com que tinha subido e pensando em e pegar o primeiro navio para São Salvador (GONÇALVES, 2006, p. 723)". Cansada e sem notícias do paradeiro do filho ela decidi voltar para Uidá, em África, agora alforriada e dona de sua escolha de voltar.

> A viagem durou vinte e seis dias. Saí de São Salvador a vinte e sete de outubro de um mil e oitocentos e quarenta e sete e desembarquei em Uidá a vinte e dois de novembro, no mesmo local onde tinha partido trinta anos antes. As situações eram distintas, mas o medo era quase igual, medo do que ia acontecer comigo dali em diante. É claro que os motivos também eram diferentes, porque naquela volta eu seria a única responsável pelo meu destino, e na partida tudo dependia daqueles que tinham me capturado (2006, p. 731).

Kehinde ao iniciar a carta/capítulo nove [capítulo que marca sua volta] cita o seguinte provérbio africano, antes de dar início à narrativa, "Mesmo o leito de um rio ainda guarda o seu nome". Nesse sentido, entendemos que o retorno é ambíguo, uma vez que o retorno à África vai florescer na personagem muitos sentimentos ligados a sua ancestralidade, pois é um sujeito que vivenciou a diáspora e nesse sentido vive o *entre-lugar* ocasionado pelos embates culturais, o que Homi Bhabha nos elucida sobre esta "negociação complexa", como mencionamos acima:

> O "direito" de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através de contingência e contraditoriedade que presidem sobre a vida dos que estão na "minoria". O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". Os embates da fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 1998, p. 19).

Ao "reencenar o passado", Kehinde nos lança em um redemoinho complexo e conflituoso. O embate cultural mencionado por Bhabha proporciona à personagem uma gama de fatores positivos, como o fato de se tornar poliglota, mas que é obrigada a parar de falar em sua língua de origem africana. Ainda sobre o embate cultural que tais discursos causam, Homi Bhabha assinala:

> Os termos do embate cultural, seja através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferenciação não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, [...]. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, p. 20-21, 1998).

Nessa sequência, a personagem principal vai descrever a situação dos ex-escravizados africanos "desterritorializados", muitos são os que deixaram o Brasil e retornaram para África na esperança de encontrar o "paraíso", mas se decepcionaram ao regressarem, como conta ao chegar a Uidá:

> Eu não me lembrava muito bem da África que tinha deixado, portanto, não tinha muitas expectativas em relação ao que encontraria. Ou talvez, na época, tenha pensado isso apenas para me conformar, porque não gostei nado do que vi. Nem eu nem os companheiros de viagem que estavam retornando, como o Acelino e o Fortunato, que se lembravam de um paraíso, imagem bem distante da que tínhamos diante de nós (GONÇALVES, 2006, p. 731).

O regresso desses africanos, incluindo a narradora, traz não somente com valores culturais africanos, mas também alguns valores adquiridos na experiência da diáspora em solos brasileiros. A protagonista admite que, ao retornar, a sua percepção sobre aquele lugar e aquelas pessoas foi alterada, e que ela também considera os africanos selvagens. Tal olhar parte de sua experiência no Brasil:

> Os brasileiros faziam questão de conversar somente em português, e acho que isso acabava contribuindo para a fama de arrogantes, que aumentava a cada dia. Alguns já tinham construído casas que se pareciam o mais possível com as casas da Bahia, fazendo com que se destacasse muito das casas pobres, feias e velhas dos africanos. Eu também queria uma daquelas, que eram o sonho de todo retornado e até alguns africanos, embora eles não admitissem, por causa das rivalidades. Todos os retornados se achavam melhores e mais inteligentes que os africanos. Quando os africanos chamavam os brasileiros de escravos traidores, dizendo que tinham se vendido para os brancos e se tornando um deles, os brasileiros chamavam os africanos de selvagens, de brutos, de atrasados e pagãos. Eu também pensava assim, estava do lado dos brasileiros, [...] (GONÇALVES, 2006, p. 756).

Na estreita ligação África-Brasil, História-Memória que Kehinde aborda os "brasileiros", retornados do Brasil que se instauram no Golfo do Benin. Essa região africana representa um exemplo único de implantação de uma cultura brasileira – no caso, baiana, visto que os "retornados" são constituem apenas uma colônia de brasileiros, todavia um grupo social que se reconhece como brasileiro, e utiliza essa condição para se articular com o conjunto da sociedade – são conhecidos como os *agudás*. Kehinde é uma agudá que retorna ao seu país de origem e ao retornar mostra-se bastante ligada à cultura dos brasileiros. Roland Walter nos esclarece acerca da experiência coletiva, de troca, na diáspora e formação identitária:

> Viver sem limites e fronteiras, tornar-se uma encruzilhada diaspórica, significa que a subjetividade evocada nesta existência é constituída por múltiplas trajetórias históricas, linguísticas, étnico-raciais e culturais. Significa abrir-se para os outros fora e dentro de si, ou seja, aceitar e respeitar diferenças. Se a construção social de lugares em espaços transnacionais e transculturais informa a episteme, então é crucial lembrar que noções de identidade, *ethos*, cosmovisão, lugar, espaço, fronteira, tempo e agir interagem e se caracterizam mutuamente. O conceito da diáspora e a teorização na/da encruzilhada diaspórica e transcultural pode fornecer uma compreensão antiessencialista de formações identitárias e de cidadanias interculturais e transnacionais (2008, p. 43).

Após anos em África, já em Lagos, cega e velha encontra um possível rastro do filho perdido e novamente decidi atravessar o atlântico em busca desse. Um retorno ambíguo em relação à viagem, porque não fica explicito para o leitor se Kehinde resiste à viagem, sendo a viagem entendida, aqui também, como metáfora da vida e morte.

Considerações (Nada) Finais

Kehinde é um sujeito que se forma pelo coletivo, ao longo de sua experiência diaspórica tece histórias, cartografa paisagens, lugares de um Brasil em pleno século XIX, carrega em si sua ancestralidade, mas adquire no "embate cultural" modos, visões que acabam por comporem sua identidade. Negociações nem sempre conciliadoras, como por exemplo, quando volta para África e financia o tráfico de armas para os ingleses – esses que mesmo incentivando o fim do tráfico agiam diretamente na venda de armas para o tráfico de escravizados. Ou seja, os vários deslocamentos da narradora possibilitaram a ela uma formação transcultural, Kehinde fala eve, fon, inglês e português, leu vários livros durante sua vida, tornou-se uma comerciante nata dona de padaria, fábrica de charutos, comerciante de *cookies*, mercadorias africanas, armas, e mesmo chegou a montar uma construtora na África.

Kehinde é antes de tudo uma colecionadora de memórias, as quais na maioria foram de suas viagens. Por esse viés acreditamos que a narrativa de viagem é antes de tudo um texto mnemônico que se territorializa na escrita. Kenhide é esse sujeito desterritorializado, transcultural que vive no limiar do entre-lugar, que enfrenta inúmeros desafios, passa por grandes processos traumáticos, porém mesmo perante a tantas atrocidades: ela resiste e encontra coragem sempre para recomeçar e/ou viajar.

Referências

BHAHBA, Homi K. O local da Cultura. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BERND, Zilá. Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/elbc/n40/a03n40.pdf. Acesso em 20 de julho de 2017.

DUARTE, Eduardo Assis. Literatura e afrodescendência no Brasil. In PEREIRA, Edmilson de Almeida (org.). Um tigre na floresta de signos: estudos sobre Poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

EVARISTO, Conceição. Poemas de Recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

GAMA, Luís. Carta de Luís Gama a Lúcio de Mendonça (1880). In. Novos Estudos, n° 25, São Paulo. CEBRAP, outubro de 1989. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/carta%20de%20Luis%20Gama.pdf . Acesso em 16 de outubro de 2017.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência. Tradução Cid Knipel Moreira. UCAM: 2002.

GLISSANT, Edouard. Introdução a uma poética da diversidade. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GOMES, Flávio. Palmares: escravidão e liberdade no Atlântico. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro. Editora Record, 2006.

HALL, Stuart. A identidade em cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP &A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução Laurent Léon Schaffter. Edições Vértice. Editora Revista dos Tribunais LTDA. São Paulo, 1990.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MARTINS, Leda. Afrografias da memória: O reinado do Rosário no Jatobá. Belo Horizonte: Mazza, 1997.

MARTINS, Leda. Leda Maria. A fina lâmina da palavra. Revista O eixo e a roda. V. 15, 2007.

NORA, Pierre. Entre memória e história a problemática dos lugares. Tradução Khaoury, Y.A. Revista do Programa em estudos pós graduados em história e do departamento de história: PUC São Paulo, 1993.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Tradução Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol.02 nº 3, 1989.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. SP: Companhia das Letras, 1996.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras do Tempo da Escravidão. Tempo. Rio de Janeiro. Vol. 02 n° 3, 1996, p. 7-33. Disponível em http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-1.pdf.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Poderemos brincar, folgar e cantar. o protesto escravo na América. Revista Afro-Ásia, n. 14, p. 107-123. 1983. Disponível em: In: https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20823/13424. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.

REIS, Lívia de Freitas. Autobiografia, testemunho e ficção: uma relação delicada. 1996, p.173-185.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SAYAD, Abedelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. Travessia, São Paulo, v.13, n. Esp., p. 7-32, jan. 2000.

WALTER, Roland. Tecendo Identidade, tecendo cultura: os fios da memória na literatura afrodescendente das Américas. XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo. USP 13 -17 de julho de 2008.

WALTER, Roland. Mobilidade cultural: o (não-)lugar na encruzilhada transnacional e transcultural. Interface Brasil/Canadá, Rio Grande, n. 8, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6960. Acesso em 17 de agosto de 2017.

WALTER, Roland. Afro - América: Diálogos Literários na Diáspora Negra das Américas. Coleção Letras. Bagaço, 2009.

CULTURA NEGRA NO PIAUÍ OITOCENTISTA: RESTRIÇÕES E RESISTÊNCIAS (1840-1859)

Carla Patrícia Soares Costa[39]

Maria da Vitória Barbosa Lima[40]

Introdução

O presente estudo se volta para a região de São Raimundo Nonato – PI, mas procuramos abranger todo o Estado do Piauí, pois é perceptível a influência e os traços da Cultura Negra, sendo importante, portanto, que sua população conheça as restrições e perseguições que seus ancestrais sofreram ao praticar a sua cultura e que permanecem nos dias atuais, tanto a cultura negra quanto as perseguições. Desta forma, este trabalho tem por objetivo estudar a Cultura Negra no Piauí Oitocentista, voltando-se a problemas específicos, como: quais eram os espaços da Cultura negra na província do Piauí? Quais eram as manifestações da cultura negra perseguida e permitida pelas autoridades locais? Como as autoridades administrativas perseguiam e quais os conflitos que foram gerados e como estes foram contornados?

A proposta de estudo aqui pensada é compreender as relações da Cultura Negra e Cultura de Resistência entre a população negra – livre, liberta e escravizada - no século XIX. Este trabalho faz parte do projeto pesquisa PIBIC – UESPI Voluntário,

[39] Discente da Universidade estadual do Piauí – UESPI, São Raimundo Nonato Campus, Prof. Ariston Dias Lima, curso de licenciatura plena em História - E-mail: carlapatriciasoarescosta89448@gmail.com

[40] Docente da Universidade estadual do Piauí – UESPI, São Raimundo Nonato, Campus Prof. Ariston Dias Lima. E-mail: toiavlima@hotmail.com

orientado e pensando juntamente com a professora doutora Maria da Vitória Barbosa Lima, projeto este intitulado: "Cultura negra e cultura de resistência no Piauí oitocentista, século XIX".

Vale ressaltar que a resistência está imbricada com a cultura negra no Brasil. A cultura de resistência, nos estudos recentes da história social, baseia-se, principalmente, sob a orientação do pensamento de E. P. Thompson que nos ensina que as relações históricas são construídas por homens e mulheres, num movimento constante, tecidas através de lutas, conflitos, resistências e acomodações cheias de ambiguidade. Assim, é importante ficarmos atentos para a "experiência humana". A "experiência" foi gerada nas "formas simbólicas de dominação e resistência" e na prática, pois "as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]", experimentam, também, sua "experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos [...]". Enfim, a experiência é resultante das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, numa sociedade historicamente determinada, com suas "necessidades" e "interesses conflitantes"; pois ela nos remete a algo que é, ao mesmo tempo, vivido e pensado (THOMPSON, 1981, p. 182-189).

A perspectiva teórica ao qual a pesquisa proposta está inserida é da história social. As preocupações da história social compreendem, dentre várias questões, a interpretação histórica a partir de uma análise das experiências das "pessoas mais simples", a "história vista de baixo". Isso nos permite avançar na tentativa de "compreender o povo no passado, tão distante no tempo, quanto o historiador moderno é capaz, à luz de sua própria experiência e de suas próprias reações a essa experiência" (SHARPE, 1992, p. 42). A partir da vida dessas pessoas que seremos capazes de compreender a complexidade das relações sociais do passado como, por exemplo, da sociedade escravista brasileira.

Procuramos construir este artigo, intitulado Cultura negra no Piauí oitocentista: *restrições e resistências (1840-1859),* a partir da documentação oficial como os Códigos das Leis Piauhyenses e da historiografia recorrente sobre o tema. Utilizaremos o método indiciário de Carlo Ginzburg para encontramos os indícios. Seu programa se fundamenta em um paradigma "indiciário" cujas origens na segunda metade do século XIX são estudadas pelo próprio autor, revelando as possibilidades epistemológicas abertas pelas obras do crítico de arte Giovanni Morelli, pelo

romancista Conan Doyle e pelo psiquiatra Sigmund Freud. Os vestígios eram importantes para os três profissionais dedicados a sintomatologia médica, disciplina que, para o historiador, permite diagnosticar enfermidades inacessíveis à observação direta, com base em sintomas superficiais, muitas vezes irrelevantes aos olhos do leigo.

Ginzburg nos oferece o método de investigação, os caminhos a trilhar, os instrumentos a utilizar para comprovação de dados, além de dar congruência à história elaborada e questionar as interpretações disciplinares tradicionais, somando aos critérios de interpretação – exaustividade, coerência e economia – a criatividade e a intuição como elementos importantes na reconstrução histórica.

Incursão historiográfica sobre cultura e resistência e cultura de resistência

Os debates sobre a cultura de resistência têm se ampliado no Brasil. A tendência historiográfica mais atual se preocupa com a historicidade e a dinâmica social, sobretudo, com a crítica à reificação/vitimização do escravo. A reavaliação de conceitos como os de autonomia, resistência e acomodação permite a recuperação da figura do escravo como um ator histórico e representa, nesse sentido, um passo importante para a reconstituição da escravidão na formação social brasileira.

Clóvis Moura (1988) surge como um dos pioneiros da historiografia revisionista que trabalha a rebeldia (pensada aqui como resistência) escrava, como força fundamental na luta contra o sistema escravista. Ele concebe, como a unidade básica dessa resistência escrava, o quilombo, que é apresentado como um fenômeno normal, dentro da sociedade, existindo em todos os tempos e em todas as áreas onde a instituição escravista existisse.

Ainda segundo Moura (1988), o quilombola apareceu como o elemento que desempenhou um papel importante no desgaste econômico e social do regime escravista, produziu desajustes a tal ponto de se considerar o escravo um indesejável como máquina de trabalho, pois era necessário se criar um sistema de controle social sobre os cativos, cuja resistência influía na margem de lucros individuais da classe senhorial. O quilombola era o rebelde ativo, aquele que resistia ao sistema. Mais que isso, era o elemento dinâmico que impulsionava a sociedade brasileira em direção a outra forma de regime de trabalho, que não fosse tão degradante como o regime escravista: o trabalho livre.

Contudo, não podemos pensar a resistência da população negra apenas pela ótica do escravizado quilombola. A resistência está imbricada com a cultura negra no Brasil. A cultura de resistência já se apresenta como uma realidade nos estudos recentes da história social, principalmente, naqueles sob a orientação do pensamento de E. P. Thompson. Luciano Mendonça de Lima, em sua tese, apresenta questões importantes suscitadas por esse debate (cultura de resistência x resistência e cultura) e seus desdobramentos:

> Em primeiro lugar, nesse novo quadro, a resistência escrava ganha nova conotação, deixa de ser associada apenas aos movimentos coletivos e violentos de contraposição à exploração escravista, sendo vista, ao contrário, em suas muitas manifestações, lavradas na vivência do dia-a-dia de homens e mulheres escravizados. Por outro lado, ela deixa de ser interpretada como uma simples reação à dominação senhorial, sendo informada por normas, expectativas e sistemas de valores forjados em experiências históricas concretas, criando, assim, padrões de comportamento que variam no tempo e no espaço. Por essa razão, o historiador precisa estar atento a essas variáveis históricas, para detectar a lógica que preside esses complexos fenômenos, em sua historicidade, em termos de mudanças e permanências. Em outras palavras, é impossível entender a resistência escrava sem atentar para o substrato político e cultural que a preside (LIMA, 2008, p. 20).

Nesse sentido, Gomes (1995), em suas análises sobre os quilombos, na província do Rio de Janeiro, no Século XIX, apresenta o quilombo como uma das formas de protesto e de resistência escrava e que não era um mundo separado completamente da sociedade escravista, "[...] onde habitavam guerreiros mitificados, quase-heróis "sem consciência" [...]" (GOMES, 1995, p. 44). O interessante desse estudo é que o quilombo é apresentado como um mundo em que homens e mulheres escravizados tentaram reorganizar suas vidas, comunidades, culturas e famílias, a despeito da intolerância e da truculência cotidianas que permeavam a sociedade escravista.

Em Iguaçu, área rural do recôncavo fluminense, Gomes (1995) apresenta os quilombolas buscando alianças com outros grupos sociais que lhes possibilitavam confrontar em inúmeras batalhas as autoridades locais e obter pequenos ganhos. Destaca, também, a interação das práticas econômicas quilombolas com a economia local. A região de Iguaçu foi apresentada como um setor de destaque do abastecimento de gêneros para outras áreas, através do transporte fluvial. Os quilombolas

negociavam, sobretudo, lenha com os taberneiros, que a renegociavam, mais tarde, para outras regiões, inclusive, para vendeiros da Corte.

Fica evidente, nesse estudo, a preocupação de Gomes em enfatizar o caráter de integração dos quilombolas com a comunidade local, ao contrário da "marginalização" enfatizada em estudos como o do próprio Clóvis Moura e de outros, que apresentavam a fuga como o expediente mais comum contra a violência do trabalho forçado, manifestado pelo escravo, que era condenado à marginalidade e à perseguição.

A tese da integração defendida por Gomes (1995), inicialmente em História de Quilombolas, em oposição à marginalização, reaparece em Experiências atlânticas (2003). Nessa obra, Gomes (2003, p. 67) apresenta os fugitivos como atores que procuravam reinventar suas vidas na condição de fugitivos. Eles "[...] não eram "marginais" das suas próprias comunidades nem dos complexos universos dos mundos da escravidão". O fugitivo não era obrigado, necessariamente, a viver no mato, "passando frio e fome", ele poderia fugir para a cidade e acionar "as redes de solidariedade e proteção da comunidade escrava". De fato, o fugitivo não era um sujeito isolado, fechado em si mesmo, ele tinha que interagir com outros para que sua fuga obtivesse sucesso, mesmo que fosse por pouco tempo. Essa interação se dava não apenas com companheiros de cativeiro e libertos, mas com homens livres pobres ou "remediados", como os taberneiros descritos por Gomes. Entretanto, existia uma parcela da sociedade escravista – os senhores - que considerava os escravos fugidos como "bens marginais", porque, mesmo sendo o escravizado fugitivo, ele continuava sendo relacionado como "bem" nos inventários post-mortem dos senhores. E esses, por sua vez, fariam de tudo para reaver seus cativos.

Contudo, a prática da cultura de resistência não se encontra somente na liberdade possível dos fugitivos quilombolas, mas também na Cultura Negra. Ela é um campo de observação por meio do qual o historiador pode conhecer a sociedade.

Como coloca João José Reis e Eduardo Silva (1989), o escravo estava longe de ser um "ser" vitimizado ou acomodado, pensando neste sentido, o ser escravo era resistente ao sistema escravista. Esses autores esclarecem nesta obra que o tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravizados revela consciência política, estes construíram estratégias de sobrevivência cotidiana, como consta na fala: "Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação". (REIS; SILVA, 1989, p.124) Nesta citação podemos observar a tentativa escrava de melhorias

no ambiente de trabalho, negociando com seu senhor a mudança dos feitores e revelando os conflitos e a relação de violência entre esses dois grupos, escravizados e feitores.

É interessante ressaltar que os escravizados estavam prontos a voltar ao trabalho assim que suas reinvindicações fossem atendidas, mas que não significava que estes mesmos escravizados em algum outro momento não pudessem se levantar novamente caso houvesse novas demandas. Todavia, os escravizados não pensavam apenas em melhorias da condição do trabalho escravo, pensavam também em poder manifestar sua cultura de matriz africana que de certo modo era como conservar as raízes do lugar de onde tinham vindo como também é importante que se coloque que por serem escravizados não se constituem um grupo com interesses homogêneos. Consta que os escravizados levantados (c. 1789) reivindicavam que "Não nos há de obrigar a fazer camboas, nem a mariscar, e quando quiser fazer camboas e mariscar mandes os seus pretos Minas" (REIS; SILVA, 1989, p.123). Estas são reivindicações de crioulos, aqui entendido como escravizados nascidos no Brasil, que exigiam que tarefas menos dignas como "camboas e mariscar" fossem entregues aos "pretos minas", ou seja, escravizados africanos.

Na historiografia piauiense destacamos o estudo de Solimar Lima com sua obra "Braço Forte" (2005) que revela aspectos dos escravizados/as no Piauí, adentrando nas relações do trabalho escravo nas fazendas nacionais e enfatizando o papel das mulheres escravizadas, pois estas são percebidas/inseridas em todas as atividades existentes nas fazendas. Lima (2005) também nos oferece as teses de historiadores piauienses sobre a escravidão no Piauí. A primeira dela defendida por Monsenhor Chaves, Odilon Nunes e Miridan Knox ressalta que as relações patriarcais da escravidão no Piauí foram brandas. Esta tese perdurou por muito tempo.

Contudo a segunda tese, defendida por Tânia Brandão em "Os escravos na formação social do Piauí" (1999) ressalta que mesmo com a ausência do patrão (senhor das fazendas nacionais, neste caso a Coroa Portuguesa e seu representante imediato o governador da Capitania), o feitor estava presente e as relações entre este e os escravizados eram violentas. Violência esta presente não apenas no açoite, mas no impedimento dos/as escravizados/as de terem acesso a condições dignas de sobrevivência, como alimentação, roupas, entre outras.

As relações entre escravizados e senhores eram violentas, conflituosas e, às vezes negociáveis. Contudo, quanto às relações cotidianas entre os escravizados podem ser observadas, segundo Elio Ferreira de Souza (2018) como uma relação amigável, isso no contexto da casa grande e senzala. Segundo Souza (2018), ao estudar a carta da escravizada Esperança Garcia, apresenta algumas considerações sobre estas relações. Para este autor, os escravizados buscavam formar redes de solidariedade, companheirismo e cumplicidade. Em sua carta Esperança Garcia, dirigindo-se ao governador da Capitania do Piauí, se auto reconhece como escravizada e reivindica o seu direito de voltar ao seu local de origem.

Nota-se também que Esperança Garcia em seu relato descreve toda uma realidade vivida pelos escravizados, sobretudo a violência. Revela que ela e suas companheiras estavam há mais de três anos esperando para se confessarem, entre outros sofrimentos. O relato de Esperança Garcia representa a denúncia, a angústia e a esperança de dias melhores para todo um grupo. Ela se faz porta voz de situações não apenas vividas por ela, mas por suas companheiros/as de cativeiros, por seus filhos, maridos e companheiras.

Rodrigo Caetano Silva em seu trabalho intitulado "Teresina (Piauí - Brasil), uma capital escravista: relações sociais e trabalho escravo durante a segunda metade do século XIX" (2016) ressalta que o trabalho escravo na capital da província teve suas particularidades. Nesse cenário, o escravizado era utilizado também para que o seu senhor pudesse vender sua mão de obra, ou seja, os chamados serviços de aluguel tanto no ambiente urbano como rural; pois, segundo Silva, o aluguel dos escravos era uma prática lucrativa para os senhores de escravos. Neste sentido, era comum entre os senhores que seus escravizados aprendessem algum ofício para que pudesse lucrar mais com o aluguel da sua mão de obra. Ainda nessa perspectiva é importante ressaltar que, segundo Silva (2016), em Teresina existiam tantos escravos prestadores de serviços quanto os escravizados de ganho, estes sendo mais comuns no meio urbano. Todavia, os escravos de ganho mantinham acordos pré-estabelecidos com seus senhores visto que uma parte do pecúlio que se conseguia era repassada ao seu senhor, que abria margem para aspecto da escravidão, a possibilidade de compra da carta de alforria.

Ainda segundo as análises de Silva (2016), a capital da província do Piauí, criada em 1850, era um local estratégico para o monopólio comercial da cidade de Caixas – Maranhão. A capital piauiense, já em meados de 1860, possuía uma área urbanizada. Neste cenário, os escravizados eram utilizados basicamente nas fazendas e

nos engenhos de cana-de-açúcar sendo os mesmos vigiados por feitores, e também no ambiente urbano, onde exerciam os afazeres de pedreiros, carpinteiros, roceiros, domésticos, etc., que como já visto em Reis e Silva (1989), entre outros. Porém, os escravizados possuíam as suas formas de resistir ao sistema escravista, uma delas eram as fugas que em grande número que davam origem aos quilombos, contudo eram perseguidos por capitães do mato responsáveis por punir os escravizados quando os mesmos praticassem algum delito.

Os escravos do meio urbano executavam as mais diversificadas atividades desde pedreiros até a execução de trabalhos domésticos. As relações senhor escravo eram em grande parte conflituosa e violenta fazendo com que as marcas da violência ficassem nos corpos dos escravizados. Como já colocado as fugas dos escravizados eram um meio de resistir, com isso pela colocação de Silva (2016) e a partir do século XIX podem ser encontradas em anúncios de jornais contendo a descrição física, cor, idade e até mesmo as marcas causadas pela violência.

Os *Códigos das Leis Piauhyenses* e a cultura negra de resistência

É importante ressaltar que para falarmos da Cultura Negra e suas formas de resistência e as restrições que estas sofriam, é preciso que entendamos a atuação das Câmaras Municipais. Segundo Maria da Vitória Barbosa Lima em sua tese "Liberdade interditada, liberdade reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX)" (2010) dentre as funções atribuídas às câmaras municipais incluía desde obras urbanas, como saneamento, como normas para a tranquilidade e a segurança coletiva da comunidade e também a preservação da moral pública. Cabia também às mesmas (Câmaras Municipais) ações preventivas contra jogos, fogos, batuques, danças estrepitosas, entre outras. Revela a mesma autora que as rondas policiais na Paraíba eram instruídas a fiscalizarem e a reprimirem ajuntamentos, em torno de três ou mais pessoas que demonstrassem indícios de que estavam praticando ajuntamento e, portanto, transgrediam as posturas[41] (leis) municipais.

[41] As Posturas (leis) eram elaboradas nas Câmaras Municipais, porém estas estavam atreladas às Assembleias Provinciais, que examinavam as Posturas, as quais, somente depois de aprovadas, adquiriam valor legal. As Posturas, com expressões vagas ou mesmo generalizantes para identificar a Festa Negra, foram criadas em período conturbado do Primeiro Reinado e da Regência. Na segunda metade do Século XIX, com a consolidação do Império, as competências definidas tanto para o aparelho judicial quanto para as Assembleias Provinciais refletem na redação das Posturas Municipais,

Podemos perceber que as "danças supersticiosas e gentílicas" – como os batuques, o samba e os caboclinhos - que compreendemos como ligadas às práticas culturais dos escravos e dos indígenas, deveriam ser reprimidas. E, mesmo o divertimento sendo tolerado, como os batuques dos negros nas senzalas, para evitar "males maiores", significando as rebeliões escravas, deveria ser "destruído pouco a pouco". E é isso que as Posturas Municipais, nas diversas províncias do Império, tentarão fazer, na medida em que só seriam aceitos, ou seja, não sofreriam penalidades os festeiros das manifestações culturais que obtivessem licenças das Câmaras Municipais para tais atividades[42].

O pensamento evolucionista, sedimentado no cientificismo do século XIX, dos grupos comprometidos com a construção de uma civilização nos trópicos, aos moldes europeus, também deixam sinais claros da aproximação entre festas e os traços que definiam a nação que desejavam construir e, por conseguinte, em escala menor, definiam as cidades e suas gentes. Por isso, a Festa Negra era considerada um obstáculo para a europeização dos costumes e a civilização, considerados como o grau máximo das sociedades humanas. Porém, ficamos com as palavras de Andrade (1982), que nos informa que a "civilização" é criadora de preconceitos. Ela criou os conceitos de conforto e de higiene, como se eles não existissem antes, e o (pre)conceito de cidade moderna e progressista, no século XIX. Os batuques e os sambas eram tidos como costumes bárbaros, promotores de bebedeiras, crimes e desordens.

Podemos perceber que as medidas de repressão da Cultura Negra aparecem nos Códigos das Leis Piauhyenses sobre os títulos: *"os batuques e voserias pelas ruas"* (1846), *"providencias policaes a bem da villa"* (1851) , estas identificadas nos códigos referentes a vila de Príncipe Imperial, vila de Valença e vila de São Raimundo Nonato. Essas posturas buscam reprimir tanto a circulação de escravos como a própria manifestação

que foram elaboradas com textos mais explícitos sobre a Festa Negra. Para compreender melhor sobre o papel das Assembleias Provinciais e sua relação com o governo central, na primeira metade do oitocentos. Sugerimos consultar o artigo de DOLHNIKOFF, Miriam. Elites regionais e a construção do Estado Nacional. In: JANCSÓ, István (org.) Brasil: formação do Estado e da Nação. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2003. p. 431-468; e o artigo de SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. As relações da Província com o Governo Central: a reiteração da subordinação. Ciência Histórica, ano III, nº 3, out.1990, p. 57-73.

[42] Veja a dissertação de: MAIA, Clarissa Nunes. Sambas, batuques, vozerias e farsas públicas: o controle social sobre os escravos em Pernambuco no século XIX (1850-1888). Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

da Cultura Negra e, também, aqueles que conservassem em seu poder escravos fugitivos, que entendemos aqui, assim como Costa (2014) como uma tentativa de reprimir a formação de redes sociais e de solidariedades entre os escravizados, libertos e pessoas livres.

Nessa perspectiva de resistência dos escravizados contra o sistema escravista e a repressão contida nos códigos de leis encontramos na obra de Francisca Raquel da Costa (2014). Esta autora apresenta aspectos da escravidão no Piauí, na segunda metade do século XIX, destaca elementos como cotidiano, resistência e controle dos escravizados. Estes buscavam formas de divertimento em dias livres que tinham características também de resistência, nos dias de farinhadas, na socialização ocorriam cantos, conversas e batucadas. (COSTA, 2014; LIMA, 2005)

Revela-nos Costa (2014) e Silva (2013) que para além das práticas culturais como bumba meu boi, as festas negras eram tidas como formas de subversão em diversos sentidos, representavam ameaças ao sistema escravista (no pensamento dos senhores escravocratas), mas elas aliviavam as tensões internas do sistema escravista. Assim como os ajuntamentos dos negros, escravizados e livres, eram tidos como um perigo à ordem e representavam um entrave ao progresso da nação. As batucadas eram constante alvo da vigilância e repressão da ação policial, entretanto, estas manifestações culturais eram forma de resistência dos escravizados, firmavam os laços de sociabilidades e planejamento de atos rebeldia, além da resistência representada pela fuga dos escravizados tanto em grupo como fugas individuais, em que o escravo vai contra o sistema colocando-se de modo ativo e reclamando o direito de ser livre, indo contra a ideia de escravo coisa.

Nos Códigos de Leis Piauhyenses, identificamos em 1846 a postura a seguir:

> Resolução Nº 212 – Publicada a 19 de setembro de 1846
> Estabelece varias disposições Policiais a bem da Villa e Município de Valença
> [...]
> Art 3º São prohibidos dentro da villa os batuques e voserias pelas ruas sem preceder licença da authoridade policial. O contraventor pagará multa de 4$000rs para as despesas da Municipalidade, ou sofrerá 4 dias de prisão.
> [...]
> Sellada nesta Secretaria da Presidencia aos 17 de Setembro de 1846. (CLP, 1846, p. 13-15)

A postura de 1846 da Câmara Municipal da Vila de Valença busca reprimir os "batuques e voserias". O termo *batuque*, segundo Ramos (1956), provavelmente, é de origem portuguesa e proveniente do verbo bater. Contudo, Abreu (1999) discute a dificuldade de se definir o campo semântico desse termo. Deixando para outros estudiosos os problemas semânticos, estudamos o batuque como sendo percussão e dança, em que os negros executavam passos em ritmos marcados com palmas e instrumentos de percussão, como por exemplo, os atabaques, apesar de a documentação não se referir a instrumentos. Contudo, sabemos, segundo Lima (2010), que na segunda metade do Século XIX, que a documentação paraibana referia-se a batuque com violas e guitarras e os dançadores, em círculo, um casal – sempre um homem e uma mulher - vai para o meio dançar e, depois de executar diversos passos, escolhe-se, dando uma *embigada* ou *semba,* outro casal, que entrará no círculo para dançar. Acredita-se que, dessa embigada, ou semba, originou-se o termo samba.

Os batuques, para quem participava ou para quem não os aceitava, tinham diversos significados. O Conde dos Arcos, no início do Século XIX, revela diferentes olhares sobre a festa:

> Batuques olhados pelo Governo são uma cousa, e olhados pelos Particulares da Bahia são outra differentissima. Esses olham para os batuques como hum Acto offensivo dos Direitos dominicaes, huns porque querem empregar seus Escravos em serviço útil ao Domingo também, e outros porque querem ter naquelles dias ociosos à sua porta, para assim fazer parada de sua riqueza. O governo, porém, olha para os batuques como para hum acto que obriga os Negros, insensível e machinalmente de oito em oito dias, a renovar as ideias de aversão recíproca que lhes eram naturaes desde que nasceram, e que todavia se vão apagando pouco a pouco com a desgraça commum; idéas que podem considerar-se como o Garante mais poderoso da segurança das Grandes cidades do Brasil, pois que se uma vez as differentes Nações da África se esqueceram totalmente da raiva com que a natureza as desuniu, e então os de Agomés vierem a ser Irmãos com os Nagôs, os Gêges com os Aussás, os Tapas com os Sentys, e assim os demais; grandíssimo e inevitável perigo desde então assombrará e desolará o Brasil. E quem haverá que duvide que a desgraça tem poder de fraternizar os desgraçados? Ora, pois, prohibir o único Acto de desunião entre os negros vem a ser mesmo que promover o Governo indiretamente a união entre elles, do que não posso ver senão terríveis consequências. (apud RODRIGUES, 1977, p. 156).

Esse texto apresenta a ambiguidade senhorial baiana da época que, pode-se dizer, é também representativa da classe senhorial brasileira. De um lado, temos os

"Particulares" adeptos da repressão aos batuques, que podem ser identificados como senhores de escravos desejosos de não ofender os "Direitos dominicais", mas que querem empregar seus cativos "em serviço útil", que esses trabalhem em/para seus domínios ou sirvam para ostentarem sua riqueza, seus *status*, deixando-os "ociosos à sua porta". De outro lado, temos o governo pregando a tolerância e, portanto, a liberdade dos festejos dos negros nativos, como forma de se obter o sossego das senzalas e o isolamento das nações africanas, tornando possível dominar e controlar com mais eficiência os seus grupos. Entretanto, a permissão dos festejos pode ser interpretada como uma forma de as autoridades administrativas e policiais controlarem a população cativa, mantendo a "paz" da senzala. Mas não devemos nos restringir a esse olhar. Acreditamos que, para o negro, fosse ele escravo, liberto ou livre, a celebração de suas festas consistia na sobrevivência de costumes, mesmo que eles tivessem sofrido adaptações. As festas mantinham-nos ligados às terras africanas, como também ensejavam relações de sociabilidade, permitindo as mais diversas estratégias de congraçamento e de fortalecimento de grupos.

Reis (2005, p. 103) nos revela que a percussão dos batuques não era feita somente com tambores, os atabaques; os documentos por ele pesquisados, fazem menção a outros elementos, como a zabumba, o tambor, a corneta de barbeiro, os chocalhos, palmas, assovios e vozes. Porém o termo mais usado é "vozerias".

Para tanto, usaremos "vozerias", a parte que está associada com as "cantilenas", como canção que pode ter diversas origens étnicas, pois, outrora, as primeiras canções eram de celebrações, cânticos de louvor a divindades, crônicas de feitos do passado, orações ou exortações, como nos informa Andrade (1982) em Danças dramáticas do Brasil. Nessa perspectiva, caminhamos perseguindo a Festa Negra e é possível encontrá-la quando são associadas às "vozerias", às "cantilenas" e aos batuques. Estes últimos contemplam, com mais precisão, os festejos de negros sem nenhuma contestação por parte de memorialistas, folcloristas, sociólogos, antropólogos ou historiadores.

A postura de 1848 também revela a repressão das autoridades em relação à cultura negra.

> Resolução Nº 236 – Publicada a 26 de Setembro de 1848
> Estabelece varias disposições Policiais a bem da Villa de Marvão
> [...]

> Art. 2º Os que fizerem algasara ou voserias na Villa serão punidos com multa de 2$000rs por pessoa, e o duplo nas reincidências.
> [...]
> Art. 3º Nenhum individuo poderá apresentar nas ruas da Villa espetáculos, danças ou qualquer função sem licença da Câmara, ou, do seo Presidente não estando reunida [...] multa de 4$000rs além da suspensão do espetáculo.
> [...]
> Sellada nesta Secretaria da Presidencia [...]1848. (CLP, 1848)

Acreditamos que em diferentes momentos os escravizados resistiram a estas posturas municipais, seja fazendo batucadas, vozerias quando não era permitido.

> Resolução Nº 313 – publicada a 15 de Setembro de 1851
> Estabelece varias providencias policiais a bem da Villa de São Raimundo Nonato
> [...]
> Art. 30. O escravo que for encontrado na rua sem bilhete do seu Senhor, depois das dez horas da noute será preso pela ronda, que o avistar, por qualquer empregado de policia, ou mesmo particular; e conduzido a authoridade competente, que lhe dará a prisão de tronco durante o noute, e o mandará na manhã seguinte ao seu senhor, depois de ter sido castigado com duas dusias de palmatoadas bem forçadas.
> Art. 31. As disposições do art. antecedente são aplicáveis aos escravos, que depois das ditas horas forem encontrados em tabernas, associações, e casas de molheres prostitutas: o dono da taberna e da casa, em que estiver associações, e a meritriz, ou, ou meritrizes em cuja casa estiverem, pagarão a multa de 4$000 reis, e soffrerão oito dias de prisão. (CLP, 1851, p. 72-78)

Vale destacar que os senhores, pensando nas possibilidades de fuga, davam "bilhete" para seus escravizados fazerem compras na cidade. O bilhete era necessário para que o escravizado tivesse mobilidade na zona urbana sem serem surpreendidos pelas patrulhas policiais, pois aquele encontrado sem o bilhete era caracterizado como escravizado fugitivo.

> Resolução Nº 314 – publicada a 15 de Setembro de 1851.
> Estabelece varias disposições policiaes, a bem da municipio da villa de Príncipe Imperial
> [...]
> Art. 2º – Ninguem conservará em seo poder escravo algum fugitivo, devendo antes fazel-o conduzir, ao pelo menos participar ao delegado de policia respectivo, para dar as providencias necessárias a fim de ser entregue a seo dono, o qual pagará as despesas que a semelhante respeito se fizerem; o contraventor

> pagará 30$rs, para as despesas da camara do município, e não tendo com que pagar esta multa, soffrera tantos dias de prisão, quantos forem em razão de mil réis por dia (CLP, 1851, p. 78-79).

Sabemos que durante os batuques os escravizados podiam combinar fugas e revoltas. Segundo Costa (2014) um dos principais atrativos dos escravizados fugitivos do Piauí, no final do século XIX, era a província do Ceará, pois esta província na segunda metade da década de 1880 tinha abolido a escravidão.

Considerações Finais

Entendemos o ser escravizado como ser pensante e produtor de sua história com capacidade de articulação e de formação de redes de solidariedade e sociabilidade no intuito de protestar contra a ideia de coisa e de submissão natural proposta. Na introdução deste trabalho elaboramos algumas questões que respondemos ao longo deste escrito, ou seja: quais eram os espaços da Cultura negra na província do Piauí? Quais eram as manifestações da cultura negra perseguida e permitida pelas autoridades locais? Como as autoridades administrativas perseguiam e quais os conflitos que foram gerados e como estes foram contornados?

Identificamos os espaços da cultura negra de resistência no Piauí, até o momento, a partir dos Códigos de Leis Piauhyenses (1846 a 1859), as Vilas de Valença (1846), de Marvão (1848), Príncipe Imperial (1851) e São Raimundo Nonato (1851). Além disso, revelamos as manifestações da cultura negra detectada como os batuques e vozerias e aspectos da repressão do aparelho estatal (multas e prisão).

Pretendemos, no futuro próximo, ampliar este estudo com as posturas de 1860 a 1888 e a correspondência da Chefia de Polícia. Pois sabemos que nestes documentos poderemos responder ao questionamento sobre os conflitos gerados pela resistência dos escravizados em continuarem promovendo suas cantorias, seus batuques, suas fugas e mantendo a própria circulação após os horários estabelecidos na legislação municipal.

Referências

ABREU, Martha. O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ANDRADE, Mário. Danças dramáticas no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, 1982.

COSTA, Francisca Raquel da. Escravidão e conflitos: Cotidiano, resistência e controle de escravos no Piauí na segunda metade do século XIX. Teresina: EDUFPI, 2014.

GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, Flávio dos Santos. História de quilombolas. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Flávio dos Santos. Experiências atlânticas: ensaios e pesquisas sobre a escravidão e o pós-emancipação no Brasil. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, (séculos XVII-XIX). São Paulo: UNESP/Polis, 2005.

LIMA, Luciano Mendonça de. Cativos da "rainha da Borborema": uma história social da escravidão em campina Grande – século XIX. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, Solimar Oliveira. Braço forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822 – 1871. Passo Fundo-RS: UPF, 2005.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. Liberdade interditada, liberdade reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX). Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MAIA, Clarissa Nunes. Sambas, batuques, vozerias e farsas públicas: o controle social sobre os escravos em Pernambuco no século XIX (1850-1888). Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

MOURA, Clóvis. Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PIAUÍ. Código das Leis Piauhyenses de 1846. Tomo 7. Parte 1ª. Oeiras do Piauhy: Typographia Provincial, 1846. Localização: APEPI.

PIAUÍ. Código das Leis Piauhyenses de 1848. Tomo 9. Parte 1ª. Oeiras do Piauhy: Typ Saquarema, 1848. Localização: APEPI.

PIAUÍ. Código das leis Piauhyenses de 1851. Tomo 12. Parte 1ª. Oeiras do Piauhy: Typ Saquarema, 1851. Localização: APEPI.

RAMOS, Arthur. As culturas negras no Novo Mundo: antropologia cultural e psychologia social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

RAMOS, Arthur. O negro na civilização brasileira. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1956.

REIS, João José. Batuques negros: repressão e permissão na Bahia oitocentista. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Íris (orgs.). Festa: cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: HUCITEC, 2001. p. 339 – 358.

REIS, João José. Tambores e temores: a festa negra na Bahia na primeira metade do século XIX. In: CUNHA, Clementina Pereira (org.). Carnavais e outras f(r)estas. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.

REIS, João José. "Nos achamos em campo a tratar da liberdade": a resistência negra no Brasil oitocentista. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: SENAC São Paulo, 2000. p. 243-263.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Rodrigo Caetano. Teresina (Piauí – Brasil), uma capital escravista: relações sociais e trabalho escravo durante a segunda metade do Século XIX. Rev. Hist. UEG, Anápolis, 2016. Disponível em: https://www.revista.ueg.br Acesso em: 4 set. 2019.

SOUZA, Elio de. A carta da escrava, "Esperança Garcia" de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho percussora da literatura afro-brasileira. Literafro. Disponível: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/127-elio-ferreira-de-souza-a-carta-da-escrava-esperanca-garcia-de-nazare-do-piaui. Acesso em: 4 set. 2019.

THOMPSON, E. P. A Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

AS MANUMISSÕES EM SÃO RAIMUNDO NONATO OITOCENTISTA[43]

Chayane Ramos da Silva[44]

Maria da Vitória Barbosa Lima[45]

Introdução

Este artigo tem como objetivo estudar a liberdade jurídica, ou seja, a prática de alforriar os escravizados em São Raimundo Nonato-PI oitocentista refletindo sobre as diferentes formas de conseguir a liberdade pela população escravizada e, assim, proporcionar novos estudos sobre a escravidão no Brasil. É importante percebermos as diferentes formas que os escravizados conseguiam a liberdade, bem como, entender os meios que se utilizavam para esse fato.

Para a realização desse estudo serão utilizadas fontes bibliográficas e documentais. Para a discussão historiográfica e fundamentação teórica utilizaremos diversos autores como, Eric Foner (1988), Mattoso (1982), Karasch (2000), entre outros. As fontes documentais consistem em cartas de liberdade existente no Livro de Notas do Tabelião Público José Paes Landim (1876-1878). Essa documentação se

[43] Este artigo faz parte do projeto "Liberdade Reavida: a prática de alforriar no Sudeste do Piauí (Século XIX)" submetido ao PIBIC-PIBIC UESPI pela professora Dr.ª Maria da Vitória Barbosa Lima e aceito como voluntário.

[44] Discente da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus São Raimundo Nonato, Licenciatura Plena em História - E-mail: chayaneramos1998@gmail.com

[45] Docente da Universidade estadual do Piauí – UESPI, Campus São Raimundo Nonato - E-mail: toiavlima@hotmail.com

encontra no Laboratório de Documentação e Pesquisa em História-LABHIST, na Universidade Estadual do Piauí-UESPI, *Campus* Ariston Dias Lima.

Trata-se de uma documentação inédita que proporciona novos estudos sobre essa população silenciada e violentada no momento que se desapropriavam de sua liberdade e os obrigavam a realizar trabalhos forçados. Pois, quando era confiscada a sua liberdade, os mesmos eram tratados como mercadorias pelos senhores. Os escravizados tinham que servir os seus senhores e assim, além de perderem o seu direito à liberdade perdiam também a possibilidade de serem cidadãos. Ressaltamos, ainda, que existem poucos trabalhos sobre a sociedade escravista de São Raimundo Nonato-PI no século XIX[46]; e os existentes possuem outras temáticas.

O que nos diz a História Social? - Homens e mulheres (escravizados) enquanto sujeitos de suas histórias

A nossa fundamentação teórica recai principalmente sobre Thompson (1981) que ressalta que, as relações históricas são construídas por homens e mulheres, num movimento constante, tecida através de lutas, conflitos, resistências e acomodações cheias de ambiguidade. Assim, é importante ficarmos atentos para a "experiência humana", principalmente, dos libertandos, sobretudo no município de São Raimundo Nonato-PI, região carente de estudos sobre a escravidão; assim, pretendemos com esse estudo contribuir para a produção e divulgação de novos conhecimentos, recuperando a historicidade e o protagonismo negro na construção de sua liberdade.

Nosso trabalho se insere no campo da História Social, a qual define a visão sobre os escravizados como seres ativos e agentes históricos, e dessa forma há a "constatação de que o escravo, enquanto escravo e apesar da escravidão, não deixou de ser um sujeito histórico como outro qualquer, definido e definindo-se no bojo das relações sociais" (LARA, 1995 apud VIANA, 2018, p.22).

[46] O único trabalho existente sobre essa temática é o da professora Nayanne Magna Ribeiro Viana, historiadora. Veja VIANA, N. M. R. Traquejos e labutas: trabalhadores escravizados no sertão do Piauí (São Raimundo Nonato, segunda metade século XIX). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

Constatamos que vários trabalhos sobre a história social da escravidão são influenciados pelo trabalho de E.P. Thompson (1981), historiador inglês que trabalha com o conceito de experiência humana. Revela-nos esse autor que:

> Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo [experiência] - não como sujeitos autónomas, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada.
> [...]
> Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 182-189) (Grifo em negrito nosso).

Podemos inferir que a liberdade dos homens e mulheres escravidados/as em São Raimundo Nonato – PI são reflexos das relações entre estes e seus senhores e refletem "necessidades e interesses", assim como "antagonismos"; eles "experimentam", ou seja, revelam a prática de sua "cultura" como nos diz Thompson (1981).

Devemos também entender os diversos significados de liberdade, como para Eric Foner (1998) que em seus estudos aborda a questão referente ao significado da liberdade para os negros norte-americanos. Segundo ele, a liberdade era um "terreno de conflito", pois abria-se para diferentes interpretações, que por vezes eram contraditórias. Constata que o significado de liberdade se modificava tanto para os brancos como para os negros no período pós-abolição. Para os brancos, a liberdade do negro era para ser limitada, uma vez que eles tinham "noções selvagens de direito e liberdade" e não compreendiam a liberdade que lhe fora concedida. Ou seja, de acordo com Foner, a compreensão de que os negros tinham sobre a liberdade era pautada na sua experiência de escravizados e da observação da sociedade livre ao seu redor. Dessa

forma, os próprios libertos tinham noções diferentes sobre liberdade: para uns, ela era um ponto final à separação das famílias, a abolição dos castigos desumanos de açoites e a oportunidade de educarem seus filhos; para outros, significava usufruir dos mesmos direitos obtidos pelos brancos.

A historiografia brasilianista[47] e brasileira revelam diferentes aspectos sobre a escravidão. Mary Karasch (2000), em seus estudos, ressalta o perfil dos senhores que libertavam seus escravos no Rio de Janeiro, e chega à conclusão que todos aqueles que alforriavam eram adultos, visto que as crianças e órfãos não tinham o direito de alforriar seus escravizados. A autora leva em consideração em seu estudo os seguintes aspectos dos escravizados: as diferentes formas de alforriar; sexo; residência urbana ou rural e a condição jurídica dos senhores; estado civil e ocupação. Karasch (2000) conclui que no Rio de Janeiro, os homens (58%) libertavam mais seus escravizados do que as mulheres (42%). Afirma também, que o sexo do dono do escravo pode influenciar no modo de alforriar: homens tendem a alforriar o filho, por exemplo, e as mulheres a conceder a liberdade condicional a fim de garantir os serviços de sua escrava fiel até a morte. Esses aspectos ressaltados por Karasch (2000) também são importantes serem analisados na região de São Raimundo Nonato-PI.

João José Reis e Eduardo Silva (1989) abordam as negociações existentes no sistema escravista, entre os escravizados e seus senhores. Esses autores, pensam os escravizados não apenas como instrumentos de força de mão-de-obra da história, mas sim, enquanto sujeitos ativos, pois estes não se encontravam acomodados e nem se vitimizavam, os mesmos resistiam ao sistema escravista e reivindicavam por melhores condições de trabalho e por direitos perante seus senhores. Mostram, que os senhores também se valiam dessas negociações, uma vez que se utilizavam da gratificação para que pudessem ter seus escravizados por muito mais tempo nas suas fazendas, e assim, evitar as temidas fugas, que eram constantes. Constatam, Reis e Silva (1989) que a maior complicação era a reivindicação dos escravizados por seus direitos, uma vez que "se os barões cedem e concedem, é para melhor controlar, onde os escravos pedem e aceitam, é para melhor viver, algo mais que o mero sobreviver".(p.02)

Os escravizados se utilizavam das fugas, em alguns casos para a formação de quilombos, na intenção de reivindicarem por melhores condições, bem como, na

[47] Brasilianista é o termo que se dá aos historiadores estrangeiros que estudam o Brasil. Por exemplo, Mary Karasch, historiadora norte-americana, é uma brasilianista.

intenção de obter a liberdade de praticar a sua cultura, pois se negavam a ser considerados como coisas, meros objetos, e desenvolviam a capacidade de negociação, de resistência para ir contra os planos de seus senhores e conquistarem "brechas", as quais utilizavam para conseguir a liberdade. As fugas como uma tática de assustar os senhores também era uma forma que os mesmos utilizavam para que pudessem facilitar as suas negociações, uma vez que os senhores dos escravizados, temiam perder seus bens e consequentemente sofrer maiores prejuízos. Dessa forma, percebemos os indivíduos que lutam, que resistem por um propósito: a conquista de sua liberdade.

Na historiografia piauiense destacamos Solimar Lima (2005), que estuda os escravizados no seu ambiente de trabalho, nas fazendas nacionais, no Piauí, evidenciando o cotidiano desses indivíduos e, destacando, as funções das mulheres no trabalho, com o propósito de resgatar a história do escravismo no Piauí.

Lima (2005), em seu trabalho, mostra-nos que os escravizados das fazendas não eram destinados apenas à criação do gado, mas também na agricultura. Com a escassez de mão-de-obra escravizada masculina, as mulheres passaram a trabalhar nos serviços do campo, as que não poderiam servir como amas de leite, eram destinadas para serviços em construções e a mão-de-obra das crianças também passou a ser utilizada conforme a sua aptidão. As mulheres que trabalhavam nas cidades, podiam acumular pecúlio para realizar a compra de sua liberdade, porém, ocorria em poucos casos.

A violência foi o mecanismo principal de controle dos trabalhadores escravizados nas fazendas públicas do Piauí, e os escravizados resistiam a essas práticas através de suas táticas de resistência que elaboravam como "trabalhavam lentamente, mostravam-se inábeis e preguiçosos, roubavam e furtavam, fugiam, denunciavam maus tratos [...]" (LIMA, 200, p. 156), ou seja, essa e outras práticas eram utilizadas por esses indivíduos para resistir a violência do sistema escravista, uma vez que também se mostravam serem ativos e resistentes.

Miridan Brito Falci (1995, p. 117-223), analisando as alforrias concedidas entre os anos de 1869 e 1875, em duas localidades do Piauí - Oeiras, com um total de 116, e Teresina, com 47 - revela-nos que o número de mulheres alforriadas era bem maior que o de homens - elas representavam 73,2% das alforrias. A liberdade fora concedida a muitas mulheres e se ampliou depois da idade reprodutiva, ou seja, às mulheres que não davam mais "crias".

Tanya Maria Pires Brandão em "O escravo na formação social do Piauí" (2015) analisa o escravizado como ser resistente ao sistema escravista, em âmbito de Brasil. Brandão (1999, p. 41) afirma que a conquista e a ocupação do sertão nordestino "[...] não pode[m] ser interpretad[as] como fato isolado, ou ocorrência casual [...]", pois ela "[...] se constituiu em etapa de uma política realista de amplo sentido, imposta pelas necessidades de sobrevivência e expansão do antigo império colonial português". Contudo, a autora revela que a escravidão no Piauí apesar da ausência do patrão, o feitor esteve sempre presente, e que as relações escravistas foram violentas.

Trabalhos sobre escravidão em São Raimundo Nonato-PI são em número pequeno. Temos o estudo de Déborah Gonsalves Silva (2013), o primeiro trabalho sobre a temática de São Raimundo Nonato-PI, e que é voltado para estudar as relações familiares dos escravizados no sertão do Piauí. A autora partiu com o objetivo de compreender as maneiras como os livres e libertos da região teciam suas estrátegias de sobrevivência, ou seja, pode perceber que as relações familiares eram utilizadas como forma de proteção no sistema escravista. Segundo Silva (2013, p. 103) os núcleos familiares ocorriam de várias formas "aconteceram uniões entre escravos e libertos, livres e escravos e, principalmente, casamentos envolvendo cativos de diferentes propriedades".

Além das relações familiares, também houve relações de compadrio que foram fundamentais para garantir a sobrevivência das famílias, pois a escolha de padrinhos livres era uma forma que os escravizados se utilizavam para criar relações parentais com indivíduos livres para facilitar a conquista da liberdade. E essa aproximação foi influenciada pela mobilidade que os escravizados possuíam na região, e assim poderiam manter relacionamentos com os demais cativos. E por fim, conclui que através de suas análises pode perceber as relações de amizade, respeito, sociabilidade e solidariedade existente entre os escravizados, livres e libertos.

Nayanne Magna Ribeiro Viana (2018), buscou analisar como a escravidão se estruturou na região de São Raimundo Nonato na segunda metade do século XIX. Esta autora percebe que a população era formada em sua maioria por crioulos, ou seja, escravos nascidos no Brasil, e que havia a presença de africanos, porém, já em idade avançada e que havia um número relevante de crianças e mulheres. Percebe-se também que, os serviços da roça, foi uma das principais atividades desenvolvidas, seguida por serviços domésticos e a criação de gado. Com relação a forma que os indivíduos

conseguiam sua liberdade, chega a conclusão que as relações familiares influenciavam na conquista da liberdade e que os homens a obtinham por meio da compra, já as mulheres possuíam outras possibilidades de conseguir sua liberdade gratuitamente com ou sem condição. E assim, no final do sistema escravista em 1888, já existia um número pequeno de pessoas em condições jurídicas de escravizados na região de estudo, mas a maioria da população era formada por pessoas com descendência negra, e assim, essas informações segundo Viana (2018, p. 128) "[...] demostram que os negros foram a base principal da constituição e da formação da população da região".

Assim, Karasch (2000), Reis e Silva (1989), Solimar (2005), Knox (1995), Brandão (1999), Silva (2013) e Viana (2018) abordam a temática de escravidão mantendo vivo a historicidade negra e, o mais importante, identificando os escravizados como agentes históricos.

"Como se livre nascesse": a liberdade revelada nas cartas de alforrias

As cartas de alforria eram veículos legais para se considerar livre, pois segundo Almeida:

> A carta de alforria era o ato jurídico pelo qual o senhor transferia para o escravo a posse e título que tinha sobre ele, e daí a importância desse documento como prova de liberdade. Para ser reconhecida, a alforria devia ser oficializada: o senhor, ou seu procurador, se dirigia ao cartório e ditava os termos da carta ao escrivão, ou entregava uma cópia para ele a registrasse no seu livro de notas do tabelião. O documento era datado e assinado por testemunhas e pelo tabelião, e o senhor pagava os selos, legitimando o ato. Em caso raros, o escravo também solicitava o registro de sua carta [...] (ALMEIDA, 2006 *apud* VIANA 2018, p. 95)

As cartas de alforria eram registradas em Livros de Notas em cartórios para garantir o direito de liberdade. São fontes que possibilitam estudos sobre as especificidades da sociedade escravista de uma determinada região, no momento em que disponibiliza algumas características desses indivíduos, por exemplo, o perfil do senhor que alforria e dos escravos alforriados, o tipo de alforria, os valores envolvidos na compra da liberdade e as justificativas pelas quais o senhor lhe concede a manumissão, pois cada região possui as suas próprias características que os torna singular.

Na referida documentação pode aparecer aspectos como: a cor, o sexo, a nacionalidade, idade e ano da compra e do registro da carta e, assim carregam testemunhos das histórias de luta dos libertos, que se utilizavam de táticas para conquistar a liberdade através de negociações. Dessa forma, as cartas se tornam documentos importantíssimos para evidenciar as duas visões sobre liberdade, a do senhor que alforriava e do escravo que lutava pela sua alforria, ou seja, mostram os dois grupos envolvidos nessa negociação.

De um lado, percebemos os senhores que queriam mostrar a sua "complacência", sua "bondade" reconhecendo a fidelidade e obediência de seu escravizado pelos árduos trabalhos prestados durante os vários anos que o serviu. Mas, sem perder a sua autoridade enquanto senhor, pois nas cartas possuem fragmentos que constatam esse desejo de expressar autoridade, independentemente do tipo de alforria, por exemplo, "*é de minha livre vontade"* ou *"é de minha livre e espontânea vontade" "sem constrangimento algum"*, ou seja, percebe-se que a carta de alforria obedecia a uma ordem para que fossem concedidas, em primeiro lugar a vontade do senhor e após o merecimento do escravo e reconhecimento de sua benignidade.

Do outro lado, os escravos que trilhavam um caminho mais laborioso, traçavam uma luta diária para conquistar o seu objetivo e se apegavam a todas as oportunidades na esperança de um dia conseguir ser livre. E a forma como conseguiam a liberdade prova que estes se agarravam em todas as oportunidades e perseverança. Eram várias as maneiras que os escravizados poderiam adquirir a liberdade e realizando as leituras das cartas de alforria da região de São Raimundo Nonato-PI, comprovou-se esse fato, pois foram encontrados exemplos, por condição, por compra e por doação.

Quando se tratava de uma liberdade gratuita era expressada as seguintes frases: *"pelos bons serviços prestados", "por amor a Deus e a meu semelhante", "por esmola".* Existem diversas outras formas de justificar uma alforria gratuita, porém, depende muito da região trabalhada. Por mais diversas que sejam as justificativas que o senhor estabelecia é o escravo que está conquistando, seja pelos seus serviços prestados, seja pela sua dedicação e obediência, ou seja, esses serviços são colocados um preço e que são pagos pelo escravizado por vários anos de sua vida servindo ao seu senhor.

Em relação à liberdade conquistada através da compra, na carta vinha declarando a quantia que o escravizado deveria pagar para seu senhor e expressões

como "*por ter recebido a quantia de de".* Elas servem para que se entenda que se trata de uma alforria comprada pelo escravizado.

Não era fácil conseguir pecúlio para realizar a compra, especialmente na região em que as condições econômicas não eram favoráveis, a exemplo de São Raimundo Nonato-PI. O pecúlio era conseguido com a criação de gado e a venda de produtos agrícolas. Aqueles que possuíam uma profissão especializada, ou tinha uma relação próxima com seu senhor, no caso dos escravizados domésticos, poderiam ter uma maior chance de acumular pecúlio e comprar a sua liberdade.

Em 1871 surgiu a Lei do Ventre Livre que regula a acumulação de pecúlio por parte dos escravizados:

> Lei nº 2040 – de 28 de setembro de 1871
> Artº 4º É permitido ao escravo, a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio.
> [...]
> O escravo que, por meio do seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciais ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação. (Grifos nossos). (BRASIL, 1871, p. 1)

Enfatizamos que as relações entre senhor e escravizado passam a sofrer a intervenção do governo imperial a partir de 1871, com a Lei Rio Branco, que não apenas libertou o ventre das mães escravas permitindo a partir de então, que as crianças nascessem livres, mas normatizou, entre outros aspectos, as condições em que a pessoa escrava poderia obter a liberdade, legalizando a prática costumeira do "pecúlio" (conseguido pelos escravizados através do trabalho, da doação ou mesmo de herança deixada por parentes consanguíneos ou espirituais).

Enfrentavam outra dificuldade, pois não bastava ter o pecúlio, o seu senhor teria que estar de acordo com a venda, pois era ele que determinava a quantia referente a cada escravo e se aceitava a sua venda (estamos pensando na negociação entre senhores e escravizados, contudo este último poderia ir à justiça para solicitar sua liberdade por pecúlio) levando em consideração, que esses indivíduos eram tidos como bens e cabia ao senhor decidir se estava de acordo em se "desfazer" desse(s) bem/bens.

E quando se tratava de uma carta por condição, nota-se restrições na liberdade, pois não poderia gozar da mesma por completo como nos revela as expressões: *"me servir até a morte"*, *"continuar na minha companhia até a morte"*, ou até mesmo servir por um determinado período. Percebe-se uma situação constrangedora, pois segundo Chalhoub (1990) esse liberto tinha uma vida de peteca, transitando entre a propriedade e a liberdade.

Independentemente do tipo de alforria, todas elas mostram a luta do escravizado, o seu trabalho, e dessa forma faz chegar a conclusões de que a liberdade não era concedida, mas sim conquistada pelos mesmos em cada momento, seja trabalhando, fugindo, comprando, cumprindo as condições exigidas pelos senhores.

Percebemos que os libertandos são sujeitos persistentes, trabalhadores, agressivos, conseguiram trilhar o caminho de sua liberdade, resistindo a sua condição, ao cativeiro, aos castigos.

> Os escravos também não enfrentaram os senhores somente através da força, individual ou coletiva. As revoltas, a formação de quilombos e sua defesa, a violência pessoal, conviveram com estratégias ou tecnologias pacificas de resistência. Os escravos rompiam a dominação cotidiana por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural. (REIS; SILVA, 1989, p. 20).

Portanto, eram sujeitos ativos na sociedade e que elaboravam suas próprias concepções, agiam conforme seus sentimentos e das possibilidades surgidas no sistema escravista. De acordo com Chalhoub (1990, p. 42) "[...] os negros agiam de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, e que seus sentimentos estão firmemente vinculados à experiência e tradições particulares e originais – no sentido de que não são simples reflexo ou espelho de representações de 'outros'". Assim, a carta de liberdade era o sucesso de todo esse processo e enfretamento aos seus senhores que os escravizados traçavam com os mesmos.

A liberdade de escravizados/as em São Raimundo Nonato-PI na década de 1870

O cenário. A Freguesia de São Raimundo Nonato-PI foi criada em 1832, através do Decreto Regencial 8.832, na Região Confusões, e, em 1850 foi elevada à categoria de Vila. A vila manteve a mesma denominação e localização da freguesia. É

uma região marcada pela escassez de chuvas e por isso, apesar de ser uma região de atividade criatória, desenvolveu um sistema de produção agrícola distinto das áreas litorâneas, sendo sua economia voltada essencialmente para as necessidades do mercado interno.[48]

Acreditava-se, anteriormente, que a atividade criatória no Piauí não implicava em uma intensificação do uso da mão-de-obra escrava, essa ideia foi desmistificada por Tânia Brandão (1999) e outros autores. Nosso estudo constatou também que ela se utilizou do trabalho cativo, embora o trabalho do escravizado nesse espaço produtivo, não se limitasse apenas ao manejo do gado, na ocupação de vaqueiro, – evidentemente, mais propícia ao homem livre – ou do "fábrica", isto é, auxiliar de vaqueiro. Porém, a mão-de-obra escrava foi usada em serviços de plantio e de colheita das roças, para atender ao consumo das fazendas, dos cativos e do mercado interno da Vila de São Raimundo Nonato-PI. Os escravizados exerciam serviços domésticos, realizavam todos os serviços corriqueiros das fazendas, além de atenderem aos desejos dos senhores de ostentarem um padrão de vida que os diferenciasse do resto da população socialmente "inferior".

As cartas de alforria revelam certas características da escravidão no sudeste piauiense. Destacamos a Carta de Alforria da escravizada Antônia, datada de 1876, e que se refere a uma carta concedida gratuitamente:

> Lançamento da carta de liberdade da escrava Antônia.
> Digo eu abaixo assignado que entre os mais bens que possuo livres e desembargados, e bem assim uma escrava de nome Antônia nação criola de idade de vinte e oito anos, cuja escrava alforrio pelos bons serviços que me tem dado, como se livre nascesse do ventre de sua mãe, sem que os meus herdeiros em tempo algum possão irem em encontro à esta minha disposição que a faço a minha livre vontade espontânea sem constrangimento algum, e se nesta, para sua inteira validade faltar alguma clausula ou clausulas Pesso as justiças S.M. I. lhe dê todo vigor. E para constar mandei passar a presente com as testemunhas também abaixo assignado. Patuá Doze de maio de mil oitocentos setenta e seis- arrogo de Benedicto José de Brito e como testemunhos Jesuíno Francisco Ribeiro- José Martins dos Reis - Clementino Barbosa de Miranda. Nada mais continha e ao seu original me reporto. Villa São Raimundo Nonato oito de julho

[48] Para maiores informações sobre São Raimundo Nonato-PI no século XIX veja VIANA, Nayanne Magna Ribeiro. Traquejos e Labutas: trabalhadores escravizados no sertão do Piauí. (São Raimundo Nonato, segunda metade século XIX). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

> de mil oitocentos e setenta e seis. Eu Francisco José de Paes Landim tabelião público. Escrevi e assignei. Francisco José Paes Landim. (LIVRO DE NOTAS, 1876, fl. 40 v.)

A leitura desta e das outras Cartas de Alforria nos provocaram algumas reflexões: quais os tipos de alforrias existentes em São Raimundo Nonato? Como os escravizados conseguiam a liberdade (modalidade da carta de alforria)? Que gênero tinha mais chances de alcançar a liberdade? Qual a justificativa dos senhores para alforriarem seus escravos? Qual a cor e a procedência dos libertos? Alguns desses questionamento serão respondidos com uma pesquisa mais aprofundada.

No Livro de Notas do Tabelião José Paes Landim, Vila de São Raimundo Nonato-PI, localizamos 17 (dezessete) cartas de liberdade do período de 1876 a 1878. É uma documentação inédita, pertencente ao Fórum da Comarca de São Raimundo Nonato-PI e sob a guarda do Laboratório de História do *Campus* Professor Ariston Dias Lima, da Universidade Estadual do Piauí.

Os conteúdos das cartas revelam: nome do/a escravizado/a, idade, naturalidade/cor, gênero, senhor/a que concede a alforria, tipo de alforria, justificativa dada para alforriar, ano da alforria e do registro da carta de liberdade. Porém, vale ressaltar que não há todas essas informações nas cartas de alforria, acarretando lacunas. Pretendemos, no desenvolver da pesquisa, localizar outras fontes documentais para realizar o cruzamento com as cartas de alforria para obtermos mais informações sobre os escravizados (esse cruzamento não foi possível para este estudo). As cartas de alforria da Vila de São Raimundo Nonato permitiram realizar o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Cartas de alforria de São Raimundo Nonato-PI, 1876-1878

LOCALIDADE	PROPRIETÁRIOS		LIBERTOS			TIPOS DE ALFORRIA		
SÃO RAIMUNDO NONATO	H	M	H	M	Ç	COMP	DOA	DOA COND
RESULTADO	12	4	5	14	9	3	5	9
TOTAL	16		28			17		

Fonte: LABHIST - Cartas de liberdade registradas no Livro de Notas do Tabelião José Paes Landim (1876-1878).

Legenda: H = Homem; M = mulher; Ç = criança (0-14 anos); COMP = Compra; DOA = doação; DOA COND = doação condicional.

Constatamos que das 17 (dezessete) cartas de liberdade (alforria) foram 28 (vinte e oito) escravizados libertados. Existe carta de alforria que contempla mais de um libertando. É o caso da carta registrada em 1877 em que os senhores, Isabel Gomes Ferreira e Casemiro Antônio do Rêgo, registraram a liberdade por doação condicional de Vicente, crioulo, 15 anos; José, cabra, 10 anos; Pedro, cabra, 9 anos; Miguel, mulato, 9 anos; Raimunda, crioula, 32 anos; Marcolina, cabra, 31 anos; Maria, cabra, 15 anos. Portanto, foram sete escravizados/as libertados/as em uma única ação e única carta de alforria. A justificativa dada foi *"Por amor a Deus e a meu semelhante"*. Esta expressão parece ter uma conotação de humanidade; contudo, os senhores pretendiam manter junto a si os libertados, impondo condições como a estes os servirem até a sua morte.

Percebemos em relação aos proprietários que a predominância é do gênero masculino (12) e feminino (4). A predominância do gênero masculino em São Raimundo Nonato-PI se assemelha aos resultados alcançados por Karasch (2000), que concluiu que os homens alforriavam mais que as mulheres, e que o gênero do dono do escravizado poderia influenciar na hora de alforriar, pois o homem poderia estar

alforriando um filho, por exemplo, já as mulheres poderiam estar concedendo a liberdade condicionalmente para sua criada, por exemplo, afim de garantir que seu/sua escravizado/a lhe seja fiel até sua morte.

Outro fato perceptível na documentação é a predominância de alforria de mulheres na região de São Raimundo Nonato-PI, e cujo resultado também se assemelha aos alcançados por Karasch (2000), que se utiliza de três hipóteses para justificar esse fato. A primeira seria em relação ao preço da escrava, que era cotada no mercado em valores inferiores aos homens, ou seja, tinham um preço mais baixo, especialmente as escravizadas mais velhas, e com isso facilitaria a acumulação de pecúlio correspondente à sua quantia e assim efetuavam a compra de sua liberdade; a segunda, presume-se que ocorria pelo fato dos escravizados priorizarem a compra da liberdade de suas esposas para que seus filhos nascessem livres, uma vez que o seu preço (homem) era mais elevado em relação às mulheres, especialmente aqueles que possuíam uma profissão especializada; e, a terceira e última hipótese, era o fato de a maioria das mulheres ser destinada aos trabalhos domésticos e com isso possuir uma maior proximidade com seus senhores, podendo desenvolver laços afetivos com os mesmos para conseguir a liberdade.

Porém, vale ressaltar que esses são resultados alcançados na sociedade escravista do Rio de Janeiro, na qual, a maioria das cartas de alforria eram conquistadas através da compra. Mas em São Raimundo Nonato-PI, foram encontradas três modalidades de cartas de alforria, compra (3); gratuíta/doação (5); e doação condicional (9), ou seja, predominavam as cartas por doação com condição. Acreditamos que as doações condicionais podem significar um retardamento do fim da escravidão na região, pois algumas condições seria servir seu/sua senhor/a até a morte destes, e, por isso, podemos denominar essa atividade como "análoga à escravidão" que poderia perdurar por vários anos. As cartas concedidas às crianças (em número de 9) também existia o termo de condição "servir até a sua morte", ou seja, dos senhores.

As justificativas expressas nas cartas de alforrias doadas são além da já citada anteriormente, isto é, *"Por amor Deus e a meu semelhante"*, consta ainda *"Pelos bons serviços prestados"* e *"Por esmola"*. Esta última justificativa consta expressa na carta de Antônia, 46 anos, crioula, e concedida por Josefa Maria dos Passos, registrada em 1876.

Com relação a idade dos libertos, varia de 4 aos 55 anos. Esperidião, cabra, foi liberto por doação condicional aos 4 anos de idade por Casemiro Antônio do Rêgo. Justino, preto, o mais velho dos libertados, com 55 anos, também ficou "livre" por doação com condição por seu senhor Bartolomeo José da Silva.

Considerações finais

A região de São Raimundo Nonato-PI possuía uma economia voltada para a criação de gado e agricultura para atender o mercado local, percebemos, também, que apesar dessa especificidade econômica, a Vila do sudeste piauiense, também possuía parte de sua população escravizada. Essa evidência é de pouco conhecimento dos moradores locais atuais.

Analisando as cartas de alforrias conseguimos perceber certos aspectos da sociedade escravista sanraimundense, nos anos de 1876 a 1878 e dessa forma responder indagações, como por exemplo: quais as formas que os escravizados obtinham a sua carta de alforria? Através das 17 cartas encontradas, foi possível perceber que era possível pôr de três modalidade: compra, gratuita/doação e doação condicional, pois havia uma maior predominância de doações condicionais, ou seja, que os escravizados teriam que cumprir uma condição, a mais comum servir o seu senhor até sua morte, para assim poder gozar de sua liberdade; outra questão foi: qual o perfil dos libertos? E foi possível perceber que as mulheres eram mais alforriadas, por doação, condicional ou não, devido a proximidade com seus senhores, prestando *"bons serviços",* ou mesmo por compra referente ao seu baixo preço, que possibilitaria a acumulação do pecúlio para se chegar ao valor solicitado pelo senhor, que a população escravizada poderia acumular pecúlio, regulamentado pela lei do Ventre Livre 1871.

Somos conscientes da importância desse estudo não somente para a sociedade sanraimundense, mas para a sociedade brasileira. Desta forma, nosso desejo é ampliar as pesquisas sobre a temática da liberdade, seja desenvolvendo trabalho monográfico seja outros artigos que possibilitará o aprofundamento sobre a vida dos libertos na região de São Raimundo Nonato-PI.

Referências

ALMEIDA, Kátia Lorena Novais. Alforrias em Rio de Contas, século XIX, 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em História Social- Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador/BA, 2012;

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII. Teresina: UFPI, 1999;

CHALHOUB, Sidney. Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo, Companhia das Letras, 1990;

FALCI, Miridan Brito Knox. Escravos do sertão: demografia, trabalho e relações sociais. Piauí, 1826-1888. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995;

FONER, Eric. O significado da liberdade. Revista Brasileira de História. V.8, nº 16, mar.88/ago. 1988;

KARASCH, Mary C. A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808-1850. Rio de Janeiro: companhia das letras, 2000;

LARA, Silvia Hunold Blowin' in the Wind: E.P.Thompson e a experiência negra no Brasil. Projeto História, São Paulo, (12). Out. 1995;

LIMA, Solimar Oliveira. Braço forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí. 1822-1871. Passo fundo, UPF, 2005;

MATTOSO, Kátia de Queirós. Ser escravo no Brasil. São Paulo: brasiliense, 1982

PIAUÍ. Livro de Notas do Tabelião Público José Paes Landim. São Raimundo Nonato.. Ano: 1876-1878. (LABORATÓRIO DE HISTÓRIA-LBHIST – UESPI/SRN).

REIS, João José. SILVA, Eduardo: Negociações e conflito: a resistência negra no brasil escravista. São Paulo, Cia. Das letras, 1989;

SILVA, Déborah Gonsalves da. Arranjos de sobrevivência: relações familiares entre escravos no sertão do Piauí (São Raimundo Nonato, 1871-1888), 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

THOMPSON, E.P. A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Altusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981;

VIANA, Nayanne Magna Ribeiro. Traquejos e Labutas: trabalhadores escravizados no sertão do Piauí. (São Raimundo Nonato, segunda metade século XIX). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2018.

UMA POÉTICA DA RELAÇÃO EM *"METAMORFOSE"*, DE CRISTIANE SOBRAL

Cleide Silva de Oliveira[49]

Alcione Correa Alves[50]

Explicação
Não sou racista
Sou doída, é verdade, tenho choros, confesso
Não vos alerto por represália
nem vos cobro meus direitos por vingança
Só quero,
banir de nossos peitos
esta gosma hereditária e triste
que muito me magoa
e tanto te envergonha.

Geni Guimarães
Balé das emoções (1993)

[49] Doutoranda e mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Secretaria de Educação do Piauí. Integrante do Projeto de Pesquisa *Teseu, o labirinto e seu nome*, por onde desenvolve pesquisas no campo das literaturas femininas negras contemporâneas.

[50] Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor adjunto na Universidade Federal do Piauí. Coordenador, desde 2010, do Projeto de Pesquisa *Teseu, o labirinto e seu nome*, cujas pesquisas se dedicam ao tema das construções identitárias nas literaturas negras americanas e, notadamente, neste atual estágio, nas literaturas negras femininas americanas contemporâneas.

Introdução

O presente artigo considera a posição de Cristiane Sobral[51] enquanto sujeita cognoscente, bem como, a obstinação demonstrada por ela e pelas demais escritoras negras brasileiras na conquista pelo direito de narrar. Ademais, é importante ressaltar o trabalho das autoras na contestação à violência epistêmica socialmente instalada. O posicionamento de Sobral é recorrente na literatura negra e a mesma de Geni Guimarães[52], por exemplo, no poema "Explicação", publicado em *Balé das emoções* (1993). Os versos de Guimarães corroboram com a posição sobraliana – autora do corpus deste artigo – uma vez que asseguram um protesto em torno do racismo a partir de um eu-lírico que afirma suas dores e reivindica seus direitos. O primeiro verso apresenta a fala do opressor através de uma negação muito comum no meio social e que não condiz com o que é praticado. Em seguida, aparecem as subjetividades do eu-lírico a partir das sensações de dor que caracterizam a pessoa oprimida e vítima de discriminação racial: a gosma. Além disso, ocorre o esclarecimento acerca da cobrança de um direito e não um desejo de vingança, mas, ao mesmo tempo, uma explicação sobre seu protesto. Assim, o eu-lírico afirma ter consciência do lugar social que ocupa e de tudo o que lhe é negado. Por fim, há um equilíbrio entre as dores sentidas e o suposto comportamento envergonhado do opressor.

O poema é uma crítica ao racismo que deveria acanhar quem o pratica diante dos malefícios que causa a quem sofre. Contestar a ordem vigente é interesse de Geni Guimarães e também de Cristiane Sobral. A aproximação entre as duas escritoras nos permite observar a resistência das sujeitas de conhecimento e a agência de mulheres

[51] Cristiane Sobral Correa Jesus nasceu no Rio de Janeiro em 1974. É escritora, professora de teatro e mestra em Artes pela Universidade de Brasília. Destaca-se na escrita de contos e poemas. Iniciou sua trajetória com publicação no volume 23 de *Cadernos Negros*[51] (2001) e depois, participou dos volumes 24, 25, 29, 30, 32, 34, 35, 37 e 38. Suas principais obras são os livros de contos *Espelhos, Miradouros, Dialéticas da Percepção* (2011) e *O tapete voador* (2016); além dos livros de poemas: *Não vou mais lavar os pratos* (2016), *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014) e *Terra Negra* (2017).

[52] Geni Mariano Guimarães é paulista, contista e poeta. *Terceiro filho* (1979) é o seu primeiro livro. Escreveu também *Da flor o afeto* (1981), *Leite de peito* (1988), *Aquilo que a mãe não quer* (1998), *A cor da ternura (*1998), dentre outros. Inserida na literatura negra, ela, assim como Cristiane Sobral e outras escritoras afrodescendentes, escreve textos com temáticas e personagens voltadas para a condição social da/o negra/o.

negras estabelecidas e observáveis em suas poéticas. Neste contexto, cabe tratar acerca da investigação relativa às identidades apresentadas nas obras, mais especificamente, sobre a protagonista de "Metamorfose". A respeito desta abordagem, Linda Martín Alcoff discorre:

> Portanto, a identidade social é relevante para o julgamento epistemológico não porque a identidade determina o julgamento, mas porque a identidade pode, em algumas instâncias, produzir o acesso à percepção dos fatos que podem ser relevantes para a formulação de várias reinvindicações de conhecimento (ALCOFF, 2016, p. 141).

As noções de Alcoff dispensam essencialismos uma vez que a identidade não é considerada como um fim, mas como um meio. Para a filósofa, identidades são ferramentas capazes de possibilitar o acesso a fatos com o intuito de produzir conhecimentos. Neste âmbito, é necessário conceber sujeitas negras enquanto portadoras de identidades capazes de elaborar epistemologias para reivindicar espaços sociais. Desse modo, a escrita consolida-se como mecanismo de resistência porque abriga o desejo de rompimento com uma conjuntura de segregação.

Abandonar a condição de vilania, de marginalidade e de fraqueza permite abrir espaço para possibilidades humanas de apresentar sujeitas/os negras/os. No caso da protagonista de "Metamorfose", a estratégia encontrada para combater o racismo era a tentativa de disfarçar-se. "Com uma ajeitada caprichada no 'bombril' ninguém poderia dizer que Socorro tinha sangue negro" (SOBRAL, 2016, p. 90, grifos da autora). Neste caso, a busca por uma aparência branca ultrapassa a ideia de camuflagem para estabelecer uma poética da Relação marcada pela angústia. O contato de Socorro com o outro exigia a busca pelo branqueamento. No tocante a esta agência, as epistemologias são eleitas pela escritora de acordo com a capacidade de expressão e de reinvindicação. Assim, é importante considerar os processos pelos quais as protagonistas passam na construção de suas identidades, conforme esclarece Alves:

> Em Introduction à une potique du Divers, Édouard Glissant reconhece a instabilidade e a provisoriedade das identidades em um mundo contemporâneo, sob o signo de uma poética da Relação; tais identidades se mostram, no pensamento glissantiano, coerentes à imprevisibilidade e à provisoriedade caras à crioulização, percebendo uma possibilidade, não negligenciável, de inexequibilidade das trocas culturais tal como preconizadas em um modelo rizomático (ALVES, 2014, p. 82).

Retomando as noções de Alcoff, segundo as quais a identidade é tida como um instrumento, podemos associá-las ao avanço, à processualidade e à provisoriedade ressaltadas por Alcione Correa Alves. Nesses termos, é possível considerar que os fatos mudam assim como nossas percepções sobre eles e, nesse mesmo sentido, a produção de conhecimentos sobre os fatos se transforma. O fenômeno da crioulização é explicado por Glissant através da imprevisibilidade que marca a Relação entre culturas. Como os elementos em contato são heterogêneos, o impensado e, portanto, o imprevisível precisa ser considerado. O autor alerta para o fato de que a crioulização ocorre, mas não de maneira plena quando há sobreposição de uma cultura sobre a outra. "Ela se dá, mas de modo desequilibrado, que deixa a desejar, e de maneira injusta" (2005, p. 21). As trocas culturais abrigam o esforço para que a relação se efetive porque os embates, muitas vezes pautados no ódio, participam de tal conjuntura. No Brasil, por exemplo, a exploração colonial originou atrito entre brancos e negros por conta da escravização que submeteu estes últimos a uma condição desumana, revelando um desequilíbrio entre uma cultura e outra. É esta Relação que propomos investigar.

O caráter rizomático da obra sobraliana

Kwame Anthony Appiah, em um contexto africano, mas aplicável aos demais continentes, dedica a obra *Na casa de meu pai* ao seu progenitor, estabelecendo uma analogia entre os problemas do mundo e os da África. De acordo com Appiah, o choque entre culturas deveria inexistir baseado no fato de que o planeta é capaz de abrigar a todos indistintamente.

> Dele herdei a África em geral, Gana em particular, e Achanti e Koumassi, ainda mais particularmente; seu cristianismo (dele e de minha mãe) deu-me tanto o conhecimento bíblico que significa que, para mim, a expressão "na casa de meu pai..." deve ser completada por "há muitas moradas", quanto a compreensão bíblica de que, quando Cristo proferiu essas palavras na Última Ceia, ele pretendia dizer que há espaço bastante para todos no paraíso – na casa de seu Pai. Até meu pai, que amava Gana tanto quanto qualquer um, teria resistido à assemelhação de Gana ao paraíso, embora talvez se sentisse tentado a afirmar que a Koumassi de sua mocidade ficava tão perto do paraíso quanto outro ponto da Terra. Mas, ele não negaria – ninguém que conheça esses lugares poderia negar – que há espaço de sobra na África, em Gana, até mesmo em Achanti, para todos os tipos e situações de homens e mulheres; que, em todos os níveis, a África é vária (APPIAH, 1997, p. 11-12, grifos do autor).

O pensamento de Appiah encontra o de Glissant uma vez que este último estabelece a noção de rizomas[53] como estruturas integradas que partilham da mesma terra assim como as diversas raças e identidades. O rizoma é um mapa: "aberto e conectável em todas as suas dimensões" (DELEUZE; GUATARI, 2011, p. 30). Há interligação entre culturas, o que justifica o pensamento glissantiano, no qual se estabelece um arquipélago composto pela heterogeneidade entre os encontros culturais. Para além dos embates, o pensamento de Appiah estabelece uma forma sensata de dizer que o mundo tem espaço para todos indiscriminadamente. Neste contexto, a desvalorização da cultura negra não encontra justificativa e Cristiane Sobral levará em conta essas premissas para agir contrariamente à exclusão.

Há dinamicidade e improviso, o que leva ao inesperado; Glissant defende a tese de que "o mundo se criouliza" (2005, p. 18), isto é, existe uma troca entre as culturas oriunda dos contatos entre os indivíduos, causada pelos deslocamentos e capaz de promover modificações nas identidades. No que se refere à protagonista de "Metamorfose", a troca cultural representa evadir-se do fenótipo e de qualquer comportamento que possa ser associado à pessoa negra.

> Fazia a sua parte. Comia pouco para não engordar e ressaltar as nádegas e coxas protuberantes e evitava rodas de samba e cerimônias religiosas afro-brasileiras. Andar vestida toda de branco ou de vermelho nem pensar. Falava baixo, gesticulava com moderação e preferia ser discreta. Ao sorrir espontaneamente, mesmo entre amigos, evitava mostrar com exagero a sua arcada dentária. Tinha tudo a ver com seu sonho de deixar de ser uma mancha negra perante a sociedade e tornar-se elegante, transparente e invisível, é "claro" (SOBRAL, 2016, p. 90, grifos da autora).

Os mínimos detalhes na aparência e na conduta representavam aspectos a serem trabalhados a partir dos elementos que ela reunira em torno das características atribuídas a pessoas brancas. Quanto menos fosse vista, menor seria o enfrentamento.

[53] A noção de rizomas – cunhada pelos filósofos Deleuze e Guatarri - difere do conceito de raízes pois os primeiros equivalem a bulbos, hastes subterrâneas, tubérculos. Eles podem se conectar em seus mais diversos pontos (princípio de conexão e de heterogeneidade), enquanto que elas são fixadas em apenas um ponto. Além disso, é preciso mencionar o princípio da multiplicidade, de acordo com o qual não existe unicidade, mas sim vários fios que se interligam: muitas dimensões que se conectam. "Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas" (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 24). Não há pontos isolados, apenas elementos em relação.

O trecho do conto ilustra o quanto o contato entre culturas promove a transformação de identidades: Socorro abdica de si mesma para incorporar subjetividades baseadas exclusivamente nas características com as quais sua raça não é identificada. Neste caso, é possível afirmar que a escrita de mulheres negras vislumbra a poética da Relação porque apresenta os afastamentos, ao mesmo tempo, em que propõe uma nova maneira de posicionar-se. Glissant avança em um modelo mais humano para as relações, atribuindo à literatura esta função.

> E penso que somente através desta nova maneira de conceber o objeto literário poderemos escapar às antigas fixações, às antigas clausuras, a tudo aquilo que nos formou, a tudo aquilo que nos levou – nós países, países concretos, países reais, e intelectuais, artistas, escritores e poetas do Sul – a nos esforçarmos para liberarmos em nome dos próprios princípios que nos haviam imposto, sem que nunca os tivéssemos posto em xeque. Pôr em xeque os princípios, talvez signifique lutar e sonhar. Não penso que a luta e o sonho sejam contraditórios (GLISSANT, 2005, p. 113).

Glissant defende a inclusão social, especialmente, a literária[54]. A estrutura do pensamento não é exata; não é pontual. Para Gilles Deleuze e Félix Guattari, de quem Glissant se apropriou do conceito de rizoma[55], as conexões adentram os componentes mais íntimos da sociedade. "Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais" (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p. 22-23). Os rizomas abrangem a multiplicidade das relações, bem como as manifestações provenientes das culturas, incluindo a literatura. Por este motivo, é necessário que sejam contempladas as narrativas escritas por mulheres negras por todas/os as/os sujeitas/as que as enuncie.

[54] De acordo com a pesquisadora Regina Dalcastagnè, os livros publicados no Brasil são oriundos de escritores bancos, o que atesta o caráter hierarquizado das literaturas aqui produzidas. "Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das bibliotecas. Basta observar quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não têm as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, têm a mesma cor, o mesmo sexo [...]" (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 7-8).

[55] Para aprender mais sobre as noções rizomáticas, indicamos a leitura do artigo de Sílvio Sérgio Oliveira Rodrigues, intitulado "A poética mangue: fluxos, rizomas e platôs", disponível em: http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVISOCIOPOETICA/article/download/3062/1698.

Certa do desrespeito proferido cotidianamente às/aos de sua raça, Socorro escolhia a invisibilidade em detrimento de sua aparência. "Suas pernas viviam diariamente aprisionadas sob uma implacável meia-calça branca" (SOBRAL, 2016, p. 90). As tensões pertencem às negociações identitárias e a poética da Relação requer o respeito à multiplicidade a fim de evitar aflições tais quais o ilustrado pela protagonista. De acordo com Glissant, as culturas compósitas sofrem constantemente o processo de crioulização uma vez que são oriundas do contato entre elementos culturais heterogêneos. Os rizomas fazem parte dessas culturas. "Associei o princípio de uma identidade rizoma à existência de culturas compósitas, ou seja, culturas nas quais se pratica uma crioulização" (2005, p. 72). Entendemos que o teórico rejeita a homogeneização e a unicidade porque considera que, no interior das relações, o universal deve oferecer lugar ao múltiplo.

O contexto das culturas compósitas permite esclarecer que, na difusão dos povos africanos para diversos continentes, o encontro entre raízes foi brutal para negros, enquanto que, pessoas brancas foram privilegiadas[56] em todos os âmbitos e de uma forma tão abrangente que a superioridade continua mantida até a atualidade. Existe, então, a necessidade de manter o poder contra afrodescendentes através da violência epistemológica, da negação de direitos e da desumanização.

"Metamorfose": da autonegação ao empoderamento

Na perspectiva apresentada por Édouard Glissant, em Introdução a uma poética da diversidade (2005), o autor defende a existência de diálogos entre as culturas[57]. Nesse sentido, em "Metamorfose", a protagonista batalha para ser branca.

[56] Lourenço Cardoso esclarece sobre os privilégios: "Em uma sociedade racista como a brasileira, as pessoas logo ao nascerem são classificadas em diferentes níveis hierárquicos, aqueles classificados socialmente como brancos gozam naturalmente de privilégios em virtude dessa classificação. Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático, etc." (CARDOSO, 2010, p. 623).

[57] A noção de crioulização é apresentada no capítulo 1 ("Crioulizações no Caribe e nas Américas"), de *Introdução a uma poética da diversidade*; quanto à ideia de cultura pura, encontramos este debate no capítulo 3, intitulado "Cultura e Identidade", no qual Glissant apresenta o esquema entre culturas atávicas e compósitas, apropriando-se da noção de rizoma tal qual exposta na introdução dos *Mil Platôs,* de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Reiteramos que, neste princípio de existência de diálogos entre as culturas, repousa a premissa inicial da presente pesquisa.

Para Glissant, existe uma troca entre as culturas proveniente do contato entre os indivíduos, proporcionada pelos deslocamentos e capaz de promover modificações nas identidades. Cabe ressaltar que essas trocas operam, muitas vezes, a partir de tensões, conflitos e em negociação.

> Essa visão de identidade se opõe à noção hoje "real", nas culturas compósitas, da identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes" (GLISSANT, 2005, p. 27, grifos do autor).

O conto em análise apresenta o encontro entre raízes distintas porque a aproximação entre Socorro e um mundo segregado conduz à crença de que é imprescindível adequar-se à estética branca para conseguir aceitação social. Ela desiste de tentar descobrir como a sociedade funciona e passa a perseguir a ideia na qual acredita, assimilando a desumanidade imposta a pessoas negras e negando suas raízes. As atitudes de Socorro são sempre pautadas pelas ações e pelo dizer do outro, o que corrobora para a construção de uma identidade fraturada.

> Socorro tinha orgulho de não se considerar fútil; pelo contrário, afirmava ter objetivos de vida bem definidos. Por exemplo, desde que começou a brincar com barbies brancas, desejou ter um marido clarinho como os galãs de novela, ou como os príncipes dos contos de fadas. Para ser digna de um companheiro ariano legítimo, sempre jurou ter sido uma menina bem mais clarinha, que foi escurecendo. Para remediar, atualmente não saía sem o protetor solar fator 100 (SOBRAL, 2016, p. 89, grifos da autora).

A brancura era seu projeto de vida. O lugar de fala em Socorro é profundamente marcado pela autonegação[58] da negritude: ela abdica do lugar que ocupa enquanto mulher negra e valoriza os traços físicos e comportamentos eurocêntricos. De acordo com Djamila Ribeiro mulheres negras precisam se

[58] Geni Guimarães, em *A cor da Ternura* apresenta o conto "Metamorfose" onde, além do título, há uma semelhança com Sobral no que se refere à autonegação apresentada pelas duas protagonistas. É possível constatar que a rejeição social as leva à recusa da própria identidade. "Infelizmente, a exposição do negro ao preconceito racial provoca o desenvolvimento de processos como a autonegação. Faz parte do trajeto até chegar ao conhecimento, à aceitação de si e ao amor próprio" (OLIVEIRA; LOPES, 2018, p. 544). A respeito do tema, sugerimos a leitura do artigo "A forja do eu: o discurso racista em 'Metamorfose', de Geni Guimarães", disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/10308/7926.

autodefinir. "Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos" (RIBEIRO, 2017, p. 35). Para a filósofa, a mulher é pensada a partir de um ponto de vista masculino; sempre comparada e não ajuizada a partir de si mesma enquanto pessoa. Por esse motivo, ações como a de Socorro são praticadas com o objetivo de atender a padrões de comportamento. Há verossimilhança nas ações da protagonista: ela absorvia o olhar e a fala do outro sobre seu corpo e sobre suas atitudes.

Para muitos é um ideal de vida livrar-se de traços físicos que diferenciam do padrão considerado ideal: o branco. Trata-se da extinção da alteridade para conquistar aceitação. "Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade" (FANON, 2008, p. 94). Diante do exposto, o plano de Socorro estava baseado na confiança de que somente a partir do desaparecimento de seus traços negroides seria possível encontrar um lugar no mundo; uma existência plena. Confiava mesmo que a consolidação deste projeto exigia provações, em alusão a um castigo. "Acreditava que a negritude era um verdadeiro desafio para testar os escolhidos à salvação e, por isso, somente com muita coragem e fé alcançaria a vitória. Este era um segredo guardado a sete chaves" (SOBRAL, 2016, p. 89). Dentre as pretensões, estava gerar um garoto branco, de olhos claros e nariz afilado cujos cabelos seriam raspados a vida inteira a fim de evitar constrangimentos. De acordo com Neusa Souza, é o conhecimento acerca do racismo que origina comportamentos como os de Socorro.

> A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir-se em ódio ao corpo negro (SOUZA, 1983, p. 7).

A consciência do racismo leva à repulsa contra o próprio corpo. Socorro entendia as adversidades que fazem parte da existência de uma mulher negra, inclusive pretendia "conquistar o seu lugar, na sombra, por favor" (SOBRAL, 2016, p. 90). Ela estava convicta da necessidade de evitar o preconceito que, para ela, representava o sol; a dificuldade. Na busca por disfarces, Socorro procurava pela invisibilidade em seu cotidiano e em cada ação; entretanto, a caminho de uma festa, seu carro é fechado por um ônibus e ela atua contrariamente a seu projeto de vida. "Subitamente, resolveu

falar" (SOBRAL, 2016, p. 90). Diante da adversidade, ela exerce seu direito de fala: enuncia de seu lugar sem a necessidade de assumir um ponto de vista que é do outro. "Desafiou a crença de que mulheres não devem falar demais porque afinal de contas *não pensam, sempre muito ocupadas com os cabelos e outras futilidades* [...]" (SOBRAL, 2016, p. 91, grifos da autora). No contexto do verbo *desafiar*, a personagem transcende suas decisões anteriores. O advérbio de intensidade marca o estereótipo atribuído a mulheres: falam *demais*. Nesse momento, surge a personagem que irá cooperar com a mudança de Socorro.

> Socorro acabara de ser bloqueada por um motorista de ônibus, um homem negro, desses muito apressados, cansado de tentar ingressar em diversas empresas onde nunca sobreviveu ao teste de boa aparência, cheio de sono pela jornada de trabalho combinada com a faculdade à noite, e definitivamente insatisfeito com o salário e a profissão. Atenção ao conflito, pois esse homem era de verdade, não era cauterizado, revelava a própria dor! (SOBRAL, 2016, p. 91).

A descrição do motorista é realizada a partir do lugar social que ele ocupa: homem, negro, desprivilegiado socialmente. Um indivíduo cujo mérito não é suficiente para proporcionar uma vida melhor porque a cor da pele o impede. Ele compartilha das mesmas raízes de Socorro; entretanto, assume postura diferente dela: "- Fala, negrona! Fez a progressiva né? Cuidado com essa escova progressiva, isso é a maior regressão na vida de um ser humano!" (SOBRAL, 2016, p. 91, grifos da autora). O discurso atribuído a Jorge reitera o caráter humano da protagonista através da expressão vida de um ser humano. Concomitantemente, a fala dele estabelece uma ironia acerca da repetição do adjetivo progressiva cujo sinônimo é continuidade e progresso, mas, considerando o texto, é um atraso porque não tem caráter duradouro e porque representa fuga da realidade. O alisamento é sempre momentâneo, pois se perde com o crescimento capilar e, até mesmo, no contato com a água. Além da ironia, há um paradoxo, pois, o que é denominado como progressivo constitui, na realidade, uma regressão uma vez que mulheres como Socorro exaurem tempo com um procedimento fugaz.

> A verdade é que o motorista enxergou Socorro de um modo nunca antes visto. Pensou na realidade absurda de um homem negro que nunca encontrou uma verdadeira mulher negra com quem pudesse casar, e ainda tinha que aguentar acusações injustas que diziam que ele preferia mulheres brancas. Jorge continuava solteiro porque não conseguia escolher entre uma branca original ou uma negra

> falsificada tentando ser branca. Branca original? Negra falsificada? Ainda não decidira se alguma dessas alternativas estava correta (SOBRAL, 2016, p. 92, grifos da autora).

O confronto consigo mesma constitui o maior problema da protagonista porque não se aceitar como mulher negra repercute em sua identidade. Isto se torna claro para ela quando é descoberta por Jorge. Ele a vê como ninguém jamais o fez e é capaz de provocar empatia. Ela reflete sobre a vida de um homem assumidamente negro: mulheres como ela proporcionam as dificuldades nos relacionamentos de homens como Jorge porque são falsificadas e permitem que eles sejam alvo de comentários racistas e injustos. Assim, a pessoa negra está sujeita ao preconceito independentemente da maneira como proceda. A reflexão de Jorge estabelece ainda a heterogeneidade enfatizada por Glissant uma vez que menciona diversas identidades: mulheres brancas, brancas originais, negras falsificadas.

O motorista vivia imerso nessa condição: cansado do racismo e do trabalho pesado; descontente com sua realidade e lutando para melhorar, mas profundamente realista porque se mostra insatisfeito com o meio social onde está inserido. Era de verdade: protagonista da própria história e exemplo para Socorro. De acordo com Djamila Ribeiro, a consciência de ocupar um lugar social marginalizado permite a apropriação de ações contrárias a esta condição além da possibilidade de tirar proveito desse espaço. Sobre esta última prerrogativa, a filósofa esclarece:

> Isso é fundamental para entender que o "não lugar" de mulher negra pode ser doloroso, mas também potente, pois permite enxergar a sociedade de um lugar social que faz com que tenhamos ou construamos ferramentas importantes de transcendência. Talvez aí eu tenha percebido a estratégia de ver a força da falta como mola propulsora de construção de pontes (RIBEIRO, 2017, p. 23, grifos da autora).

A falta de condições de trabalho e de respeito social fazia com que o motorista frequentasse a faculdade em busca de ascensão. Era ele também que não fazia questão de usar disfarces para ser aceito: não era cauterizado e revelava a própria dor!. Por este ponto de vista, Socorro percebeu que precisava agir de maneira diferente. Construiu, nos dizeres de Ribeiro, ferramentas para a edificação de pontes, ou seja, novos caminhos a serem trilhados. "De súbito, parou o carro bem em frente do motorista, pronta para exigir os seus direitos de cidadã. Ela agora entendia que pior que a

violência só mesmo a passividade" (SOBRAL, 2016, p. 91). Exigir direitos é uma assertiva importante para o entendimento da trilha identitária traçada por Socorro no atual contexto.

> No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos, há 'evidência'. É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos de insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 67, grifos da autora).

Ao reafirmar a intersecção que promove a opressão em caráter conjugado numa balança de medidas igualitárias entre raça, classe e gênero, Spivak remonta a diferença de tratamento direcionada a homens e mulheres em um contexto colonial projetado para a modernidade. Uma mulher como a personagem de "Metamorfose", permite entender o quanto a resignação a papéis de subalternidade impõe a sujeitas negras comportamentos de autonegação da negritude. A mudança de Socorro inicia quando ela se permite executar a fala. Numa metáfora com a chuva, Sobral estabelece a imponência de uma ação eminentemente humana: "Uma chuva, torrencial, gritava e batia no chão" (SOBRAL, 2016, p. 91). Personificar a chuva, atribuindo a ela o grito, é uma estratégia literária para dizer sobre o quanto a personagem se rebelava contra um sistema opressor. A mesma chuva será agente de transformação porque ao sair do carro, ela molhará os cabelos e será descoberta no disfarce pelo qual tanto prezava.

O cabelo tomado como parte do corpo negro para representar dados relativos à intimidade da personagem, apresenta toda a problemática do processo de construção identitária marcado pelo racismo. O desfecho da narrativa apresenta Socorro cortando o cabelo em público e estabelecendo uma nova forma de vida, além do beijo apaixonado entre ela e Jorge[59]. Importante ressaltar a ação da protagonista no sentido

[59] A respeito do ato político que pode residir na apresentação literária do amor entre pessoas negras, sugerimos a leitura do artigo de bell hooks "Vivendo de amor" e também da última seção da dissertação de Maria Silva: "O amor entre sujeitos/as negros/as como ato de resistência em 'Ana Davenga'". Disponível em: http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1388/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20com%20ficha%20biblio-depositar.pdf?sequence=1.

de descobrir-se enquanto mulher negra e o fato de Sobral ressaltar o seu nascimento a partir deste ponto.

> De repente, num movimento rápido e impulsivo, ela virou de costas e meteu a mão na bolsa. Os passageiros gritavam em coro:
> - É uma arma!
> Eis o clímax da história. Socorro tirou da bolsa uma tesoura pequena e começou a cortar o cabelo. Quanto mais cortava, mais bonita ficava, mais serena, mais incrivelmente consciente. Para o espanto geral, pela primeira vez parecia uma mulher normal, completamente negra e linda. Suas pernas foram finalmente descobertas pela meia-calça rasgada e o rosto não apresentava mais vestígios da maquiagem, desfeita pela força das águas. Socorro ficou paralisada. Sentiu a dor indescritível do seu nascimento, viveu o seu mistério profundo (SOBRAL, 2016, p. 92-93, grifos da autora).

Sobral revela a êxtase de sua protagonista ao mesmo tempo em que destaca a valorização da beleza negra: bonita, consciente, serena, linda. "Os dois beijaram-se como num apaixonado beijo de cinema" (SOBRAL, 2016, p. 93, grifos da autora). O corte de cabelo somado ao encontro amoroso representam a emancipação da protagonista; a capacidade de aceitar a si mesma e ao outro: um homem negro. "O pessoal na rua e no ônibus aplaudiu e pediu bis. Todo mundo começou a se beijar no ônibus e no meio do asfalto" (SOBRAL, 2016, p. 93). Compartilhar beijos entre todas as pessoas e nos diversos espaços que compõem a cena – ônibus e asfalto – representa a aceitação entre indivíduos, independente, de raça ou de gênero. Trata-se da expressão do respeito mútuo e da possibilidade dos mais diversos encontros: a heterogeneidade. "A chuva nunca foi tão providencial para algumas mulheres que ali estavam e voluntariamente deixaram a água lavar todo o resquício de embranquecimento, experimentando liberdade para dentro da cabeça" (SOBRAL, 2016, p. 93). A metáfora da chuva surge novamente relembrando que o poder das águas não validou apenas o poder de Socorro, mas também o de outras mulheres presentes. A água representa o livre-arbítrio que deve configurar as ações humanas. Ademais, é chegada hora do empoderamento da personagem em um molde coletivo tal qual explicitado pela pesquisadora Joice Berth.

> Ora, se a coletividade é o resultado da junção de muitos indivíduos que apresentam algum – ou alguns – elementos em comum, é intrínseco que estamos falando de um processo que se retroalimenta continuamente. Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade

> empoderada, consequentemente será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes (BERTH, 2018, p. 41, grifos da autora).

A Teoria do Empoderamento pressupõe processualidade e coletividade. Tais características podem ser localizadas na narrativa. A processualidade se dá quando a protagonista percorre um trajeto que passa pela autonegação e pela consciência de si para, em seguida, afirmar-se. A coletividade pode ser percebida por meio da construção de cenas que enfatizam a participação de outras personagens tais como as/os passageiros do ônibus. Estas últimas agem ao encontro da autoaceitação ou, no mínimo, admiram a atitude de Socorro; agora, empoderada.

Considerações Finais

A presença de diferentes raízes e o movimento de convergência ou de divergência que se estabelece entre elas aparece na obra sobraliana em um contexto de segregação racial onde identidades estão em choque e em negociação conforme preconizado no modelo rizomático glissantiano. As tensões ocasionadas pelo encontro entre culturas diferentes provocam rebaixamento do fenótipo negro: temática muito relevante na obra de Cristiane Sobral. Diante disso, é possível propor que o conhecimento e a aceitação do corpo negro constituem uma ação política baseada na poética da Relação.

A certeza de que há lugar no mundo para as muitas identidades que existem sobre a Terra não é suficiente para estabelecer contatos desprovidos de preconceitos de toda ordem. Nesta conjuntura, a prática do racismo origina circunstâncias que proporcionam ao indivíduo subjugado o desenvolvimento de condutas individuais e coletivas que variam da autonegação ao empoderamento em caráter processual. É preciso validar ainda a agência de Cristiane Sobral: o que poderia ser considerada uma futilidade, como é o caso do cabelo crespo, ela transforma em problema coletivo a ser referendado literariamente. Para Glissant "a literatura só é bela no leito do mundo" (2005, p.113). Portanto, o sonho dele parece ser o mesmo de Sobral: que sejam consideradas as diferenças e que elas dialoguem. O empenho em escrever num contexto de discriminação a partir de um lugar social desprivilegiado expõe o descontentamento com conceitos universais e excludentes, levando à resistência em conjuntura epistêmica e social.

Em "Metamorfose", encontra-se a conquista da existência representada por Socorro em seu ápice de autoafirmação como também a ascensão da escritora, por meio de seu lugar de fala. Sobral adentra o campo das literaturas negras a partir de situações relativas à condição interseccional da mulher negra transformando estereótipos em uma maneira para tomar o poder da escrita e da vida.

Referências

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. Sociedade e Estado. Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abril. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

ALVES, Alcione Correa. Mulheres deixam traços nas águas? Organon (UFRGS), Porto Alegre, v. 29, n. 57, p. 77-98, jul./dez. 2014.

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto,1997.

BERTH, Joice. O que é empoderamento. Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales, v. 08, n. 01, p. 607-630, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n1/v8n1a28.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

CORSINI, Leonora. A potência da hibridação- Edouard Glissant e a creolização. Lugar Comum, nº 25-26, p. 211-221, 2008. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810121121A%20pot%C3%AAncia%20da%20hibrida%C3%A7%C3%A3o%20-%20%C3%89douard%20Glissant%20e%20a%20creoliza%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leonora%20Corsini.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil platôs* - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

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

GUIMARÃES, Geni Mariano. Balé das emoções. Evergraf: Barra Bonita, 1993.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HOOKS, bell. Vivendo de Amor. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/ Acesso em: 03 de nov. 2016.

OLIVEIRA, Cleide Silva de; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. A forja do eu: o discurso racista em "Metamorfose", de Geni Guimarães. Travessias Interativas, São Cristóvão, v. 16, n. 02. jul. /dez. 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/10308/7926. Disponível em 15 jan. 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RODRIGUES, Sílvio Sérgio Oliveira. A poética mangue: fluxos, rizomas e platôs. *Sociopoética.* Campina Grande, Eduepb, v.1, n. 14, jan. /jun., 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVISOCIOPOETICA/article/download/3062/1698> Acesso em: 31 dez. 2018.

SILVA, Maria do Desterro da Conceição. Violência- resistência em "Duzu-Querença" e "Ana Davenga", de Conceição Evaristo. 95f. 2017. Dissertação (Mestrado em Literatura). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1388/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20com%20ficha%20biblio-depositar.pdf?sequence=1 Acesso em: 11 ago. 2018.

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ESTRATÉGIAS DE LIBERDADE ESCRAVA NA FRONTEIRA OESTE DO IMPÉRIO DO BRASIL

Cristiane Maria Marcelo[60]

Considerações Iniciais

A renovação dos estudos históricos a partir, principalmente, dos anos de 1980, trouxe consigo um novo olhar sobre o papel do sujeito na História. A explosão de vozes daí advinda, provocou toda uma ressignificação sobre o ato de narrar e, consequentemente, sobre a escrita da História, que passou por um processo de re-humanização, conforme lembrou Xavier Gil Pujol (1995, p.195-208). Assim, em contraposição à apreensão mecânica dos sujeitos e das metanarrativas presentes nas obras dos *Annales* e do marxismo clássico, buscou-se valorizar as ações de homens e mulheres enquanto sujeitos históricos capazes de interferir no curso dos acontecimentos. O indivíduo deixou de ser encarado como reflexo de uma estrutura fechada, hierarquizada e passou a ser visto como um agente múltiplo e complexo.

É dentro dessas concepções que buscaremos problematizar as diversas estratégias utilizadas pela população escrava residente no território fronteiriço da província do Mato Grosso para resgatarem o seu status de liberdade outrora negado. Tal como João José Reis e Eduardo Silva (1989) partilhamos da ideia de que, apesar de todo o processo de exploração a que estiveram submetidos, estes homens e mulheres comuns resistiram intensamente ao sistema escravocrata, seja por meio da negociação

[60] UESPI – São Raimundo Nonato - cristiane.marcelo@srn.uespi.br

ou do conflito direto, como as fugas, criação de quilombos ou o envolvimento em revoltas.

No entanto, debater tais estratégias nas áreas fronteiriças da província do Mato Grosso durante o século XIX, implica considerar os usos que se faziam da própria ideia de fronteira que deve ser compreendida como um espaço dinâmico, de interações sociais, de encontros/desencontros de diferentes grupos humanos e culturas ou ainda como uma zona de contato onde se estabelecem novos laços de afetividade e se redefinem as identidades (DIAS, 2011; HAESBAERT, 2000; MARTINS, 1997; LOPES, 2017).

Por seu turno, pensar as iniciativas das autoridades provinciais e imperiais para reaver estes escravos e impor restrições a constante movimentação por essas áreas fronteiriças, implica perceber a importância da escravidão na estruturação da economia e da sociedade brasileira no contexto oitocentista e o papel do território como espaço de exercício da soberania nacional de um determinado Estado, onde as relações de poder são constituídas (RAFFESTIN, 1998; HOBSBAWM, 1990; MAGNOLI, 1997). Na geopolítica do século XIX, território e poder estão estreitamente relacionados.

A Fronteira Oeste Como Estratégia de Resistência Escrava no Século XIX

Desde o período colonial, a capitania do Mato Grosso era um território escassamente povoado e, por isso, vulnerável às invasões e ocupações externas. Já naquele contexto, vários documentos foram elaborados por religiosos, militares e administradores com o objetivo de chamarem a atenção das autoridades metropolitanas para a necessidade de proteção e de criação de núcleos de povoamento.

O foco das tensões da província de Mato Grosso era com as povoações das antigas reduções jesuíticas de Moxos e Chiquitos que passaram a pertencer ao departamento de Santa Cruz de la Sierra, na Bolívia, e desde o século XVII vinham protagonizando capítulos de muitos litígios relacionados à concessão de sesmarias. Também era para lá que fugiam os escravos e criminosos reclamados pelas autoridades imperiais. Na época colonial, estas povoações serviram como importantes rotas de contrabando do ouro e do quinto real recolhidos nas minas de Cuiabá e explicam a própria criação da capitania do Mato Grosso, em 1748, e o respectivo deslocamento

da capital para a localidade de Vila Bella da Santíssima Trindade, fincada na margem direita do rio Guaporé, mais próxima dos territórios bolivianos (JESUS, 2008, p.163-175).

Uma das consequências diretas da descoberta de veias auríferas em Mato Grosso foi o crescimento da população escrava. A exploração de metais inseriu a capitania na dinâmica mercantil colonial. Bruno Pinheiro Rodrigues (2015) mostra que a presença destes negros, cativos ou libertos, foi fundamental para desenhar, povoar e edificar a espacialidade lusa no extremo oeste oriental. Em 1800, Vila Bela tinha uma população de 7105 pessoas, dos quais 3980 eram escravos, divididos entre pretos e mulatos.

Fato foi que, desde o período colonial, já havia uma larga experiência de fuga de escravizados do Mato Grosso para o lado "espanhol", que só tendeu a aumentar no contexto pós-independência. Passando pelo oeste brasileiro em fins do século XVIII, o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira observou que:

> Dos [escravos] que desertam ou para os centros dos matos, ou para a fronteira de Espanha, raros são apreendidos e voltam ao cativeiro. Nem a estas fugas podem absolutamente obstar ou as rondas espalhadas pela sobredita fronteira, ou as diligências em seguimento dele pelo interior dos sertões. Por qualquer parte da capitania se lhes franqueia uma porta para semelhantes fugas. (FERREIRA, 1974)

Ernesto Cerveira de Sena (2013, p.86) observa que a distância entre as comunidades irregularmente ocupadas e a "ausência de características físicas dos terrenos que distinguisse consensualmente 'um lado' do 'outro'" favoreceram o trânsito de índios, escravos, criminosos e desertores pelas faixas de terra em disputas e dificultaram a elaboração de uma identidade geográfica que pudesse sustentar aquela separação. Muito mais do que a ausência de uma barreira geográfica, era a frágil presença das instituições do Estado na fronteira oeste do Império que comprometia os laços de solidariedade com o poder e a ideologia que emanavam do centro, dificultavam a identificação com um local de moradia e tornava-os suscetíveis ao reconhecimento de múltiplas soberanias.

Na condição de cativos e como protagonistas, estes homens e mulheres, empreenderam fugas, construíram quilombos, realizaram levantes, protestos e motins, foram sujeitos de experiências múltiplas de resistência cotidianas. A proximidade com

a fronteira fazia com que fosse percebida como uma oportunidade de camuflagem ou de uma nova vida. Foi justamente esse pensamento que incentivou a ocupação dessas áreas de difícil acesso, com a criação de quilombos, dentre eles o mais famoso, certamente, foi o Quilombo do Quariterê, estabelecido às margens do Guaporé e liderado pela rainha Teresa de Benguela, como ficou conhecida (BLAU, 2007). A sobrevivência deste quilombo por quase cinquenta anos, no século XVIII, está intimamente relacionada com os arranjos de solidariedade estabelecidos com índios, negros livres e comerciantes locais, para onde escoavam o excedente dos produtos comercializados.

Esses arranjos de solidariedade também foram fundamentais para mapearem as rotas de fuga para o lado espanhol que se tornaram cada vez mais constantes. A possibilidade de uma exploração mais branda acabava por justificar as viagens perigosas por rios caudalosos e as punições violentas, caso fossem capturados. Alessandra Blau (2007) também mostra que as fugas eram incentivadas pelas próprias autoridades espanholas interessadas na mão-de-obra especializada dos escravos. Nesses novos espaços construíam redes de sociabilidade, redefiniam identidades, uma vez que entravam em contato com línguas e culturas diferentes.

Os territórios espanhóis de Moxos e Chiquitos também eram procurados pelos escravos que fugiam de alguma condenação dura em processos criminais (SECRETO, 2015). A partir do século XIX, essas experiências de liberdade, além de facilitadas pelas dificuldades de resgate, também encontraram abrigo na legislação boliviana que desde o processo de independência, em 1825, passou a condenar a escravidão, questão que problematizaremos mais a frente.

As preocupações com a fuga de escravos para o território vizinho foram uma constante na documentação elaborada pelos vereadores da câmara municipal de Vila Bela. Assim, por exemplo, em 1835, os dirigentes mato-grossenses estimavam haver mais de 200 escravos brasileiros asilados na República da Bolívia, em virtude da certeza que tinham de que não seriam entregues aos seus senhores. Além dos grandes prejuízos causados diariamente aos proprietários, o comunicado da Câmara ainda acusava que a continuidade das fugas levaria a província à total decadência devido à carência populacional (AHI 308/02/08. Aviso s/n de 13/07/1835).

Apesar dessas dificuldades, várias foram as estratégias utilizadas pelas autoridades e particulares brasileiros para reaverem o que consideravam

"propriedade", dentre elas podemos citar a organização de expedições de resgate pelos próprios proprietários em terras bolivianas, o que gerou muitos desentendimentos diplomáticos, aumentando as desconfianças em torno dos interesses da monarquia brasileira. A fixação de retratos-falados em locais públicos e a nomeação de representantes brasileiros em solo boliviano também contribuíram para essas tentativas de resgate. No entanto, os apelos à diplomacia imperial e o estabelecimento de postos nas zonas fronteiriças para pagamento de recompensas ao boliviano que encontrasse um fugitivo foram as estratégias mais constantes e as que deram melhores resultados, apesar das resistências do governo boliviano (SENA, 2013, p.203-204).

O arquivo público do Estado do Mato Grosso está recheado desses registros que tratavam das fugas e solicitavam a devolução dos escravos para o lado boliviano. Assim, por exemplo, em agosto de 1835, o senhor Francisco da Silva Rondon reclamava a fuga de cinco escravos homens, dentre eles constavam Antônio, "cabra de quinze anos mais ou menos com ferida na canela" e Adão "crioulo, de boa altura, gago". (APEMT, Registro de Oficios do Governo Provincial e Imperial, *Fuga e devolução de escravos,* Cuiabá, 8 de agosto de 1835).

Tais apelos, entretanto, tiveram pouco efeito sobre as autoridades bolivianas que, cada vez mais, sustentadas na legislação do país, e na necessidade de mão-de-obra para protegerem os territórios fronteiriços das investidas do governo brasileiro, passaram a negar os pedidos de extradição. Um dos principais capítulos destas contendas aconteceu entre 1836 e 1841, quando o Império enviou sua segunda missão diplomática à Bolívia, na tentativa de impedir a concessão de sesmarias em territórios considerados brasileiros e reaver alguns escravos e criminosos que tinham fugido pela fronteira.

Escravidão e disputas diplomáticas no Mato Grosso oitocentista

Em sua segunda passagem como Encarregado de Negócios pelas repúblicas do Peru e da Bolívia, entre 1836 e 1841, o diplomata Duarte da Ponte Ribeiro atuou como um destacado interlocutor do Império nas questões que afligiam especialmente as províncias do Mato Grosso e do Pará.

Assim que chegou em Chuquisaca, em fins de 1836, Duarte da Ponte Ribeiro buscou estabelecer negociações para pôr fim às "abusivas concessões de sesmarias na fronteira do Mato Grosso". Uma das reclamações eram as concessões feitas pelo ex-

governador da província de Chiquitos, Sebastião Ramos que, desde 1834, vinha tentando se fixar na desembocadura do rio Jauru, uma das rotas de acesso à Vila Bella da Santíssima Trindade, então capital da província. Nas poucas conversas entabuladas sobre esta questão, o ministro das Relações Exteriores da Bolívia, José Ignacio de Sanjinés, pareceu responder positivamente aos apelos de Ponte Ribeiro para a anulação das alterações feitas nos terrenos da fronteira e chegou a substituir os governadores das províncias de Chiquitos e Moxos com o objetivo de impedir a continuidade das concessões, sem muito sucesso. (Ofício de 21 de março de 1837. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p.218).

O foco da missão, no entanto, recaiu nos pedidos de extradição de criminosos e de escravos que viam na legislação boliviana e no parco controle sobre a fronteira aberta a possibilidade de construção de uma nova vida. O empenho do diplomata na resolução destas problemáticas, tão reclamadas pelos proprietários e autoridades de Mato Grosso, domina um volume significativo dos ofícios por ele produzidos nos cinco anos que representou os interesses do Império pelas repúblicas do Peru e da Bolívia.

Nas primeiras conversações mantidas por Ponte Ribeiro, as autoridades bolivianas se comprometeram em devolver os cativos e criminosos reclamados. Desde junho de 1836, o prefeito do departamento de Santa Cruz de la Sierra tinha recebido instruções do ministro José Ignacio de Sanjinés para colaborar na restituição dos escravos refugiados em Chiquitos (Ofício de 9 de fevereiro de 1837. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p.202-204). Para agilizar os trâmites, em fevereiro de 1837, Duarte da Ponte Ribeiro conseguiu o aval do mesmo ministro para nomear o súdito do Império Mariano Ribeiro da Silva, residente em Santa Cruz de la Sierra, para "reclamar, receber e enviar os escravos fugidos do Mato Grosso"61. O custeio da restituição seria todo pago pelos proprietários dos escravos no Brasil. O diplomata também tinha assumido o compromisso de que os escravos devolvidos não seriam castigados e apelou à Secretaria dos Negócios Estrangeiros e ao governo de Mato Grosso para que o mesmo fosse respeitado (Ofício de 9 de março de 1837. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p.205).

61 As notas ao governo da Bolívia e do Mato Grosso encontram-se anexadas ao ofício de Duarte da Ponte Ribeiro à Secretaria dos Negócios Estrangeiros de 9 de março de 1837.

Os obstáculos, entretanto, logo se fizeram sentir. As dificuldades enfrentadas pelos proprietários reclamantes para reaverem seus cativos evidenciaram a fragilidade do impacto das resoluções do governo boliviano nas províncias mais distante da república62. Para Ponte Ribeiro, as difíceis provas exigidas pelas autoridades das províncias de Chiquitos e Moxos eram um mecanismo para obrigar os proprietários de Mato Grosso a abrirem mão de seus escravos e "vendê-los a indivíduos do país, por diminuto preço" (Ofício de 25 de abril de 1837. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p.232). As hostilidades fronteiriças estavam acima da letra da lei, naquelas primeiras décadas após a independência.

De outro modo, é preciso salientar que a recusa das províncias bolivianas em devolverem os criminosos e os escravos que para lá fugiam era também uma retaliação aos representantes do Império, que se utilizavam de várias estratégias para convencerem os habitantes do lado inimigo a trocarem de soberania e assim ocuparem os espaços escassamente povoados da província matogrossense. Ernesto Cerveira mostra que era prática comum a troca de acusações em torno dos habitantes usurpados (2013, p.11-12).

Este conjunto de problemáticas nos leva a perceber, como muitos estudiosos já o fizeram, que a fronteira é muito mais do que uma linha estática, que divide áreas de Estados concorrentes. Ela é um espaço dinâmico, de mobilidade, recheado de historicidade, simbolismos e de constituição de elementos identitários, elaborados a partir da relação com o outro, vizinho, amigo ou inimigo. É também produtos das ações humanas, onde as atividades produtivas e as relações sociais ocorrem (FOUCHER, 1991; DIAS, 2011, p. 275-296; GRINBERG, 2013; FLORES, 2014).

No seu empenho de restituir os cativos e criminosos do Império que continuavam se abrigando no lado inimigo, Ponte Ribeiro encontrou uma grande barreira no Código Penal boliviano de 1836 que impunha limites à extradição, à devolução e à repatriação de todo estrangeiro – desertor, criminoso ou escravo – que adentrasse o seu território. Este regulamento passou a ser defendido com mais ênfase a partir de outubro de 1837, quando o diplomata começou a reivindicar a devolução de 17 criminosos que, em julho daquele ano, tinham fugido de uma cadeia de Mato Grosso, "matando o carcereiro, ferindo os guardas, roubando armas e munições e com

62 Várias foram as notas encaminhadas pelo governo da Bolívia ao departamento de Santa Cruz, orientando a devolução dos escravos, sem que as mesmas fossem cumpridas.

elas passaram para a província de Chiquitos" (Nota de 8 de outubro de 1837. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p.278-279).

Uma circular de 30 de janeiro de 1838, baixada pelo general Santa Cruz, reafirmando o asilo inviolável e o retorno à liberdade primitiva a todo homem estrangeiro que pisasse o solo boliviano em busca de proteção, independente de sua cor ou origem, acirrou ainda mais os ânimos. Em uma visão crítica dos fatos, Duarte da Ponte Ribeiro estava convencido de que a circular era mais uma manobra do general Santa Cruz que "acreditando no próximo desmembramento do Império", devido aos problemas políticos internos enfrentados durante aquele período de ausência de um Imperador, "cuida de aproveitar-se do naufrágio, principiando por oferecer, com aquela circular, asilo a todo indivíduo que queira passar à Bolívia". Concluía afirmando que "este chefe mostra demasiada ambição e pouco respeito aos Estados vizinhos" (Ofício de 24 de maio de 1838. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p. 341).

É preciso relembrar aqui que, desde 28 de outubro de 1836, a Bolívia estava unida em uma Confederação com o Peru, sob a liderança do general Santa Cruz. Reconhecido como Supremo Protetor da Confederação Peru-Boliviana pelo Tratado de Tacna, de 1º de maio de 1837, o general vinha enfrentando fortes resistências internas e externas para manter-se no poder. A atração de indivíduos estrangeiros podia ser uma estratégia para alimentar o exército da Confederação, sempre precário de homens, e para usufruir de seus bens, como mais tarde se confirmou. De qualquer maneira, a publicação da circular e os termos do Código Penal geraram um caloroso debate entre Ponte Ribeiro e o novo ministro das Relações Exteriores da Bolívia, Andrés Maria Torrico, especialmente, pelas diferentes concepções das duas autoridades sobre as ideias de liberdade e propriedade.

Na longa nota de 20 de maio de 1838, o representante do Império fez todo um histórico das suas reivindicações em torno dos problemas acometidos aos bens dos súditos do Império residentes na fronteira com Chiquitos e Moxos e da conveniência dos governadores destas províncias em proteger os fugitivos da justiça imperial. A linha de argumentação do diplomata direcionou-se para dois lados: de um lado, insistiu nos compromissos assumidos, e não respeitados, pelo governo boliviano; por outro, procurou mostrar que a circular baixada por aquele Estado feria os direitos de propriedade e de justiça do Império, por isso solicitou sua suspensão.

Para legitimar os questionamentos do Império, Ponte Ribeiro sustentou-se na validade dos tratados de 13 de fevereiro de 1668 e de 11 de março de 1778, herdados das coroas ibéricas, especialmente no que diziam respeito às regras de extradição, de controle da entrada de estrangeiros e no respeito ao direito de propriedade, que iam ao encontro das ideias por eles defendidas63.

Outra estratégia foi tentar persuadir o ministro boliviano de que a legislação do Código penal de 1837 não se aplicava às particularidades das querelas existentes com o governo brasileiro. Ponte Ribeiro sustentou que o direito de asilo garantido pelo artigo 131 aos estrangeiros residentes na Bolívia não se estendia aos escravos de Mato Grosso, já que os mesmos eram, antes de tudo, foragidos e que o direito de asilo não estava acima do crime cometido, que precisava de punição (Nota de 8 de maio de 1838. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p. 349). Do mesmo modo, era da opinião de que as rígidas penalidades impostas pelos artigos 172 e 226 aos funcionários públicos que permitissem a venda ou a entrega do estrangeiro asilado a outro governo ou a um particular não deviam valer quando da devolução dos escravos fugidos, já que eles não gozavam dos direitos do artigo 13164. Defendia, por fim, que o artigo 228, ao conceder a liberdade primitiva apenas aos escravos introduzidos em solo boliviano por meio da compra ou da ação de traficantes e punir os que assim agiam, reconhecia a existência de outras formas de escravidão, como eram os foragidos do Império que entravam com certa facilidade em Chiquitos (*Ibid.,* p.349-350).

A não devolução dos escravos era, na visão de Ponte Ribeiro, uma violação ao Direito Natural de propriedade, "este conjunto de princípios destinados a regular as relações internacionais de povos pelos ditames da razão unicamente", que pressupunha "a posse de uma coisa que representava valor qualquer que seja sua denominação ou forma". Entendia, como um típico representante de um país que se sustentava na mão de obra cativa, que "o escravo, pelo usufruto das suas obras, representava um valor equivalente às economias de indústria que nele empregou o possuidor de boa-fé, confiado na garantia das leis". Por ser um bem, "nunca o proprietário perde o direito

63 O Tratado de 13 de fevereiro de 1668 estabeleceu as diretrizes para reconhecer a independência de Portugal em relação à Espanha e pôr fim à Guerra de Restauração. Já o tratado de 11 de março de 1778, conhecido com o nome de *El Pardo,* estabeleceu as regras para troca de territórios entre as monarquias ibéricas em regiões da África e ao sul do novo continente.

64 Estas punições iam da perda de emprego até a deportação do país, caso a devolução do estrangeiro asilado resultasse na morte do mesmo.

de reclamá-lo, aonde se achasse, e negá-lo seria injustiça manifesta". Considerava que "todas as teorias sentimentais sobre a liberdade primitiva do homem só provam que nunca existiu a sonhada igualdade do estado natural" (*Ibid.*, p.350-351).

Estava claro para Ponte Ribeiro que o direito privado da Bolívia não podia estar acima do Direito Natural das Gentes, especialmente por estar rodeada por "Estados aonde os escravos representam imensa propriedade pública", afetando interesses como os governos do Brasil e do Peru. Portanto, defendia que a propriedade estava acima da liberdade (Nota de 8 de maio de 1838. *Cadernos do CHDD,* n. 18, 2011, p. 352).

Os apelos e argumentos de Ponte Ribeiro em nada sensibilizaram o ministro boliviano que em nota de 27 de abril de 1838 não reconheceu a validade dos acordos firmados entre as monarquias ibéricas. Para Andrés Maria Torrico, o Direito Internacional era o único que devia fundamentar a obrigatoriedade da extradição e que, segundo ele, estava limitada às comprovações de "falsos monederos, asesinos y incendiarios y a los casos en que la reclamación se acompaña la sumaria o proceso justificativo de la cualidade de delincuentes". Comprometeu-se em extraditar os "delincuentes" sob a condição da plena justificativa jurídica de que os mesmos não pudessem gozar do direito de asilo e desde que não fossem contrárias às regras do Direito", mas não informou a obra em que sustentava sua argumentação (Nota de 27 de abril de 1838. *Cadernos do CHDD,* n.18, 2011, p.361). Em outra nota de 26 de dezembro de 1838, que só chegou às mãos de Ponte Ribeiro em março de 1839, argumentou o ministro Torrico que as acusações de assassinato denunciadas, superficialmente, apenas pelo governador de Mato Grosso, sem um processo formalizado, não estavam de acordo com os princípios gerais seguidos pelas nações, como reivindicou Ponte Ribeiro. Era necessário o estabelecimento de regras mais seguras e protetoras – como as que foram assinadas com a França, em 1834 – para afastar a possibilidade do erro (Nota de 26 de dezembro de 1838. *Cadernos do CHDD,* n.18, 2011, p.485).

Estava claro, nestes termos, que um tratado de extradição entre os dois governos era condição necessária para o início do diálogo sobre a devolução dos criminosos. O próprio artigo 131 do Código Penal boliviano condicionava a extradição aos termos prescritos em tratados "existentes o que en adelante existiesen". Assim, lembrou Andrés Torrico que a entrega dos "delincuentes", caso fosse comprovado que não podiam usufruir do direito de asilo, devia ser encarada

unicamente como "una prueba de su condescendência con S.M. el Imperador del Brasil" (*Ibid.,* p.485).

Os inconvenientes causados por outros problemas fronteiriços e pelas próprias desconfianças em torno do sistema monárquico deixavam poucas chances para que o moderno princípio de solidariedade internacional fosse aplicado entre os dois países. As exigências feitas por Andrés Torrico, por seu turno, representavam a ruptura com uma antiga lógica em que a palavra do soberano bastava para reivindicar a entrega de súditos que tinham cometido alguma forma de crime. A inclusão de requisitos para o embasamento dos pedidos de expulsão era, ao mesmo tempo, uma estratégia de afirmação das novas nações americanas que tomavam por base os códigos jurídicos nacionais recentemente elaborados e um esforço de despersonalização do Estado (ACQUARONE , 2003, p.38).

As diferentes legislações e concepções acerca do usufruto da mão de obra escrava eram, também, uma grande barreira para que algum princípio de reciprocidade internacional pudesse ser empregado na devolução dos cativos reivindicados pelo Império. Enquanto porta-voz de um governo que desde a Constituição de 1825 vinha baixando leis para coibir a existência e a prática da escravidão em território boliviano, Andrés Maria Torrico condenou veementemente as pretensões de Ponte Ribeiro e argumentou que a concessão de liberdade ao escravo asilado na Bolívia "es un principio absoluto que no depende de condición alguna, ni está sujeta a restricciones" (Nota de 27 de dezembro de 1838. *Cadernos do CHDD,* n.18, 2011, p.490), portanto, não havia possibilidade de extradição como aos demais estrangeiros. O ministro buscou apoio em autores clássicos, como Justiniano, para quem "la servidumbre es contra la naturaleza" (*Ibid.,* p.491) e sustentou que o direito de propriedade tal como formulada por Duarte da Ponte Ribeiro ia contra os princípios naturais.

Em uma clara adesão aos princípios humanistas que circulavam pelo ambiente político dos novos governos republicanos no continente, defendeu Andrés Torrico:

> Los esclavos y el abuso que se hace de la esclavitud no pueden ser comprendidos en la signifación de la palabra propriedad sin contrariar la razón y los princípios rectos de la naturaleza, sin destruir el origen y el fin de la propriedad y exponer a errores muy funestos la significación muy clara, aunque hasta aqui inaplicable de esta palabra. El hombre es señor de su persona, de sus brazos y de su trabajo, antes del establecimento de las sociedades políticas y de las leyes positivas [...]. La propriedad, en su verdadero sentido, o el derecho de disponer libremente de

> las cosas, no de las personas de nuestros semejantes, es un derecho secundário y está fundado en la liberdad individual: destruida esta base, no hay propriedad, ni puede existir [...]. Siendo estas ideas invariables, parece razonable excluir al hombre del derecho de apropiación, de que solo son capases las cosas, y no degradarle poniéndole a la par de un rebaño (*Ibid.,* 492-493).

Era evidente para Andrés Torrico que o homem não era suscetível de apropriação, pois ela feria o direito de liberdade, a forma mais primitiva de propriedade, reivindicada pelos escravos asilados na Bolívia.

Muito embora quisesse se firmar como um país comprometido com a liberdade escrava, a documentação evidencia que o trabalho compulsório de negros, mesmo que em pequena escala, continuou sendo uma realidade na Bolívia oitocentista. Ernesto Sena mostra que, apesar de toda rigidez das punições do código penal, reafirmadas pelas diferentes cartas constitucionais, até meados do século XIX, o território boliviano não era uma garantia de asilo e liberdade aos escravos que fugiam do Brasil. Analisando um fundo arquivístico do departamento de Santa Cruz de la Sierra, o autor encontrou uma referência ao escravo de um senhor chamado Juan José Soría que, em 1853, tinha sido disponibilizado para trabalhar na construção de uma catedral. Sena mostrou ainda a conveniência das autoridades locais que viram na ação do proprietário um ato 'patriótico' e 'filantrópico' (SENA, 2013, p.90).

O maior peso da escravidão na sustentação da estrutura política e econômica do Império foi determinante para que Ponte Ribeiro invocasse, com certo grau de insistência, a preeminência do direito de propriedade sobre o de liberdade e se valesse de uma variedade de argumentos para justificá-lo, especialmente aqueles relacionados ao título de posse garantido pelo capital investido na compra dos escravos que não podia ser suspenso sem uma prévia indenização. Também foi frequente a recorrência ao exemplo do que vinha sendo praticado entre as nações mais cultas como Estados Unidos e Canadá que "sempre estipularam a favor da devolução dos escravos escapados da fronteira". Tomando por base os filósofos da antiguidade, o diplomata chegou mesmo a afirmar que a escravidão era "inerente à condição humana", uma vez que, historicamente, "nunca existiu a sonhada igualdade do estado natural" (Ofício de 10 de maio de 1838. *Cadernos do CHDD,* n.18, 2011, p.351). Havia ainda os interesses do governo boliviano em utilizar os escravos e descontentes fugidos do Brasil para povoar os territórios de Moxos e Chiquitos, sempre lembrado por Ponte Ribeiro

para justificar a resistência daquele país em atender às reivindicações do Império (Ofício de 4 de abril de 1839. *Cadernos do* CHDD, n.18, 2011, p.481).

Os argumentos de Andrés Maria Torrico, por sua vez, encontravam abrigo em obras como a do filósofo Jean-Jacques Rousseau para quem a escravidão era contrária aos direitos naturais. Rousseau defendia que o emprego da força utilizada na captura dos cativos não podia legitimar a perda da liberdade primitiva do homem. Para ele a escravidão era uma aberração que devia ser extirpada, pois obrigava o homem a abrir mão da sua humanidade, dos seus direitos e dos seus deveres. Nada recompensava a renúncia à liberdade, nem mesmo a possibilidade de livrar-se do estado de barbárie do continente africano, como proclamavam aqueles que tentavam justificar a escravidão (ROUSSEAU, 1978, p. 22-29).

Os debates entre as duas autoridades se estenderam até o fim da missão de Ponte Ribeiro, em 1841, sem que conseguissem chegar a um acordo. Nas décadas seguintes, outros representantes do Império, como João da Costa Rego Monteiro, também se empenharam na construção de elementos para persuadir o governo boliviano sobre os direitos do Império em reaver criminosos e escravos que continuavam fugindo pela fronteira, mas o esforço do empreendimento foi praticamente nulo (CALDEIRA, 2007).

Percebemos, portanto, que, enquanto o Estado percebia a fronteira enquanto delimitação de sua área de atuação, para o escravo era um campo de possibilidades de novas relações e de conquista de liberdade. Muito embora estivessem submetidos a um sistema de exploração, os escravos encontraram brechas para construírem redes de apoio e buscarem abrigo na legislação boliviana.

A condição de Mato Grosso como área fronteiriça foi uma região que efetivamente favoreceu a movimentação dessa gente – africana e ameríndia - a formação de quilombos durante os séculos XVIII e XIX, bem como a constituição de espaços de liberdade e de novas identidades. Interesses diversos permeavam essas fugas. Além da vontade do próprio escravo de escapar do cativeiro no Brasil, certamente havia gente do outro lado da fronteira interessada em usá-lo como mão-de-obra ou para ocupar territórios escassamente povoados.

Referências

APEMT, Registro de Oficios do Governo Provincial e Imperial, Fuga e devolução de escravos, Cuiabá, 8 de agosto de 1835.

Missão Brasileira a Peru e Bolívia: Duarte da Ponte Ribeiro (1836-1839). Cadernos do CHDD, Brasília: FUNAG, ano 10, n.º 18, primeiro semestre de 2011, p. 165-501.

Referências Bibliográficas

ACQUARONE, Appio Claudio. Tratados de extradição: construção, atualidade e projeção do relacionamento bilateral brasileiro. Brasília: FUNAG, 2003.

BLAU, Alessandra Resende Dias. O "ouro vermelho" e a política de povoamento da Capitania de Mato Grosso: *1752-1798.* Universidade Federal de Mato Grosso – Dissertação [Mestrado em istória]. Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

CALDEIRA, Newman di Carlo. Brasil e Bolívia: fugas internacionais de escravos, navegação fluvial e ajustes de fronteira (1822-1867). Fronteiras, Dourados, v. 11, n. 19, p. 249-272, jan./jun. 2009.

DIAS, Renato da Silva. Lugares de fronteira: espaço territorial, simbólico e identitário – um ensaio. Temporalidades, Belo Horizonte, v. 3, n.º 1, p.275–296, jan/jul 2011.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Viagem Filosófica pelas capitanias do Grão-Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuiabá. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1974.

FLORES, Maria Flores da Cunha Thompson. Crimes de fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845 – 1889). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

FOUCHER, Michel. Fronts et frontières: un tour du monde géopolitique. Paris: Fayard, 1991.

GIL PUJOL, Xavier. La Historia Política de la Edad Moderna Europea, hoy: progresos y minimalismo. In: BARROS, Carlos (Ed.). Historia a debate. Actas Del Congresso Internacional "A Historia a debate", Julio de 1993. Santiago de Compostela: 1995, p. 195-208.

GRINBERG, Keila (org). As fronteiras da escravidão e da liberdade no sul da América. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

HOBSBAWM, Eric. Nações e Nacionalismos desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JESUS, Nauk Maria. A câmara da Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá: um breve panorama (1727-1800). Fronteiras, Campo Grande, v.10, nº. 17, p.163-175 , 2008.

MAGNOLI, Demétrio. O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912). São Paulo: Editora da UNESP/ Moderna, 1997.

MATTOS, Carlos de Meira. Geopolítica e teoria das fronteiras. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1990.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Bruno Pinheiro. "Homens de ferro, mulheres de pedra": resistências e readaptações identitárias de africanos escravizados. Do hinterland de Benguela aos vales dos rios Guaporé-Paraguai e América espanhola – fugas, quilombos e conspirações urbanas (1720-1809). Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. São Paulo: Editora Abril, 1978.

SECRETO, Maria Verônica. Asilo: direito de gentes. Escravos refugiados no Império Espanhol. *Revista de História*, São Paulo, n. 172, p. 197-219, jan./jun., 2015.

SENA, Ernesto Cerveira de. Fugas e reescravizações em região fronteiriça – Bolívia e Brasil nas primeiras décadas dos Estados nacionais. In Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, nº. 1, jan/jun. 2013.

SENA, Ernesto Cerveira. Representantes de governo, povos indígenas e outros atores na zona fronteiriça de Bolívia e Brasil – 1825-1879. Revista eletrônica da ANPHLAC, São Paulo, nº.15, jul/dez, 2013, p.5-36.

ENEGRECER: O PERFIL DOS ESTUDANTES NEGROS COTISTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Daniel Bergue Pinheiro Conceição[65]

Márcia Cristina Gomes[66]

Introdução

As políticas de cotas raciais para negros e negras no Brasil revelam a necessidade de uma ruptura com as estruturas eurocêntricas reconhecendo que a universidade pública é um espaço limitado, onde a população negra está sub representada. Dessa maneira, intervenções para tornar o acesso e permanência de grupos com sub-representação no ensino superior tem se desenvolvido nas últimas décadas. Todavia, o espaço universitário caracteriza-se como um lugar reservado, em que se encontram presentes as desigualdades sociais e educacionais, as quais recaem sobre a população negra brasileira.

Dessa forma, acredita-se que a sociedade brasileira tem o dever de tratar toda sua população com equidade, como também combater as disparidades de ascendência racial, étnica e de gênero. Mediante esse fator, tornou-se necessário apresentar aspectos

[65] Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN/UEMA. E-mail: danielbergue-pc@hotmail.com

[66] Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Departamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Líder Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN/UEMA. E-mail: marciacrisgomes@hotmail.com

que ocupem um posicionamento fulcral na discussão de políticas de ação afirmativa. Compreende-se que a contextualização utilizada que comprove a necessidade desta política apresenta-se, primeiramente, por meio da experiência social da população brasileira que, no decorrer da história, excluiu por razões étnico- raciais e de gênero, determinados grupos e indivíduos.

A partir deste panorama as ações afirmativas passaram a ser discutidas. Conforme Martini (2009), passou-se a debater primeiramente sobre o destino dos recursos públicos e, posteriormente, sobre o bem-estar coletivo. Tais análises interferiram em questionamentos sobre a construção do Brasil como um país democrático e moderno que dizia-se ser bem organizado politicamente, mas, que mantinha balanceamento entre a acumulação e a igualdade de direitos. Ainda nesta mesma linha de considerações, as ações afirmativas no cenário brasileiro colocam em questionamento:

> [...] a busca pela afirmação de identidades étnicas e culturais atrelada aos interesses econômicos e as reivindicações políticas dos grupos e indivíduos, que se orientam também pelos fatos históricos, ou seja, reportam-se aos recursos da memória como justificação para que sejam garantidos os direitos que lhes foram furtados e que, portanto, devem ser compensados. Por exemplo, em relação aos negros as disparidades econômicas e sociais de hoje são apontadas como consequências derivadas do período da escravidão. (MARTINI, 2009, p.12)

Ainda nesse sentido, sobre ação afirmativa, conforme, Oliven (2007), pode-se compreender como:

> [...] um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. (OLIVEN, 2007, p.30)

As políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro surgiram com o objetivo de combater a discriminação e as desigualdades raciais, as quais coexistem no país. Dessa maneira, a configuração que estabelece um quantitativo de vagas para

estudantes em estabelecimentos educacionais a partir de critérios sociais é conhecido como sistema de cotas.

A reivindicação para a existência dos sistemas de cotas deu-se por parte do movimento negro ainda no século passado pois, já afirmavam que o acesso à educação não era democrático, comprovando a necessidade de discutir e implementar políticas no campo da equidade que venham corrigir as injustiças, especificamente as educacionais, como aumentar o quantitativo de vagas nas escolas e universidades públicas do país.

> As políticas de cotas na educação ganharam força, em especial neste novo século. [...] o discurso sobre cotas raciais realizado pelo movimento negro não é algo tão estranho e vem abrangendo outros segmentos e grupos [...] como cotas para os portadores de necessidades especiais, [...] mulheres nos partidos políticos e em cargos de representação pública. Não se limita tampouco a vagas nos cursos superiores. (MUNANGA, 2016, p.192)

De fato, no Brasil, a educação superior é um dos setores da sociedade que a presença de cotas se faz necessária por se constituir um espaço privilegiado e de difícil acesso. Pois, ao se tratar do ingresso às universidades públicas deve-se pensar nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares ao concorrerem com estudantes de camadas privilegiadas.

Outro critério a ser apreciado são as diferenças existentes entre brancos e negros ao referir-se à educação.

> [...] entre jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completam o ensino secundário. Embora esse número por si só seja elevado, ele não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o mesmo nível de ensino. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre raças, é desoladora. [...] 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa mesma faixa etária de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito ao acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressam na universidade. (MUNANGA, 2016, p. 194)

Os dados acima, embora pertencentes ao final do século passado, elucidam que as políticas implementadas voltadas para a instância de educação formal não foram satisfatórias para demudar a desigualdade racial na educação brasileira. Comprovando

que o trajeto escolar do jovem negro é baseado em uma desigualdade secular que precisa ser ultrapassada.

Nesse sentido, conforme Munanga (2016), algumas universidades públicas brasileiras mobilizaram-se e, aos poucos, adotaram formas de democratizar o acesso e permanência da população negra no ensino superior.

Ressalta-se que o que corroborou com a construção das ações afirmativas no Brasil foi uma discussão iniciada na década de 1990, que marcou o cenário de debates políticos elevando as discussões sobre as desigualdades raciais adjuntas à implementação de ações dirigidas para reversão das desigualdades educacionais (MARTINI, 2009).

Conforme a autora supracitada, as discussões relacionadas às ações afirmativas para a população negra no Brasil eram emergenciais para os representantes do movimento negro e para uma fração de diligentes das relações raciais pois, pretendem proporcionar melhores oportunidades de acesso e permanência para aqueles cidadãos que, por muito tempo, ficaram à margem da sociedade brasileira, em desvantagem histórica. As ações afirmativas nesse sentido apresentavam-se para corrigir e reverter as desigualdades quanto ao preconceito e estigma.

Dessa forma, segundo Martini (2009), o ápice e notoriedade da luta do movimento negro por reparações sociais deu-se na comemoração do tricentenário da morte do líder Zumbi dos Palmares. A Marcha foi uma mobilização do Movimento Negro na luta contra o Racismo, Vida e Cidadania, o que reuniu em Brasília, em 1995, milhares de pessoas com uma única finalidade e objetivo: pressionar o governo quanto às respostas e medidas contra a discriminação racial no Brasil. Nesta organização entregou-se ao Governo Federal um documento que descrevia e denunciava as condições subumanas que vivia a população negra no país. No mesmo documento protestavam e exigiam ações efetivas do Estado.

A partir de 1996, o então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso tornou aceitável as demandas do Movimento Negro para se expressarem no governo. Tal aceitação estava relacionada com o posicionamento do Brasil frente à "democracia racial", pauta de discussões em fóruns internacionais, que estava cada vez mais ocupado por ONGs negras. O país, neste sentido, era sempre lembrado por não ter uma questão racial resolvida socialmente, fazendo com que a desigualdade existente

no país fosse demonstrada facialmente por estatísticas oficiais. (LYRIO; GUIMARÃES, 2014, p. 81)

Conforme, Maggie (2006), em Durban (África do Sul), aconteceu em setembro de 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Foi nessa conferência que a postura do governo brasileiro perante a questão racial mudou radicalmente. Segundo a autora, foi durante esta conferência, em rede nacional, que o governo federal tornou público a sua decisão de autorizar a delegação brasileira em Durban a defender a adoção de cotas para suavizar as desigualdades raciais.

Nesse período, o governo Fernando Henrique Cardoso nomeou uma comissão para elaborar o posicionamento do Brasil na Conferência. Esse grupo foi presidido pelo Secretário de Estado de Direitos Humanos, que agrupava agentes estatais e representantes de movimentos sociais e organizações não governamentais, com forte presença de integrantes do movimento negro. [...] o grupo apontou as ações afirmativas como indispensáveis para romper com o ciclo que reproduzia as desigualdades raciais no Brasil. As cotas para acesso às universidades públicas são afirmadas como um dos elementos importantes neste processo (BRANDÃO, 2007, p.10).

Após a conferência, reconheceu-se que a escravidão foi um desastre para o país pois, negava-se a identidade, cultura e direitos da população negra. O Brasil, nessa conferência, comprometeu-se em criar ações afirmativas voltadas para a população negra. No período pós – Durban as propostas de ação afirmativa no ensino superior conseguiram avançar com passos importantes, inicialmente em algumas universidades (BRANDÃO, 2007).

Entretanto, o programa de cotas para negros nas universidades públicas ainda gera debates e opiniões diferentes, visto que, envolve uma discussão de grande importância sobre o racismo no Brasil, um país aonde o preconceito racial está de forma mascarada e enraizada. Por isso, "O racismo não pode ser combatido apenas com argumentos neutros e racionais pois, deixa raízes profundas nos planos da efetividade e da inconsciência" (DUARTE; FELIX, 2007, p. 194).

Existem leis que nos fazem acreditar na construção de uma sociedade que seja inclusiva, onde todos os cidadãos têm o mesmo direto, sem diferença entre brancos e negros, ricos e pobres. A Constituição Federal brasileira de 1988, no seu artigo 206

prevê que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". A cota nas Universidades tem um papel importantíssimo na luta por igualdade de oportunidade tendo um papel atenuante para as desigualdades no ensino superior.

No Estado do Maranhão, em 17 de novembro de 2010, se promulgou a Lei de número 9.295, que reserva no processo seletivo para ingressos nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA no mínimo dez por cento das vagas para estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros, respectivamente, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. (Art. 47, Lei Nº 9.295/2010).

No contexto da UEMA, essa política foi implementada no PAES de 2012, os dados da pesquisa permitem analisar que durante o período de 2012 a 2017 foram ofertadas 795 vagas, onde 638 (80,25%), dos candidatos se inscreveram no PAES. Do total de inscritos, 262 (41,06%) se classificaram nesse processo seletivo. O percentual de classificados em relação às vagas ofertadas é de 32,95%, considerado baixo. Referente ao ano de 2018, foram ofertadas 150 vagas, obtendo 284 inscritos para o PAES (18,93%). Deste total 113 inscritos (39,78%) foram classificados, no momento em que se avaliam os impactos do sistema de reserva como ainda "tímidos", carecendo de uma maior positivação e a necessidade de uma maior divulgação das políticas de cotas da UEMA.

Método

O método para Prodanov & Freitas (2013, p.24), é "um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento", nisto conforme citado o método cientifico, é um conjunto de procedimentos seguidos com um propósito.

Neste sentido, trata-se aqui de um estudo descritivo cujo os objetivos são caracterizar e analisar o perfil os estudantes cotistas da UEMA por meio das informações fornecidas pelos candidatos no ato da inscrição para o processo seletivo de acesso à educação superior, cujo instrumento é o questionário socioeconômico preenchido pelo candidato. Conforme, Gil (2008), este tipo de estudo possibilita descrever características de determinadas populações e fenômenos.

Perfil socioeconômico e cultural

É importante analisar e descrever o perfil dos estudantes ingressantes bem como suas percepções pois, possibilita à universidade adotar ações interventivas, que corrobore para a permanência dos estudantes em seus cursos, controlando as evasões na universidade. No mais aponta-se que, com base no perfil dos estudantes, a universidade pode desenvolver atividades que objetivem alinhar a formação acadêmica aos objetivos e perspectivas de seus graduandos, os quais enfrentam diversas dificuldades para permanecer na universidade pública.

Ainda nessa linha de considerações, a partir do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, a universidade pode verificar as dificuldades que enfrentam seus estudantes, tais como as carências financeiras de suas famílias, a escolaridade dos pais e os estímulos na escolha do curso, bem como a localização espacial desses estudantes.

As informações dos estudantes inscritos e classificados para ingresso na UEMA são dos anos 2016 e 2017 que foram coletadas por meio do Questionário Socioeconômico Cultural, parte integrante do Requerimento de Inscrição composto de 26 itens destinados à coleta dos dados, *campus* São Luís/MA. No entanto, neste estudo se trabalhou apenas 10 itens por considerá-los relevantes para melhor compreensão do perfil e da realidade social dos estudantes. Os dados ora apresentados foram disponibilizados pelo CPD/DOCV/ASCONS/UEMA.

Essa pesquisa é importante pois, se insere no contexto da educação brasileira, especificamente, no âmbito das políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UEMA.

A partir da análise do questionário socioeconômico se percebeu que, em 2016, 52,72% de inscritos eram homens e 47,28% mulheres. Em 2017, 54,57% eram mulheres e 45,43% homens. Quanto à classificação em 2016, 59,52% eram homens e 40,48% mulheres. Em 2017, 62,11% eram mulheres e 37,89% eram homens.

As informações apresentadas evidenciam uma participação quase equiparada de inscritos homens e mulheres no PAES, o que corrobora dados de pesquisas nacionais sobre o avanço das mulheres na escolarização, em particular no acesso à educação superior.

Quanto ao critério de cor/raça (Conforme nomenclatura do IBGE/2010), no que se refere à inscrição, em 2016 84,24% eram pretos e 11,41% pardos. Em 2017,

78,23% eram pretos e 15,77% pardos. Quanto à classificação, em 2016, 91,67% eram pretos, 5,95% pardos. Em 2017, 78,95% eram pretos, 15,79% pardos.

Os dados evidenciam uma participação significativa de pretos inscritos, mantendo-se esse resultado em relação aos classificados também. O critério cor/raça é importante nas análises sobre perfil dos estudantes pois, de acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se observou que 43,1% dos entrevistados se declararam pardos e 7,6% se declararam pretos.

No que se refere à idade dos inscritos, em 2016 há uma predominância de jovens de 18 a 21 anos, que equivale a 36,14%. Em 2017 com 42,27%. Quanto à classificação, em 2016 predomina também jovens de 18 a 21 anos com 36,90%; e em 2017, com 50,53%.

Essa particularidade da pesquisa reflete os dados gerais do processo seletivo de acesso aos cursos de graduação da UEMA, uma vez que há uma predominância de jovens recém egressos do ensino médio de se inscreverem e se classificarem nos processos seletivos.

Em se tratando do estado civil dos inscritos, em 2016, 89,67% são solteiros e em 2017 esse percentual equivale a 87,07% repetindo-se para os classificados com 90,48%, em 2016, e 91,58% em 2017.

Dos candidatos inscritos em 2016, 84,51% cursaram o Ensino Fundamental em escola pública. Em 2017 esse percentual foi de 82,33%. Dos candidatos classificados em 2016, 77,38% são oriundos dessa rede de ensino e em 2017, o percentual foi de 82, 11%. E em se tratando do Ensino Médio, todos os candidatos inscritos e classificados são oriundos da rede pública de ensino, condição para concorrer ao sistema especial de reserva de vagas.

Em 2016, dos candidatos inscritos 63,32% concluíram o Ensino Médio não profissional. Já em 2017, 63,41% concluíram essa modalidade de ensino. Em relação aos classificados, 60,71% em 2016 e 63,16% em 2017, concluíram o Ensino Médio na modalidade acima mencionada.

Em se tratando de candidatos cotistas que frequentam ou frequentaram curso pré-vestibular, em 2016, 65,76% dos inscritos não frequentaram curso pré-vestibular, e em 2017 esse percentual cai para 62,15%. Em relação aos classificados em 2016 70,24% não frequentaram curso pré-vestibular e em 2017, o percentual é de 67,37%.

Observou-se que mais de 60% de inscritos e classificados no PAES, nos anos objeto da pesquisa, não frequentaram curso pré-vestibular, pela própria condição material de existência de estudantes negros egressos da rede pública.

Uma outra regularidade que se observa é que candidatos inscritos e classificados, mais de 50%, já realizaram mais de um seletivo na UEMA. Mais de 50% de candidatos cotistas inscritos e classificados no PAES 2016 e 2017 optaram pela UEMA devido à qualidade do curso oferecido, o que aumenta a responsabilidade e compromisso da IES quanto à oferta de seus cursos.

O motivo de opção pelo Curso deu-se em mais de 70% por afinidade pessoal, vocação e realização pessoal. Como já constatado na análise anterior, o perfil do jovem que ingressa na Universidade está na faixa etária entre 18 e 24 anos e muitos recém egressos do Ensino Médio são aprovados em relação aos demais.

No que se refere à renda familiar dos estudantes há uma variação de 1 salário mínimo e de 1 a 3 salários mínimos em mais de 42% de inscritos e classificados no PAES 2016 e 2017. Além disso, há 5 pessoas residindo na casa, o que representa 48%. Convém destacar que 47% de inscritos e classificados e desses candidatos mais de 70% não trabalham.

Considerações Finais

Os resultados do estudo em questão nos remetem a uma reflexão do impacto das ações afirmativas no contexto da UEMA, principalmente a parte da população economicamente e socialmente excluída dos bens sociais e culturais.

Dessa forma, concluída a apresentação e análise sobre o estudo realizado dos anos aqui comparecidos, verificou-se a existência de inclusão de estudantes negros por meio da política de cotas. Destaca-se que é importante considerar os ganhos obtidos por meio das ações afirmativas no ensino superior, como também as discussões e a garantia de direitos para grupos com sub-representação que estiveram, e muitos ainda estão/continuam, fora do espaço educacional por razões étnicas e de gênero.

É necessário que a Universidade apoie ainda atividades que envolvam propostas referentes às ações afirmativas, tais como eventos, seminários, cursos, oficinas, palestras com informações que relevem o por que pensar em políticas de cotas raciais, não somente para a população negra como também para todos os agentes sociais.

Acredita-se que as inquietações desse trabalho trazem ao meio acadêmico aspectos reveladores, tais como o quantitativo de alunos negros cotistas matriculados na universidade e, como o acesso e a permanência desses alunos têm sido fragilizados por questões históricas, consolidadas com desigualdades que se construíram desde a chegada da população africana no Brasil.

À vista disso, as políticas de ações se apresentam como um instrumento necessário para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais que ainda estão presentes na sociedade contemporânea. Agregando a isto, compreende-se que o corpo social tem o desafio de corroborar para que haja uma transformação no ideário sócio-político que objetive ações reais e efetivas, as quais modifiquem a realidade atual para com sujeitos que, por muito tempo, ficaram à margem da sociedade sem acesso ao capital cultural e social.

Referências

BRANDÃO, André Augusto. Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A,2007.

DUARTE, Evandro C. Pizza. FELIX, Andréia Salete. Escravos, viagens e navios negreiros: apontamentos sobre racismo e literatura. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. (orgs) Notas de história e cultura afro – brasileira: Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2OO7.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Educação e Deslocamento. Resultados da Amostra. Censo Demográfico. 2010. Disponível em:< https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default.shtm >. Acesso em: 15 jun. 2019.

LYRIO, Bruna Cristina da Conceição Silva; GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. Porque para o negro sim! As cotas raciais como política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço. O social em questão, ano XVII, n. 32, p. 75-100. Disponível em:<osocialemquestao.ser.puc-rio.br>. Acesso em 15 nov. 2018.

MARANHÃO. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Lei n.º 9.295/2010. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br. Acesso em: 04 dez 2018.

MARTINI, Andressa Ferreira de. As cotas nas universidades públicas brasileiras. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global,2016.

OLIVEN, A.C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

AS PERCEPÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) NEGROS(AS) QUANTO ÀS COTAS RACIAIS NA UEMA

Daniel Bergue Pinheiro Conceição[67]

Márcia Cristina Gomes[68]

Introdução

O presente texto é fruto de um estudo acerca do processo de inclusão de estudantes negros na educação superior por meio da política de cotas raciais. Com base em estudos, sabe-se que as políticas de ações afirmativas no Brasil surgiram com o objetivo de reverter um quadro de desigualdades sociais e educacionais que se estruturaram no país sucedido de um passado opressor e desigual que foi o período escravocrata brasileiro.

Nesse sentido, intervenções foram ponderadas para democratizar o acesso e a permanência de sujeitos pertencentes a grupos socialmente vulneráveis e com sub-representação no ensino superior, pois os ambientes universitários caracterizam-se como um espaço de prestígio onde é possível constatar as desigualdades sociais. Dessa

[67] Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN/UEMA. E-mail: danielbergue-pc@hotmail.com

[68] Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Departamento de Educação e Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Líder Grupo de Pesquisa Questões Educacionais: desigualdade, inclusão e diversidade nas perspectivas socioeconômica, étnico-racial e de gênero - GEDDIN/UEMA. E-mail: marciacrisgomes@hotmail.com

maneira, se buscou meios para solucionar esse e outros problemas correlacionados a desigualdade social e educacional.

Passou a discutir no Brasil as ações afirmativas na perspectiva de cota racial, conforme Munanga (2016, p.191-192), "as cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implementadas, revelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade".

Do mesmo modo, ainda conforme o supracitado autor, as ações afirmativas são muito atuais na história da luta antirracista e objetivam proporcionar aos grupos discriminados e excluídos um processo distinto visando corrigir as desvantagens condicionadas as vítimas do racismo e diversas formas de discriminação. (MUNANGA, 2001, p. 31).

Some-se a isto, Passos (2015), em seus estudos aponta os desequilíbrios sociais entre branco e negros na sociedade brasileira na última década. Comenta-se que tais diferenças foram por muito tempo denunciadas pelo movimento negro brasileiro passando ser apontada nos indicantes educacionais, bem como na saúde, moradia, mercado de trabalho e pobreza, sendo dessa maneira impossível não verificar o racismo estrutural que intensifica as desigualdades sociais no Brasil.

> Com isso, o racismo e as desigualdades raciais deixaram de ser marginais para receber atenção sistemática de intelectuais, governantes, lideranças sociais e políticas, entre outros. Quanto a isso, a lógica de funcionamento do Estado brasileiro é tensionada principalmente pelo movimento negro, que instiga a construção de uma nova agenda forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, em especial na educação. Ao mesmo tempo em que as desigualdades raciais vêm ganhando espaço nos debates públicos e na divulgação de indicadores sociais, as políticas educacionais, consideradas universalistas, são questionadas, uma vez que não conseguem atingira maioria da população negra. (PASSOS, 2015, p. 156)

Dessa maneira, no que se refere ao processo escolar a pesquisadora Passos (2012, 2015), mostra que as dessemelhanças entre brancos e negros podem ser constatadas no acesso, na permanência e na conclusão das trajetórias educacionais formais apontando em seus estudos que elementos externos também interferem no percurso escolar da população negra.

Em outras palavras, Passos (2015), mantém que a "reprovação, evasão, distorção idade-série; currículo escolar desenvolvido; expectativas em relação ao desempenho dos estudantes; reprodução do racismo nos livros didáticos" se apresentam como variáveis significativas que podem ser usadas nas análises que objetivem compreender as desvantagens raciais, sociais e educacionais que recaem majoritariamente sobre a população negra, legitimando assim a importância da existência da cotas raciais na perspectiva de ações afirmativas nas universidades públicas.

Some-se a isto, tendo conhecimento que a Universidade Estadual do Maranhão reserva 10% de suas vagas para estudantes auto declarados pretos e pardos, tornou-se necessário desenvolver um estudo para verificar e analisar as impressões dos estudantes cotistas quanto ao acesso à universidade e o sistema de cotas raciais na perspectiva de ação afirmativa.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário debruçar-se sobre fontes bibliográficas e documentais, que fundamentaram e corroboraram para a construção deste trabalho, tonificando assim a necessidade de discussão sobre o sistema de cotas raciais. Os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Munanga (2001,2016), Passos (2012,2015) e Lopes e Braga (2007) e dentre outros.

Esta pesquisa está dividida em seções. Inicia-se pela introdução, seguida da metodologia e os resultados e discussão. Por fim, a conclusão apresentando impressões, recomendações e sugestões para a ampliação da discussão das ações afirmativas para a população negra na educação superior.

Metodologia: percursos da pesquisa

O estudo trata-se de uma abordagem qualitativa com estratégia exploratória. Foi conduzido a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, referindo-se as percepções simbólicas sobre o acesso à universidade como também a política de ação afirmativa. Conforme, Prodanov e Freitas (2013, p.24), o método é "um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento".

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de uma perspectiva exploratória pois, conforme Gil (2010), "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas

a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". A finalidade deste tipo de pesquisa é o aperfeiçoamento de conceitos ou o descobrimento de intuições.

Também se utilizou a técnica de análise de conteúdo, recorrendo aos estudos da Bardin (1977), que reforça a necessidade de interpretar as mensagens confusas, que, por sua vez, exigem interpretações discursivas, as quais escondem significados que devem ser revelados.

Ainda nesse sentido, trabalhar-se-á neste artigo com duas unidades de conteúdo sobre o acesso à universidade, bem como as impressões dos alunos e alunas sobre o sistema de cotas raciais para acesso à UEMA, que será explorada e problematizada com os autores que sustentam este estudo.

Resultados e Discussão

Participaram deste estudo doze (12), estudantes de cursos diferentes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UEMA, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Idade, curso, fase do curso e autoclassificação racial

Estudante	Curso	Período correspondente à época da entrevista	Idade	Autoclassificação racial
A	Pedagogia	Sim	19	Negra
B	Pedagogia	Sim	22	Negra
C	Pedagogia	Sim	20	Negra
D	Química	Sim	20	Negra
E	Administração	Sim	19	Negra
F	Administração	Sim	21	Negro
G	Administração	Sim	19	Negro
H	Med. Veterinária	Sim	18	Negra
I	Med. Veterinária	Sim	20	Negro
J	Computação	Sim	20	Negra
L	Computação	Sim	29	Negro
M	Eng. da Produção	Sim	26	Negro

As narrativas dos estudantes revelam concepções divergentes a respeito do acesso e das cotas raciais para estudantes negros em universidades públicas. Nesse sentido é indispensável salientar que tais concepções estão relacionadas a construção ou não da identidade destes estudantes enquanto negros, o que será trabalhado e discutido a seguir em duas unidades temáticas.

O acesso à Universidade

Analisando as respostas acerca dos seletivos de acesso à Universidade, perguntou-se aos estudantes quantas vezes eles fizeram o seletivo e se foi sempre pelo sistema de cotas raciais. Sobre essa temática destaca-se as seguintes falas:

> Eu só fiz uma vez e passei, mas foi só pra testar [...] como foi a primeira vez que eu fiz, foi a primeira vez que coloquei por cota, foi até uma amiga que me falou, amiga talvez seja mais fácil [...] (Entrevistado A)
>
> [...] foram duas vezes, e todas as duas por cotas [...] (Entrevistado B)
>
> Eu já prestei duas vezes, na primeira vez não foi por cotas. Mas foi por influencias, tipo não eu não preciso disso, o que criou uma certa barreira em relação as cotas. Na segunda vez mudei totalmente meu pensamento e coloquei por cotas. (Entrevistado C)
>
> Não, foi só uma vez e foi essa por cota. (Entrevistado D)
>
> Eu prestei o vestibular uma vez, e pelo sistema de cotas e passei logo. (Entrevistado E)
>
> Só uma vez que prestei o vestibular e foi pelo sistema de cotas. (Entrevistado F)
>
> Foi a primeira vez e foi pelo sistema de cotas. (Entrevistado G)
>
> Foi a primeira vez que eu fiz o vestibular e passei logo. (Entrevistado H)
>
> Eu já prestei pela universal em 2015, pra cá para UEMA. (Entrevistado I)
>
> Duas vezes e sempre pelo sistema de cotas. (Entrevistado J)
>
> Duas vezes e uma pelo sistema universal. (Entrevistado L)
>
> Duas vezes pelo sistema de cotas. (Entrevistado M)

Com essas falas pode-se perceber que a maioria dos estudantes prestou vestibular mais de uma vez. Porém, torna-se necessário destacar as falas dos estudantes A e C, em particular a fala do estudante A, quando é notável a concepção deste ao referir-se as cotas como facilitadora de acesso ao ensino superior, o que, nesse sentido, corrobora para o enfraquecimento desta política pública voltada para uma população subalternizada.

Em verdade essa concepção de *facilidade* encontra-se também no ideário daqueles que são contra as cotas para estudantes negros em universidades públicas, por conceberem que as cotas privilegiaram uma determinada população, facilitando o acesso para uns, o que seria desigual para os demais partícipes do processo. No entanto, como aponta Munanga (2001), o sistema de cotas funciona da seguinte maneira:

> Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. [...] pois a competitividade continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico. (MUNANGA, 2001, p.42)

O que se reserva a estes estudantes é o direito à vaga. Logo, torna-se necessário evidenciar que as cotas foram idealizadas e constituídas para reverter um quadro de desigualdades que alcança uma maioria da população brasileira, que, nesse caso, não seriam maioria, mas sim minoria, aqui tratada na dimensão das garantias dos direitos sociais e equidade que, por tempos, ficou fora da universidade.

Analisando a fala do estudante C, pode-se perceber um receio enquanto estudante negro não fazer uso das cotas por conta de um preconceito em fazer uso de uma ação afirmativa que lhe é de direito. Decerto, alguns estudantes ainda se sentem inseguros de assumirem sua identidade enquanto negros descendentes de uma população outrora escravizada, que ingressou na universidade por uma via diferente.

Nesse sentido, cabe aqui refletir sobre todo o processo escolar perpassado por estes sujeitos, que em sua caminhada não receberam estímulos e conhecimentos, os quais fortaleceram uma história real comprometida com a luta antirracista, logo, é

indispensável que os sujeitos pertencentes à população negra sejam apresentados como protagonistas de sua história. Desse modo, acredita-se que os ambientes educacionais podem desenvolver um trabalho educativo emancipatório, que fortifique para uma educação transformadora e sensível às injustiças, que se apresentam para os estudantes negros.

Assim, percebe-se que esse receio por parte dos estudantes é condicionado pelo preconceito racial, pois como comenta Munanga (2001), os estudantes negros sempre serão:

> [...] acusados de ter entrado por uma porta diferente. Ou seja, no momento das grandes concorrências, as cotas poderiam perigosamente estimular os preconceitos. Pior ainda, sob o pretexto de favorecer materialmente uma população desfavorecida, essa política pode prejudicar os valores mais respeitáveis: o orgulho e a dignidade da população negra. (MUNANGA, 2001, p. 40)

Nesse sentido, é notório que os estudantes negros sempre estarão predispostos a sofrerem preconceitos raciais por serem cotistas, o que, nesse sentido, é levado em consideração por muitos estudantes negros ao se inscreverem no vestibular por cotas raciais sem deixar de considerar a questão da própria identidade.

Impressões dos alunos quanto ao sistema de cotas raciais

Quando perguntado aos estudantes qual a impressão deles sobre as cotas raciais para estudantes negros em universidades públicas, obteve-se as seguintes respostas:

> Assim eu nunca parei para pensar sobre isso, mas eu acho que é uma forma de também pedir desculpas por tudo que já passou, por tudo que nós passamos. (Entrevistado A)
> Bom ajuda pelo fato da gente ter mais oportunidades de ingressar em uma universidade e também é um incentivo a mais para aquelas pessoas que são afro descendentes, que são como eu quilombolas. (Entrevistado B)
> É essencial, é algo que jamais deve ser tirado só deve aumentar o quantitativo de vagas, porque é um direito nosso, é uma coisa que foi tirado da gente e tem que ser devolvido tem que ser nosso e quanto mais fizer por nós melhor ainda. (Entrevistado C)
> Que parece que a pessoa não tem capacidade para entrar na Faculdade[...]. (Entrevistado D)

> Eu acho que foi a melhor coisa que eles criaram, porque nem todo mundo pode passar com a quantidade de pontos que a universal exige e o de cotas é bem melhor. (Entrevistado E)
> É, eu acredito que nem deveria existir cotas pois se somos todos iguais não deveria existir cotas. (Entrevistado F)
> Eu acho interessante, ajuda bastante. (Entrevistado G)
> Eu acho bom, e que deveria ter mais vagas e oportunidades para essas pessoas. (Entrevistado H)
> Minha impressão é que ainda são poucas vagas para cotas. (Entrevistado I)
> Facilitador para a entrada na Universidade. (Entrevistado J)
> Interessante. (Entrevistado L)
> Acho muito válido. Entretanto acredito que deveriam haver mais diálogos e debates sobre tal assunto dentro da Instituição. (Entrevistado M)

Considerou-se apresentar todas as falas nesta temática pois, nela evidenciam-se concepções divergentes a respeito de cotas raciais para estudantes negros em universidades públicas. Alguns estudantes enfatizam em suas falas um posicionamento negativo a respeito das cotas, como se pode perceber na impressão dos estudantes D e F. Nota-se que estes, embora sejam cotistas e tenham ingressado por meio das cotas, não reconhecem que no Brasil existem populações excluídas historicamente e privadas de direitos e oportunidades.

Este não reconhecimento se estabelece por meio de um processo apresentado na sociedade brasileira por uma elite considerada branca, conforme Petrônio Domingues (2001), de acordo com o mito da democracia racial os negros e brancos convivem em perfeita harmonia, sem problemas raciais, gozando de iguais oportunidades de existência.

Acrescenta-se que as cotas não se estabelecem pela falta de capacidade do indivíduo, mas sim por compreender que esse indivíduo não teve as mesmas oportunidades educacionais para com os estudantes das classes abastadas.

Meira (2011), comenta que:

> [...] os candidatos aprovados em um vestibular serão aqueles mais bem preparados para o exame, isto é, os que estudaram mais, frequentaram as melhores escolas e contaram com uma estrutura melhor para aprender aquilo que lhes é cobrado nas provas de conhecimento colocados como instrumento de seleção pelas universidades (MEIRA, 2011, p.22).

Nota-se que nem todos os estudantes têm a mesma oportunidade educacional, de preparação justa e adequada para o vestibular. Notadamente, os estudantes pertencentes às famílias abastadas e de classe média possuem maiores condicionantes de realizar um seletivo do que aqueles provenientes de famílias pobres. Logo, reafirma-se que as cotas não se estabelecem pela falta de capacidade do estudante.

Ainda nessa perspectiva de análise, refletindo sobre a fala do estudante F se, de fato o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal Brasileira prevê no caput de seu artigo 5º, onde se lê que "Todos somos iguais perante a lei [...]". Como bem comentado pelo estudante já mencionado, no entanto parte-se de um pressuposto que mesmo diante de tal artigo, nem todos os grupos sociais obtiveram a oportunidade histórica de evoluir dentro da sociedade brasileira.

Por outro lado, constatou-se que alguns estudantes enfatizaram impressões positivas a respeito das cotas raciais, como se pode perceber nas falas dos estudantes A, B, C, E, G, H, I, J, L e M. Observa-se posicionamentos que retratam as cotas como reparação de um passado opressor, como também enxergada como motivação positiva para a população afrodescendente, como apontado pelo estudante B. Evidencia-se ainda uma temática importante que precisa ser mais discutida dentro da universidade. No mais, como apontado pelos entrevistados, tal impressão revela o desejo para expansão de quantitativos de vagas, bem como a continuação das cotas para estudantes negros como apontado pelo entrevistado C, *é um direito da população negra*.

Embora como colocado acima, um direito da população negra, existem opiniões de que as cotas para negros sem o critério do mérito vão causar uma baixa estima nos candidatos que se reconhecem como tais. Entretanto, segundo Munanga (2001):

> [...] ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação dos danos causados por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população? Os judeus têm vergonha em reivindicar a indenização das vítimas do Holocausto? Onde estão o orgulho e a dignidade de uma sociedade que continua a manter em condições de desigualdade gritante um segmento importante de sua população e que durante muitos anos continuou a se esconder atrás do manto da democracia racial? As cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira. (MUNANGA, 2001, p. 40-41)

Nesse sentindo, é imprescindível se refletir acerca da presença negra na universidade, bem como aproveitar o potencial destes estudantes como transformadores de uma instância, que antes constituía-se em um espaço de formação de profissionais da esmagadora maioria não negra. (LOPES e BRAGA, 2007)

Considerações Finais

Concluída a apresentação dos resultados e sua análise, cabe tecer algumas considerações sobre o que se constituiu o estudo realizado. Pensar na inserção da população negra na educação superior é falar que a educação é direito de todos e, partindo desta perspectiva de educação, pensa-se que essa população tem por direito receber uma educação de qualidade desde a educação básica até o ensino superior.

Para garantir-se, de fato, a igualdade educacional para todas as camadas da sociedade brasileira, é preciso rever as gritantes desigualdades que se encontram enraizadas na sociedade contemporânea, a qual convive com os frutos de uma sociedade segregadora que por muito tempo excluiu a população negra dos direitos básicos para sua sustentação e existência.

Entretanto, em meio a todas as desigualdades, percebe-se que a população negra aos poucos está ocupando espaços que em outras décadas nunca foram frequentados. Esse fator possibilita perceber que existe um pensamento de inclusão da população negra no que tange o acesso e permanência no ensino superior.

Desse modo, para explorar essas questões, buscou-se verificar como se dava o processo de inclusão dos alunos negros cotistas no ensino superior na UEMA, por meio de dados sobre a entrada destes estudantes.

Contemplando os objetivos da pesquisa constatou-se que apesar de grande a dificuldade no que se refere ao processo seletivo da Universidade pesquisada, pôde-se verificar que os estudantes estão devidamente matriculados, distribuídos em todos os cursos do Campus São Luís. Verificou-se, ainda, que a maioria dos matriculados encontra-se no período correspondente do curso.

Nota-se também, que embora a entrevista tenha se realizado com sujeitos de cursos diferentes, algumas características são peculiares entre os estudantes cotistas. Com o aprofundamento da pesquisa bibliográfica, documental e descritiva, foi

possível perceber que as dificuldades para a população negra são históricas e apresentam-se em todos os setores da sociedade.

Mesmo diante de leis que amparam essa população com vistas à redução das desigualdades, o preconceito e a discriminação ainda convivem mascaradamente em meio à sociedade. Entretanto, nas práticas de inclusão da Universidade Estadual do Maranhão se verificou que as barreiras se apresentam quando os estudantes estão de frente com a realidade do curso que, nesse sentido, exige um conhecimento prévio de seus graduandos.

É necessário que haja o fortalecimento da Coordenação de Assistência Estudantil dentro da Universidade pois, compreende-se que a Instituição não trabalha sozinha e, nesse sentido, precisa criar mecanismos para acompanhar os estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade. Pensa-se em intervenção institucional na acolhida, atendimento e identificação de problemas relacionados a dificuldades sociais, didático-pedagógicas, socioeconômicas, de acessibilidade, de saúde e bem-estar que possibilitem auxiliar os alunos na conscientização de seus problemas ou indigências, bem como orientá-los na busca de soluções.

Ainda neste sentido, sugere-se a criação e consolidação de um Núcleo de Estudos Afro Brasileiros dentro da Universidade, que tenha como foco o ensino, a pesquisa e a extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, como também na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira. Pensa-se nisso com base nos dados do IBGE, que revelam o Maranhão como detentor de um dos maiores percentuais de população afrodescendente entre os estados brasileiros.

Sugerem-se ainda atividades com foco comportamental, pois a inclusão "parte de dentro" e se constroem a partir da tomada de consciência social, o sistema de ensino é desprovido de profissionais que trabalhem a história real da sociedade brasileira, da população africana e de seus descendentes. Precisa-se, neste caso, recontar a história da população negra brasileira como descendentes de um povo que não foi somente escravo, mas um agente essencial para a construção de uma Nação. É de suma importância a conscientização e a formação continuada desses professores, para que se tenha um nível de ensino e aprendizagem adequado para que o professor como mediador do conhecimento consiga perceber e trabalhar em sala de aula as mais variadas culturas que se apresentam na universidade.

Acredita-se que as inquietações desse trabalho trazem ao meio acadêmico aspectos reveladores referentes aos alunos negros cotistas matriculados na universidade e como o acesso e a permanência desses alunos têm sido fragilizados por questões históricas consolidadas com desigualdades, que se construíram desde a chegada da população africana no Brasil.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 70 ed. Portugal Lisboa, 1977.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). 2001. Disponível em http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/10_di__logos_latinoamericanos/mito_democracia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, M. e BRAGA, M. (orgs.). Acesso e Permanência da população negra no ensino superior Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

MEIRA, André Vinícius Carvalho. O Princípio da Igualdade e as Cotas Raciais no Brasil. Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito - UFJF – n.3, ano 2, 2011. Disponível em:< http://periodicoalethes.com.br/media/pdf/3/o-principio-da-igualdade-e-as-cotasraciais- no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Revista Sociedade e Cultura, v.4. n.2 jul/dez 2001, p. 31-43. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/515/464. Acesso em: 18 abr. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. Revista EJA em debate. v.1, n.1. nov., 2012, p.137-157.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015.

OS POSTOS DE PUERICULTURA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRESERVAÇÃO DA SAÚDE MATERNO-INFANTIL NO PIAUÍ (1946-1959)

Danielle Filgueiras Santos[69]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[70]

Introdução

A partir da década de 1930, as tentativas de implantação de um projeto de nação que viabilizasse a construção de uma nova sociedade foram intensificadas. Através da implementação de medidas assistencialistas, foram realizadas várias ações para assegurar a saúde pública no Brasil, sobretudo da população pobre (FONSECA, 1993). Partindo dos princípios da Puericultura, os discursos médicos e políticos passaram a ser embasados na concepção de salvaguardar a infância, vista como um dos bem mais preciosos da nação, pois a criança, saudável e bem educada, garantiria um futuro promissor para o país (MARINHO, 2017).

Ações como essas também foram percebidas no Piauí, através dos investimentos na criação de serviços direcionados ao público materno-infantil, da melhoria nos estabelecimentos gerais de saúde e da construção de instituições que ofereciam atendimento especializado. O objetivo era garantir condições de saúde principalmente às crianças que pertenciam a famílias menos abastadas, estendendo

[69] Graduanda em Licenciatura Plena em História - Universidade Estadual do Piauí – UESPI. daniellefilgueiras@outlook.com

[70] Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Adjunta II da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. joseannezsm@gmail.com

isso para as mulheres gestantes e lactantes. "Até então, o atendimento médico à criança era realizado por clínicos gerais pela Santa Casa de Misericórdia, fundada em 1862." (MORAES, 2013, p. 9).

Com a implantação dessas instituições especializadas, sobretudo, dos Postos de Puericultura, os médicos acreditavam que os impasses que dificultavam e até mesmo inviabilizavam o crescimento saudável das crianças seriam solucionados. As medidas corretivas seriam aplicadas quando necessário, mas de acordo com os puericultores, a mortalidade infantil deveria ser combatida por meio de ações que impedissem o adoecimento e, consequentemente, o óbito. Para isso, nas consultas médicas, as mães deveriam ter acesso às informações necessárias que as conduziriam no cuidado com seus filhos desde os primeiros momentos de vida.

Diante disso, este trabalho tem como proposta a análise da idealização e da instalação dos Postos de Puericultura no Piauí, no período de 1946 a 1959. Para tanto, foram utilizadas fontes primárias que estão disponíveis no Arquivo Público Casa Anísio Brito, e correspondem principalmente às notícias de jornais, aos artigos de médicos piauienses publicados na Revista da Associação Piauiense de Medicina e às Mensagens governamentais. As análises e discussões realizadas foram embasadas nas obras de autores que abordam o assunto com mais propriedade, como Joseanne Marinho (2018), Cristina Fonseca (1993), Ana Paula Martins, Maria Martha Freire (2018), entre outros.

A Puericultura e a valorização da infância

A concepção de infância foi construída ao longo dos séculos através de graduais mudanças na conjuntura social, que podem ser percebidas e analisadas historicamente. O sentimento em torno da infância, tal como a concebemos hodiernamente, nem sempre existiu. Uma das principais razões para isso era a vulnerabilidade do bebê recém-nascido, que estava suscetível à variados fatores que poderiam impedir o seu desenvolvimento.

Segundo Angelica Henick (2015), os elevados índices de mortalidade infantil, encarados como algo natural, desencadearam essa ausência de afeição, fazendo com que por muitos anos os pais não nutrissem o sentimento de apego ao bebê recém-nascido. A criança crescida, que havia conseguido resistir aos desafios iniciais de sua vida, era diferenciada do adulto basicamente por sua estatura, tendo em vista que assim

que ganhava um condicionamento físico considerado aceitável passava a contribuir com os afazeres do lar, deixando de lado a fase de brincadeiras e diversões percebidas na modernidade:

> [...] o núcleo familiar colonial concebia a criança restrita ao papel social de filho, submetido ao poder paterno. Ao pai-proprietário interessava o filho adulto, com capacidade para herdar seus bens, levar adiante o seu trabalho e enriquecer a família. Além de não ser ainda um foco de atenção especial, a criança era duplamente muda. Não era percebida e nem ouvida. Nem falava e nem dela se falava. Sob essa perspectiva, não tinha utilidade até a puberdade, quando se dava a entrada precoce na vida adulta. (MARINHO, 2018, p. 51).

Entre o século XVII e XVIII surge um novo sentimento em relação à criança, percebido primeiramente na Europa. A partir de então, "O corpo infantil, revalorizado, tornou-se alvo de atenção, cuidados e mimos." (MARTINS, 2018, p. 192). Isso fez com que a criança, sobretudo a recém-nascida, fosse vista como um ser frágil e carente de cuidados específicos.

Os momentos de diversão, a necessidade de escolarização e até mesmo a atenção para o vestuário, foram cada vez mais percebidos nas recomendações acerca da condução da criança e colocados como necessários para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a consolidação dessas novas percepções (HENICK, 2015). A alteração na forma de perceber a infância modificou também os papeis familiares, fazendo com que os pais passassem a viver em prol da garantia de condições favoráveis à criação dos filhos (MARINHO, 2017).

Além disso, o combate à mortalidade infantil ganhou maior força a partir da inserção das noções de Puericultura que, segundo Luiz Bonilha (2004), numa concepção tradicional, pode ser entendida como um conjunto de técnicas médicas empreendidas com o intuito de realizar a preservação da vida infantil. Através desses procedimentos, os profissionais da saúde visavam promover a condição de um indivíduo saudável, de acordo com os padrões preestabelecidos e considerados adequados para cada faixa etária.

O termo Puericultura, que etimologicamente significa criação da criança (cultura - criação; puer - criança), foi utilizado pela primeira pelo médico suíço Jacques Ballexserd, que publicou em 1762 um tratado ressaltando o caráter essencial e indispensável do cuidado com o crescimento e desenvolvimento normal da criança. A

palavra reaparece em 1865, na obra do médico francês A. C. Caron, onde a higiene dos bebês recém nascidos foi apontada como um dos aspectos fundamentais para a garantia de sua sobrevivência. Apesar dessas e de outras menções, foi apenas em meados do século XX que ela passou a ser considerada uma especialidade médica (RIBEIRO, 2015).

No Brasil, o médico Moncorvo Filho (1871-1944), filho de Carlos Arthur Moncorvo de Figueredo, o primeiro médico especialista em pediatria no país, foi pioneiro na implementação da Puericultura. Ele fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, em 1880, e também foi responsável pela criação do Departamento da Criança no Brasil e do Museu da Infância (WADSWORTH, 1999). Por conseguinte, tornou-se uma referência nacional na assistência à maternidade e à infância na época, proporcionando grandes avanços nesta área da medicina (MEDEIROS, 2011).

De acordo com Cristina Fonseca (1993, p. 102), a ressignificação da infância no país ganhou maior repercussão nas primeiras décadas do século XX, despertando também o interesse e a preocupação dos setores governamentais, que começaram a investir na manutenção da vida infantil, bem como na oferta de meios educacionais, agindo gradualmente em seu favor, pois "[...] proteger a criança, defender seus direitos, significava por extensão resguardar a própria nação.".

A partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, visando garantir as possibilidades de progresso através do trabalho, a saúde torna-se uma prioridade no plano desenvolvimentista pensado para a nação. Em novembro deste mesmo ano é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que gerou esperanças para a conclusão dos anseios do movimento sanitarista da Primeira República (HOCHMAN, 2005), além de vários serviços nacionais que visavam o atendimento e a assistência à saúde materno-infantil.

Com isso, o papel da maternidade foi elevado, ocasionando uma reabilitação do papel feminino na sociedade, pois este adquiriu "Um caráter de modernidade e de importante função pública [...]." (MARINHO, 2011, p. 3). Considerada apta e capacitada para o cuidado infantil, a mulher passou a ser vista como agente relevante nas questões políticas que tratavam da cidadania, do progresso e do desenvolvimento da nação. A criança passa a ser o centro das políticas públicas do período varguista,

como afirmou o médico pediatra piauiense Olavo Corrêa Lima, ao mencionar a Mensagem Natalina proferida em 1932 pelo então Presidente da República:

> Na Mensagem de Natal (1932), dirigida aos interventores dos Estados, o Presidente Vargas tornava a saúde da mãe e da criança brasileira uma verdadeira preocupação de sua política nacionalista. Desde então, nunca perdeu de vista o seu objetivo. [...]. O Brasil veio a possuir uma das melhores organizações de Proteção à criança entre os países civilizados. Além de ampla liberdade administrativa e econômica, sistematizou e unificou tôda a iniciativa nacional em prol da mãe e da criança, seja de ordem pública ou privada. Sem essa centralização não seria possível trabalho algum eficiente (LIMA, 1941, p. 13).

Ainda assim, eram precárias as condições das famílias pobres, que viviam, sobretudo, no interior do país. A maioria delas morava em casas insalubres e sem assistência médica satisfatória para atingir os ideais estabelecidos para o Brasil. Ser mãe ainda era visto como o caminho mais adequado para a mulher, mesmo com as mudanças sociais que aos poucos viabilizavam a emancipação feminina através de uma abertura maior ao exercício de outras funções. As profissões mais aceitas pela sociedade geralmente eram uma extensão da maternidade e do papel doméstico, ou profissões que não colocassem as mulheres em competição direta com os homens (MARINHO, 2008).

O papel feminino na garantia da saúde infantil e do progresso nacional

Na Primeira República, a pobreza, embora fosse considerada um grande atraso, ainda não era concebida como um problema ao qual o poder público deveria estar incumbido de resolver, deixando tal responsabilidade a cargo das associações particulares que, pautadas na fé cristã, prestavam assistência filantrópica aos setores menos abastados. O papel do governo, até então, era de fiscalizar e regulamentar as ações, e prestar apoio financeiro quando necessário (MARTINS, 2018).

Com a afirmação amplamente difundida sobre a relação direta entre a saúde infantil e o progresso da nação, a exclusividade da mulher na criação dos filhos e filhas passa a ser de interesse do governo, que buscou investir não apenas em políticas públicas assistencialistas, realizadas com a parceria de médicos e de entidades filantrópicas, mas na instrução e conscientização materna, pois acreditava-se que somente através disso seria possível formar um cidadão apto e funcional, capaz de

proporcionar o desenvolvimento e o progresso do país através do trabalho (MARINHO, 2017).

A organização nacional, no que diz respeito à saúde materno-infantil, ocasionou a idealização de algumas medidas à nível local, que se desvincularam com mais propriedade do campo teórico na década de 1930, quando o Estado passou a ser responsabilizado pela prestação de serviços de saúde às mães e seus filhos (MARINHO, 2018). Além disso, os setores médicos começam a fazer uso das ferramentas da época para difundir com mais ênfase os princípios da Puericultura.

Segundo os puericultores e pediatras, um dos grandes fatores que contribuía para os males que assolavam as famílias brasileiras e ocasionavam a morte de várias crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, era a falta dos cuidados básicos com a higiene e com salubridade dos espaços de convívio. Os discursos enfatizavam que, com a aplicação de simples medidas preventivas, o adoecimento das crianças poderia ser evitado. De acordo com o médico piauiense Vitorino de Assunção:

> Fazer nascer a criança sadia e assim conservá-la durante o seu desenvolvimento, e através da vida, tal é o escopo da higiene da infância. E para tanto alcançar se faz mister evitar todas as doenças. E pode-se afirmar que todas elas são evitáveis, bastando circunscrever a vida à esfera da higiene [...]. (ASSUNÇÃO, V., 1939, p. 18).

Guiados pela ideia de que a Puericultura seria capaz de mudar a conjuntura social, iniciou-se uma campanha em defesa da infância através da conscientização feminina. A parceria existente entre os setores médicos, os poderes públicos e as entidades filantrópicas foi estendida às mulheres, independentemente de serem mães ou não. A mulher, ciente da sua relevância para a garantia do futuro do país, deveria zelar pelo lar e dar preferência a isso, cuidando adequadamente dos filhos e do marido, cujo papel era trabalhar para trazer o sustento e o conforto da família.

Nos jornais piauienses eram divulgados os princípios da Puericultura através de dicas, recomendações e ensinamentos acerca do vestuário, higiene infantil, assiduidade nas consultas médicas, medidas preventivas básicas, bem como o abandono de práticas de cura tradicionais, muitas vezes realizadas através da ingestão de remédios produzidos com ervas, realização de benzimentos, utilização de unguentos e outras. A alimentação balanceada foi outro ponto cuja relevância ganhou destaque. No Jornal O Piauí de 1952, foi publicada uma matéria acerca da merenda escolar:

> As merendas que as crianças levam para a escola devem ser criteriosamente escolhidas; pão com manteiga e carne, ou pão com queijo e carne; um copo de leite e uma fatia de bolo; duas bananas e uma fatia de queijo, ou duas bananas e uma fatia de bolo; ôvo cozido e pão com manteiga, ou ôvo cozido e pão com queijo. (O PIAUÍ, 1952, p. 2).

No entanto, essa realidade estava muito distante de algumas famílias piauienses, que enfrentavam as dificuldades advindas da situação de pobreza na qual se encontravam. Nos documentos analisados, sobretudo nos que foram escritos por médicos, ela é constantemente apresentada como um mal que atrapalha o desenvolvimento infantil. Segundo Vitorino de Assunção (1939), nos setores sociais menos abastados era comum que as mães alimentassem as crianças, inclusive as mais novas, com mingaus feitos com leite, ou água, e farinha de mandioca, que eram considerados prejudiciais à saúde infantil, pois além do baixo teor nutritivo poderiam causar problemas gastrointestinais:

> Isso ocorria devido à utilização habitual desses alimentos na dieta dos adultos, baixo custo de aquisição, facilidade de preparo e satisfação imediata da fome. Tratava-se de um recurso utilizado pelas mães que precisavam trabalhar fora de seus domicílios ou executar atividades domésticas, obtendo mais independência e energia, prejudicados pela amamentação, mas que representava perigo à saúde infantil. (MARINHO, 2017, p. 103).

Em maio de 1941, o Dr. Francisco Vitoriano da Assunção apresentou um trabalho, intitulado Habitação Popular em Teresina, organizado para a 2ª Semana Médica do Piauí e publicado na Revista da Associação Piauiense em 1943. Ele revelava, ao discorrer sobre as moradias em Teresina, a condição de pobreza que o povo piauiense se encontrava, o que, na sua perspectiva, inviabilizava a aplicação correta das medidas higiênicas consideradas adequadas:

> [...] entre outras coisas interessantes notamos: que a população de Teresina, compreendida nas quatro zonas, é de 32.863 habitantes ocupando 7.981 casas; que destas habitações 74% representam todos os tipos de palhoças ou mocambos, desde as de um só compartimento com tecto e paredes de palha e uma só abertura (porta) até os tipos de morada inteira com paredes de sopapo ou de adobe rebocadas ou não; que 72% do número global de habitações têm o piso de terra solta ou batida; que 76,8% não tem latrinas, que 42,3% são desprovidas de cosinha; que sem instalação dagua existem 74,1%; e finalmente, para encerrar a lista sem esgotar o assunto, observamos que mais de dois terços da população, ou

> sejam 69,7% vivem em casas de palha sem conforto higiênico necessário" (ASSUNÇÃO, F. V. , 1943, p. 6).

Nas décadas de 1940 e 1950 os jornais ainda propagavam as instruções que objetivavam instruir as mulheres sobre a importância do cuidado com os filhos e com o lar, indicando que havia muito a ser feito para que os puericultores vissem seus objetivos atingidos de forma satisfatória. Mesmo com a atenção direcionada à infância, as taxas de mortalidade ainda eram preocupantes.

Em razão disso, o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), juntamente com o Departamento da Nacional da Criança, disponibilizou Cursos de Auxiliares de Puericultura e Cursos de Maternidade para as mulheres piauienses. O primeiro com duração de três meses, em Teresina, e o segundo em Parnaíba, com duração de seis meses (MENSAGEM, 1952).

O Departamento Nacional da Criança, em parceria como o FISI, contratou uma puericultora para realizar uma campanha educativa pelo estado, com o objetivo de divulgar esses Cursos e fundar nos municípios os Clubes de Mães, que reuniam mulheres mães com o objetivo de ensinar práticas domésticas, como costura, confecção de enxovais para os bebês recém-nascidos, bordados, entre outras coisas. Contudo, a principal finalidade era difundir os ensinamentos dos puericultores de forma simples e acessível ao nível intelectual das integrantes desses Clubes (MENSAGEM, 1952).

Na Escola Normal de Teresina, os médicos pediatras ministravam os Cursos de Puericultura, também chamados de Escola de Mãezinhas. A primeira Escola de Mãezinhas foi fundada em julho de 1940, no Rio de Janeiro e, em agosto deste mesmo ano, Olavo Corrêa Lima decidiu implementá-la no Piauí (CARDOSO, 2012). O anseio do médico piauiense era de promover "A educação da mãe pobre e ignorante", afim de que as taxas de mortalidade fossem reduzidas, e os problemas relativos à infância solucionados, por meio do repasse de conhecimentos científicos nos "[...] ambulatórios ou lactários e em parte pelas enfermeiras visitadoras e preparo da mãe ilustrada." (LIMA, 1941, p. 15).

Assim, a Puericultura, apresentada como uma prática médica destinada a assegurar a saúde materno-infantil, perpassava por vários aspectos da vida privada. Na visão dos puericultores, o investimento na instrução materna, baseada nos princípios científicos, elevaria a qualidade de vida das famílias e solucionaria os problemas da

mortalidade infantil. Contudo, existe uma outra perspectiva, apresentada por Luís Bonilha (2004), que gira em torno da utilização da Puericultura como um mecanismo de desvio de atenção do problema enfrentado pela sociedade:

> A Puericultura é apontada como prática ideológica na medida em que explica efeitos da desigualdade social a partir de elementos que não são as suas verdadeiras causas [...]. O melhor exemplo é dado pela mortalidade infantil que, para a Puericultura, em sua concepção original, deve-se em grande parte à ignorância das mães. Deste modo, ela esconde a verdadeira causa da mortalidade, que é a mesma da ignorância: a desigualdade social. (BONILHA, 2004, p. 21).

Como resultado disso, não são apresentadas soluções para a causa real do impasse, mas apenas para algumas de suas consequências (BONILHA, 2004). Portanto, à medida que a Puericultura dizia favorecer a mulher mãe ao dar-lhe a posse de todo o arcabouço teórico necessário para a sua condução "[...] durante a gravidez e depois do parto." (ASSUNÇÃO, V. 1939, p. 20), fazendo com que, assim como a infância, a maternidade fosse ressignificada, ela também contribuía para que a atenção aos fatores que ocasionavam a mortalidade infantil fosse desviada, quando atribuía esta à falta de conhecimento e de cuidado das mães.

A idealização e instalação dos Postos de Puericultura no Piauí

Embora já pudesse ser notada uma gradual mudança na conjuntura social a partir do século XX, com o desenvolvimento populacional acelerado e as medidas de urbanização e modernização das cidades sendo aplicadas, os impasses relativos à saúde pública continuavam exigindo atenção redobrada. No que diz respeito à saúde materno-infantil, as taxas de mortalidade ainda eram bastante elevadas, em parte, em razão do aumento da incidência de doenças endêmicas e epidêmicas (WADSWHORT, 1999).

Embora com certo atraso, se comparado a outros estados brasileiros, o Piauí passou a investir na edificação de estabelecimentos de saúde especializados, como os Centros de Saúde, Postos de Higiene, Postos de Puericultura, Lactários e Maternidades, e na disponibilização de serviços assistencialistas, como o Serviço de Assistência à Maternidade e à Infância, o Serviço de Doenças Venéreas, o Serviço de Tuberculose, o Serviço de Higiene Infantil e de Higiene Pré-escolar, realizados nos Centros de Saúde, entre outros, além das medidas socioeducativas.

As campanhas de conscientização feminina nos próprios consultórios médicos, bem como a instalação dos Cursos de Puericultura, dos Cursos de Maternidade e dos Clubes de Mães, foram de grande relevância para a criação de novos edifícios voltados ao atendimento materno-infantil. Esperava-se que as mães passassem a ser constantes nas visitas e consultas das crianças após o contato com os ensinamentos dos puericultores e, por isso, era preciso conceder o suporte adequado. Assim, para atingir o objetivo de combate à mortalidade, a realização de investimentos na "[...] criação de postos de puericultura em todos os municípios." era considerada uma iniciativa imprescindível para o contexto piauiense (O PIAUÍ, 1951, p. 3).

A inauguração desse tipo de estabelecimento de saúde materno-infantil teve um crescimento considerável a partir da década de 1940, quando foram verificadas iniciativas para a instalação de mais Postos de Puericultura, resultantes da articulação entre o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o Departamento Estadual da Criança (DEC), associações filantrópicas, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e as Prefeituras dos municípios (MARINHO, 2018).

Pautados, sobretudo, na medicina preventiva, era necessária a regularidade e a constância nas visitas, assim como nos retornos aos consultórios médicos, para a obtenção dos resultados almejados. A mulher, mais uma vez, era colocada como peça fundamental no processo de abandono das práticas comuns de medicalização, que, levariam à cura, desaprovadas pelos médicos. Segundo Geni C. Lima Albuquerque, bolsista do Curso de Auxiliares de Puericultura de Teresina:

> O Posto de Puericultura é um sentinela da saúde, a vigilância sanitária da infância e da maternidade, dando assistência às mães e às crianças pobres. Eis porque toda cidade progressista necessita de um Posto [...]. Entre nós a Puericultura é pouco difundida mas, mesmo assim já se tem feito alguma cousa para ampliar esses conhecimentos tão úteis aos que dela precisam [...]. (O PIAUÍ, 1951, p.1).

O primeiro Posto de Puericultura do Piauí foi construído em 1944, apesar das discussões que já vinham sendo realizadas anteriormente. Ele ficava localizado no município de Parnaíba, e estavam sendo edificados outros em Barras, Oeiras, Floriano e na capital, Teresina. Esses Postos atendiam a população em geral, não apenas as mães pobres, e lá eram prestados principalmente os serviços de pré-natal, lactário e ambulatório infantil, além do ensino e divulgação dos ideais e práticas embasadas na ciência médica (MARINHO, 2018). Além disso:

> Os Postos de Puericultura tinham como objetivo [...] organizar as campanhas de Pró-alimentação, Semana da Criança, o Clube de Mães, as Campanhas Educativas. Nas Campanhas eram desenvolvidos os programas de controle de doenças e da natimortalidade e mortalidade infantil. [...] foram instituições que serviram de elo para que as propostas e os programas do DNCr fossem desenvolvidas, facilitando assim o trabalho em prol aos cuidados e a proteção à maternidade, à infância e a adolescência e a comunidade carente brasileira em geral. (SILVEIRA, 2012, p. 2).

Contudo, a situação desses locais de atendimento, como também dos serviços assistencialistas no Piauí, costumava oscilar, hora se mostravam positivas e hora negativas. Em 1947, por exemplo, o Centro de Saúde da capital, localizado na Praça Saraiva, passava por melhorias e havia outro em construção. Em contrapartida, os jornais publicavam as reclamações de pessoas acerca das dificuldades de atendimento infantil e da situação precária desses edifícios, muitas vezes carentes de condições mínimas para a realização dos procedimentos necessários, faltando em alguns até mesmo água para higienização dos enfermeiros (O PIAUÍ, 1947).

Em razão das deficiências na realização de tratamento adequado para as pessoas acometidas por doenças como a hanseníase, a tuberculose, a sífilis e outras, que também afetavam as crianças e deixavam os setores médicos em alerta, recomendava-se que os enfermos mantivessem uma certa distância das crianças, tendo em vista que essas eram consideradas seres frágeis e vulneráveis, e que se utilizassem materiais de higiene próprios, como lenços e outros objetos pessoais (O PIAUÍ, 1947).

Nas cidades do interior do estado, como Barras, União, José de Freitas, Luzilândia e Picos, foram fechados vários locais de atendimento, principalmente por causa de problemas financeiros, ao passo que em outras cidades estavam sendo construídos Postos de Higiene, Centros de Saúde e Postos de Puericultura, para atender principalmente a população pobre (MENSAGEM, 1948).

Já no início da década de 1950, alguns serviços não funcionavam, principalmente por falta de médicos, como foi o caso do Serviço de Tuberculose (MENSAGEM, 1952). Segundo Vitorino de Assunção (1939, p. 10), tratava do "Maior de todos os males", que assim como a gastroenterite, "[...] o impaludismo, as verminoses, a lepra, [...] febres do grupo colitífico, disenterias, etc.", também contribuíam para "O aumento da mortalidade infantil".

De acordo com o Governador Pedro Freitas, desde a viagem promovida pelo Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), em 1951, foram construídos Postos de Puericultura nas cidades de Picos, Piracuruca, Piripiri, e em Teresina, porém, todos estes eram sustentados por sociedades particulares. E, com o intuito de conseguir melhorias, no mês de setembro, a Pediatra diretora do Serviço de Assistência à Maternidade e à Infância e dos Cursos de Auxiliares de Puericultura no Piauí, se deslocou até o Rio de Janeiro para participar de reuniões promovidas pelo Departamento Nacional da Infância, onde solicitou materiais necessários para o bom funcionamento dos Postos de Puericultura do estado, bem como das Maternidades (MENSAGEM, 1952). Como resultado dessa iniciativa, ele anunciou:

> [...] serão comtemplados com equipamentos, a Maternidade de Teresina, a Maternidade 'Marques Basto', de Parnaíba, os Postos de Puericultura de Teresina, Piracuruca e Oeiras, Corrente e Uruçuí, e o Serviço de Higiene Infantil do Centro de Saúde (MENSAGEM, 1952, p. 92).

O Fundo Internacional de Socorro à Infância também prestou assistência em relação ao abastecimento dos lactários desses estabelecimentos. Em 1951, supriu com leite em pó e semidesnatado sessenta e nove instituições piauienses, sendo cinquenta e dois Postos de Distribuição, três Lactários, uma Casa da Criança, dois Pavilhões Infantis, três Abrigos de Menores, uma Seção de Maternidade e sete Postos de Puericultura (MENSAGEM, 1952).

Contudo, mesmo com os investimentos na divulgação da importância da preservação da vida infantil e as intervenções, que visavam viabilizar o acesso de mães e seus filhos aos Postos de Puericultura, apresentados como locais de refúgio e segurança para mães e seus filhos, as informações e ensinamentos não chegavam a todas as mulheres, pois, muitas não frequentavam os Postos, ou não eram consistentes nas consultas e retornos. Além disso, as taxas de analfabetismo no estado ainda eram elevadas, e devido às condições financeiras, a prática cotidiana dos princípios da Puericultura baseada na alimentação saudável e balanceada, era muitas vezes inviável.

Considerações finais

A situação socioeconômica das famílias no Piauí dificultava a realização do anseio dos puericultores, ao passo em que estabelecia os setores pobres em posição de desvantagem financeira e intelectual, dois pontos caros ao projeto nacionalista. Isso

provocou a busca de soluções viáveis para alarmantes consequências da pobreza no Estado.

Acreditava-se que a Puericultura, em especial, proporcionaria a aqueles que nasciam em meio social desfavorável a oportunidade de pleno desenvolvimento físico e psíquico a partir da aplicação adequada das medidas corretivas em situações de enfermidade e, principalmente, dos conhecimentos preventivos acerca dos inúmeros riscos à saúde infantil. Portanto, foi estabelecida uma parceria entre o poder público estadual, os médicos e a filantropia, para a edificação e manutenção de estabelecimentos que pudessem prestar assistência à população pobre.

Mas, devido às taxas de analfabetismo, a precariedade e a insalubridade de boa parte das moradias, a dificuldade de acesso aos Postos de Puericultura, entre outras, essa constância na aplicação de práticas consideradas saudáveis e essenciais para a prevenção de doenças, sendo exigidas pelos médicos, ainda era uma realidade distante em muitos lares. Esses empecilhos muitas vezes não eram reconhecidos pelos poderes públicos e por vários médicos, sobretudo, quando colocavam as famílias, especialmente as mães, como responsáveis pelas doenças que afligiam as crianças.

Os puericultores agiam pautados na crença de que a Puericultura não era apenas a solução das doenças que acometiam a infância nos locais paupérrimos, mas que ela seria capaz de interferir de maneira positiva e vantajosa na própria conjuntura social na qual se encontravam, e por isso passaram a investir ainda mais na instrução materna e consolidação de seus princípios na sociedade, através dos Cursos de Auxiliares de Puericultura e de Maternidade, dos Clubes de Mães, das matérias informativas publicadas nos jornais e das conversas que aconteciam nas visitas aos Postos de Puericultura e outros estabelecimentos médicos que atendiam as crianças.

Portanto, a idealização em torno da edificação dos Postos de Puericultura, aparece vinculada às ideias progressistas e desenvolvimentistas de melhoramento da máquina pública. A instalação destes Postos, embora tenha contribuído para amenizar a difícil situação da criança pobre, não foi suficiente para modificar a estrutura social responsável pelo quadro da saúde materno-infantil no período analisado. A partir disso, se faz possível afirmar que os conceitos de puericultura, bem como de saúde e doença, são históricos e estão interligados com os mais variados aspectos da sociedade, sendo, portanto, por ela construídos.

Referências Bibliográficas e Documentais

ASSUNÇÃO, Francisco Vitoriano da. Habitação Popular em Teresina. Revista da Associação Piauiense de Medicina, Teresina, n. 6, p. 3-9, jun. 1943.

ASSUNÇÃO, Vitorino de. Mortalidade Infantil em Teresina – Defesa sanitária da Criança. Revista da Associação Piauiense de Medicina, Teresina, n. 1, p. 10-21, 1939.

BONILHA, Luís Roberto de Castro Martins. Puericultura: olhares e discursos no tempo. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Em defesa da pátria: proteção social, infância e maternidade no Estado Novo. Revista Brasileira de História a Ciências Sociais, v.4, n.8, p.400-418, dez., 2012.

CENTRO de Saúde. O Piauí, Teresina, n. 200, p. 4, 15 mar. 1947.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. A Saúde da Criança na Política Social do Primeiro Governo Vargas. PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva, v. 3, n. 2, p. 97- 116, 1993.

HENICK, Angelica Cristina. FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da Infância no Brasil. EDUCERE. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em: jan. 2020.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). Educar, Curitiba, Editora UFPR, n.25, 2005, p.127-141.

KURY, Maria de Lourdes. Curso de Auxiliares de Puericultura. O Piauí, Teresina, n. 704, p. 3, 2 jun. 1951.

LIMA, Olavo Alexandrino Corrêa. Assistência à infância no Piauí. Revista da Associação Piauiense de Medicina, Teresina, número especial, p. 12-16, dez. 1941.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. "Manter Sadia a Criança Sã": as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Curitiba, 2017. 231 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR).

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. "Manter Sadia a Criança Sã": as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. Entre Letras e Bordados: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. Ser Mulher é Ser mãe: a maternidade como uma atribuição cientifica. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, XXVI, (Anais), São Paulo, 2011, p. 1-11.

MARTINS, Ana Paula Vosne. FREIRE, Maria Martha de Luna. História dos cuidados com a saúde da mulher e da criança. In: TEIXEIRA, Luiz Antonio (org.). História da Saúde no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2018.

MEDEIROS, Helber Renato Feydit de. O passado e o presente da puericultura através da história do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, p.1-15, julho 2011.

MORAES, Lívia Suelen Sousa. Proteção à Infância nas páginas da Revista da Associação Piauiense de Medicina, 1939-1948. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

O PRECEITO do dia - tipos de merenda. O Piauí, Teresina, n.772, p.2, 30 de março de 1952.

PELA saúde do Povo. O Piauí, Teresina, n. 271, p. 4, 09 out. 1947.

PIAUÍ. Governo 1948. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em sua sessão ordinária no dia 21 de abril de1948, pelo governador José da Rocha Furtado. Teresina: Governo do Piauí, 1948.

PIAUÍ. Governo 1948. Mensagem encaminhada para a Assembleia legislativa em 17 de junho, pelo Exmo. Snr. Governador do Estado, Dr. José da Rocha Furtado, em complemento a de 21 de abril do corrente ano. Teresina: Governo do Piauí, 1948.

PIAUÍ. Governo 1952. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 21 de abril de 1952, pelo governador Pedro de Almendra Freitas. Teresina: Governo do Piauí, 1952.

RIBEIRO, Lidiane Monteiro. Puericultura e políticas públicas de assistência materno-infantil: o Instituto de Puericultura da Universidade do Brasil, 1937-1954. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis – SC, 1-11, 2015.

SILVEIRA, Jussara Maria Viana. Os Postos de Puericultura: alicerce para a educação das mães brasileira. In: VI Colóquio Internacional, Educação e contemporaneidade, São Cristovão – SE, p.1-13, 2012.

VIGILÂNCIA Sanitária: toda cidade progressista deve ter um Posto de Puericultura. O Piauí, Teresina, n.746, p.1, 08 de dezembro de 1951.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol.19, n.37, set. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006. Acesso em: dez 2018.

ALDEAMENTOS INDÍGENAS E A PROTEÇÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE BRASIL E BOLÍVIA (1836-1860)

Darlin Milene Sousa Oliveira[71]

Cristiane Maria Marcelo[72]

Considerações Iniciais

De acordo com Marli auxiliadora de Almeida (2013), os aldeamentos na província do Mato Grosso durante o século XIX, faziam parte de uma política indigenista de fronteira, desenvolvida a partir de necessidades locais e respondendo aos interesses Imperiais. A partir de 1845 as políticas indigenistas se tornam ainda mais intensas em decorrência do Regulamento das Missões, legislação que regulamentava de modo geral o trabalho, a catequese e a civilização dos indígenas. A preocupação com a ocupação e proteção do território proporcionou aos aldeamentos da província do Mato Grosso características específicas provenientes de relações históricas desenvolvidas nas áreas de fronteira, como o trânsito de indígenas e escravos na fronteira do Mato Grosso com a República da Bolívia desde o século XVIII, e, dos interesses políticos do governo Imperial de incorporar os territórios das áreas de fronteira, por meio da ocupação dessas regiões.

Os indígenas aldeados foram importantes na construção de uma geopolítica baseada na ocupação e conhecimento das regiões de fronteira, desempenhando papeis importantes junto aos governantes da província, de reconhecimento dos territórios e

[71] Universidade Estadual do Piauí – UESPI - darlin.sousa17@gmail.com

[72] Universidade Estadual do Piauí – UESPI - cristianeuespi@gmail.com

conquistas de áreas disputadas por diferentes grupos indígenas e pela administração provincial. Dentro desse contexto, procura-se nesse trabalho pensar as regiões de fronteira enquanto um espaço geopolítico, marcado por relações interétnicas entre os diversos grupos indígenas, os escravos, os representantes do governo e os missionários. Procurando evidenciar a dinamicidade das zonas de fronteira, marcadas por relações de poder, trocas culturais entre os grupos indígenas e não indígenas e utilização dos recursos naturais, por meio do desenvolvimento de uma atividade econômica (MORAES, 1999; SAQUET, 2003).

Os grupos indígenas são entendidos nesse trabalho como sujeitos históricos capazes de se articular, reelaborar suas identidades e defender seus interesses frente ao avanço civilizador, desenvolvendo culturas políticas (ALMEIDA, 2011; SAMPAIO, 2009; ALMEIDA, 2014). Convém problematizar as estratégias dos grupos indígenas para manterem e reelaborarem suas identidades, levando em conta a existência de fronteiras étnicas, espaços de distinção formados por meio de processos de exclusão e incorporação (BARTH, 1969). A problematização do tema será realizada por meio da Etno-história e da história indígena, com ênfase nos conceitos de fronteiras étnicas (BARTH, 1969), política indigenista de fronteira (ALMEIDA, 2013).

A dimensão territorial também é importante para compreender as relações estabelecidas nas regiões de fronteira. Nesse sentido, procuramos a partir do conceito de território usado Moraes (1999) e dos estudos sobre território e territorialidades de Marcelo José Lopes de Souza (2000), demonstrar que os índios e escravos se apropriavam dos territórios sob a administração provincial e criavam novas territorialidades, desenvolvendo atividades de subsistência e criando novas formas de se relacionar e de usar o território, fora do controle oficial dos governantes da província (SOUZA, 2000).

Esse trabalho está dividido em três tópicos, no primeiro tópico historicizamos as relações entre os grupos e a criação dos primeiros aldeamentos nas regiões da fronteira, enfatizando a importância da imigração dos indígenas chiquitanos desde o século XVIII para o lado português da fronteira, as negociações entre as coroas espanhola e portuguesa para a definição dos limites territoriais e as fugas de escravos da capitania do Mato Grosso para as regiões bolivianas de Chiquitos e Moxos. No segundo tópico desenvolvemos os aspectos da política indigenista e de proteção das fronteiras durante o século XIX, dando ênfase para as relações diplomáticas e para as disputas territoriais entre o Império do Brasil e a República da Bolívia, para as relações

de aliança e conflito desenvolvidas entre os governantes da província, os fazendeiros, missionários e indígenas. O terceiro tópico trata das relações interétnicas entre os vários grupos que ocupavam e disputavam as zonas de fronteira e o domínio dos rios, refletindo acerca do impacto gerado pelo sistema de aldeamento na identidade, na cultura e na subsistência dos grupos indígenas.

A Capitania do Mato Grosso durante o Século XVIII

A Capitania do Mato Grosso foi criada em 1734 em meio a disputas territoriais entre as Coroas da Espanha e de Portugal em outras regiões do Atlântico, decorrente do avanço de outras potências, como a Inglaterra e a França sobre suas possessões na África, intensificando as disputas entre as duas coroas na América (CHAVES, 2014). A criação da capitania pode ser inserida ainda na política de efetivação da ocupação territorial, ligada à descoberta de metais preciosos (ALMEIDA, 2015), e do estabelecimento de fronteiras reconhecidas, delimitadas posteriormente pelo Tratado de Madri (1750) e pelo Tratado de Santo Ildefonso (1777) (CHAVES, 2014).

Devido ao número reduzido da população da capitania do Mato Grosso, o povoamento da região dependia da incorporação dos indígenas e proteção militar das fronteiras. A partir de 1760, a administração portuguesa buscou intensificar o controle do território do Mato grosso, por meio da construção de destacamentos e fortalezas nas áreas de fronteira com os territórios espanhóis, dentre essas formações estão o Forte de Santa Rosa próximo ao rio Iténes e o Forte do Príncipe da Beira próximo ao rio Guaporé (CHAVES, 2014; GARRETT, 2018). A incorporação dos índios à sociedade colonial era de grande importância para a proteção da fronteira e para conseguir o domínio do Guaporé, região habitada por diversos grupos indígenas.

A fronteira do Mato grosso com as províncias bolivianas de Chiquitos e Moxos foi palco de disputas pelos índios habitantes dos dois lados da fronteira. O aldeamento dos grupos indígenas das regiões de fronteira sob a administração da Coroa Portuguesa e vice-versa significava em teoria a garantia daquele território, impedindo o avanço de outro governo sob a fronteira, no entanto na prática essas fronteiras não eram estáveis, uma vez que são permeadas por grupos com diversos interesses, que dinamizam esses locais e criam seus territórios dentro de um território preexistente e delimitado, no caso de Mato grosso, pela administração portuguesa (SOUZA, 2000).

De acordo com Garrett (2018), já no século XVIII os índios chiquitanos das missões de Chiquitos e Moxos imigravam para o lado português da fronteira, fenômeno que se intensificou durante o século XIX com a exploração da borracha. O contrário também ocorria, escravos fugidos do Mato grosso atravessavam as fronteiras hispânicas, prática que era incentivada pelos governos espanhóis (GARRETT, 2018, p.18).

Mapa 1 – Extensão e Situação dos Governos de Santa Cruz de La Sierra, Mato Grosso, Cuiabá e povoações dos índios chamados Chiquitos (1789).

Fonte: Mapa – Situação e extensão dos governos de Santa Cruz de La Sierra, Mato Grosso, Cuiabá e povoações dos índios chamados chiquitos – Biblioteca Nacional, 1977.

As missões de Moxos e Chiquitos foram estabelecidas estrategicamente na zona de refúgio dos escravos fugidos do Brasil. Esses escravos passavam a ser abrigados e incorporados no lado espanhol da fronteira por meio do trabalho, ao que tudo indica eles eram empregados nas lavouras e atividades das aldeias, uma vez que as casas dos escravos fugidos do Mato Grosso ficavam muito próximas das principais missões espanholas (Santo Ignácio, São Rafael, Santa Anna e São Miguel) como mostra o mapa 1. No lado português da fronteira, incentiva-se a imigração dos índios chiquitanos,

dando preferência a esses índios na formação das aldeias em detrimento dos índios "selvagens" do Mato Grosso, como os Bororo, Pelo fato de a maioria já ser catequizada e estar adaptada aos costumes europeus, facilitando a formação dos aldeamentos. Além disso, eles eram mais aptos para o ritmo de trabalho nas aldeias (GARRETT, 2018).

A imigração dos índios chiquitanos para Mato Grosso respondia a fatores externos e internos que contribuíam para tal fenômeno. Com a expulsão dos jesuítas das possessões espanholas em 1767 houve uma diminuição das atividades em "âmbitos económicos, sociales y espirituales" (GARRET, 2018, p. 18). Esse fator combinado à competição com os criolos por espaços na sociedade espanhola, os arrendamentos das terras indígenas e as crises econômicas, oriundas das secas, fizeram com que os índios chiquitanos imigrassem cada vez mais para o território português. Em 1783 foi criado o aldeamento de Casalvasco, na margem direita do rio Barbados, que incorporou os índios chiquitanos vindos da missão de Santa Anna. De acordo com Roberta Guimarães Peres (2012), dentre os grupos indígenas que compunham o aldeamento estavam os grupos Saraveka e Koaveka (Otuke), considerados índios chiquitanos.

Política indigenista e a proteção das fronteiras no Século XIX

Como é possível perceber, a imigração de índios das missões espanholas para o território português foi importante para a construção dos aldeamentos e, consequentemente, para o povoamento das regiões de fronteira. Na segunda metade do século XIX, a província do Mato Grosso passou a desenvolver uma política indigenista de fronteira (ALMEIDA, 2013), visando integrar os índios nos costumes europeus por meio dos aldeamentos, afim de desenvolver economicamente e proteger as áreas de fronteira com as repúblicas vizinhas (Bolívia e Paraguai).

O reconhecimento oficial das regiões ocupadas pela população brasileira e pelas populações indígenas nas áreas de fronteira dependia da definição dos limites entre as nações recém independentes. Em 1837 o presidente de província José Pimenta Bueno[73], reconhecia essa necessidade. Nesse sentido, era necessário definir como seria realizado tal ato, levando em conta o tratado de Madri (1750) e o tratado de Santo

[73] Magistrado, diplomata e política, foi presidente da província do Mato Grosso de 1836-1838.

Ildefonso (1777) ou o princípio do *uti possidetis*. Em 1849, o presidente de província José de Oliveira[74] esclareceu seu posicionamento:

> [...] houve presidente, que entendeu que este princípio regular, isto é, a posse efectiva das duas nações deveria referir-se ao status quo anterior ao tratado de 1777 [...] mas importa observar que muitas das povoações militares e fazendas de criação, que o Brasil tem nas fronteiras desta província, foram estabelecidas depois de 1777 e todas depois de 1750. Assim a adoção de qualquer uma das hipóteses seria mui prejudicial (OLIVEIRA, 1849, p.4).

Em 1843, a República da Bolívia declarou na convenção nacional em Sucre que "um tratado de limites entre o Brasil e a Bolívia só podia ter por base o uti possidetis depois da existência da política da república da Bolívia, e nunca o tratado de 1777" (OLIVEIRA, 1849, p. 5). Em 1842, Duarte da Ponte Ribeiro elaborou uma análise da memória da província de Otoquis feita pelo seu donatário D. Manuel Luis Oliden[75], na memória sobre os limites do Império brasileiro com as Repúblicas do Peru, Bolívia e Paraguai. A elaboração de conhecimentos sobre as regiões de fronteira era de grande importância na competição entre o Brasil e a Bolívia pelas zonas de fronteiras. Nesse sentido, as duas nações elaboraram memórias e estudos das regiões de fronteira e procuraram fixar povoações nas regiões de fronteira, modo mais eficiente de garantir a presença do governo nessas regiões, utilizando-se principalmente dos grupos indígenas para povoá-las.

As relações da província do Mato grosso com a província de Chiquitos foram marcadas por esses conflitos territoriais. A abertura de uma estrada de Chiquitos proposta pelo presidente de província ao prefeito de Santa Cruz de La Sierra acabou por gerar inconveniências entre os dois governos, o motivo foi a usurpação de territórios brasileiros por bolivianos e em 1846 a estrada foi fechada. Segundo Garrett (2018), a Bolívia ocupou e expulsou em 1843 os brasileiros dos campos do marco de Jauru, região tradicionalmente ocupado por índios Bororo. Enquanto que o Brasil incorporou a Colônia Del Tremedal que em 1849 era considerada pelo presidente de província um dos pontos militares mais importantes da província.

A Bolívia demonstrou durante o governo do presidente José Ballivían (1841-1847), interesse em explorar e estabelecer colônias na fronteira do Brasil com a Bolívia,

[74] Presidente de província do Mato Grosso de 1848-1849.

[75] Político e militar boliviano, formado em direito pela Universidade Real Chuquisaca.

ocupando posteriormente a zona de Salinas do Jauru, território disputado entre brasileiros e bolivianos (GARRETT, 2018). Levando em conta que durante o século XIX a ocupação e o desenvolvimento econômico de uma região à integrava política e administrativamente ao território nacional (MORAIS, 1999), O Império do Brasil e a República da Bolívia agiam dentro desses tramites políticos, mediados por relações diplomáticas, com o intuito de expandir seus territórios e garantir que os territórios já conquistados não fossem apropriados por uma das partes.

As tentativas de fortificar e proteger as regiões de fronteira brasileira pode ser notada nas construções e melhoramentos de órgãos do Estado e os reforçamentos militares das povoações de Vila Maria, Príncipe da Beira e Forte de Coimbra, formadas por índios aldeados. Essas medidas buscavam proteger a região não só dos estados vizinhos, como também dos grupos de índios Tapuios, considerados selvagens por não adotarem os comportamentos dos brancos e por não aceitarem serem aldeados. Esses índios disputavam os territórios de fronteira com os brancos e com as nações de índios aldeados. Desse modo, as territorialidades dos grupos indígenas não respondiam a um Estado-nação e a identidade desses grupos estavam ligadas a fatores que iam além da identidade brasileira, decorrentes da cultura original de cada grupo indígena e das relações que eles estabeleciam com diversos outros grupos de índios e não índios (brancos, negros) (SOUZA, 2000; BARTH, 1969).

Em 1835, o presidente de província do Mato Grosso Antonio Pedro D' Alencastro[76], propunha a animação do comércio com a Bolívia por meio da construção de estradas e da navegação de rio Paraguai. O interesse era transformar as províncias de Chiquitos e Moxos em consumidores dos produtos do Mato Grosso e desenvolver a navegação dos rios que ofereciam comunicação com outros estados e com os governos vizinhos (rios São Lourenço, Paraguai, Jauru, Aguapehy, alegre, Guaporé Mamoré e Madeira). A navegação do rio Guaporé era de grande importância no trânsito de gado pelo rio Arinos e para vigiar os terrenos e riquezas as margens dos grandes rios. Aldear os índios nesses pontos estratégicos era uma necessidade da província, como demonstra Pimenta Bueno:

> Muitas diferentes nações de indígenas vadeiam os incultos e extensíssimos sertões da Província, em grandes porções ainda não trilhados por nossa parte: de algumas temos notícias, e de outras de que seguramente existem bem fundadas

[76] Presidente da província do Mato Grosso de 1834 a 1836.

> conjecturas. Entre cinquenta e três nações estão reconhecidas, e delas somente dez domesticadas e algumas outras somente chegam a fala. No numero das domesticadas não incluo a soberba e intrepida nação dos cavaleiros Guaicurus, sempre errante empreendedora. Temos tirado não pequena vantagem para o servico de defesa do Baixo Paraguai, dos Guatos, Laianas, Terenas, Quinikinaos e Guanas: a boa índole e servicos dos Apiacas promete-nos igualmente interesse na navegacao do Juruena para o Para. Assim como prometem as tribos dos Jacares e Caripunas da povoação do Ribeirão e navegação pelo Guaporé. Não tenho informação sobre os Guaranis e sua residência no distrito de Casalvasco, nem sobre a porção de índios que começa formar o estabelecimento do Piquiri. Pontos importantes da Província, e grande parte dos seus rios acham-se ainda debaixo do domínio destes primitivos ocupantes (PIMENTA BUENO, 1837, p. 172)

Os rios consistiam em um recurso natural importante na geopolítica, na economia e na comunicação do Império. As nações de índios "selvagens" e inimigas do governo da província que viviam em partes importantes desses rios entravam em conflito com os interesses imperiais. Desse modo, os governos do Mato Grosso direcionavam seus esforços a retirar os índios desses locais e colocá-los em aldeamentos em pontos vulneráveis da fronteira, como ocorreu com os índios Bororo Cabeçal. Os grupos indígenas que mantinham relações "amigáveis" com o governo prestavam serviços como navegação dos rios, defesa contra os grupos inimigos, como é o caso dos índios Apiacás, que tiveram sua importância reconhecida pelo presidente de província José Pimenta Bueno na navegação do rio Juruena para o Pará e na navegação do rio Guaporé. Em 1846, os índios Apiacás foram aldeados próximo ao rio Juruena, resultado da missão Cabeçal realizada pelo missionário José da Silva Fraga[77].

Era de interesse de governo da província do Mato Grosso retirar os índios das zonas de conflito com os moradores e fazendeiros por meio da Catequese e civilização dos índios, regulamentado em 1845, no entanto as guerras justas e as bandeiras de apresamento foram uma ação paralela à política de aldeamento nas fronteiras. As pressões dos moradores e fazendeiros pela proteção de suas fazendas dos ataques indígenas combinados ao intenso trânsito destes por esses locais e o interesse do governo da província em aldear esses índios arredios que viviam a seu modo, levava ao estabelecimento das bandeiras. O relatório de 1851 dá notícia dos índios não aldeados que vinham realizando ataques aos estabelecimentos da província e da situação dos índios amigos do Império (LEVERGER, 1851). Nesse período os índios Cabixis

[77] Missionário da província do Mato Grosso.

destruíram nesse período, as fazendas e arraiais na Vila de Mato Grosso e os Barbados atacaram viajantes que vinham para Vila Maria, regiões de fronteira com a Bolívia.

O presidente de província reconhecia que as bandeiras não funcionavam como o esperado, uma vez que os índios atacavam sítios de lavouras próximos às expedições de bandeiras. Além disso, as represálias dos moradores aos índios geravam outros ataques. Para o presidente de província o mais indicado era que os moradores protegessem suas fazendas enquanto a província não conseguisse formar um corpo de oficiais para proteger essas regiões atacadas constantemente pelos índios. A convivência entre as autoridades locais, os moradores e o índios nem sempre era pacífica, como fica evidente, gerando conflitos por terras e pelos domínios dos rios, que eram essenciais na subsistência dos índios. Nesse sentido, os modos de viver e de se apropriar dos recursos naturais também estavam em jogo.

Contato entre os diferentes grupos étnicos

Verifica-se na província do Mato Grosso durante o período estudado, um intenso contato entre brancos, indígenas e escravos. Não há como negar a violência, subjugação e perdas culturais que os índios e escravos sofreram em decorrência do contato com os brancos. No entanto, havia em conjunto com essas ações, negociações e acordos entre esses grupos que proporcionou a elaboração de novas culturas e de táticas de resistências as tradições e à dominação praticadas pelos brancos (ALMEIDA, 2011; BARTH, 1969). De acordo com o relatório de província de 1837, havia na província do Mato Grosso cinquenta e três grupos indígenas reconhecidos e desses apenas dez se encontravam domesticados. Os grupos indígenas dos quais os relatórios traziam notícias eram grupos com quem as autoridades da província já haviam tido contato, amigável ou não (BUENO, 1837).

Em 1853, já havia quarenta aldeias nas regiões de fronteira brasileira, decorrentes das políticas indigenistas de integração destes grupos à sociedade Imperial, por meio do aldeamento, regulamentado em 1845. Os índios que aceitavam ser aldeados tinham que assumir uma nova identidade (BARTH, 1969), que incluía aprender a se comportar de acordo com a sociedade branca, aprender os ensinamentos da religião católica e desempenhar algumas funções dentro das aldeias, como navegação, lavoura etc. Havia na província uma política de atração dos grupos indígenas por meio da distribuição de ferramentas, de brindes e do oferecimento de

proteção. Os caciques de algumas tribos aliadas do governo da província visitavam a capital afim de conseguirem armamentos e mantimentos oferecidos pelo presidente de província, que em contrapartida tentava convencer esses índios a serem aldeados, enfatizando todos os benefícios da condição de aldeado. Essas negociações proporcionavam o contato interétnico entre os grupos indígenas e as autoridades da província, podendo gerar embates culturais ou alianças (BARTH, 1969).

As relações desenvolvidas entre os grupos indígenas e os governantes da província são muito complexas, envolvendo interesses de ambas as partes em relação a terras, acesso a determinadas regiões da província e conflitos entre os próprios grupos indígenas. Estar na condição de aldeado significava ter certos privilégios em relação aos índios que viviam nas matas, como acesso a terras, para prover a subsistência da tribo e proteção contra os grupos inimigos. Os grupos indígenas ao aceitarem ser aldeados agiam de acordo com seus interesses e suas necessidades (ALMEIDA, 2005).

No entanto, as missões de aldeamento dos indígenas não eram realizadas apenas por meio de acordo com os índios, o presidente de província e os missionários utilizavam também de violência e apresamento dos índios, principalmente no caso de grupos indígenas Tapuios que não possuíam uma boa relação com os governantes e com os moradores da província, como é o caso da Campanha Cabeçal organizada por José da Silva Fraga para aldear os Bororo Cabeçal. Esta missão tinha como objetivo retirar os índios Bororo Cabeçal das matas e arredores das fazendas e aldeá-los em região de fronteira. O caráter fronteiriço de Mato Grosso acrescentava ao aldeamento a função de proteger e povoar as áreas de fronteira da província, desenvolvendo uma política indigenista de fronteira (ALMEIDA, 2013).

As regiões de fronteira da província do Mato Grosso se encontravam permeadas por relações sociais e pelo trânsito de diversos grupos que modificavam as configurações territoriais da província. As relações desenvolvidas nas áreas de fronteira iam além do controle e dos interesses provincial e Imperial, uma vez que os grupos possuíam diversas formas de se apropriarem desses territórios (SOUZA, 2000). Os índios Bororo por exemplo, viviam de acordo com suas tradições e costumes na fronteira do Mato Grosso com a Bolívia e prestavam obediência aos governantes da província. Além disso, a formação de Quilombos por escravos fugidos, no entorno de regiões de fronteira como Vila Maria, possibilitava aos escravos fugidos elaborarem suas formas de usar o território a partir de uma atividade de subsistência, nesse caso a lavoura, criando uma nova territorialidade com uma duração indefinida, uma vez que

o governo da província poderia intervir através das bandeiras e reaver o território (SOUZA, 2000; MORAES, 1999).

Outra estratégia empreendida pelos escravos era a fuga pela fronteira do Mato Grosso com a Bolívia. Os aldeamentos indígenas possuíam também a função de capturar esses escravos e vigiar a fronteira contra possíveis ameaças. Em contrapartida, as tribos indígenas inimigas do governo da província libertavam os escravos quando invadiam as fazendas e ajudavam os escravos a atravessarem a fronteira. Os quilombos assustavam os presidentes de província, que os viam como ameaça à segurança das fazendas e dos moradores. Como é possível perceber, esses grupos estabeleciam relações variadas com os escravos e brancos, a depender de suas situações em relação à administração Imperial e de seus interesses.

As disputas por terras e pelo domínio dos rios desenvolviam relações de conflito e de aliança. O deslocamento de grupos indígenas de seu local para as regiões de fronteira, afim de liberar os rios e áreas ocupadas pelos índios e proteger a fronteira, provocava atritos com as tribos que já estavam estabelecidas nesse local. Na fronteira do Baixo Paraguai, os índios Cadineós entravam em conflito com os quiniquinaós que já viviam nesse local, os Cadinéos não eram aceitos pelos quiniquinaós. O contato entre esses dois grupos demonstrou provavelmente divergências culturais no que diz respeito a atividades básicas (BARTH, 1969). A solução para tais conflitos era a transferência do aldeamento para outro local, eliminação do grupo rival ou a incorporação de um dos grupos, formando um grupo maior.

Da missão Cabeçal foram criadas outras aldeias, como o aldeamento dos índios Apiacás às margens do Juruena, e o Arraial de São Vicente dos índios Cabixis e Ajururis. Os deslocamentos e a expulsão de grupos indígenas de seus locais permanentes ou temporários ocasionava transformações na dinâmica grupal, uma vez que o meio ecológico ou a forma de ocupar uma região por determinado tempo, assim como a atividade desenvolvida, influenciam nos padrões identitários de um grupo. Além disso, a retirada dos grupos indígenas de seus locais originais significava desvincular a identidade desses grupos do território e/ou territórios ocupados, fixando os indígenas em locais permanentes, para reduzir ou eliminar a ocupação nômade realizada pelos índios. Contudo, a inserção dos índios na sociedade imperial não eliminava suas identidades. Índios que trabalhavam na construção de uma estrada para o Pará se dispersaram após a morte do inspetor da obra e voltaram para as matas (LEVERGER, 1853).

No relatório de 1846, o presidente de província Ricardo José Gomes Jardim, trás a informação de que as aldeias do distrito de Albuquerque tinham sida reduzidas de dezessete ou dezesseis para nove ou dez aldeias, em decorrência da fusão de aldeias que possuíam famílias de uma mesma tribo (JARDIM, 1846). O contato étnico dentro das aldeias era intenso, uma vez que havia outros grupos indígenas, missionários e moradores das vilas que auxiliavam no controle dos índios. Os vários grupos indígenas com culturas diversificadas eram agrupados de acordo com uma denominação genérica de "nação" que passava a ideia de homogeneidade e eram inseridos dentro de uma realidade na qual o objetivo era a assimilação e a utilização da mão de obra indígena. Nesse sentido, os missionários e o presidente de província buscavam manter determinados aspectos da identidade dos indígenas que fossem uteis para a província, como no caso dos índios Apiacás que prestavam serviços de navegação, porque eram hábeis nessa atividade, contudo, o ritmo de trabalho era diferente do que os indígenas estão habituados.

Nos aldeamentos eram desenvolvidos mecanismos para que os indígenas permanecessem aldeados e para introduzir os costumes e valores ocidentais por meio da educação e dos ofícios que os índios deveriam aprender. Nos aldeamentos dos índios Guanás e Gauicuru em Albuquerque quatorze meninos frequentavam a escola, foi criado também na Aldeia Nossa Senhora do Bom Conselho uma tenda de ferreiro e as crianças possuíam aulas de primeiras letras. A aldeia contava ainda com uma senhora que ensinava as meninas a costurar e o estudo da música aos meninos. A educação e o trabalho serviram como ferramenta para assimilar os indígenas, eliminando seus traços culturais. Contudo, os grupos indígenas por meio do contato étnico com outras tribos diversificaram suas culturas ao mesmo tempo em que mantinham suas distinções por meio das fronteiras étnicas estabelecidas entre esses grupos.

Considerações Finais

O desenvolvimento de uma política indigenista de fronteira corresponde a um processo histórico de ocupação das zonas de fronteira afim de garantir esses territórios, que vinham sendo delineados desde o século XVIII e que se intensificou durante o século XIX. Como foi possível perceber, o trânsito de grupos indígenas e de escravos fugidos pelas áreas de fronteira era recorrente e encorajado tanto pela coroa espanhola quanto pela coroa portuguesa. A imigração dos índios chiquitanos foi importante para

a construção das primeiras aldeias do Mato Grosso, que seriam reconfiguradas durante o século XIX.

A situação dos limites e definição das fronteiras, nunca foi deixada de lado. Contudo, foi retomada durante o século XIX com novos contornos, devido à situação desses territórios, agora parte de nações independentes com políticas próprias de atuação em relação a seus territórios, buscando legitimar sua soberania diante das demais nações. Dentro da concepção de Estado-Nação, a província do Mato Grosso representava um ponto estratégico do Império e de difícil acesso. Nesse sentido, uma das maiores preocupações do governo da província do Mato Grosso foi o desenvolvimento de vias de comunicação que permitissem a integração comercial da província.

O serviço dos índios canoeiros que mantinham relações com o governo de Mato grosso foi imprescindível na navegação dos rios e na expulsão dos grupos indígenas que viviam nas margens dos grandes rios, ações importantes para as transações comerciais da província por meio da navegação. Os índios foram figuras importantes na construção e delimitação da província, seja como aliados da administração provincial ou como inimigos, a política provincial do Mato Grosso não tinha como ignorá-los. Dos grupos conhecidos pelas autoridades provinciais poucas tribos se encontravam aldeadas, daí a necessidade de criar mecanismos de atração e incorporação dos grupos indígenas. Nesse sentido, os aldeamentos funcionavam como um meio de controlar os grupos indígenas e direcionar suas atividades para os interesses da província.

Fica evidente que os grupos indígenas também defendiam seus interesses ao aceitarem ou não ser aldeados. Por meio de articulações com missionários, autoridades, escravos e com outros grupos indígenas, os índios buscaram se adaptar a essa nova sociedade para conseguirem sobreviver. Mesmo convivendo com culturas e costumes diversos, muitas vezes em situações de exploração e de dominação, os grupos indígenas conseguiram manter suas identidades ou as ressignificaram criando culturas diversificadas, possíveis a partir das relações étnicas que ocorriam dentro das aldeias e nas matas das regiões de fronteira. Os índios considerados selvagens foram aos poucos sendo aldeados, no entanto, percebe-se que os índios resistiram ao processo de incorporação, mesmo após serem aldeados os índios mantiveram elementos de suas culturas, resistindo à aculturação.

Referências

Fontes Digitais

D' ALENCASTRO, Antonio Pedro. Relatório de Presidente de Província de 1835. Cuiabá: typografia provincial, 1845. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 12 de out. 2019.

BUENO, José Pimenta. Relatório de Presidente de Província de 1837. Cuiabá: typografia provincial, 1845. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 10 de out. 2019.

JARDIM, Gomes. Relatório de Presidente de Província de 1845. Cuiabá: typografia provincial, 1845. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 15 de out. 2019.

JARDIM, Gomes. Relatório de Presidente de Província de 1846. Cuiabá: typografia provincial, 1845. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 15 de out. 2019.

OLIVEIRA, José de. Relatório de Presidente de Província de 1849. Cuiabá: typografia provincial, 1852. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 18 de out. 2019.

LEVERGER, Augusto. Relatório de Presidente de Província de 1851. Cuiabá: typografia provincial, 1852. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 02 de nov. 2019.

LEVERGER, Augusto. Relatório de Presidente de Província de 1853. Cuiabá: typografia provincial, 1853. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 10 de nov. 2019.

ALENCASTRO, Antonio Pedro de. Relatório de Presidente de Província de 1861. Cuiabá: typografia provincial, 1861. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil/presidential. Acesso em: 12 de nov. 2019.

Arquivo Histórico do Itamaraty – Arquivo Particular de Duarte da Ponte Ribeiro

273/1/3. Memória nº 69 – Extrato de descrições oficiais de vários pontos da fronteira do Mato Grosso com a Bolívia e da história de alguns incidentes que lhe são relativos. Rio de Janeiro, 1855.

266/4/4. Abertura da navegação do rio Otuquins e a abertura de uma estrada da missão de São João até [...]. Rio de Janeiro, 1834-1837.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. Índios na fronteira: O aldeamento dos Bororo Ocidentais na fronteira entre a província do Mato Grosso e a Bolívia In: GARCIA, Domingos Savio, MICELI, Paulo Celso. História e Fronteira. Cáceres – MT: UNEMAT Editora, 2014, p. 115-124.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Populações indígenas e Estados nacionais latino-americanos: novas abordagens historiográficas In: AZEVEDO, Cecília. RAMINELLI, Ronald. História das Américas: novas perspectivas. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2011, p. 105-131.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios, missionários e políticos: discursos e atuações político-culturais no Rio de Janeiro oitocentista. In: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima. Culturas políticas: ensaios de História cultural, história política e ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p.235-258.

BARTH, Frederik. Grupos étnicos e suas fronteiras In: BARTH, Frederik. LASCK, Tomke. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, p. 141-166.

CALDEIRA, Newman Di Carlo. Brasil e Bolívia: fugas internacionais de escravos, navegação fluvial e ajustes de fronteira. *Fronteiras,* Dourados, MS, v. 11, n. 19, p. 249-272, jan./jun. 2009.

CHAVES, Otávio Ribeiro. A riqueza de todas os países consiste principalmente no número e na multiplicação da gente que o habita. Capitania do Mato Grosso, século XVIII In: GARCIA, Domingos Savio, MICELI, Paulo Celso. História e Fronteira. Cáceres – MT: UNEMAT Editora, 2014, p. 83-97.

GARRET, Ana Maria Lema. Frontera permeable y brazos apetecidos: la migración de los indígenas Chiquitanos a Brasil em la segunda mitad del siglo XIX In: SILVA, Giovani José da; RANINCHESKI, Sonia (orgs). Entre fronteiras Brasil-Bolívia: relações internacionais, diplomacia e política. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

MORAIS, Antônio Robert. Território e História no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2000.

PERES, Roberta Guimarães. Presença boliviana na construção de Corumbá – Mato Grosso do Sul: espaço de fronteira em perspectiva histórica In: BEANINGER, Rosana (org). Imigração boliviana no Brasil. Campinas: Núcleo de Estudos de População Nepo/ UNICAMP; Fapesp, CNPq; Unfpa, 2012, p. 35-74.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial In: SAQUETT, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (orgs). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em geografia, 2008, p. 73-94.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Política indigenista no Brasil Imperial. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. O Brasil Imperial. Vol I: 1808-1831. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p.175-206.

SOUZA, Marcelo José de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). Geografia: Conceitos e temas. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 77-116.

A TRAJETÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE AS MULHERES E GÊNERO

Débora Cristine Ferreira da Silva[78]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[79]

Introdução

O movimento feminista teve reconhecimento mundial a partir das sufragistas inglesas que lutavam pelo direito ao voto. Depois se expandiu por boa parte do mundo de forma heterogênea, e as mulheres passaram a buscar a conquista da participação política através do voto. Assim ficou conhecida a primeira onda do feminismo. Na segunda onda, que surgiu no contexto do Pós-Guerra, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, as mulheres passaram a adentrar com mais frequência os espaços públicos e frequentar as universidades.

O feminismo terminou sendo essencial para o início dos estudos sobre a mulher. A eclosão do movimento dos Annales possibilitou a inclusão de novos temas para a discussão na historiografia, antes restrita para a história dos grandes homens. Essa abertura se deu principalmente na terceira fase do movimento, a chamada História Nova, que, de fato, possibilitou o início da discussão de temas não relacionados com a história dita tradicional (BURKE, 1991).

O começo da História das Mulheres ocorreu na Grã-Bretanha e Estados Unidos em 1960 e em 1970 na França, possibilitando os primeiros estudos e pesquisas

[78] Graduanda em História (UESPI) E-mail: drubscristine@gmail.com

[79] Prof.ª Dr.ª (UESPI) E-mail: joseannezsm@gmail.com

sobre o cotidiano feminino, depois se expandido para o resto do mundo (PERROT, 2006). No Brasil, a produção historiográfica sobre as mulheres na década de 1980 já era verificada em parte do Brasil com trabalhos que continuam sendo referência para a realização de novas pesquisas.

Enquanto isso, no final da década de 1980 o termo gênero começou a aparecer nos Estados Unidos. No Brasil, passou a ganhar espaço logo após a tradução do artigo intitulado "Gênero: Uma categoria útil de análise história" (SCOTT, 1995). Os estudos de gênero passaram a ganhar destaque no país e assim foram surgindo ao longo do tempo, uma grande quantidade de trabalhos, Grupos de Estudos e Pesquisas e eventos. Além disso, permitiu a desnaturalização dos sexos e sua expansão regional e nacional permitiu discutir pontos de extrema importância para a sociedade nos dias atuais.

Tendo em vista o que foi apresentado, este artigo tem como objetivo identificar como ocorreu o processo que culminou com a participação da mulher na historiografia e como isso foi importante na nova forma de se ver a História. Os objetivos específicos dividem-se em três tópicos referentes às fases do movimento feminista, ao processo do início da História das Mulheres e por fim os estudos de gênero.

Para a sua realização, foram utilizadas entrevistas de autoras participantes do processo de entrada da mulher na historiografia para obter as experiências que foram adquiridas por elas durante esses anos e o uso de imagens para caracterização do movimento feminista. Como referências bibliográficas foram utilizados autores como Michele Perrot (2006), Joan Scott (1995), Céli Pinto (2003), Peter Burke (1991) e Maria Izilda Matos (1998).

As fases do movimento feminista e sua importância para a historiografia

Ao longo do processo histórico é possível identificar movimentos isolados de mulheres em busca de um espaço além do que lhes era tradicionalmente restrito. No século XVIII já era possível perceber a participação das mulheres francesas na política e no cotidiano ao trabalharem e reivindicarem seus direitos. (MORIN, 2013, p. 74-75). A partir do final do século XIX e início do XX esses movimentos se expandiram e voltaram-se para questões políticas e sociais.

O sufragismo ficou conhecido como um dos primeiros movimentos mais organizados no feminismo e tinha como objetivo a reivindicação do direito ao voto para as mulheres, para assim obterem maior participação pública e política. O movimento popularizou-se e ficou conhecido principalmente pelas mulheres inglesas que se reuniram no final do século XIX pela conquista dos seus objetivos.

O Brasil foi um dos países que recebeu influência do movimento sufragista inglês e teve como característica inicial durante a primeira onda do feminismo o objetivo de luta para inserir as mulheres na política, obtendo o direito de votarem e serem votadas. A princípio o feminismo brasileiro de primeira onda caracterizou-se por personalidades, mulheres que possuíam uma condição abastada e que as possibilitava de se destacarem naquele meio.

No final do século XIX com a instauração do regime republicano no país, houve a discussão em torno do voto feminino na Constituinte de 1891, mas ele não foi aprovado, mostrando que as mulheres não eram consideradas cidadãs e parte da sociedade. Enquanto alguns setores foram proibidos de votar, as mulheres nem chegaram a ser citadas nessa parte do texto da Constituinte.

Esse acontecimento demonstra a dificuldade das mulheres em viver nessa época dominada por homens, e com grande influência do patriarcado em questões sociais e culturais. Essa ideia é relacionada com a dominação dos homens sobre as mulheres, se tornando uma forma de expressão do seu poder, não apenas de forma sexual, mas também de forma política, cultural e econômica.

A primeira vertente teve como símbolo Bertha Lutz e caracterizou-se por ser considerado um feminismo conservador e comportado, que não destacava a opressão feminina. Lutz liderou o sufragismo brasileiro após estudar no exterior e retornar ao país em 1910, sendo uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Vale ressaltar a facilidade encontrada por Bertha por ter reconhecimento e trânsito na elite política, chegando a ser representante do Estado em conferências internacionais. (CÉLI PINTO, 2003)

É perceptível como o sufragismo de primeira onda do feminismo era voltado para mulheres brancas de classe média, que tinham o intuito apenas de objetivos que estavam inseridos na sua realidade e quando conquistados levavam à acomodação, apesar da presença de mulheres trabalhadoras dentro do movimento. Por isso o feminismo sufragista no Brasil foi predominantemente mais comportado, e em que

pese o radicalismo de mulheres do movimento anarquista e participantes do Partido Comunista Brasileiro.

Segundo Guacira Louro (1997), o feminismo ressurgiu, agora como Segunda Onda, em um contexto de contestação e transformações, com expressão através de marchas, protestos e através de publicações. Além disso, o feminismo passou a ter preocupações sociais e políticas mais inclusivas, representando diferentes grupos de pessoas insatisfeitas com os arranjos tradicionais. O feminismo de Segunda Onda também acrescentou algumas pautas referentes principalmente à sexualidade e às construções culturais e sociais entre homens e mulheres.

Céli Pinto (2003), destaca que temas tabus de discussão e presentes no cotidiano feminino começaram a ser debatidos, como a sexualidade e o corpo. Durante a Segunda Onda do feminismo, foram acrescentadas algumas pautas consideradas libertárias e referentes ao corpo feminino, relacionadas ao controle das suas vontades. A partir disso se acentuou a discussão sobre gravidez, sexo, casamento, divórcio e aborto.

Existe uma diferença econômica, racial, de gênero e sexualidade que vai inferir e colocar cada mulher dentro de uma vertente que encaixe no tipo de problemática. Atualmente se encontra uma gama de feminismos, como: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo interseccional, feminismo negro e o transfeminismo.

As mulheres negras além da questão de gênero são vítimas do racismo e por isso não se sentiam representadas pelo feminismo tradicional. Enquanto as mulheres de elite buscavam sua inserção no mercado de trabalho, as negras tinham que trabalhar para garantir a sobrevivência (MALTA; OLIVEIRA, 2016). Por isso a importância do recorte de classe, gênero e raça defendida pela ativista política americana Angela Davis no seu livro Mulheres, Raça e Classe. Sobre essa questão, Cláudia Cardoso (2019) destaca:

> O contexto de reflexão é configurado pela interseccionalidade de estruturas de poder, o racismo, sexismo, a heteronormatividade e o capitalismo global, que têm impactado negativamente as trajetórias das mulheres negras em função de inúmeras desigualdades e vulnerabilidades criadas por esses eixos de poder. (p. 19).

Duas vertentes feministas são colocadas como opostas e distintas e ainda causam muitas dúvidas: feminismo liberal e feminismo radical. O feminismo liberal pode ser classificado como um movimento pelos direitos das mulheres pautado na doutrina político-econômica do liberalismo, portanto, não pode ser considerado feminismo, pois não defende pautas sobre a libertação feminina enquanto classe. O feminismo radical pode ser caracterizado como um feminismo original que procura desvendar e entender a raiz da opressão sofrida pelas mulheres pelos homens e esse poder masculino.

A mulher na historiografia e a História das Mulheres

Anteriormente ao movimento dos Annales[80] mulheres, negros, indígenas e pobres eram colocados em segundo plano pela historiografia tradicionalmente predominante e situados como personagens secundários. A história conhecida como tradicional era contada e vista pelo olhar do homem branco ocidental e "Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo igualmente contempladas, o que não correspondia à realidade", (PEDRO; SOIHET, 2007).

A História dentre as disciplinas das ciências humanas foi a que mais tardiamente incorporou a categoria mulheres, devido à universalização do sujeito homem. Porém, conforme abordado por Sandra Pesavento (2007), antes do movimento dos Annales houve historiadores que procuravam escrever sobre temas pouco convencionais para a época, como Jules Michelet. Mesmo não tendo sido precursor da História Cultural procurou inserir as massas e as mulheres como personagens e protagonistas da história.

A exclusão feminina na historiografia acontecia principalmente devido a falta de vestígios do seu cotidiano, porque durante anos a mulher deveria apenas fazer parte do espaço privado, e isso dificultava a presença de fontes. Sua representação ocorria de maneira marginalizada, desde os primeiros historiadores gregos e romanos que falavam de grandes homens, guerras, ou então a deturpação do ser feminino sendo, piedosa, escandalosa ou cruel, para ser notada.

Durante anos a historiografia reafirmou o poder e os privilégios masculinos ao colocar a mulher apenas como um personagem secundário do homem. Michelle Perrot (1998) descreve a relação que homens e mulheres tinham com o espaço público, e apesar de restrita ao âmbito privado, a mulher poderia utilizar a escrita para introduzi-la ao ambiente público. Por isso a importância da escrita como forma de resistência feminina.

Michelle Perrot vivenciou, foi testemunha e participou do início da História das Mulheres na França, mas na entrevista publicada em 1995 destaca principalmente

[80]Apesar de ser mundialmente conhecido como Escola dos Annales, Peter Burke destaca que esse termo usado perpetua estereótipos que não levam em consideração as divergências individuais dos seus participantes. Como núcleo central dos participantes é possível destacar Marc Bloch, Lucien Fevbre, Fernand Braudel e Jacques Le Goff. (BURKE, 1991).

a dificuldade de atuação em uma realidade predominante masculina na pesquisa histórica antes do surgimento do campo de estudos no final da década de 1950 e início da década de 1960 e como foi a sua inserção:

> Nessa época (fim dos anos 50 e início dos 60), já era grande o número de jovens mulheres nas universidades, mulheres professoras, mas a própria Universidade, ou a Escola de Altos Estudos onde estavam os "Annales" era um mundo masculino. A área da pesquisa histórica era extremamente masculina. Eu tinha uma enorme admiração por Braudel, Labrousse, Marc Bloch, Lucien Febvre, os grandes pais fundadores da escola dos Annales, adorava tudo aquilo e me dizia se um dia chegasse a escrever nos Annales seria formidável, pois me parecia impossível. E eu não sou a única. Minha amiga Mona Ozouf me disse que tinha esse mesmo sentimento. (p.31, 1995).

Segundo o relato, Michelle Perrot foi testemunha e participou dos acontecimentos na França, como a entrada das mulheres nas universidades e tinha pais que a incentivaram a ingressar no mercado de trabalho e no ensino superior. Mas apesar de todos esses avanços por volta da década de 1950, havia um domínio predominantemente masculino na História, tanto que os principais idealizadores dos Annales eram homens.

Michelle Perrot inclusive os admirava, mas achava que jamais faria parte daquele mundo, tanto que inicialmente a História das Mulheres e as mulheres não eram seu interesse e sim esse mundo dos homens (PERROT, 2007). Entende-se isso como uma falta de representatividade feminina nessa época em uma posição igual a Marc Bloch ou Fernand Braudel, fazendo com que ela tivesse que estar mais ligada inicialmente nessa perspectiva. Apesar do domínio masculino, com os professores sendo todos homens, Michelle Perrot destacou que não chegou a sofrer nenhum tipo de discriminação.

Nos Estados Unidos, o começo da História das Mulheres foi bem ligado à questão do feminismo, numa tentativa de ganhar visibilidade e confrontar a dominação masculina na vida cotidiana e na profissão de historiador. O seu objetivo inicial foi confrontar a história tradicional e conquistar o espaço das historiadoras para que pudessem contar sua própria história.

Na França não houve esse confronto com a historiografia masculina, ao passo que importantes historiadores franceses estavam dando espaço para as mulheres na

historiografia, pesquisando e legitimando a presença da mulher. As tradições americana e francesa se diferenciam nesse ponto: enquanto a primeira foi mais de confronto, a segunda foi mais de aproximação (QUEIROZ, 2013). Enquanto o campo de História das Mulheres no Brasil estava no seu início, na França e nos Estados Unidos já estava desenvolvido e se consolidando.

No Brasil o campo demorou a aparecer em comparação com os Estados Unidos e França, vindo a tornar-se visível apenas na década de 1970 e ganhando mais destaque na década de 1980. A importância do tema emergiu por causa da nova realidade que estava sendo apresentada e presenciada no país, com as pressões e conquistas do movimento feminista e a maior presença de mulheres no mercado de trabalho, nas universidades e na vida social (ZIRBEL, 2007).

De acordo com Ilze Zirbel (2007), os principais temas que surgiram na produção acadêmica brasileira pelas feministas nas décadas de 1960 e 1970 envolviam trabalho feminino. Essas produções tentavam denunciar a opressão que as mulheres sofriam, suas péssimas condições de trabalho, colocando-as nas condições de vítimas e "Dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante" (RAGO, 1995, p.82). Nessa época, mais precisamente em 1969, é publicado o livro "A mulher na sociedade de classes: mito e realidade" de Heleieth Saffioti, tornando-se um marco para os estudos sobre as mulheres por ser uma das primeiras obras escritas e publicadas.

Segundo Teresinha Queiroz (2006), a historiografia piauiense é dividida em três momentos importantes: final do século XIX às primeiras décadas do século XX, as décadas de 1950 a 1970, e o período iniciado na década de 1980 até os anos 2000. Através das demarcações temporais, é possível fazer a divisão da historiografia piauiense em três gerações.

Durante o primeiro recorte, houve a primeira tentativa de se fazer historiografia no Piauí, a partir disso, intelectuais como Higino Cunha e Clodoaldo Freitas criaram várias obras contando a história do estado. No segundo recorte temporal da historiografia piauiense houve a criação do Centro de Estudos Piauienses (CEP) e do Movimento de Renovação Cultural (MRC) iniciativa de intelectuais piauienses para renovar as formas de produção histórica no estado. Sua produção historiográfica era centrada na tentativa de construção de uma identidade piauiense, com assuntos

variando de cultura até economia. Ou seja, a História das Mulheres ainda não estava presente.

Foi apenas a partir do terceiro recorte da historiografia piauiense (1980-2000) que a História das Mulheres e os Estudos de Gênero obtiveram espaço, principalmente pela presença de produção historiográfica nas pós-graduações, o que ajudou a abrir o leque para novos temas de pesquisa. A primeira produção que ocorreu no ano de 1996 no Piauí e continua sendo referência para os estudos sobre a mulher em Teresina até os dias atuais é a obra de Pedro Vilarinho Castelo Branco intitulada "Mulheres Plurais: A condição Feminina na Primeira República".

A obra, considerada pioneira trata da condição feminina no início do regime republicano em Teresina, destacando as mudanças ocorridas na vida das mulheres. Pedro Vilarinho relatou de maneira diversificada questões referentes ao cotidiano feminino de mulheres das classes abastadas, médias e pobres, utilizando cada capítulo para fazer essa descrição. Ele retrata o lazer, a educação, o trabalho e os papéis sociais desempenhados. (CASTELO BRANCO, 2013).

Apesar de conquistar seu espaço na historiografia brasileira, foi alvo de diversas críticas por historiadores que não viam importância em dar destaque para a participação das mulheres na História e pela questão da vitimização pelas denúncias de opressão, como destaca Guacira Louro (1997):

> [...] inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada (p.37).

Na citação é perceptível a importância dos estudos sobre a mulher para tirá-las do seu silenciamento e trazê-las à tona, além de denunciarem a opressão feminina. Porém, em alguns momentos essa denúncia se transformou em vitimização em relação à condição da mulher ou uma culpabilização pela sua condição de oprimida. Outras críticas surgiram devido ao isolamento dos estudos de História das Mulheres com uma perspectiva de estudar homens e mulheres separadamente, deixando de lado suas

relações que são imprescindíveis para entender o contexto social em que estão inseridas as mulheres. Sobre isso Maria Izilda Matos (1998) comenta:

> O crescimento desta produção permite apontar que não se trata apenas de incorporar as mulheres no interior de uma grande narrativa pronta, quer mostrando que as mulheres atuaram tanto quanto os homens na história, quer destacando as diferenças de uma "cultura feminina", perdendo-se, assim, a multiplicidade do ser feminino, podendo cair numa mera perspectiva essencialista (p.68).

Ela aponta que o objetivo dos estudos não seria apenas colocar a mulher na historiografia como algo programado e de certa forma universal, só como forma de mostrar a participação feminina na História. O intuito é inserir as mulheres no contexto historiográfico apresentando sua pluralidade, além de mostrar a discussão das relações entre homens e mulheres, porque para o entendimento do contexto histórico que estão introduzidos. Com o surgimento dos estudos de gênero parte das críticas perderam fundamento, por ser um campo interdisciplinar e com um termo neutro, não dando espaço para determinismos biológicos.

Os estudos de Gênero na História: O que mudou?

Segundo Joan Scott (1995), o termo gênero apareceu pela primeira vez entre as feministas norte-americanas com o intuito de rejeitar as distinções baseadas no sexo. A utilização do termo para esses fins obteve sucesso, já que a sua neutralidade afastava a ideia de um determinismo biológico programado e passou a ser usado primeiramente por feministas que criticavam a centralização dos estudos sobre as mulheres demasiadamente nas mulheres.

Além da questão sobre a neutralidade do termo gênero, é possível destacar que não é possível os estudos sobre feminino e masculino serem realizados separadamente, porque suas significações são interdependentes. Porém, Luciana Silva (2010), destaca que "Reduzir gênero a masculino e feminino é reforçar as relações desiguais de poder, em que o feminino é marginalizado e as identidades homossexual, bissexual, travesti e transexual são excluídas pelo *ethos* dominante masculino e heterossexual", (p. 9).

Porém, apesar disso, as feministas radicais[81] criticam o uso do termo gênero por considerarem que não preserva a identidade feminina, ou seja, para elas o foco que deveria ser apenas das mulheres acaba indo para outras identidades, causando um embaralhamento. Mesmo com essa discussão por parte das feministas radicais, os Estudos de Gênero se complementam com a História das Mulheres, impedindo uma abordagem isolada e vazia, além de incentivar a interdisciplinaridade entre várias temáticas.

O artigo de Joan Scott "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" foi publicado pela primeira vez no Brasil na década de 1990 e é considerado um dos pioneiros para os estudos de gênero no país, e continua sendo base para muitas pesquisas que pretendem abordar o campo. Ela apresenta uma visão geral sobre o que estava sendo discutido nos Estados Unidos, sobre o novo conceito (ZIRBEL, 2007). Sobre isso, Joan Scott comenta em entrevista:

> Eu penso que gênero ainda é uma categoria útil, apesar de sua cooptação por muitas agências internacionais, ONGs, governos e afins. Para mim, gênero representa uma pergunta a ser feita por qualquer sociedade, em qualquer momento: como mulheres e homens estão sendo definidos, um em relação ao outro? Dito de outra forma, dada a impossibilidade de realmente dizer o que as diferenças físicas entre os sexos significam, como as sociedades têm tentado impor significados e mantê-los no lugar? Como os indivíduos têm se imaginado, não se encaixando nessas categorias? Gênero é, em outras palavras, uma norma regulamentadora que nunca funciona plenamente. Assim, as perguntas interessantes são: quem estabelece as definições? Para que fins? Como elas são aplicadas? Como indivíduos e grupos resistem às definições? Se usada dessa maneira, como um conjunto de perguntas cujas respostas não sabemos de antemão, o gênero ainda é uma categoria útil de análise. (p. 212, 2013)

Joan Scott (2016), destaca que apesar dessa cooptação, ou seja, mesmo que haja discussões e tenham agregado o gênero nessas instituições, ainda podem ser feitos muitos questionamentos e surgirem muitas dúvidas a serem respondidas. Algumas delas são sobre como são colocadas as relações entre homem e mulher ou como os indivíduos pensam essas diferenças e se encaixam, ou tentam se encaixar nelas. Por

[81] Termo que vem de "feminismo raiz", ou seja, as teóricas feministas consideradas radicais buscavam a raiz da desigualdade. Porque as feministas radicais não aceitam mulheres trans no movimento? Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/03/28/por-que-as-feministas-radicais-nao-reconhecem-mulheres-trans.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

todas essas indagações, que não têm uma resposta prévia, é possível afirmar, para a autora, que gênero ainda é uma categoria de análise histórica.

Sobre o conceito do termo, "de um lado o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; de outro lado, o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder". (PEDRO; SOIHET, 2007) Da mesma forma que possibilita o estudo das relações e diferenças entre os sexos como um complemento, também demonstra o poder implicado nisso. O termo deixa implícita a participação das mulheres sem nomeá-las e mostrar que qualquer informação está ligada aos homens.

Por terem um campo de História das Mulheres mais consolidado, os estudos de gênero ganharam destaque primeiramente na Europa e nos Estados Unidos por volta da década de 1980. No Brasil, só começaram a se difundir na década de 1990, principalmente na história. Para Maria Izilda Matos (1998), o que ajudou na expansão desses estudos na disciplina foi a transformação da historiografia, que passou a incorporar temáticas que antes não tinham seu espaço, e isso proporcionou também uma renovação de temas e de metodologias, além de um desprendimento dos paradigmas tradicionais.

Ao longo dos anos houve o aumento do número de pesquisas realizadas e o conceito de gênero passou a se fortalecer no país, aparecendo em livros e periódicos. Também surgiram GTs, Revistas e Núcleos de Pesquisa, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Durante a década de 2000 foi criado um GT de Estudos de Gênero durante o XXI Simpósio da Associação Nacional de História, que visava fazer uma articulação nacionalmente entre pesquisadoras. Além desse foram criados outros GTs de Estudos de Gênero, em São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e no Mato Grosso do Sul.

Apesar de todos esses avanços e grande número de trabalhos, o campo dos estudos de gênero não teve uma trajetória fácil, principalmente no campo historiográfico, que era muito fechado e tinha como destaques temáticas relacionadas à política ou economia, como destacam Pedro; Soihet (2007):

> A trajetória dos dias atuais contrasta, entretanto, com a trajetória difícil que a categoria de análise 'gênero' enfrentou no campo historiográfico. Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente que mais tardiamente apropriou-se

> dessa categoria, assim como da própria inclusão de 'mulher' ou 'mulheres' como categoria analítica na pesquisa histórica. (p. 284)

Pelo fato de a História ficar mais focada em uma linha de pesquisa voltada para a política, foi mais difícil a incorporação e abertura para a História das Mulheres e Estudos de Gênero, que ainda hoje sofrem rejeição por historiadores/pesquisadores. Por isso, o crescimento das pesquisas se torna ainda mais importante, tendo em vista a dificuldade inicial e ainda vivenciada por eles.

No Piauí, os estudos de gênero têm crescido muito nos últimos anos, havendo assim um grande aumento no número de pesquisas, incluindo monografias e dissertações, além de teses de doutorado de pesquisadores piauienses que se transformaram em livros. Na década de 2000 tivemos a dissertação de mestrado da Elizangela Barbosa Cardoso como um dos trabalhos pioneiros sobre gênero. Intitulada "Múltiplas e Singulares: História e Memória de Estudantes Universitárias em Teresina (1930-1970)" retrata a configuração das relações de gênero e as condições históricas que tornaram possível a emergência das mulheres, com formação superior e como a passagem para o ensino de terceiro grau marcou a vida dessas mulheres, com período trabalhado entre as décadas de 1930 e 1970.

Considerações Finais

Ao longo do artigo foi abordada a trajetória dos estudos sobre as mulheres e o gênero, com ênfase nos seus locais de maior representatividade internacional, Estados Unidos e França e no Brasil. Inicialmente foi destacado o movimento feminista, porque as suas críticas, reflexões e iniciativas contribuíram muitas conquistas para as mulheres, referentes principalmente ao maior alcance do espaço público e direitos impossíveis de serem pensados no contexto do século XIX ou XX.

Ancorado no movimento feminista e na presença de mulheres nas universidades passou a existir uma preocupação em se contar uma história sobre as mulheres com o intuito de denunciar a opressão. O movimento feminista foi essencial para essa percepção de que não existia uma história sobre as mulheres, que elas eram invisíveis. No Brasil apesar de todo o contexto da ditadura militar, houve luta e uma tentativa de afirmação do campo de História das Mulheres.

O campo conseguiu a consolidação no país principalmente pela força das pesquisadoras brasileiras, que buscaram a conquista do espaço mesmo inseridas em uma sociedade patriarcal e conservadora. Os estudos de gênero surgiram como uma solução para o fim de determinismos sexuais e também como um termo que teve mais aceitação na academia. Apesar da inúmera quantidade de trabalhos que temos atualmente sobre gênero, há uma grande onda de ignorância pelo país que de certa forma inviabiliza a produção e a discussão da temática.

A partir do momento que gênero passou a fazer parte da análise histórica podemos perceber a desnaturalização de paradigmas em um meio que foi marcado durante muito tempo por uma falta de discussões mais relacionadas ao cotidiano, principalmente na historiografia. Apesar de cada dia se consolidar mais no campo da História é necessário prosseguir com os debates relacionados para que seja possível uma maior abertura, principalmente na sociedade.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: A Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARDOSO, Cláudia Pons. Redes Feministas no Enfrentamento do Racismo Patriarcal Heteronormativo. In: NICHNIG, Claudia Regina; WOLFF, Cristina Scheibe; VEIGA, Ana Maria; Zandoná, Jair. Mundos de Mulheres no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2019.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Múltiplas e Singulares: História e Memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970). 2002. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. Mulheres Plurais. Teresina: Edufpi, 2013.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Plataforma Gueto, 2013.

KAAS, Hailey. O que é Transfeminismo? Uma Breve Introdução. 2ª versão, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALTA, Renata Barreto; OLIVEIRA, Laila Thaíse Batista de. Enegrecendo as redes: o ativismo de mulheres negras no espaço virtual. Gênero. Niterói, v.16, n.2, p. 55-69, 2016.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de Gênero: Percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. Cadernos Pagu, n.11, p.67-75, 1998

MORIN, Tania Machado. Virtuosas e perigosas: As mulheres na Revolução Francesa. São Paulo: Alameda, 2013.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.27, nº 54, p.281-300, 2007.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. O Feminismo de "segunda onda". In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi. Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013.

PERROT, Michelle. Minha História das Mulheres. São Paulo: Contexto, 2006.

PERROT, Michelle. Mulheres Públicas. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Tema, 1988.

PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu, Abramo, 2003.

QUEIROZ, Teresinha. Do Singular ao Plural. In: CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. Mulheres Plurais. Teresina: Edufpi, 2013.

QUEIROZ, Teresinha. Teresinha de Jesus Mesquita. Do singular ao plural. Recife: Edições Bagaço, 2006.

RAGO, Margareth. Descobrindo Historicamente o Gênero. Cadernos Pagu, n.11, p. 89-94, 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. Estudos Feministas, v.12, n. 264, p. 35-50, mai-ago, 2004.

SCOTT, Joan. Gender and Politics of History. Cadernos Pagu, n.3, p. 11-27, 1995.

SILVA, Luciana Santos. Gênero: Uma categoria analítica que transcende ao feminino. Revista Educação, Gestão e Sociedade. n.1 , mar, 2010.

SOIHET, Raquel. História das mulheres e História de gênero: um Depoimento. Cadernos Pagu, n.11, p. 77-87, 1998.

VIANNA, Cynthia Semíramis Machado. A reforma sufragista: marco inicial da igualdade de direitos entre mulheres e homens no Brasil. 240 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós Graduação em Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ZIRBEL, Ilze. Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Entrevistas

PERROT, Michelle. Entrevista com Michelle Perrot. [Entrevista concedida a] Sheila Schvarzman. Cadernos Pagu. v. 4, p. 29-36, 1995.

SCOTT, Joan. Entrevista com Joan Scott. [Entrevista concedida a] Fernanda Lemos. Mandrágora, v.19, n. 19, p. 161-164, 2013.

O ESPAÇO FICCIONAL OPRESSOR E SUA RELAÇÃO COM A PERSONAGEM PRINCIPAL DO CONTO *"NEGRINHA"*, DE MONTEIRO LOBATO

Ederson Dias de Carvalho[82]

Introdução

Os estudos sobre o espaço ficcional merecem a atenção dos pesquisadores que se dedicam a analisar as obras literárias, pois conhecer esse espaço significa dar um passo consistente para se compreender melhor o seu objeto de estudo.

Busca-se aqui, por meio o conto *Negrinha*, da obra *Negrinha e Outros Contos*, de Monteiro Lobato, demonstrar como o espaço ficcional está intimamente ligado às ações de cada uma das personagens e como ele ajuda o leitor a entender sempre mais o que as ideias que essa narrativa coloca em discussão. As funções do espaço e a relação deste com o enredo são bem enfatizadas aqui, de forma a evidenciar o potencial, em termos de espacialidade, que apresenta esse texto de Lobato.

Ademais, não há como deixar de mencionar que há um estereótipo do negro presente no conto *Negrinha* e o espaço ficcional ajuda o leitor a reconhecer esse trato que é dado para com o negro que o autor, investido na função de narrador, desenvolve ao longo do texto.

[82] Mestrando em Letras (UESPI). edersonstar@hotmail.com

Além disso, por meio da personagem Inácia, nota-se no referido conto uma crítica à igreja católica e aos seus fiéis, pois não é suficiente apenas ouvir os ensinamentos religiosos e frequentar periodicamente o templo, mas é preciso buscar boas relações para com o próximo, com a prática de gestos concretos. Há ainda uma crítica à sociedade hipócrita que vive de aparências: D. Inácia é um anjo para os olhos da sua comunidade, mas um demônio no trato com Negrinha.

Outro aspecto presente nessa obra de Lobato é a violência, não apenas a violência física, mas também a psicológica que fere a alma da personagem central, transformando aqueles espaços em terrenos de terror e de dor.

Este trabalho apresenta como aporte teórico as ideias de Borges Filho (2007), Bachelard (1988), dentre outros, a fim de desenvolver a temática relacionada ao espaço ficcional, como também apresenta a contribuição de Proença Filho (2004), dentre outros no que se refere ao desenvolvimento da discussão no tocante ao estereótipo do negro presente em *Negrinha*.

O espaço ficcional no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato e o estereótipo do negro

O espaço ficcional presente no conto *Negrinha*, do pré-modernista Monteiro Lobato, apresenta uma série de pormenores que ajuda o leitor a compreender melhor essa e outras obras da literatura brasileira, afinal, "[...] tudo na ficção sugere a existência do espaço – e mesmo a reflexão, oriunda de uma presença sem nome, evoca o espaço onde a proferem e exige um mundo no qual cobra sentido" (LINS, 1976, p. 69).

Antes de partir especificamente para a discussão sobre o espaço ficcional, é importante salientar 2 (dois) aspectos importantes que circundam essa obra de Lobato. O primeiro aspecto que não se pode deixar de frisar é que o conto *Negrinha* apresenta um estereótipo do negro, ou seja, esse conto não é escrito por negro e nem dá voz ao negro, apresentando apenas a situação opressora em que vive essa parcela da população brasileira. Outro aspecto presente nessa produção do pré-modernista Lobato é a violência, uma violência que dilacera o ser, não apenas fisicamente, mas, principalmente, mentalmente.

No que se refere ao negro como estereótipo na literatura brasileira, assinala Proença Filho:

> A PRESENÇA DO NEGRO na literatura brasileira não escapa o tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade.
> Evidenciam-se na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada.
> Tem-se, desse modo, literatura *sobre* o negro, de um lado, e literatura *do* negro, de outro (2004, p. 161).

Logo na primeira página do conto *Negrinha* há uma referência à época da escravatura, ou seja, um lugar-comum quando se costuma mencionar o negro na literatura brasileira, principalmente na literatura produzida até o início do século XX: "Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças" (LOBATO, 2019, p. 7). Tem-se, assim, uma ilustração do estereótipo do negro visto como objeto, tal como afirma Proença Filho.

Além disso, é de grande valia que o leitor perceba, logo no início da obra literária, em quais espaços as personagens estão situadas e quais as relações que esses espaços estabelecem com os demais elementos da narrativa. Sem dúvida alguma o autor não situa as personagens aleatoriamente, sem uma razão de ser, mas compreender por que tais elementos da narrativa estão ali e não acolá já proporciona um certo grau de compreensão do enredo ali presente:

> Uma primeira parte do enredo é chamada de exposição ou apresentação. É a parte introdutória da narrativa. É nela que se apresentam as personagens, os fatos iniciais. Também é nessa parte que se apresenta o primeiro espaço da narrativa. É o espaço inicial. Deve-se identificá-lo, perceber suas características e estar atento no seu papel no desenrolar da narrativa (BORGES FILHO, 2007, p. 43).

Nesse sentido, faz-se necessário observar que a obra literária apresenta uma multiplicidade espaços e todos eles devem ser bem analisados. Enfatiza-se aqui mais uma vez que é de grande valia não perder de vista que o espaço está intimamente ligado aos demais elementos da narrativa, como, por exemplo, às personagens:

> Assim sendo, se criamos uma personagem ficcional, vamos posicioná-la relativamente a outros elementos de nosso texto. Podemos situá-la fisicamente (criamos um espaço geográfico), temporalmente (definimos um espaço histórico), em relação a outras personagens (determinamos um espaço social),

> em relação às suas próprias características existenciais (concebemos um espaço psicológico), em relação a formas como essa personagem é expressa e se expressa (geramos um espaço de linguagem), e assim por diante (SANTOS, p. 2001, p. 67-68).

Para enfatizar ainda essa relação entre espaço e personagem, deve-se observar que "toda caracterização de personagem desafia e incentiva um preenchimento de vazios" (REIS, 2015, p.16). Assim, para o preenchimento desses vazios, o leitor também pode e deve recorrer ao espaço ficcional em que essa personagem está enquadrada, pois esse espaço ajuda a fornecer elementos para que o leitor possa realizar várias inferências sobre a obra literária.

Nota-se também que os espaços ocupados pela personagem Negrinha são os "cantos escuros da cozinha", assim, percebe-se mais uma vez o estereótipo do negro tratado no conto. Os "cantos" são espaços onde se costuma deixar de lado as coisas que não interessam tanto às pessoas, é como se eles servissem de refúgio para algum mal iminente. Já a expressão "escura" possui também uma conotação de algo ruim/aterrorizante na obra. Outro espaço a ser colocado aqui em evidência é a cozinha, ou seja, o negro, numa visão preconceituosa, é encontrado muitas vezes nesse espaço, como se esse ser fosse apenas um serviçal que exerce um papel secundário, clichê encontrado comumente nas novelas brasileiras, inserindo no imaginário dos telespectadores e dos leitores esse caráter discriminatório no trato para com o negro.

Ademais, há também no conto *Negrinha* uma ironia latente e uma crítica veemente à igreja católica, numa rememoração à venda de indulgências realizada por essa instituição religiosa. Além disso, pode-se travar ainda uma discussão sobre as falsas aparências, aspecto muito cultivado pela sociedade hipócrita brasileira presente no início do século XX. A patroa da personagem Negrinha ilustra bem tanto a crítica direcionada à igreja católica como a hipocrisia vivenciada pela sociedade de outrora:

> Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebi as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em sua – "dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral", dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia (LOBATO, 2019, p. 7).

Nota-se também no conto em questão que os espaços ocupados pela personagem central da obra são espaços que estão intimamente em comunhão com os sentimentos vividos por ela. Os fundos do quintal são alguns dos espaços citados na obra *Negrinha*. O vocábulo "fundos" possui uma carga expressiva muito forte, denotando desprezo, indiferença, desatenção, humilhação, etc., expressões que traduzem muito bem o sentimento que essa patroa dedicava à sua "empregadinha": "Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mão da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em beliscões de desespero. – Cale a boca diabo!" (LOBATO, 2019, p.65).

Sobre os espaços que representam os sentimentos vividos pelas personagens, discorre Borges Filho:

> Esses não são espaços em que a personagem vive, mas são espaços transitórios, muitas vezes, casuais. Assim, em determinadas cenas, observamos que existe uma analogia entre o espaço que a personagem ocupa e o seu sentimento. Por exemplo, teremos uma cena de alegria que se passa sob o sol fresco de um fim de tarde, brilhante, num céu com poucas nuvens e passarinhos voando. Parece que, como a personagem, a natureza está alegre, portanto, há uma relação de homologia entre personagem e espaço. Trata-se de um espaço homólogo (2007, p. 40).

Cabe destacar outro aspecto relevante dentro da obra *Negrinha* (além da ironia constantemente presente): a violência. Não apenas a violência física, mas também a psicológica. Um dos momentos mais chocantes do conto é exatamente o momento em que a patroa coloca um ovo fervendo na boca da sofrida criança. Isso provoca no leitor uma reflexão sobre quantas atrocidades foram cometidas aos povos negros. Essa reflexão que a literatura propõe é importante para que se construam novas páginas de respeito e dignidade a esses povos. Não há dúvida de que em *Negrinha* história e ficção estão entrelaçadas, de mãos dadas. A seguir, tem-se o momento em que a personagem principal do conto recebe o ovo quente:

> Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água "pulando" o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

> - Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste? E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava (LOBATO, 2019, p. 10).

Faz-se necessário notar na citação anterior que, quando a patroa comete a atrocidade de colocar o ovo quente na boca da Negrinha, a "virtuosa" senhora volta ao trono. Esse ato de voltar ao trono traz um sentido implícito muito forte, ou seja, essa senhora, por ter a pele branca e condição socioeconômica mais elevada, tem o "poder" para praticar quaisquer violências para com o negro e, ainda assim, manter um *status* social privilegiado. Uma dama má, mas, aos olhos das sociedades e, principalmente, da igreja, é uma dama bondosa, caridosa.

Segundo Borges Filho (2007, p. 35) o espaço ficcional também tem o condão de caracterizar as personagens no contexto socioeconômico, mesmo quando esse espaço não é claramente identificado. É o que acontece na complicação ou desenvolvimento do enredo. As sobrinhas da Dona Inácia vieram passar férias com ela e, na descrição desse momento do conto, há uma referência ao espaço de onde vieram as sobrinhas da senhora Inácia, em "ninho de plumas", denotando que essas crianças pertencem a uma classe social economicamente mais elevada: "Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas" (LOBATO, 2019, p. 10).

No que se refere à complicação ou ao desenvolvido do enredo e suas relações com o espaço ficcional das personagens, assinala Borges Filho:

> Após a exposição, temos a complicação ou desenvolvimento. Esse momento ocorre quando algo interfere e quebra aquela situação inicial, impulsionando a história. Cabe-nos, então perguntar, em que espaço ocorre essa quebra da situação inicial e qual o efeito de sentido que ele provoca dentro da narrativa. Será o espaço inicial o mesmo da complicação? São diferentes? Por quê? Já que se pode ter mais de uma complicação dentro de uma narrativa também se pode mais de um espaço vinculado a ela. Cumpre analisá-los e verificar suas interrelações (2007, p. 43).

Além disso, o espaço ficcional assume algumas vezes outra função: a de antecipar a narrativa. Assim, antes mesmo de iniciar a ação seguinte, o espaço já está denunciando o que virá a seguir, antecipando o teor dos acontecimentos da narrativa. É o que acontece quando Dona Inácia sugere que as crianças brinquem no jardim. A

princípio, pode-se pensar que a referida senhora está sugerindo isso apenas para as sobrinhas, mas depois ela deixa claro que essa sugestão contempla também a personagem Negrinha e essa criança fica radiante de felicidade. Essa felicidade veio à tona depois que a personagem Dona Inácia citou um espaço que denota alegria, prazer, felicidade: o jardim: "- Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein? Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu" (LOBATO, 2019, p. 12).

Destarte, Borges Filho também discorre sobre a mencionada função do espaço: a antecipação da narrativa:

> Através de índices impregnados no espaço, o leitor atento percebe os caminhos seguintes da narrativa. Em outras palavras, há uma prolepse espacial. Por exemplo, suponhamos que o herói está se escondendo de seu algoz. O narrador, ao apresentar o espaço em que o herói se encontra, mostra-nos uma faca em cima de uma mesa. Momentos depois, é justamente aquela faca que servirá para a defesa do herói (2007, p. 41).

É importante notar também que é no espaço do jardim que a personagem Negrinha também se dá conta que é gente, ser humano e essa constatação é um caminho sem volta, ou seja, não dá mais para se comportar e suportar tudo como antes, ficaria agora impossível aguentar o tratamento desumano de D. Inácia. O jardim é um espaço que exala beleza e, na brincadeira com as sobrinhas de D. Inácia e com a boneca, Negrinha experimentou o prazer de viver e essa experimentação trará uma consequência crucial: a morte. Eis, então, o clímax do conto:

> Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentia-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!
> Assim foi – e essa consciência a matou (LOBATO, 2019, p. 12).

Ainda sobre essa discussão, percebe-se que o clímax do conto ocorre num espaço singular (o jardim) e esse espaço se comunica com a personagem principal da obra, ajudando na construção do efeito de sentido do enredo. A vida da menina negra não era um jardim, a vida dessa menina era um canto. O jardim foi apenas um breve

instante, mas como ficar por horas e horas, uma vida inteira num canto quando se sabe que existe um jardim, uma boneca, outras crianças e a felicidade? Sobre a relação entre o espaço e o clímax na narrativa, afirma Borges Filho:

> O desenvolvimento da narrativa atinge um ponto em que não há mais possibilidade de continuidade, é o ponto de maior tensão da narrativa. Esse ponto, geralmente, é chamado de clímax. É o ponto mais próximo do desfecho. Nesse momento também deve-se perguntar a respeito da espacialidade que está ali organizada. De que maneira o narrador organizou aquele espaço e quais os sentidos que se podem depreender dele. Por que o narrador escolheu determinado espaço para situar personagens e ação e não outro? (2007, p. 43).

Dentre outros aspectos, sabe-se que a casa, em geral, é um ambiente acolhedor, mas já se sabe que a casa para a personagem principal do conto de Lobato não tinha esse aspecto. E essa personagem, depois de se dar conta que era gente, passa a perceber a estranheza e a não identificação que esse ambiente espacial que lhe causa: "Terminada as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou a ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada" (LOBATO, 2019, p. 13).

Sobre a importância que a casa exerce em relação aos que nela habitam ou habitaram, revela Bachelard:

> Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser "jogado no mundo", como o professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, nos nossos devaneios, ela é um grande berço (1988, p. 26).

Assim, pode-se perceber que a casa para Negrinha nunca foi esse "berço" descrito por Bachelard, mas essa personagem conseguiu suportar até certo tempo as agruras da vida dentro desse espaço, porém, a partir do momento da sua grande descoberta, caiu em si, enxergou-se como ser humano e passou a ter uma outra visão sobre o ambiente que a circundava. Ela, então, não vivia mais na casa, mas, a partir daí, apenas estava na casa e, como diz Bachelard, passou a ser "um ser disperso", com o pensamento em viagem.

Mesmo sabendo que Lobato construiu um estereótipo do negro, não se pode negar a sua maestria na construção de seus textos. Na descrição da morte da personagem principal do conto em questão, por exemplo, Lobato mistura prosa e poesia, num eufemismo de extrema grandeza, transformando um momento de dor em um momento de rica poesia:

> Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.
> Mas, imóvel, sem rufar as asas.
> Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...
> E tudo se esvaiu em trevas (2019, p.13).

Referindo-se ainda a esse estereótipo do negro trazido por Monteiro Lobato, pode-se notar que, mesmo trazendo essa etnia para dentro do seu conto e provocando uma certa reflexão social sobre a situação desse negro no contexto brasileiro, Lobato não dá voz aos descendentes da mãe África. No entanto, o negro não que ser apenas mencionado nas obras literárias, mas ele quer um espaço bem maior e que lhe é de direito, quer ter voz não somente enquanto personagem literário, mas também enquanto autor, enquanto crítico, etc.:

> Se em sua visão idealizadora o poeta não consegue escapar do estereótipo, se ele não dá voz ao negro, mas se comporta como um advogado de defesa que quer comover a platéia e provar a injustiça da situação que denuncia, tenhamos presente, entretanto, que é ele quem assume, na literatura brasileira, o brado de revolta contra a escravidão, abre espaço para a problemática do negro escravo, num momento histórico em que o negro era, como assinala Antonio Candido, "a realidade degradante, sem categoria de arte, sem lenda histórica" (PROENÇA FILHO, 2004, p. 164-165).

Para exemplificar a discussão travada anteriormente por Proença Filho sobre a visão estereotipada do negro na literatura por parte de alguns artistas, em um dado momento da obra em questão, percebe-se que Negrinha está "ao pé" da sua patroa, numa atitude de subserviência, demonstrando que a raça branca (representada por D. Inácia) é tida como superior.

Outro fato que pode ser percebido ainda é a questão de não se dar voz ao negro e mais uma vez a senhora Inácia ilustra bem isso quando pede para Negrinha ficar

calada: "Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta. – Sentadinha aí, e bico, hein?" (LOBATO, 2019, p.65).

Nesse sentido, Proença Filho está certo quando afirma:

> A visão distanciada configura-se em textos nos quais o negro ou o descendente de negro reconhecido como tal é personagem, ou em que aspectos ligados às vivências do negro na realidade histórico-cultural do Brasil se tornam assunto ou tema. Envolve, entretanto, procedimentos que, com poucas exceções, indiciam ideologias, atitudes e estereótipos da estética *branca* dominante (2004, p. 161).

Na esteira de discussão entre espaço e enredo, o narrador, a fim de demonstrar a insignificância da morte de Negrinha, menciona no desfecho do conto que a menina foi enterrada em vala comum. Esse espaço denota muito bem o que o narrador pretende passar aos seus leitores, ou seja, esse narrador pretende passar a ideia de que a morte dessa personagem não iria repercutir e nem alterar o curso das coisas, pois havia morrido uma pessoa sem significância social em virtude de sua etnia e de sua condição econômica. Além disso, D. Inácia, por pertencer à raça de maior prestígio social e ter condição econômica mais elevada, consequentemente encontraria com facilidade outra negra para realizar os seus caprichos e continuar os seus atos violentos: "Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria, trinta quilos mal pesados..." (LOBATO, 2019, p. 13).

No tocante à abordagem entre desfecho da narrativa e espaço ficcional, Borges Filho pontua:

> Após o clímax, segue-se naturalmente o desfecho, a conclusão do texto. Resta analisar qual é o espaço em que isso ocorre. É o mesmo espaço em que ocorre uma das outras partes do enredo? Existe essa coincidência ou não? Quais os efeitos de sentido daí decorrentes? O espaço inicial, por exemplo, é o mesmo do espaço final? Houve alguma metamorfose nesse espaço entre o início e o fim da narrativa? (2007, p. 43-44).

Ainda na esteira de discussão sobre o espaço ficcional, evidencia-se que a cozinha é um cômodo que fica, em geral, ao fundo das casas e esse espaço, ocupado muitas vezes pela personagem central da obra, possui uma relação muito forte para com essa personagem, denotando que Negrinha está à margem da sociedade,

desprezada, a última da fila, se é que há vaga na fila para ela. Outro fator que aproxima Negrinha da cozinha também é o fato de a cozinha ser o ambiente de trabalho em que as escravas/as empregadas dedicam maior tempo do seu dia no preparo das refeições. Faz-se necessário ressaltar a grande insensibilidade de D. Inácia para com a criança negra, qualquer barulho que a menina fizesse poderia irritar e provocar a ira dessa "virtuosa" senhora, num completo desrespeito aos direitos humanos:

> Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa: Quem é a peste que está chorando aí? (LOBATO, 2019, p.7).

Porém, não há dúvida, o canto é o espaço mais habitado por Negrinha, como também é o que mais bem representa os sentimentos vividos por ela. Muitas vezes a expressão "canto" é reduzida para o diminutivo, a fim de representar ainda mais fielmente os sentimentos dessa personagem: "Com as lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral – sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos – a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre." (LOBATO, 2019, p.10).

Mesmo quando Negrinha via as sobrinhas de D. Inácia brincarem, num retrato fiel da desigualdade e da exclusão, ela não se atrevia a sair do seu canto. Esse espaço marca muito profundamente a vida dessa criança, fazendo com que ela se lembre (a cada instante) da sua condição social dentro daquela casa:

> Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu – alegres, pulando e rindo com vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio de um castigo tremendo (LOBATO, 2019, p. 10).

Além disso, cabe trazer à tona a presença de negro infantilizado nessa obra de Lobato. Esse estereótipo não é característica apenas da obra desse autor ou mesmo de outros pré-modernistas e modernistas brasileiros, mas essa prática vem de muito antes e foi bastante ilustrada nas obras do Romantismo e Realismo no Brasil, assim como revela Proença Filho:

> É um momento em que também emerge o negro infantilizado, serviçal e subalterno, que se encontra, por exemplo, em peças de teatro como *O demônio familiar*, de José de Alencar, e *O cego*, de Joaquim Manuel de Macedo. *Esse* estereótipo permanece, associado à animalização, na figura de Bertoleza, do romance *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo (2004, p. 165).

Para se estabelecer um marco divisório, até meados dos anos de 1960, no Brasil, tem-se, em geral, uma literatura que tratava o negro de forma estereotipada, assim como no conto em questão, mas a partir dessa data encontram-se textos mais compromissados com a desafiadora situação da etnia negra, sobretudo no campo da produção literária.

E foi então que, para alavancar essa literatura negra, muitos grupos, movimentos e revistas começaram a produzir uma literatura que fosse ao encontro desses negros, atendendo aos seus anseios e quebrando alguns paradigmas que impediam o avanço da produção literária desses autores, conforme assinala Proença Filho:

> Os propósitos de afirmação étnica e de identidade cultural, o espírito de grupo, aliados às dificuldades mercadológicas que enfrentaram e enfrentam, levaram-nos a integrar outros grupos e movimentos, entre eles o grupo Quilombhoje, de São Paulo, criado em 1980, responsável pela publicação dos *Cadernos negros*, periódicos divulgadores com vários números em circulação, o grupo Negrícia, Poesia e Arte do Crioulo, lançado no Rio de Janeiro, em 1982, e o grupo Gens (Grupo de Escritores Negros de Salvador), que data de 1985 (2004, p. 178).

É extremamente oportuno mencionar que os *Cadernos Negros*, por exemplo, são exemplos de produções que foram criadas há anos (na década de 70) e tais produções ainda continuam vivas e atuantes, tornando-se verdadeiros veículos de resistência e cultura, divulgando não apenas a prosa de escritores negros, mas também a poesia, a escrita infantojuvenil, etc.:

> Ao longo de sua existência, os *Cadernos Negros* pouco se distanciaram desta postura incisiva – que se transformou em sua marca registrada – , e que termina por afastá-los de uma linha menos empenhada em termos de militância, como, por exemplo, a dos poetas Edimilson de Almeida Pereira e Ronald Augusto, de prosadores como Muniz Sodré, Nei Lopes, Joel Rufino dos Santos ou, no campo da escrita infantojuvenil, Júlio Emílio Braz, Rogério Andrade Barbosa, o próprio

> Joel Rufino dos Santos, além de Heloisa Pires de Lima, para citarmos alguns contemporâneos (DUARTE, 2014, p. 21).

Não há dúvida de que o processo de publicação de obras que possuem uma identidade negra resvala não só, mas também na insuficiente condição financeira dos autores negros, pois publicar uma obra neste país custa muito caro e, conforme revelam Beghim e Jaccoud (2002), ao longo dos anos o negro ganha um salário inferior ao salário do branco na realização das mesmas tarefas. Assim, ver uma escritora como Carolina Maria de Jesus sendo aclamada pelo público e pela crítica, incluída aos poucos no cânone da literatura brasileira, é motivo de grande orgulho para a literatura de língua portuguesa, mas, infelizmente, ela não exemplifica uma regra, mas uma exceção, exatamente pelo fato do Brasil ser um país historicamente preconceituoso. Sobre essas questões, ressalta Jurema José de Oliveira:

> O processo de exclusão de determinados indivíduos ou grupos encontra respaldo na impossibilidade de materialização e significação do dinheiro, do espaço e do tempo que garante a manutenção do poder político àqueles considerados "bons" e contribui para a deterioração ainda maior daqueles que adquiriram o *status* de "maus" (2007, p. 71).

Portanto, o espaço ficcional é um elemento que ajuda a compreender os demais elementos da narrativa. Consequentemente ele auxilia na identificação de obras que tratam o negro de forma estereotipada, a fim de que se possa despertar uma reflexão crítica e se obter um posicionamento mais engajado no que se refere à literatura negra.

Considerações Finais

Diante do exposto, percebe-se que espaço ficcional está em inteira sintonia com as ideias que o narrador do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, pretende repassar aos seus leitores. Isso fica bem evidente quando se observa as funções do espaço e a relação que esse espaço constrói no que se refere ao enredo da obra.

Não se deve mais conceber uma literatura que trate o negro de forma estereotipada, pois a literatura deve também se propor ao engajamento social, fortalecendo as lutas e os anseios daqueles que buscam o seu espaço de direito na sociedade.

Porém, mesmo tratando o negro de forma estereotipada, é quase impossível ler o conto *Negrinha* e não extrair dele uma reflexão sobre os direitos humanos, reflexão esta que urge também nos tempos atuais em que se percebe uma fragilidade do Estado no trato com as minorias e um abalo nos ideais democráticos.

Deve-se admitir aqui a riqueza em termos de linguagem empregada por Lobato. Tem-se no citado conto uma linguagem literária rica e plurissignificativa, notando-se em alguns momentos dessa obra a presença até mesmo de prosa poética, como no relato em que o narrador descreve a morte da personagem Negrinha e como ela foi sepultada, enterrada.

Não obstante, é preciso ter uma visão crítica bem apurada ao se deparar com uma obra como essa, pois riqueza de linguagem não é suficiente para enquadrar uma obra como boa ou ruim, pois é preciso que os estereótipos que tanto perseguem os negros ao longo das várias escolas literárias sejam quebrados, tendo em vista que o negro não quer ser apenas mencionado em obras artísticas, mas ele que ter voz e autoria. Dentro dessa seara, há que se reverenciar o trabalho de grupos de resistência, como o grupo Quilombhoje, responsável pela publicação dos *Cadernos Negros* que divulga uma autêntica literatura e cultura negra.

Assim, percebe-se que o espaço ficcional contribui de forma salutar para a compreensão das ideias que a obra literária pretende colocar em pauta, fazendo com que se possa desvendar com mais facilidade os estereótipos que se encontram escondidos nas frestas dos espaços literários.

Referências

BEGHIM, N.; JACCOUD, L. de B. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2002.

BORGES FILHO, Ozíres. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. São Paulo: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

LINS, Osman. Lima Barreto e o espaço romanesco. São Paulo: Ática, 1976.

LOBATO, Monteiro. Negrinha e outros contos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

OLIVEIRA, Jurema José de. Violência e violação: uma leitura triangular do autoritarismo em três narrativas contemporâneas luso-afro-brasileiras. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. Estudos Avançados 18 (50), 2004.

REIS, Carlos. Pessoas de livro. Estudos sobre a personagem. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. de. Sujeito tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS MATERNIDADES NO PIAUÍ COMO INICIATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE (1946-1959)

Elane Beatriz de Sousa Góis[83]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[84]

Introdução

Foi graças a perspectiva de almejar o progresso do país na época da política varguista, que o setor governamental brasileiro tomou para si a problemática da saúde materno-infantil em decorrência das avassaladoras taxas de mortalidade como uma batalha a ser travada e superada no país. E neste período, que é possível se ter consideráveis resultados para a saúde coletiva devido ao aparecimento de órgãos como o Departamento Nacional de Saúde Pública – DNSP em 1920 e posteriormente na gestão de Gustavo Capanema, ficou como Ministério da Educação e Saúde –MÊS, que "a partir dessa reforma que [...] verticalizaram as campanhas de combate à doença especifica e às grandes endemias", proporcionando assim, "rumos para a política de saúde pública, reformulando e consolidando a estrutura administrativa" (HOCMAN, 2005, p.131).

Em consequência disto que se tem a remodelagem da máquina pública, por meio da criação de órgãos e sua progressiva burocratização, como exemplo disto surgi

[83] Graduanda em Licenciatura Plena em História - Universidade Estadual do Piauí/ UESPI. E-mail: elanebeariz15@hotmail.com.

[84] Doutora em História pela a Universidade Federal do Paraná. Professora adjunta II da Universidade Estadual do Piauí. E-mail: joseannezsm@gmail.com.

"uma [reforma] mais geral da estrutura do MESP e outra mais especifica nas ações de saúde [...] que permaneceu quase inalterada até a criação do Ministério da Saúde em 1953, e de certo modo até o final dos anos 80" (Ibid., 2005, p. 131). O fato da criação e reformulação desses órgãos administrativos faz com se inaugura para o povo brasileiro a burocratização e um respaldo jurídico com a saúde pública, fato este até então negado como responsabilidade do Estado. Em relação a saúde das crianças foi criado como ponto de partida a mobilização dos médicos na criação do "departamento Nacional da Criança [o qual] foi o ponto de chegada em relação aos embates entre as propostas em jogo da assistência materno infantil no ano de 1930. (CARDOSO, 2012, P. 5)

Em virtude disso, o aparecimento destes estabelecimentos especializados à vida de infantes advém da valorização do discurso médico no Brasil, algo que se tornou fundamentais para se delimitar o espaço e os métodos cientifico próprios nos cuidados que se deveria ter com as crianças. Atrelado a isso, se tem a necessidade na construção das maternidades que se tornam uma das maiores representações de locais clinico direcionado ao público infantil, mas além desses se fez presente tinha locais de atendimento em menor porte, como os Postos de Puericultura, Postos de Higiene, Centros de Saúde e das Delegacias de Saúde, espaços estes, que foram um meio de apaziguar a insuficiência dos serviços clínicos nos estados até então.

Vale destacar que, o presente trabalho é resultado de um projeto PIBIC 2018/2019, intitulado como "As maternidades e as políticas públicas de saúde materno infantil no Piauí, de 1946 a 1959, que teve como orientação, a doutora em História e professora adjunta da Universidade estadual do Piauí, Joseanne Zingleara Soares Marinho trabalho este, que foi concluído ano de 2019. Sendo assim, este artigo busca analisar como ponto principal o caminho para a instalação e funcionamento das primeiras maternidades no Estado do Piauí, buscando entender ainda, como foi a presença das ações governamentais e médicas na criação destes espaços. Pensando nisso, foi organizado a distribuição dos tópicos deste artigo primeiramente na discussão da infância e das iniciativas de preservação da saúde materno infantil e por fim apresentar e discutir as primeiras maternidades no Piauí.

A Infância E As Iniciativas Para A Saúde Materno-Infantil

Ao se lidar com o termo de infância e da criança se faz necessário explica-los, em virtude, de não o confundir, já que a infância se trata da "abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra criança" (HEYWOOD, 2004, p. 22 *apud* LUSTIG, 2013, p.6.). Os principais autores que discutem a infância dentro da história consideram como pioneiro, o trabalho do historiador Philippe Ariès, que trata em seu livro História Social da Infância e da Família, publicado no ano de 1960, discorre basicamente sobre a construção do sentimento da infância e da família ao decorrer da história. A construção do seu trabalho foi baseada em fontes "iconográficas, religiosa e leiga, vestimentas, diários, efígies funerárias, jogos e brinquedos" (BRAGA, 2015, p. 16).

Segundo Ariès, durante a Idade Média é notado um forte desprezo com vida das infantil sendo possível perceber aliado a isso o problema da mortalidade infantil o qual ceifava inúmeras crianças. A naturalidade acerca da morte de tantas e da insignificância da vida infantil se dava claramente ao apontar, que "Ninguém pensava em conserva o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena". (ARIÈS, 1981, p. 44). Ainda segundo Ariès, a concepção a respeito da infância se fez em um ritmo lento e gradual e que só foi com a tomada de consciência da organização familiar burguesa a partir do século XVI e XVII. É nesta época que a criança vai assumindo uma nova posição, pois antes disso, é tida como uma espécie de paparicação, ou seja, quando não era desprezada, se tinha nela como um mero objeto de distração aos adultos em seus primeiros meses de vida.

Com as mudanças vindas do comércio internacional desde do século XV, advindo do declínio da estrutura socioeconômica medieva, do humanismo e com a expansão marítima, vai aparecendo gradativamente e ganhando força o sistema capitalista que com o passar dos tempos faz emergir novas categorias sociais a exemplo da burguesia. Dessa maneira, essas mudanças trouxeram consigo modificações na forma de pensar e agir, fazendo com que se tenha, nesse novo modelo econômico a acumulação de riquezas bem como na ocorrência de transformações nos âmbitos sociais e familiares antes nunca tidos.

> A família começou então a se organizar em torno da criança e lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substitui-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela [...]. (ARIÈS, 1981, p 11 *apud* KULLER, 2008, p. 9).

Com o advento da Revolução Industrial, houve de maneira mais clara transformações nas relações sociais, em destaque a dirigida à criança, ao trabalho e a sua saúde. Neste período, as estruturas sociais e econômicas já vinham passando por uma série de modificações a respeito da possibilidade do público feminino e infantil, realizarem ofícios em outras áreas. Com isso as mulheres e crianças passam a ser admitidas como trabalhadores nas fábricas, porém com um salário desigual e em situações deploráveis. O problema da "exploração do trabalho infantil, se tornou um fenômeno cada vez mais notório e questionado por algumas pessoas da sociedade inglesa, causando discussões intensas até chegarem ao parlamento inglês. (JUNIOR e VASCOCELLOS, 2017), sendo assim novos rumos se delineiam para o resguardo da vida infantil.

Em relação a isso vale destacar, que havia por parte dos industriais argumentos para legitimar e justificar o uso da mão de obra infantil nas fábricas. O primeiro vinha do setor patronato que defendia a prática de empregar crianças, como uma função moralizadora na medida em que, retirava os pequenos abandonados do meio da rua, local este de inúmeros perigos para formação física e moral, propagando "a ideia de que o trabalho [nas industrias] viria regenerar e moralizar esta população desocupada e abandonada assumindo a forma de exercício da caridade" (RAGO, 2014, p. 184). Além disso, era afirmado que tantos os industrias como as próprias famílias se beneficiavam desta relação, de um lado os pais ganhavam na medida em que seus filhos ficariam mais próximos e que assim os proprietários teriam na contratação de menores e mulheres a aquisição de "uma força de trabalho não especializada e mais econômica" (Ibid., 2014, p. 183), que facilitaria a industrialização, se tornando uma boa ação para todos.

Paralelamente, se tem os argumentos contrário ao uso desta mão de obra, que se faz sobretudo pelos médicos, que defenderem a proteção da infância e suas respectivas etapas de desenvolvimento. Em meio disso, é verificado por eles que este tipo de ambiente era altamente perigoso para a vida infantil. Outro grupo que aparece para reforça esta postura, se dar pelos anarquistas que nesse tipo de espaço, era praticado vários castigos físicos e das mortes de crianças que eram frequentes no dia a dia das fabricas explicando que: "As energias infantis se atrofiavam na falta de iluminação, a péssima ventilação, o odor fétido exalado pelos os gases, óleos, vapores das maquinas [...] favorecia a propagação de moléstias" (Ibid., 2014, p. 182-3).

Em guisa disto, foram criados os primeiros amparos legais que contribuíssem para o processo de acolhimento e delimitação da noção de uma infância, como a lei *Hearth and Moral Act* no ano de 1802, sendo considerada importante no cenário legislativo trabalhista pois através dela que é discutido e estipulado normas que as fábricas teriam que seguir acerca da condição de salubridade aprendizes estavam expostos dentro das fabricas:

> a) exigia providencias de saúde e salubridade nos ambientes de trabalho, como limpeza de janelas para a ventilação; b) proibia o turno noturno dos aprendizes; c) limitava a jornada de trabalho dos aprendizes; [...] e) determinava a nomeação visitantes para averiguar as condições das fabricas; f) especificava que os visitantes, quando contatassem a prevalência de doenças infecciosas numa fábrica chamasse serviços de assistência medica [...] (JUNIOR e VASCOCELLOS, op. cit. p. 279).

Houve também, a criação da lei *Chimeny Sweepers* de 1788, a qual se configura como a primeira lei voltada para delimitava a idade mínima, que no caso britânico seria de oito anos para as crianças que limpavam chaminés. Outro amparo legal com a lei *Michael Saddler,* de 1831 a qual, se deve em razão da passeata de trabalhadores, dentre eles homens, mulheres e crianças deformados pelos constantes acidentes ocorridos nas fabricas. Tais leis mostram a luta pelo direito trabalhista em assegurar uma carga horária mínima, assim como, evidencia a necessidade de prestação de contas de parte do governo como a necessidade de cuidados básicos a proteção da infância. Em relação a isso se tem que:

> Discursos médicos e pedagógicos já sustentavam argumentos sobre as características especificas da infância que carecem de ações em prol do desenvolvimento mais pleno possível, mas parece ter sido a organização do novo modelo de produção industrial urbano que, de fato, demonstrou a necessidade da intervenção do poder público na garantia das condições de saúde e educação das crianças das cidades industriais. (Ibid., 2017, p.281).

Paralelo a isso, e presente no discurso médico a denúncia da grande exploração sofrida pelas crianças nestes espaços e que era fundamental o resguardo com a infância se estes países quisessem garantir o seu desenvolvimento. Movimento este que se iniciou na Inglaterra e com o passar do tempo foi se expandindo para outros países. Resultando assim, no aparecimento da noção do Estado de Bem-Estar aos pequeninos na medida em que, ficava claro a importância e dependência da estrutura econômica

a vida infantil para a continuidade do progresso. Dessa forma o setor médico neste momento aparece como o porta voz em tratar da importância da vida infantil para a sociedade como e mostrado logo a seguir:

> [...] O povo que não cuida da saúde de seus filhos é um povo condenado a desaparecer pela a degradação ou assimilado pelo o mais forte e consciente. E agora que se vive e cogita de renovação, nada mais oportuno do que revolucionar a educação sanitária e geral, considerando a higiene e da infância como eixo das organizações sanitárias da nação. Que geração que fez a Revolução pelas as armas assegurem a paz e a grandeza do futuro. (ASSUNÇÃO, 1939, p. 10).

Como pode ser observado foi em decorrência das transformações vindas da mudança do modelo econômico já mencionado, aliado com os valores burgueses e com os discursos médicos e que vão fortalecendo um novo protótipo de família em fins do século XIX, agora a função dos genitores adquire uma maior responsabilidade sobre a garantia do bem estar da criança e busca pela a garantia dos direitos que desenvolva maiores cuidados físicos aos seus filhos. A percepção de infância, começa a caminhar pela à esfera dos conceitos técnicos e científicos. Emergem então como áreas do saber com verdadeiro respaldo para se ter um parecer científico os campos da sociologia, da psicologia e da medicina, áreas capazes de empregar o caráter de cientificidade e respeitabilidade à frente da sociedade, algo que se propagou para os outros países e nesse caso o Brasil.

Foi com a procura pela modernização e do progresso nacional durante o final do século XIX, durante a Primeira República que o Brasil passou a se interessar pela, beleza, organização e higienização das grandes metrópoles. A cidade do Rio de Janeiro, que era a capital do país, experimentou as primeiras iniciativas governamentais e médicas vindas das ações do médico Osvaldo Cruz, que realizou campanhas de vacinação obrigatórias para todos os moradores, como meio de limpar a doença dos brasileiros e assim causar uma boa impressão aos outros países fato este expressado na Revolta da Vacina.

Segundo Nicolau Sevcenko, essas ações de higienização receberam influências direta e indiretamente pelas concepções internacionais europeias, os quais eram reconhecidos como o padrão ideal de civilidade e por isso o Brasil em busca de almejar o progresso nacional pautado nos novos moldes cívicos e urbanísticos, procura portanto realizar medidas que possam resolver o problema das graves doenças, sendo

"preciso, pois, findar com a imagem da cidade insalubre e insegura, com uma enorme população de gente rude plantada bem no seu âmago, vivendo no maior desconforto e imundice e promiscuidade [...] (SEVCENKO, 2013, 41).

> As ações para organizar os ambientes urbanos no Brasil começaram a conquistar espaço considerável na primeira metade do século XIX, por meio principalmente daquela que ficaria conhecida por Medicina Social – detentora de propostas que reclamavam a necessidade de intervir na construção das cidades: sua distribuição, seus aspectos físicos e arquitetônicos, o cotidiano de seus habitantes. [...] (GOLÇALVES, 2015, p. 161).

Levando em consideração a alarmante situação de contagio no Brasil no final do século XIX e no começo do século XX, Margareth Rago (2014), mostra a terrível situação dos altos índices de mortalidade infantil na Primeira República como a categoria mais afetada pelas doenças, chegando a ser considerada uma questão de perigo a nação pois representava uma verdadeira ameaça de despovoamento, pois se mostrava como uma terrível consequência da ineficiência e/ou precariedade dos serviços médicos no combate as moléstias que afetava a população.

> [...] Refletindo sobre o tema, a literatura médica procura detectar as causas do fenômeno, elabora estatísticas e quadros comparativos referentes à situação em outros Estados ou mesmo entre países. Certamente, o problema não era novo, mas neste momento histórico adquire dimensões inusitadas no discurso médico, criminologista, dos industriais [...] (RAGO, op. cit. p. 167).

Em razão disso, aparecia com cada vez mais forte consolidação a figura e discurso dos médicos os quais tomavam para si o papel em denunciar o elevado número de morte precoce das crianças, afirmando que este problema estava ligado a uma pobreza extrema, que era influenciada nas precárias condições de suas moradias, em razão da grande maioria das casas dos mais pobres se davam em um único cômodo insalubres. Tem-se ainda a carência alimentar que sofria estas famílias e seus filhos os quais desde muito cedo eram ensinados a se alimentar com farinha, como uma espécie de amamentação artificial, que na maioria dos casos ocasionava o enfraquecimento e debilitação do intestino dos bebês, ainda muito frágeis.

As maternidades como indicativo da valorização da saúde da criança no Piauí

Apesar dos esforços por parte dos médicos e dos interventores do Estado em promoverem discursos falando da importância da presença dos médicos na etapa do nascimento, o aspecto da resistência da maioria das mães ao parto hospitalar vinha em decorrência do seu próprio imaginário coletivo da época, resistência essa que motivada por uma mistura de própria falta de conhecimento da população em seu apego aos recursos medicinas populares, que por si só não justificam essa situação.

Paralelo a isso, é possível compreender que essa prática popular estava diretamente ligada a precária estruturação, no número profissionais, medicamentos e edificação de espaços clínicos bem como, a extrema condição de pobreza da maioria das famílias, algo que acarretava em um distanciamento entre o setor social e as práticas medicas. Em virtude disso, é observado que além da desestruturação no sistema de saúde era presente no dia a dia da população o apego as práticas curas em ervas, beberagens e acima de tudo ao caráter religioso.

Em outras palavras, era por meio da explicação espiritual que esta população, em sua maioria pobre, criava um alento para conviver com a dor da perda de seus queridos anjinhos, termo este, que era dado as crianças que faleciam como os anjos protetores de seus familiares. Diante disso, se pode considerar que o problema da mortalidade infantil surge não como um destino inevitável, mas sim como uma consequência da grande desigualdade social que existia/existe no Brasil e que se apresenta de maneira cruel na condição da pobreza sendo está uma característica típica de boa parte das famílias piauienses naquela período e por isso, a presença das precoces mortes ocorria preponderantemente nos setores mais humildes do Estado, fazendo-se necessário a criação de espaços que atendam e oriente as mães no trato com os seus filhos.

Essa situação de precariedade com a saúde piauiense recebeu um maior conhecimento para além das fronteiras do sertão graças a expedição dos médicos sanitarista Belisário Pena e Artur Neiva que viajaram pelo o norte e nordeste do país no início do século XX. Este relatório inaugurou para o Brasil uma verdadeira fase de descoberta sobre uma parte do povo brasileiro atém então descritos e conhecidos apenas pelos os romances de Euclides da Cunha em seu livro Os Sertões publicado primeiramente em 1902. Neste relatório foi evidenciado como esta região era marcada pelo abandonado e desvalido de qualquer assistência pública e mais ainda com grave precariedade dos serviços médicos, o que assustou não só o país como também setores internacionais, fazendo com que a partir disso, houvesse uma maior mobilização da

esfera governamental, da filantropia como no caso das ações realizadas pela Liga Brasileira de Assistência (LBA) e da valorização dos discurso médicos que viam desde do século XIX discutindo a questão do resguardo e necessidade de criar mais espaços direcionados a saúde pública e em especial a infantil.

> Com base em relatórios de médicos sanitaristas, a cidade de Teresina apresentava-se na época [em] condições de vida precária, com ineficiência na infraestrutura básica [...], postos de saúde sem aparelhamento necessário para o atendimento dos doentes [...] da cidade. Todavia, é relevante ressaltar que desde o período provincial até o republicano o Piauí sofrera com condições precárias de saúde pública, valendo-se algumas vezes, na situação de pedir auxílio de outros estados para o combate de doenças com a varíola, por exemplo, no início do século XX. [...] (SILVA, 201-? p. 5).

Diante deste cenário, o que se podia considerar como espaços de atendimento clínico infantil no Estado até as primeiras duas décadas do século XX, se destinava as instituições de caráter filantrópico denominado como Santas Casas de Misericórdia "que mesmo em precárias condições como estabelecimento de saúde, prestava relevantes serviços aos desvalidos não só do Piauí como de outros estados vizinhos, a exemplo do Maranhão" (Ibid., 201-?, p. 5). Nestes locais estava a responsabilidade de acolher além das crianças abandonadas, a prestação de serviços médicos aos enfermos independentes de sua condição financeira e social, seja mulheres, homens, idosos e crianças que precisassem de aparato médico mas que, no entanto, acabava por não prestar atendimentos de qualidade a todos que a buscava seja pela sua deficiência física como financeira de manutenção a qual vinha em partes da esfera governamental, algo que se prolongar desde da segunda metade do século XIX pendurando até as primeiras década do século XX.

> Durante a República Velha, em todo estado, funcionavam apenas três instituições de saúde, um Asilo público aos alienados; as santas Casas de misericórdia de Teresina e Parnaíba e o hospital de Floriano. A Santa Casa de Teresina, fundada no ano de 1860, incorporou o primeiro hospital do estado em 1861: o hospital de Caridade de Oeiras, em que passou a funcionar em Teresina, em razão da transferência da capital. (ALVARENGA, 2013, p. 70).

Ademais se tem ao decorrer de seu livro a possibilidade de perceber a estratégia elaborada pela esfera governamental local na criação de cursos de formação de enfermeiras visitadoras financiado pelo estado em parceria com a União, fato este

comprovado pelo o Dec. N° 169, de 15 de março de 1939. Fora isso, ainda é trabalhado a respeito da "divisão do território nacional" (Ibid., 2013, p. 79), por meio do modelo de Zonas Distritais adotada pela a administração dos serviços de saúde, algo visto pelo Decreto estadual de N° 123/23, que objetivava por este mecanismo que [...] "os órgãos distritais de saúde pública do estado [fossem] definidos como Centros de Saúde e Postos de Higiene (PH) " (Ibid., 2013, p. 79). Baseando-se nisso, foi possível inferir, que se tratava de uma medida pelo à qual os poderes estaduais procuravam centralizar o sistema de saúde do Estado bem como aumenta o número de profissionais e de ambientes dedicados atender a população em suas enfermidades.

Segundo Marinho também historiado piauiense, realizar em seu livro "Manter sadia a criança sã: as políticas Públicas de Saúde Materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945, uma densa discussão sobre as políticas públicas de saúde direcionadas ao amparo a saúde materno-infantil. De acordo com Marinho (2018), a revolução de 1930 marcou profundamente os caminhos pelo o qual o Brasil delineou a sua jornada. Foi a partir deste período que o país procurou investir mais na área da educação e na saúde por meio de políticas públicas. Estas, voltadas agora paras as massas, sendo, neste momento um processo de criações de leis e de estabelecimentos à saúde da população.

Com a chegada de Vargas se desenvolve e ganha destaque o às especialidades medicas como a obstetrícia, ginecologia, pediatria e a puericultura sendo relacionada a última categoria uma importante ferramenta direcionada a educação dos cuidados básicos de higiene necessários, incentivados pelo o setor médico as mães para lhe darem com os seus filhos em seus primeiros anos de vidas das crianças, isto surgiu com o intuito de reduzir as elevadas taxas de mortalidade infantil e dos natimortos, que eram frequentes no estado.

Apesar dos esforços, a construção de maternidades dependia de muitos recursos financeiro, fato este que era um verdadeiro desafio para os governantes piauienses, em razão disso foram criados como alternativa os postos de higiene e de puericultura, das delegacias de saúde pelo o estado e no interior, seguindo o modelo de zonas distritais. Tudo isso, em prol de resguarda e prevenir e combater as doenças letais as crianças. Dessa maneira a área medica se torna um fator preponderante na defesa da vida infantil e consequentemente no aparecimento das maternidades.

> A proteção da infância é, pois, obra de sanitarista, eugenista, epidemiologista e também de cada médico, direta e indiretamente, dadas as responsabilidades dos

> diferentes casos clínicos. [...] cuida-se da criança, do ambiente em que se vive e se criam situações favoráveis a seu autodesenvolvimento. E assim vamos galgando o Evereste da defesa Infantil. (ALMEIDA, 1943, P. 14).

Segundo Ângela de Castro Gomes em seu artigo "Em defesa da pátria: proteção social, infância e maternidade", aborda assim como as outras obras supracitadas a questão da relação entre o poder público e os médicos assim como a participação cível pela a garantia dos direitos a saúde, neste trabalho aponta que:

> No Piauí em 1938, na interventoria do médico Leônidas de Castro Melo, foi criado o centro de saúde de Teresina, que incorporou o recém-instituído Serviço da Criança, também nascido no referido ano. Os serviços de pré-natal e de higiene da criança eram então prestados pelo o Centro de Saúde de Teresina. Em 1939, no serviço de higiene infantil foram matriculadas 716 infantes e 1.139 pré-escolares, bem como realizadas 7.124 consultas. Conforme relatórios apresentados pelo o interventor Leônidas Melo, em 1942, o Serviço pré-natal atendeu 20.160. (GOMES, 2012, p.6-7).

Dentro disto, é discutido por Joseanne Marinho (2018) sobre os primeiros serviços e centros de saúde, das condições físicas e financeiras em funcionavam. É discutido as formas encontradas pelo o governo para atrair a população em especial as mulheres com seus filhos, da importância do cuidado medico, sendo grande o uso de propagandas em jornais, folhetins, radio e nos discursos nas praças, dos governantes locais até mesmo de concursos promovidos pelo o estado as crianças mais bem cuidadas pelas as mães, com o peso ideal, frequência de vacinação, fluxo de amamentação dentre outros aspectos verificados durante a disputa.

Ao se trata das maternidades se tem como a pioneira, na cidade de Parnaíba chamada de Dr. Marques Bastos na gestão de Mirocoles Veras, recebeu este nome em homenagem a um importante Medico da região, sendo considera como a primeira maternidade do Piauí. A seu respeito foi encontrado dados relativos a quantidade de atendimentos efetivados no ano de 1952, através dessa documentação foi possível constatou uma fato interessante sobre os atendimentos realizados até este ano, e tido que durante o balanço realizado sobre os partos e visto há um relativo acréscimo de partos assistidos, algo que evidencia uma certa aproximação da população com esse tipo de serviço que apesar dessa relativa melhora ainda ficava bem abaixo de atingir a metade da população piauiense, fato este seriamente denunciado pelo os médicos.

Paralelo a isso se pode evidenciar a forma com estava os atendimentos, da quantidade de injeções aplicadas a população e da prestação dos serviços pelas as parteiras que eram denominadas como Curiosa pelos médicos, em relação a este último aspecto, vale enfatizar que ocorria uma grande disputar e enfrentamentos entre o saber medico e as práticas populares, em virtude do discurso médico denunciar e apontar que a taxa de mortalidade infantil no Estado e influenciado diretamente pelo o uso de remédios caseiros oriundos de ervas medicinais além do mais crítica a pratica das mães em recorrer primeiro os partos realizados pelas a ditas curiosas como uma consequência da falta de instrução da sociedade.

> O fator educacional importa na ignorância de nosso povo. As parturientes, durante o "trabalho de parto", são assistidas em suas choupanas por "curiosas", pessoas a mais leve noção de assepsia, todavia, compenetradas de seu papel de parteiras, e que, muitas e repetidas vezes, abandonam as suas clientes quando o feto já estar morto ou quase sem visa e as parturientes em completa estafa. Os casos que a maternidade tem atendido nessas condições procede da capital ou do interior, são repetidos [...] (MARTINS & PAZ, 1961, p. 67).

Além dessa maternidade, se teve outra criada no Estado no ano de 1944 na cidade de Oeiras, e o que se tem foi disposto pela a Mensagem de governo do ano de 1952, aonde é tratado os atendimentos das crianças assistidas pelo o serviço de Higiene da Criança, a qual são apontados os seguintes números: 443 crianças inscritas no serviço, 4.819 crianças que compareceram ao serviço e 29 crianças que foram vacinadas contra a varíola (MENSAGEM DE GOVERNO, 1948).

No ano de 1954, é inaugurada Maternidade São Vicente se tornando a primeira maternidade da cidade de Teresina. Ela só adquire essa nomeação quando se transporta das instalações de uma das seções do Hospital Getúlio Vargas. Outra característica em relação a esta maternidade e que em "Teresina, [sendo] uma cidade com cerca de 120 mil habitantes, está provida apenas [com esta Maternidade], com [cerca de] trinta e cinco leitos, para indigentes, com deficiência de material e de medicamentos, embora estejam orientados por médicos hábeis, dedicados e cônscios de suas obrigações, apesar de mal pagos" (MARTINS e PAZ, 1961, p. 28).

> Em 1936, o interventor Leônidas Melo inicia a construção do Hospital Getúlio Vargas, que alteraria o panorama da saúde pública do estado, na década de 1940, ao oferecer serviços nas diversas clinicas médicas, à exceção das neurocirurgias e psiquiatria. Inaugurado em 1941, equipado por um ambulatório de pediatria,

> uma secção de hospital infantil e uma seção de maternidade, o HGV possibilitou a ampliação da assistência e da intervenção médica sobre a maternidade e a infância. (CARDOSO, 2012, p. 8).

É ainda discutido pelos os médicos Ursulino Martins e Renato Paes que dos 560 óbitos fetais ocorridos na Maternidade " São Vicente", a partir de 1954 até setembro do ano corrente, quase dois terços são decorrentes de má educação do povo, da ignorância e irresponsabilidade das aludidas "curiosas", da má assistência pela a falta de enfermagem bem orientada na capital e no interior, enfim, pela culpa dos governos que se preocupam muito mais com a política do que a assistência social. (MARTINS e PAZ, 1961, p.28). Com o funcionamento da Maternidade São Vicente, as taxas de mortalidade fetal tiveram uma diminuição, embora o atendimento obstétrico, na capital, ainda não acontecesse de acordo com ideal almejado pelos médicos da área. A mortalidade infantil e a natimortalidade apresentavam-se, nesse contexto, como subtema oficial do Primeiro Congresso Médico do Piauí. Segundo os médicos, a deficiência no atendimento obstétrico era de ordem educacional e assistencial

No entanto, foi possível constatar que os médicos supracitados afirmam que apesar de todas as limitações e desafios com a construção da Maternidade São Vicente, os casos de óbito regrediram consideravelmente, houve um relativo aumentou de entrada de gestantes, na medida em que, "que atendeu em 1956 foi de 6.469 gestantes; em 1957 de 6.250, em 1958 de 5.606, e até setembro de 1959 de 4.889" (Ibid., 1961, p. 28). Outra informação relevante sobre esta maternidade se encontra em uma tabela com o movimento na quantidade de partos entes os anos de 1954 a 1958, fato que reforça o aumento do número de paciente e dos partos realizado pelos os médicos especializados.

Considerações Finais

Pode-se perceber que o processo de instalação e funcionamento das primeiras maternidades no Piauí adquiriu força a parti do governo de Getúlio Vargas em período marcado pela a ideia de progresso da nação a qual necessitava garantir os futuros braços e mentes sãs para o trabalho. O papel desenvolvido pelos os médicos se enquadram como preponderante na busca pela a preservação da vida infantil e com isso os espaços especializados a isto. Além disso, se teve a participação da filantropia na garantia e

financiamento dos primeiros serviços médicos no Brasil e no Estado do Piauí. Logo mais se ver também o papel exercido pela as feministas na luta pelo o reconhecimento da maternidade pelas que através de reivindicação de igualdade procuravam por meio [...] da reivindicação dos direitos das mães pobres criaram ou pelo o menos influenciaram as reformas dos sistemas de proteção social, notadamente as que dizem respeito às mães e à maternidade. (CARDOSO, 2012, p. 2).

Com o desenvolvimento das políticas públicas, é desencadeado o aparecimento de instituições de atendimento à saúde materno-infantil também no Estado. E nesse momento que tanto o governo nacional como o Piauí reconhecem e tomam para si a responsabilidade de intervenções na saúde pública. Para isso, foi necessário o desenvolvimento de uma consciência de dependência do Estado Nacional que se fez por meio da Lei Nº 3.200 de 1941 pelo o governo varguista as classes sociais pobres, parelho a isso surgiu no Piauí na gestão de Leônidas Mello a promulgação da Lei Nº 730 de 1943, a qual se dirigia semelhante a primeira a benefícios sociais a famílias pobres e numerosas como uma das medidas legislativas no Estado, sendo assim criado mecanismo e o reconhecimento de atuação governamental para com a saúde pública no Piauí.

Referências

Livros, capítulos de livros e artigos

ALVARENGA, Antônia Valtéria de Mello. Nação, país moderno e povo saudável: políticas de combate a lepra no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2013.

ARIÉS, História social da criança e da família, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRAGA, Douglas de Araújo Ramos, A infância como objeto da história, USP- Ano VI, n 10, 2015.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Em defesa da pátria: proteção social, infância e maternidade no Estado Novo. Revista Brasileira de História & Ciências sociais. Vol. 4. Nº 8, p.8. 2012.

GONÇALVES, Fabio Henrique. A insanidade vigiada: São Luís e as atitudes perante a loucura no final do século XIX. In: GALVES, Marcelo Cherche & COSTA Yuri (Orgs.). O Maranhão Oitocentista. 2 ed. São Luis: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015, p. 161-180.

HOCMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas públicas de saúde no Brasil (1930-1945). Curitiba: n. 25 p. 127-141, Editora UFPR, 2005.

JUNIOR, Valdinei Santos de Aguiar & VASCONCELLOS, Luís Carlos Fidel de. A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho. 2017, p. 279.

KULLER, Jeane da Apª. B. Infância: discutindo o tema pelo o viés da história. 2008. LUSTIG, Andréa Lemes. Criança e Infância: contexto histórico e social. 2013.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares Marinho. Manter Sadia a criança sã: As políticas Públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 à 1945. Jundiaí: Paco Editora, 2018.

WOLLF, Leila Regina & MOURA, Maria Aparecida Vasconcelos. A institucionalização do parto e a humanização da assistência: Revisão da Literatura. Rio de Janeiro: Escola Ana Nery R. Enferm, Agos; 8 (2), 2004.

RAGO, Margareth. Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Luís A. de Castro. Pensamento sanitarista na primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: v. 28, n2, 1985. SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Ieda Moura. A institucionalização da Saúde Pública no Estado do Piauí, 1937 – 1945. Teresina, 201-?.

FONTES PRIMÁRIAS

ALMEIDA, Noronha, Proteção à infância, Revista da Associação Piauiense de Medicina. Teresina, n 6, jun. 1943.

ASSUNÇÃO, Vitoriano de. Mortalidade Infantil em Teresina. Revista da Associação de Medicina, Teresina, n 1, Ago. 1939.

LIMA, Dr. Olavo Correia, Assistência a infância no Piauí, Revista da Associação Piauiense de Medicina, n especial, Dez. 1941,

MARTINS, Ursulino & PAZ, Renato, Mortalidade infantil no Piauí: influência da má assistência, Revista da Associação de Piauiense de Medicina, Teresina, 1961.

PIAUÍ. Governo 1948. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa, em sua sessão ordinária no dia 21 de abril de1948, pelo governador José da Rocha Furtado. Teresina: Governo do Piauí, 1948.

LITERATURA EM SALA DE AULA: REPRESENTATIVIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS

Eliete de Nazaré Barbosa Santos[85]

Stela Maria Viana Lima Brito[86]

Introdução

A escola ainda é, mesmo diante das inúmeras tecnologias inerentes à sociedade moderna, o principal ambiente de ocorrência de leitura. Quando se trata de leitura literária, a escola é cenário quase exclusivo de acesso a este tipo de texto.

Conhecer a si, o outro e o ambiente em que se vive são algumas das possibilidades do uso da literatura em sala de aula. Torna-se então necessário analisar como o uso do texto literário e a forma como as personagens são descritas,

[85] Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino de São Luís/MA e de São José de Ribamar/MA, mestranda do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Email: eliete-ma@hotmail.com

[86] Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Coordenadora e Professora Permanente do PROFLESTRAS – Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Email: stelavlb@gmail.com

apresentadas e o papel social que desempenham nas narrativas pode dialogar com a construção da identidade e formação do leitor.

O presente estudo surge das seguintes questões norteadoras: (i) como a leitura literária em sala de aula pode auxiliar na construção do senso crítico, capacidade de refletir, na humanização do jovem cidadão e suas relações com o meio social, com o outro e na construção da identidade dos leitores em formação? (ii) de que forma a leitura de textos de literatura africana e afro-brasileira (em conformidade com a lei nº 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08) em sala de aula pode auxiliar na construção da autoestima, identidade dos jovens leitores? (iii) como a leitura de textos de literatura africana e afro-brasileira na sala de aula pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento do que é preconizado pela BNCC no que se refere às práticas de linguagem, no campo artístico-literário, dos anos finais do Ensino Fundamental ((re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade)?

Da reflexão sobre as questões norteadoras que deram origem ao estudo, surgiram as seguintes hipóteses: (i) a leitura de textos literários no contexto de sala de aula, para além da prática tradicionalista – uso da leitura literária como pretexto para atividades ou exposição gramatical – pode ativar estratégias diversas de compreensão pelo leitor, bem como compor meio de sensibilização, construção de identidade e percepção de aspectos relacionados à cultura, estrutura social e criticidade; (ii) conhecer a literatura africana e afro-brasileira no contexto de sala de aula, provê o cumprimento da legislação específica supracitada e o desenvolvimento da capacidade de agir, perceber a si e ao outro e respeitar a diversidade inerente à condição humana, o que vai ao encontro das competências propostas na BNCC.

O objetivo geral deste estudo é verificar como a falta de representatividade influencia na formação das personalidades de crianças e adolescentes negras por meio da leitura crítica realizada por alunos do 8º ano do ensino fundamental. Para alcança-lo, foram traçados os seguintes específicos: (i) realizar levantamento da autodefinição racial dos alunos; (ii) verificar como os alunos descrevem os personagens das narrativas lidas em sala de aula; (iii) promover debates, discussões e reflexões sobre as influências da ausência de representatividade negra na forma como os alunos descreveram os personagens; e (iv) aplicar uma sequência de atividades interventiva que privilegie a representatividade em sua composição.

A seleção do tema aconteceu em decorrência da necessidade de se refletir sobre o uso do texto literário em sala de aula, sua relação com a construção da identidade, autoestima e reconhecimento das variedades existentes no meio social, próprias da constituição da população brasileira e sua historicidade.

A escolha do gênero conto ocorreu em conformidade com o planejamento prévio da rotina escolar, além do acompanhamento do livro didático e a temática se justifica pela conformidade com a legislação já especificada anteriormente que determina a importância e obrigatoriedade de se trabalhar a literatura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula,

Desta forma, o estudo se justifica por apresentar dupla relevância: a pedagógica, direcionada para o desenvolvimento de leitura literária significativa no contexto escolar; e a social que se fundamenta em objetivos que contemplam a valorização e construção da autoestima e identidade dos discentes.

Para esse fim, realizou-se uma pesquisa sobre leitura de textos literários e representatividade, adotando como base os estudos de autores como: Amâncio; Gomes (2008), Cavalleiro (2001), Barbosa (2006), Dalcastagnè (2016) e Yoshi (2016).

Leitura de Textos Literários e Representatividade

Leitura é um processo de interação entre leitor e autor por meio da palavra. Nesse processo, o leitor deve compartilhar de um repertório de conhecimentos que dialogam com o texto para a construção do sentido. Ler, nessa perspectiva, não é uma atividade solitária, mas social.

A concepção de leitura adotada neste estudo a define como um processo tanto cognitivo quanto social, pois envolve condições e processos individuais que auxiliam na compreensão e também condições externas, como contextos de produção (LEFFA, 1999).

Compreende-se ainda que a leitura é direcionada por intenções e objetivos que determinam as estratégias utilizadas e conhecimentos prévios acionados. Cada tipo de texto requer um comportamento do leitor, assim como um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes para atingir fins diversos (KLEIMAN, 2013).

A leitura do texto literário também pode ser modificada de acordo com o objetivo do leitor, podendo ficar restrita a captação de aspectos da estrutura (personagens, cenário, enredo...) ou se estender a reflexões sobre papéis sociais das personagens, preconceitos reforçados ou questionados no enredo e outras inúmeras questões filosóficas.

A leitura do texto literário pode auxiliar o leitor na construção de compreensões sobre as formas individuais e peculiares de existir, sociedades e suas estruturas e os modos de se relacionar com tudo isso. Segundo Cosson (2019, p.23):

> o texto literário serve, assim, tanto para ser declamado em um sarau realizado no cemitério quanto como estilema definidor da identidade e comportamento social do indivíduo e do grupo – entre um e outro uso, a literatura deixa de ser uma manifestação cultural, entre outras, para ser, à semelhança de uma obra religiosa, uma fonte de ordenamento e sentido para o viver.

Comportamentos, padrões e preconceitos já enraizados na sociedade podem ser contestados em textos literários e a leitura desses textos pode conduzir leitores a uma reflexão mais cuidadosa e sensível sobre as formas de ver o outro, diminuindo a ocorrência de discriminações de origens variadas.

Não é função da literatura instruir, mas a sua capacidade de proporcionar ao leitor ser outros imaginários, vestir suas peles, experienciar suas sensações, pode sensibilizar, humanizar e ensinar muito sobre empatia e identidade.

A leitura do texto literário pode modificar a forma de ver o mundo, se relacionar com regras e imposições sociais, além de contribuir para a formação da identidade, mas só quando os leitores conseguem se enxergar nos enredos, nas personagens, no mundo imaginário contido por trás das letras, essa identificação é representatividade. Todas essas reflexões são possíveis porque "A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade" (COSSON, 2019, p. 50).

Quando a criança/adolescente lê histórias em que as personagens não são todas brancas e que as negras não ocupam apenas posição marginalizada, há a possibilidade de reflexões sobre estruturas sociais que são resultado de práticas racistas e preconceituosas que fizeram parte da história do país e devem ser combatidas.

> Buscar, nas representações da cidade, aquilo que não se quer ali – aqueles que habitam seus desvios, que ameaçavam seus muros, os que foram jogados, desde sempre para o lado de fora. É preciso um esforço considerável para se encontrar, em meio a uma literatura tão marcadamente de classe média, branca e masculina como a brasileira, uma construção diferente sobre a experiência urbana contemporânea. (DALCASTAGNÈ, 2015, p.41).

É necessário oferecer perspectivas que demonstrem ao aluno que o negro não cabe apenas na favela, na periferia, em ambientes onde o saneamento básico não chega, a pobreza é extrema e a criminalidade é comum. Desfazer essa imagem estereotipada da personagem negra é um desafio, pois na literatura brasileira a figura predominante ainda é a personagem branca.

Ao selecionar textos desse tipo para serem lidos em sala de aula, a escola ajuda a diminuir as chances de ideias racistas se perpetuarem na sociedade, pois segundo Munanga (2012, p. 15), "para ser racista, coloca-se como postulado fundamental a crença na existência de raças hierarquizadas dentro da espécie humana."

Com vistas a promover uma reorientação das práticas pedagógicas para proporcionar um ambiente escolar e condições para que os alunos negros se sintam valorizados, valorizem seus traços, sua história e sua ancestralidade e construam sua identidade é que a Lei 10.639/03 foi elaborada. No entanto, a simples existência da lei não significa que a realidade das escolas será modificada. É necessário que os professores sejam capacitados para aplicar a lei, reavaliar suas metodologias e modificar práticas tradicionais para formar indivíduos mais conscientes da diversidade, tolerantes e avessos a qualquer tipo de preconceito e discriminação racial.

> Desde a elaboração da Lei 10.639/03, houve uma série de ofertas de cursos de aperfeiçoamento e de especialização a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira nos mais diversos estados brasileiros. No entanto, ainda não foram mapeados os resultados obtidos por estas experiências, principalmente o impacto sobre os egressos (AMÂNCIO; GOMES, 2008, p.20)

A aplicação dessa lei beneficia alunos, professores e melhora a convivência no ambiente escolar, pois diminui a incidência de casos de racismo e conflitos em sala de aula, pois os alunos não brancos são educados a respeitar e os alunos negros se sentem valorizados, modificando a realidade da escola no Brasil, que tem se configurado como um ambiente hostil para os estudantes negros há séculos, reproduzindo em seu

cotidiano uma padronização que exclui a imagem da criança negra, que tem sua autoestima diminuída diariamente. A esse respeito, Cavaleiro (2001, p. 145) afirma que:

> um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros, brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

O modelo educacional que privilegia a cultura europeia e exclui as outras etnias que fazem parte da formação da história do Brasil, e são a maior parte da população, dá margem a várias práticas discriminatórias comuns na sociedade e que devem ser combatidas. Barbosa (2006, p.14) diz que "a unicultura passa a ser a única cultura possível, ao se atribuir uma centralidade, ela avança para ler-se como exclusividade, negando finalmente o direito a existência das outras culturas".

A leitura de textos da literatura africana e afro-brasileira oportunizam ao aluno a construção de uma imagem da personagem negra que rompe com preconceitos e estereótipos comuns na sociedade. O depoimento de Yoshi (2016. S/N) revela a importância dessa representatividade:

> Temos voz, sabemos falar por nós e acredite, só nós podemos responder por nós. Só quem sofre o racismo velado na pele diariamente é quem pode reclamar das mazelas que é ser negro num país de maioria negra, mas que age como branco, porque assim nos foi imposto. É tão triste saber que se declarar negro é motivo de discriminação, de chacota, de redução.

Essa nova perspectiva contribui para a formação da identidade e aumento da autoestima de crianças e adolescentes negros que pode se enxergar como indivíduos respeitados e valorizados em sua historicidade e ancestralidade.

A próxima seção versará sobre a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados que constituíram o corpus da pesquisa.

Metodologia e Procedimentos

As duas turmas de 8º ano selecionadas para a realização do estudo são da modalidade regular e funcionam no turno matutino. A seleção aconteceu sob a

justificativa de a pesquisadora ser também professora regente de língua portuguesa de ambas as classes. Os alunos informantes são matriculados e frequentes nas turmas selecionadas e são oriundos da zona urbana de São José de Ribamar e da zona rural de Paço do Lumiar, cidade limítrofe.

A pesquisa foi dividida em cinco etapas para facilitar a coleta, análise e registro dos dados. As etapas do estudo aconteceram em dias letivos regulares e em conformidade com o conteúdo planejado para as aulas, a fim de não alterar a rotina escolar e não causar prejuízos pedagógicos às turmas.

A primeira etapa consistiu na abordagem inicial dos alunos com a leitura de três contos da literatura oral africana. Posteriormente, foi solicitado que os alunos registrassem em seus cadernos breves descrições físicas das personagens que apareciam nos textos lidos. É importante ressaltar que as narrativas lidas não deixam nenhuma pista sobre os traços físicos das personagens.

Na segunda etapa, foi solicitado que os alunos escrevessem uma autodescrição física e comparassem com a descrição das personagens. Isso ocorreu com o objetivo de despertar nos alunos a curiosidade sobre as semelhanças ou diferenças entre eles e as personagens descritas na etapa anterior.

Na terceira etapa procedeu-se com a quantificação e qualificação dos dados coletados para compreensão das informações e reflexões sobre o objeto de estudo e posterior organização do presente material.

Na quarta etapa, foram realizadas rodas de conversas e produções textuais sobre as percepções dos alunos sobre as informações das etapas anteriores. Foram feitos debates sobre representatividade e uma análise das narrativas presentes no livro didático da turma em busca de personagens protagonista negras e a conclusão desta etapa resultou na realização da próxima etapa.

Na quinta etapa, os alunos escreveram e ilustraram textos narrativos com personagens negras em posição de protagonismo. Esses textos foram organizados em uma coletânea que foi publicada e distribuída nas escolas da rede de ensino municipal de São José de Ribamar.

Com base nessas informações, dá-se prosseguimento à análise dos dados coletados.

Análise das descrições das personagens

Os alunos leram os contos populares moçambicanos "As duas irmãs", "As duas mulheres" e "A menina que não falava", que fazem parte da cultura oral e sem autoria comprovada. Após a leitura e interpretação de cada texto, a professora solicitou que fizessem a descrição física das personagens que aparecem em cada uma das narrativas, conforme eles as tinham imaginado, pois os textos não oferecem pistas sobre suas características físicas. Vinte e dois alunos participaram da atividade.

O primeiro texto lido, *As duas irmãs*, narra a história de duas irmãs que foram sequestradas. Uma é comprada por um homem que se casa com ela e lhe dá uma vida boa e feliz; a outra é escravizada e sofre muito.

Ao descrever as personagens desse texto, oito alunos descreveram as duas irmãs como mulheres brancas; quatro descreveram a primeira como uma mulher branca e a segunda como uma mulher parda; nove descreveram a primeira como uma mulher branca e a segunda como uma mulher negra e apenas um aluno descreveu as duas irmãs como pessoas negras.

Já o segundo texto, *As duas mulheres*, conta a história de duas amigas com vidas opostas. Uma é pobre e tem muitos filhos e a outra é rica e estéril.

Treze alunos descreveram a primeira mulher como uma pessoa parda e a segunda como uma pessoa branca; seis descreveram a primeira como uma mulher negra e a segunda como uma mulher branca e três descreveram as duas personagens como mulheres brancas.

O terceiro fala de uma menina em idade de casar que não falava. Os pais só dariam a mão da jovem em casamento ao homem que conseguisse fazê-la falar. Aparece um homem descrito no texto como sujo, pobre e insignificante para tentar vencer o desafio.

Onze alunos caracterizaram a jovem como branca e o homem como pardo; oito descreveram a menina como branca e o homem como negro; e três descreveram a jovem e o homem como pessoas brancas.

No primeiro texto, vinte e um alunos descreveram a primeira irmã (casada e feliz) como uma pessoa de pele branca, treze alunos descreveram a segunda (escravizada) como parda ou negra.

No segundo texto, vinte e dois alunos descreveram a primeira mulher (rica e estéril) como branca e dezenove descreveram a segunda mulher (pobre e com muitos filhos) como negra ou parda.

No terceiro texto, todos os vinte e dois alunos participantes descreveram a menina (que mora com os pais e é desejada por vários pretendentes) como branca e dezenove caracterizaram o homem (sujo, pobre e insignificante) como pardo ou negro.

Esses dados reafirmam duas informações: os leitores tendem a imaginar as personagens como pessoas brancas e os papéis sociais desenvolvidos por essas personagens nos textos exercem influência sobre a forma como os leitores as descrevem.

Os alunos desconsideraram o fato de as duas irmãs personagens do primeiro texto terem sido igualmente vendidas no início da narrativa e associaram a ideia de escravidão à pele negra e a de ascensão social à pela branca, por isso a irmã que casou e foi feliz foi descrita como uma mulher branca e a que foi escravizada, como uma mulher negra. São reflexos claros da escravização e suas profundas raízes na história da sociedade brasileira.

Já no segundo texto, os alunos associaram a pobreza e aparente falta de planejamento familiar da personagem à pele negra. Isso ocorre porque grande parte da população pobre é composta por negros e serviços de saúde e assistencialismo social básico são acessados com maior dificuldade.

O terceiro texto pode fazer lembrar dos contos de fadas com uma moça em perigo esperando um cavalheiro corajoso para salvá-la. A diferença está no jovem que é caracterizado de forma negativa pelos termos sujo, pobre e insignificante. Isso bastou para os alunos descreverem a menina como uma típica princesa em apuros e o rapaz como uma pessoa negra, pois o perfil apresentado não condiz com aquele já canonizado de um príncipe encantado.

As associações realizadas pelos alunos na composição das características físicas das personagens encontram justificativa na história do país que desde a colonização colocou os negros em posição inferior e, mesmo após a abolição da escravatura, a condição não mudou. Isso porque "os negros deixaram de ser escravos, porém assumiram, em grande parte, a condição de pobres e de indigentes. A eles se juntou uma parcela da população branca para compor a base da nossa pirâmide social." (GORENDER, 2009. p. 88)

Após leitura, compreensão dos contos e descrições das personagens, a pesquisadora solicitou dos alunos que fizessem uma autodescrição. A próxima seção apresenta e analisa os dados das autodescrições.

Análise das autodescrições dos alunos

Nesta etapa, a pesquisadora levou um espelho de 1,50m de altura para que os alunos fossem um de cada vez observar seu reflexo e escrever uma autodescrição. O objetivo era despertar nos alunos participantes a sensibilidade do olhar sobre si mesmo, para depois comparar com o olhar dado ao outro, mesmo que fictício, e verificar as

diferenças e semelhanças entre as características dos leitores e as das personagens descritas por eles. Trinta alunos participaram desta atividade.

Os alunos escreveram breves autodescrições que a professora coletou para analisar as informações. Os resultados foram: apenas cinco alunos se autodeclararam brancos, dezesseis se veem como pardos e nove se descreveram como negros.

De posse desses dados, a pesquisadora solicitou dos alunos que fizessem uma comparação entre suas características físicas e as que eles escolheram para descrever as personagens dos contos. O objetivo era promover uma reflexão sobre as possíveis razões para haver tanta diferença entre os leitores e a forma como eles imaginaram as personagens presentes nos textos.

As descrições das personagens associadas às autodescrições feitas pelos alunos confirmaram a hipótese inicial de que a falta de representatividade interfere na formação da identidade de crianças e adolescentes negras. Isso porque, apesar de grande parte dos alunos se autodeclararem pardos ou negros, eles não conseguem imaginar que as personagens das histórias que leem podem ter as suas mesmas características físicas, exceto quando se tratar daquelas que ocupam posição desprestigiada no enredo.

Após a coleta e análise dos dados, a professora convidou os alunos a folhearem o livro didático em busca de narrativas cujas personagens fossem negras e não as encontraram. Com base nessas informações, a docente seguiu com a promoção de debates, rodas de conversa e produções escritas em que os alunos poderiam expressar suas opiniões sobre a importância de ler textos em que as personagens se parecem com eles e não tenham sempre as mesmas características arianas.

A próxima seção apresenta a atividade interventiva que surgiu como resultado dessas discussões e debates.

Atividade interventiva

A descrição feita pelos alunos revela como a ausência de representatividade na literatura influencia na forma como os leitores e pessoas em formação enxergam as personagens dos textos que leem e a si mesmos. Diante dessa confirmação, a professora propôs um desafio às turmas que se transformou numa atividade interventiva. A

proposta foi elaborada em conformidade com a BNCC e visou a desenvolver a Competência Geral da Educação Básica de nº 9:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 10).

Os alunos já haviam percebido a ausência de textos com personagens negras em seu material didático e em seu repertório de leitura fora do ambiente escolar. Caberia a eles refletir sobre como tentar solucionar ou diminuir o problema da falta de representatividade evidenciada nas etapas anteriores.

Após as discussões e reflexões surgiu a proposta de produzir narrativas com personagens que se parecessem com seus autores, uma forma de promover a representatividade, a valorização da identidade e elevar a autoestima dos alunos. A atividade interventiva aconteceu em três etapas: produção, revisão e socialização dos textos.

Na etapa de produção, cada aluno escreveu seu texto e entregou uma via para a professora que procedeu com a leitura para devolutiva através de uma ficha de dicas de revisão.

Na etapa de revisão, os alunos receberam as suas produções para a reescrita dos textos com as correções e modificações que julgassem necessárias com o apoio das fichas de dicas de revisão entregues pela professora. Ao final dessa etapa, os alunos entregaram a primeira versão e o texto já revisado para a professora.

Na etapa de socialização, os alunos participaram de rodas de leitura na própria escola e depois em outras escolas da rede de ensino. Por fim, os textos foram organizados em um livreto e distribuído nas escolas da rede de ensino para cumprir o objetivo de oferecer textos com personagens semelhantes aos seus autores e leitores.

A figura abaixo traz uma das produções contidas no livro escrito pelos alunos cujo título é "Espelho, Espelho meu, existe alguma personagem com os mesmos traços que eu?".

DIA DE AZAR

Ela roupa pra cima e pra baixo, estava tudo jogado sobre a cama... Irene já estava ficando ansiosa e não conseguia encontrar nada para vestir. Vasculhou tudo: fuçou antigas roupas e nada! Nada ficava bom para ela.

A garota teve uma ideia: contou algumas de suas roupas na intenção de fazer algo novo, mas também não deu certo! Então tentou outra coisa: pegou algumas peças antigas e tentou se sentir um algum visual perfeito no meio da bagunça, mas nada serviu. Ela havia crescido um pouco, engordado um pouco ou simplesmente não era mais a mesma pessoa que vestia aquilo que agora lhe parecia tão infantil...

E do repente a ideia perfeita! Irene foi ao quarto de sua irmã e pegou um vestido. UM vestido não. Na verdade, ela pegou "O vestido"! Sim, porque aquele vestido era lindo, os detalhes nas costas e nos ombros destacavam mais ainda seus cachos volumosos e com certeza ela combinava muito mais com ela do que com a verdadeira dona.

Irene se convenceu do que aquela era a roupa ideal para o dia brilhante que a esperava! Ela seguia radiante até o ponto de ônibus quando um carro passou numa poça d'água e molhou a menina dos pés até o último cachinho. E assim o dia brilhante de Irene se transforma em um grande dia de azar!

Considerações Finais

A leitura literária consegue por meio da ficcionalidade sensibilizar o leitor sobre a forma como enxerga e se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o ambiente. A literatura não tem o dever de instruir, mas pode fazê-lo sem perder seu caráter lúdico

e cultural. Sua utilização em sala de aula pode ajudar o professor a promover reflexões sobre temas diversos, a representatividade, objeto desta pesquisa, é um desses temas.

O estudo confirmou que, ainda que o indivíduo se autodescreva como negro, existe uma dificuldade em imaginar as personagens dos textos que lê como portadores dos seus mesmos traços físicos. A falta de representatividade foi verificada como uma causa importante desse problema, pois se a criança/adolescente em formação não vê pessoas com suas mesmas características nos textos que lê, nos filmes a que assiste ou outros produtos culturais a que tem acesso, não conseguirá se identificar ou imaginar que alguém parecido com sua imagem pessoal ocupe posições de prestígio nas narrativas que lê ou na sociedade em que vive.

É necessário que ideias equivocadas e cruéis que colocam o negro geralmente na posição de empregado, motorista, bandido e marginalizado socialmente e o branco como patrão, príncipe e rico não sejam transmitidas às crianças/adolescentes.

A literatura africana e afro-brasileira pode ser utilizada em sala de aula com essa finalidade, auxiliando a desenvolver competências como empatia nos alunos e diminuir preconceitos e discriminações raciais porque todos os alunos poderão perceber que as pessoas podem ocupar posições sociais diversas independentemente da cor da pele. Isso se confirmou com o êxito da atividade interventiva produto deste estudo, pois os alunos participantes refletiram, expuseram ideias e por fim contribuíram para a solução do problema detectado.

Referências

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam L. dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. Cultura Negra e Dominação. Porto Alegre: Unisinos, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: Jul. 2019

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, p. 141 -160.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2019.

DALCASTAGNÈ, Regina. Mulheres negras e espaço urbano na narrativa contemporânea. In: Regina Dalcastagnè, Virginia Maria Vasconcelos Leal. (Orgs). Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea. 1ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2015. p 41-131

GORENDER, Jacob. Brasil em preto & branco: o passado escravista que não passou. São Paulo: SENAC, 2000.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: Nov. 2019.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson, J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

YOSHI, Ana T. Parem vocês brancos de agir como se soubessem o que é ser negro. In: ESCREVA LOLA ESCREVA. Texto disponível em: Acesso em: Nov. 2019.

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM TIA IFEOMA NO ROMANCE *"HIBISCO ROXO"* DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE: um olhar feminista

Elisa Dayane Feitosa Souza[87]

Railine Pires Oliveira[88]

Orientadora: Sara Regina de Oliveira Lima[89]

Introdução

A partir da década de sessenta a mulher tonou-se objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, incluindo a crítica literária. Esse olhar diferenciado sobre a mulher se deu por conta do movimento feminista. O movimento feminista está desde então, engajado na luta de igualdade de gênero, que é relacionado as diferenças sexuais e culturais entre homens e mulheres.

As possíveis diferenças entre homens e mulheres tem se tornado pauta para diversas discussões sociais. Embora, as mulheres já tenham alcançado alguns progressos com o movimento feminista, ainda existe muito preconceito relacionado ao gênero, que este muitas vezes parte das próprias mulheres, isso se dá por conta da organização familiar patriarcal, que concede total poder aos homens sobre as mulheres.

[87] elisadayanef@gmail.com, graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI

[88] railinepires@outlook.com, graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI

[89] saralima.r@hotmail.com, Universidade Estadual do Piauí-UESPI

O preconceito de gênero já está enraizado na cultura ocidental e se torna ainda mais forte quando é relacionado a cor ou raça. As mulheres brancas sofrem com a marginalização do sexo frágil, estereótipo criado pela sociedade, mas o problema se torna mais agravante quando se trata de mulheres negras. Pois no caso de mulheres negras o preconceito passa a ser sexista e racial, ou seja, a mulher negra é marginalizada duplamente.

É por meio da ótica feminista negra que este trabalho tem o objetivo de analisar a construção da personagem tia Ifeoma, no romance *Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adiche. Partindo da metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa, por meio dos pressupostos da teoria feminista de cânone ocidental, levantando a hipótese de que a personagem tia Ifeoma mostra a força e a luta feminista pelo direto a liberdade.

Chimamanda Ngozi Adiche e o romance *Hibisco Roxo*

Chimamanda Ngozi Adiche é escritora, palestrante, feminista engajada na luta por igualdade de gênero. Nascida na Nigéria, mudou-se para os Estados Unidos ainda na adolescência, onde estudou e escreveu seus principais livros. A escritora vem conquistando inúmeros leitores com seus romances carregados de emoção e controvérsias, já ganhou vários prêmios, como o "Orange Prize" por seus romances, como *Hibisco Roxo,* que quebram o estereótipo de destruição e pobreza do qual é visto o território Africano.

Entre os vários livros escritos por Chimamanda Ngozi Adiche há *Hibisco Roxo,* romance que foi publicado em 2003. A obra é narrada pelo ponto de vista de uma menina nigeriana Kambili, que conta suas experiências de adolescência. A história contada é sobre uma família nigeriana, dentre as personagens temos Eugene, que é chamado de papa, homem rico e religioso que controla seus filhos e sua esposa Beatrice.

O romance também narra a história do avô, o pai de Eugene, que é renegado por seu filho por cultuar a religião africana, pois Eugene carrega a cultura do colonizador e da religião cristã. Além deles, também ocorre a história da tia Ifeoma, uma mulher forte que luta por seus direitos. E essa personagem merece um destaque entre as outras, por se mostrar resistente e por quebrar os paradigmas impostos as mulheres da sua cultura.

A personagem tia Ifeoma é professora universitária, possui três filhos que os cria sozinha por ser viúva. Ela é a única que enfrenta o autoritarismo de seu irmão Eugene. Da mesma forma, que luta contra os constantes problemas socioeconômicos do seu país, que afetam no seu trabalho e na educação dos seus filhos. A tia Ifeoma representa a resistência e a força feminina no romance por meio de suas atitudes transgressoras.

Feminismo e a Luta de Classes

Os estudos literários feministas são baseados na ótica da alteridade e no movimento de resistência a ideologia do patriarcalismo. O movimento feminista se iniciou na década de sessenta, com o intuído de promover e reivindicar igualdade social entre os homens e mulheres, possibilitando uma abertura para as mulheres tanto nas questões de convivo social quanto no campo literário, que até então era dominado pelos homens.

Por muitos anos as mulheres foram vistas como objeto de submissão e uso masculino, destinadas para os afazeres domésticos. O modelo de organização familiar estava pautado no patriarcalismo, que tem a figura de um chefe/homem como o principal represente que decidia a forma como a vida de suas conjugues deveria seguir. Para a figura da mulher cabia respeitar, obedecer às ordens do chefe e as tarefas do lar que eram de encargo feminino.

De acordo com Thomas Bonnici (2005) durante os inúmeros processos de colonização que ocorreram em todo o mundo, as mulheres foram as que mais sofreram com os taques do colonizador. Uma vez que as mulheres foram duplamente colonizadas, além de vivenciar o sistema de opressão como indivíduo que compõe uma sociedade, ainda há a questão do gênero.

Com o movimento político feminino que era favor de condições de igualdade para ambos os gêneros, as mulheres começam a ganhar voz e a serem vistas por meio de outra perspectiva de vista. Porém, desde quando o movimento começou aos dias de hoje as lutas tem sido constantes. O pensamento ocidental sexista ainda está enraizado em meio ao convívio social, ainda mais no que diz respeito às minorias sócias, os grupos marginalizados.

A conquista por igualdade sempre foi difícil para as mulheres, em especial para os grupos considerados marginalizados, representados por pessoas do gênero feminino e negras. Segundo Angela Davis (2016) em seu livro *Mulheres, raça e classe*, as mulheres, principalmente as negras eram discriminadas e tratadas de maneira racista até pelos homens que se dedicavam a luta de políticas de igualdade social. Dessa forma, houve uma diferença entre o movimento feminista de mulheres brancas, que lutavam por igualdade e liberdade social, que não incluía as negras. Quanto o movimento organizado por mulheres negras lutava para serem tratadas e consideradas humanas, tratadas com respeito, alteridade em todas as áreas coletivas. Esta luta se iniciou nos Estados Unidos, onde ocorreu a convenção de *Seneca Falls,* em 1849.

No Brasil o movimento feminista se acentuou por meio da causa abolicionista e da proclamação da república. O que impulsionou várias mulheres a produção literária, embora, por meio do uso de pseudônimos masculino, podendo ser destacado o nome de Nísia Floresta que assinava seus escritos como Dionísio Gonçalves. Mais à frente, com o fim da escravatura no Brasil, começou-se a analisar a literatura feminina por meio do víeis biológico, linguístico, psicanalítico e político-social.

Por meio da visibilidade e alcance do movimento feminista negro, que buscou complementar as lacunas do movimento das mulheres brancas, foi rompido alguns estereótipos familiares, que diziam que cabia as mulheres as tarefas do lar, possibilitando dessa maneira, o direito ao voto e ao trabalho intelectual. Porém, em meio a essas conquistas, as mulheres negras ainda sofrem preconceito sexista/racial principalmente no tocante campo de produção intelectual.

Para os grupos marginalizados o trabalho/produção intelectual é ainda mais difícil do que para as mulheres brancas. Conforme Bell Hooks (1995), a mulher negra é vista com a única finalidade de servir. O que diminui as chances da mulher negra de produzir conhecimento, pois o pensamento ocidental sexista/racista ainda revigora, até mesmo dentro das universidades. Além disso, Hooks fala que as mulheres negras ainda enfrentam o estereótipo da "mãe preta":

> [...]Há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada para o corpo, neste caso a construção da mulher como mãe peito, cuida de todas as necessidades dos demais, em particular dos mais poderosos (HOOKS, 1995, p. 469).

Portanto, a mulher negra em muitas situações é vista como fonte de nutrição, de aparo o que a impossibilita de desenvolver o trabalho intelectual ou a escrita, e em alguns casos essa influência do pensamento de servir está diretamente ligado a religiosidade, pois representa uma forma de manifestação de caridade cristã das mulheres negras. Já que para o pensamento sexista/ racista, a função da mulher é o de cuidar dos filhos e da casa, qualquer forma de resistência é considerada como uma aberração.

Tendo em vista que se uma mulher negra contraria a ideia patriarcal, que começam a produção do conhecimento intelectual, ela sofre do processo de isolamento, uma vez que durante o processo de escrita é necessário que ocorra o isolamento das atividades consideradas "normais" para as mulheres. É esse processo que faz com que a maioria desista da produção intelectual, a vista que o sentimento de culpa por não está vivendo da mesma forma que as outras lhe é aflorado.

A personagem Tia Ifeoma como resistência feminina

A representação feminina da personagem tia Ifeoma é caracterizada por uma mulher progressista, que procura defender seus ideais políticos e sociais. Ela luta diariamente e sozinha para criar seus três filhos, Amaka, Obiora e chima, sempre enfrentando tudo e todos para defender suas crenças e convicções. Os primeiros traços da personagem tia Ifeoma podem ser percebidos quando Kambili, a adolescente que narra todo o romance, detalha sobre sua aparência: "andava rápido, como alguém que sabia exatamente aonde ia e o que ia fazer. E falava da mesma maneira que andava, como se quisesse dizer o máximo de palavras no menor espaço de tempo possível (ADICHE, 2011, p. 230).

Diferente das outras mulheres que se deixavam dominar-se pela cultura e organização patriarcal, na qual a figura masculina dominava todo o meio em que viviam, tia Ifeoma se mostra independente. Apresentando características de uma mulher decidida, que possui total controle sobre sua vida. Essa mesma ideia de liberdade pode ser notada durante uma conversa que tia Ifeoma tem com Beatrice a respeito do matrimonio: *"Nwunye m, ás vezes a vida começa quando o casamento acaba"* (ADICHE, 2011, p. 243).

A concepção de que a mulher necessita de um casamento, que ela só vai se tornar completa se possuir um marido, filhos e lar para cuidar é uma das principais

características de uma sociedade machista. A mulher é vista como um sujeito-objeto, do qual se faz necessário a presença de um chefe para conduzir sua vida. Outro ponto que pode ser percebido é que tia Ifeoma era a única personagem do romance que desafia a autoridade de Eugene, o papa:

> Era por causa daquele tom atrevido; ela não parecia reconhecer que aquele era Papa, que ele era diferente, especial. [...] –Eugene, deixe as crianças virem com a gente! –disse tia Ifeoma, parecendo irritada e erguendo um pouco a voz. (ADICHIE, 2011, p.250,251)

Além de não demonstrar medo ou obediência ao seu irmão Eugene, tia Ifeoma também o desafia ao fazer uso de sua língua materna. Por meio do processo de colonização que a personagem Eugene sofreu, acreditava que o belo e correto era a cultura do outro/colonizador: *"Um passeio? -perguntou papa, falando inglês enquanto tia Ifeoma falava igbo"* (DICHIE, 2011, p. 251). Para um povo que passa por um processo de colonização é comum ter a cultura e a língua do outro como instrumento da "verdade".

Durante o romance a personagem tia Ifeoma sofre várias formas de repressão por ser mulher. Entre uma dessas repressões é a desvalorização de sua produção intelectual, embora tenha estudado e sido educada de acordo com os preceitos do colonizador, seu conhecimento não valia. Como pode ser visto em uma das conversas que tia Ifeoma tem com seu pai: *"Mas você é mulher, você não conta"*(ADICHIE, 2011, p.270). O pai de Ifeoma expressa claramente o pensamento ocidental sexista em relação a educação de sua filha.

Toda via a personagem tia Ifeoma se mostra distinta das demais personagens mulheres, por não aceitar as ideias machistas de seu pai. Da mesma forma, ela enfrenta e luta contra o paradigma imposto a mulher sobre a condição do casamento. Enquanto seu pai pede aos espíritos que lhe conceda um casamento, a personagem está mais preocupada com sua vida na esfera pública, pois sonha com uma promoção de cargo de professora.

Embora ela tenha sido educada por meio dos preceitos do colonizador, mantinha o respeito pelo culto religioso de seu povo de origem: *"Não olhem, meninas. Não vamos contrariar seu avô"* (ADICHIE, 2011, p. 281). O que mostra que a

personagem possui alteridade em relação ao outro, que no caso é o seu pai e a sua cultura, mesmo não adotando suas crenças por conta do processo colonizado.

Da mesma forma, Ifeoma lutava contra os constantes ataques a universidade onde trabalhava e as dificuldades socioeconômicas do governo da Nigéria. Vivendo de forma simples, pois o fato de ser mulher lhe tirava a garantia de ganhar um bom salário e até mesmo a promoção de cargo que tanto sonhava, ela também se mostra companheira e solidária com sua cunhada, no momento em que Beatrice sai da casa de seu marido Eugene.

A personagem encorajava sua cunhada Beatrice a se separar do marido, afirmando que sua vida melhoraria, pois seria livre, já que Beatrice sofria constantes maus tratos e violência doméstica sendo o agressor seu próprio marido Eugene, que por sua vez, se mostrava um homem de bem para a sociedade, contudo, era um verdadeiro tirano para seus filhos e esposa.

Considerações Finais

O romance *Hibisco Roxo* foi escrito por influência da terceira fase do movimento feminista, quando as mulheres começaram a escrever em busca de uma identidade própria, possibilitando a visualização do processo de marginalização sofrido pelas mulheres, em especial as mulheres negras. É perceptível também, os traços do pós-colonialismo no romance, por meio do poder de discurso do outro que é considerado como superior.

Em linhas gerais, a personagem tia Ifeoma representa a força da mulher, que luta contra os seus obstáculos, procurando sempre vencer. A personagem não deixa ser dominada pela cultura do machismo, influenciando e encorajando as outras mulheres que estão a sua volta. Portanto, tia Ifeoma se mostra resistência perante uma sociedade sexista/racista, sendo contraria a todos os costumes e dogmas impostos ao gênero feminino negro. A autora do romance ainda realiza por meio da personagem tia Ifeoma, uma mudança de paradigmas imposto a mulher negra, como a submissão ou objeto-sujeito.

Referências

NGOZI ADICHIE, Chimamanda. Hibisco Roxo. São Paulo. Companhia das Letras; 2011.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. 1º Ed. São Paulo: Boitempo; 2016.

BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.) Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 2ª Ed. Maringá. Eduem; 2005. P-181, 203. 275, 282.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negra. Revista Estudos Feministas, Rio de Janeiro. N.2; 1995. P-464, 478.

ASPECTOS CULTURAIS E IDENTITÁRIOS AFRO-BRASILEIROS NA PRODUÇÃO INFANTIL DE KIUSAM DE OLIVEIRA

Emanuelle Valéria Gomes de Lima[90]

Rosilda Alves Bezerra[91]

Introdução

O acelerado processo de mudança cultural e tecnológica no mundo global tende a deixar de lado, ou mesmo apagar, aspectos da tradição que configuram as identidades, tornando-as cada vez mais fragmentadas. Especialmente, quando tratamos de referências identitárias étnico-raciais, uma vez que essa fragmentação cultural aprofunda o histórico ressentimento construído a partir da escravização e do apagamento das individualidades. Com efeito, as diversas modernidades, pós-modernidades, modernidades tardias ou líquidas, firmam-se com base em conceitos globais, em que para a aceitação de uma identidade ocorrer é preciso se colocar contra os padrões eurocêntricos disseminados pela movimentação da era informativa e tecnológica. Posto que, embora, algumas categorias identitárias se submetam às mudanças do mundo globalizado, outras se revelam em resistência a elas.

Seguindo essa lógica, esse estudo visa discutir aspectos culturais e identitários presentes na produção infanto-juvenil da autora brasileira Kiusam de Oliveira. Para isso, evidenciamos as marcas de oralidade, que configuram um dos elementos da

[90] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail: emanuelle.limaa@hotmail.com.

[91] Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB). E-mail: rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

tradição de matriz africana, protegido nas narrativas analisadas. Bem como, pontuamos a resistência dessas narrativas no mundo globalizado e influenciado por parâmetros constituídos na modernidade. Por serem obras voltadas para o público infantil, a discussão sobre a temática se torna ainda mais relevante, posto que se trata de um período em que o processo de identificação cultural se mescla com um momento crítico de construção da personalidade do indivíduo, uma vez que, "a grande carência dela [da criança] é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circundante e por fim, a história e a vida social.". (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Apresentamos, portanto, análises literárias, realizadas por meio de revisões bibliográficas, das obras O *mar que banha a ilha de Goré* (2014)*, Omo-Oba: histórias de princesas* (2009) e *O mundo no black power de Tayó* (2013), que compõem a obra infantil de Kiusam de Oliveira e o corpus dessa pesquisa. Autores como: Hampaté Bâ, Édouard Glissant, Stuart Hall, Castells, Nilma Lino Gomes, entre outros, contribuem para as discussões apresentadas nesse artigo.

A oralidade como aspecto da tradição que se perpetua na literatura afro-brasileira

Kiusam de Oliveira[92] é, atualmente, professora da Universidade Federal do Espírito Santo, com grande experiência desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A autora, também Arte-educadora, Artista multimídia e coreógrafa, tem palestrado pelo Brasil sobre a temática das relações étnico-raciais. O foco de suas palestras são: candomblé e educação; corporeidade afro-brasileira; danças afro-brasileiras e cultura; e Lei 10.639/03. Além disso, é Contadora de histórias da mitologia afro-brasileira e Escritora. Em 2009, publica *Omo-Oba: histórias de princesas*, pela editora Mazza. Em 2013, publica o livro *O mundo no black power de Tayó*, editado pela Peirópolis e em 2014, pela mesma editora, lança *O mar que banha a ilha de Goré*. Segundo a autora, sua intenção ao voltar seu olhar para a escrita infantil e infanto-juvenil é contribuir para uma educação antirracista e para o empoderamento feminino, através do processo de construção de identidades infantis e juvenis saudáveis.

[92] Informações retiradas do site Literafro. http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira Acesso em: 26/12/2019

Isto posto, observamos que os aspectos culturais e identitários afro-brasileiros presentes nas obras conduzem os leitores a um universo multifacetado que merece ser respaldado através dessa pesquisa. Sendo assim, as discussões se voltam para tópicos especiais que constituem as identidades afro-brasileiras dentro das narrativas, a saber: a oralidade e a valorização da cultura africana. A partir da tradição oral se firmam as Literaturas de origem africana, essas histórias que dão origem ao mundo, aos homens e, na maioria das vezes, a cada ser vivo do universo explicam-se por meio de parábolas, relações simbólicas, analogias e concentram-se não em um, mas em diferentes ângulos da existência para perpetuar a cultura ancestral africana. Para Hampaté Bâ (2010, p.169), engana-se quem pensa que a tradição oral se limita a lendas ou a relatos mitológicos. A tradição oral é mais do que isso, "ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação", a tradição oral é "a memória viva da África".

O autor ainda destaca que na tradição africana a fala é como um dom divino, o "falar" e o "escutar" dizem respeito a realidades maiores do que as que lhes atribuímos, uma vez que ocorrem de uma percepção e de um conhecimento que se dão de maneira total, posto que, quando se fala se pode ouvir, ver, cheirar, saborear e, ainda, tocar a fala. Então, rapidamente, se nota o quão forte é a relação do homem com a palavra, assim como, compreendemos a importância dessa oralidade para a sustentação da memória ancestral. Zuleide Duarte (2009, p. 182) também contribui com os estudos da oralidade e ressalta que nas sociedades alicerçadas em culturas orais, como as africanas, a prática dessa oralidade se fortalece "como sistema vivo, eficaz, renovado e renovador da transmissão de conhecimento". Em outras palavras, a tradição oral é, por excelência, "um patrimônio histórico, literário e filosófico da cultura africana".

Diante disso, destacamos duas figuras importantes para a tradição oral em África que, de certa forma, produzem efeitos compatíveis com as protagonistas das narrativas analisadas mais adiante. São elas: o tradicionalista-*doma* e o *griot africano*. O primeiro, é considerado mestre, dono de total conhecimento sobre todos os aspectos da tradição, aspectos esses que variam desde a ciência dos ferreiros, das ciências da terra, das plantas medicinais e da água, ao conhecimento da astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Segundo Hampaté Bâ (2010), o *Doma* ou *Conhecedor*, caracteriza-se por colocar a verdade acima de qualquer questão, afirmando que a verdade é o conhecimento de si, portanto, é preferível que um indivíduo se aparte do mundo, mas

nunca de si mesmo. A tradição africana abomina a mentira, pois que, ao mentir, corrompem-se atos ritualísticos fundamentais para manter em harmonia o mundo material e o espiritual. Além de colocar em risco toda a sabedoria herdada pelos ancestrais.

Outra figura importante dentro da tradição são os chamados *griots* africanos, exímios contadores de histórias e mantenedores da cultura, que também podem ser músicos, cantores e compositores, historiadores ou poetas. Eles possuem uma grande liberdade para falar e, alguns, ao contrário do *Doma*, não têm compromisso com a verdade como algo sagrado, pois se concentram em contar histórias para entreter o público. Assim, tomam a liberdade de embelezar as histórias, dando um toque mágico aos acontecimentos. Para Hampaté Bâ (2010), os *griots* estão longe de ser os únicos guardiães e transmissores qualificados da história africana, uma vez que para ele, todo africano é, até certo ponto, um contador de histórias. Apesar disso, esses contadores representam a memória de um povo e a conservação da tradição.

Existem outras figuras importantes na tradição oral, como os ferreiros, os tecelões, os carpinteiros, os agricultores, os caçadores, etc. No entanto, apontamos o *Doma* e o *griot* africanos afim de apresentar um paralelo entre essas importantes figuras da tradição africana e as protagonistas das obras *O mar que banha a ilha de Goré; Omo-ba: histórias de princesas* e *O mundo no black power de Tayó.* Essas três narrativas têm em comum personagens femininas negras que carregam conhecimento de suas raízes e (re)contam a História de África. Sendo assim, transmitem esse conhecimento ao leitor com muita naturalidade, exatamente como fazem os poucos *Domas* e *griots* africanos que ainda exercem esses papeis, hoje em dia, nas comunidades. Esses aspectos contribuem para a construção das identidades das personagens, que não apresentam qualquer indício de negação de seus "eus" herdeiros da tradição africana.

Nesse sentido, Castells (2008, p. 23) aponta que "do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece". Assim, um dos aspectos presentes nas obras de Kiusam e resgatados dos países africanos é a escolha de um léxico formado a partir de um vocabulário africano/afro-brasileiro. Por exemplo, em *O mundo no black power de Tayó*, o próprio nome da personagem é de origem africana e significa "da alegria". A autora também insere no vocabulário palavras como *orobô*, que é um fruto africano de gosto forte, parecido com uma castanha; *Orixás*, termo que significa "protetor da cabeça" e elementos como a palha

da costa, fibra muito utilizada pelos africanos, de onde, na narrativa, se faz a coroa de princesa de Tayó. Outro elemento citado na narrativa são os búzios, que, por muito tempo, serviram como dinheiro em África.

Todos esses elementos são introduzidos na narrativa e explicados através de glossário ou do narrador. Nessa obra, em específico, os itens citados são expostos ao leitor com um toque de beleza e de criatividade, o que nos remete a contação de histórias por parte dos *griots* africanos, que como dito anteriormente, possuem uma certa liberdade para aperfeiçoar as histórias.

Da mesma forma, em *Omo-oba: histórias de princesas*, o léxico utilizado varia de fontes tradicionais iorubanas à afro-brasileiras. Todas as histórias desse livro de contos, são expostas a partir da criação do Planeta Terra por Oduduwá, uma mulher forte e poderosa – o que, a princípio, já destaca a forma como as mulheres são retratadas na obra. Palavras como "erukerê" (cetro de princesa); "adê" (coroa de princesa); "òrum" (céu); expressões como "eparrê" (eu a saúdo), "que odara!" (que bonito!), são constantemente utilizadas, tanto para expansão do vocabulário e conhecimento da língua, como para a construção afirmativa das identidades étnico-raciais das princesas, que são fortes, determinadas, possuem crenças e culturas presentes em cada página de suas histórias.

Além disso, as personagens dessa obra possuem as mais variadas profissões e com elas o conhecimento sobre vários aspectos da natureza e do mundo, exatamente como os grandes *Doma*. Todas as protagonistas recebem nomes de origem africana: Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá representam princesas com poderes mágicos da criação, todas são igualmente belas, apesar de diferentes e recontam histórias antigas, reforçando que o conhecimento que mais se necessita é o da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira.

Igualmente, em *O mar que banha a ilha de Goré*, a autora faz questão de especificar a língua local da ilha, localizada na capital Dakar, do país Senegal. Em "wolof", Kika, protagonista da obra, agradece aos seus ancestrais a oportunidade de pisar em solo africano, ao que recebe a resposta da Mãe Mar:

> *Jërëjëf*, obrigada. Através de você revejo os seus avôs e avós, bisavôs e bisavós, tataravôs e tataravós, que um dia, daqui do meu manto olharam pela última vez para a ilha, dela despedindo-se com amargura. Filhos e filhas que do meu útero

> foram arrancados, brutalmente sequestrados. (OLIVEIRA, 2014, p. 12, grifo nosso)

Com efeito, a importância de manter aspectos orais em obras afro-brasileiras voltadas para o público infantil, corrobora para uma possível afirmação e/ou manutenção das identidades étnico-raciais presentes no texto e por muito tempo negadas e negligenciadas na sociedade. Mais do que isso, as personagens não-caricaturadas, demonstram sentimentos não-conflitantes em assumir esses aspectos culturais que fazem das narrativas em questão, obras singulares de representatividade, pois como aponta Cuti (2010, p. 87): "os sentimentos mais profundos vividos pelos indivíduos negros são o aporte para a verossimilhança da literatura negro-brasileira.". Do mesmo modo, Para Glissant (2005), é urgente e necessário que as artes, em geral, e as Literaturas abordem a complexidade e a heterogeneidade de cada cultura para a preservação da diversidade. Visto que, hoje, extinguir a tradição e não valorizar a cultura africana é quase um objetivo:

> Dentro de 10 ou 15 anos, os últimos grandes Doma, os últimos anciãos herdeiros dos vários ramos da Tradição provavelmente terão desaparecido. Se não nos apressarmos em reunir seus testemunhos e ensinamentos, todo o patrimônio cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles, e uma geração jovem sem raízes ficará abandonada à própria sorte. (HAMATÉ BÂ, 2010, p. 176)

Quase 10 anos se passaram e um dos aspectos dominantes na obra de Kiusam de Oliveira, diz respeito a disseminação da cultura africana e afro-brasileira, por meio de traços da oralidade, aspectos provindos das culturas de matrizes africanas. Por meio dessas histórias, a autora discute questões como a trajetória dos africanos ao Brasil, o respeito à diversidade de características naturais e da religião e o empoderamento feminino negro. As protagonistas das obras analisadas apontam para perspectivas estéticas e políticas de valorização e de reconciliação com os referenciais de beleza africana. Além de destacar a figura feminina como um exemplo de beleza, as protagonistas possuem consciência histórica e são exemplos de empoderamento feminino, em um país que dissemina seu ódio, através do machismo e do racismo, diariamente.

É importante salientar a importância de obras como as analisadas neste artigo, uma vez que, a grande maioria das obras brasileiras infantis e infanto-juvenis

demonstram uma grande desigualdade em representar afro-brasileiros (as) na literatura. Segundo Oliveira (2006), de um total de 1565 obras divulgadas nos catálogos analisados de oito editoras, 1183 contém personagens brancos e apenas 382 possuem personagens negros, demonstrando assim, a valorização do segmento étnico-racial branco em detrimento do negro. A autora ainda afirma que às personagens negras atribuem-se atividades serviçais e caricaturadas: são expostas sem um nome, geralmente animalizadas, desqualificadas, associadas à maldade e, especialmente, inferiorizadas por meio de suas origens geográficas, sua religião, bem como a sua situação familiar e conjugal. Cf. Oliveira, 2009.

Devido a essa disparidade, as produções demonstram não contemplar a diversidade étnico-racial do Brasil, pelo menos não com a autonomia e a valorização que vemos em obras atuais. O que também influencia na educação, já que, as poucas obras capazes de representar as crianças negras no país, em sua maioria, manifestam a pouca importância que se dá a construção de personagens negros não inferiorizados e o devido espaço para discussões acerca de conflitos étnico-raciais que influenciam na composição de identidades.

Assim, um ponto interessante que podemos identificar em *O mundo no black power de Tayó*, é que a protagonista, carrega em seu cabelo um mundo. Paralelamente aos *Doma*, ela demonstra uma gama de conhecimento que é repassado ao leitor. Após ser hostilizada na escola, pelos seus colegas, por conta do seu cabelo, a personagem reflete acerca de suas raízes:

> Quando retorna para casa pensativa com toda a falta de gentileza de seus colegas, TAYÓ projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos. Tudo isso está bem guardadinho lá no fundo da sua alma. (OLIVEIRA, 2013, p. 28)

Certamente, a hostilização sofrida desestabiliza a garota, mas ligeiramente, a memória de seus ancestrais configura uma força interior capaz de uma transformação e de uma afirmação do "eu" muito clara:

> Mas, quando recupera seu bom humor, é capaz de transformar todas as LEMBRANÇAS tristes em pura alegria, projetando em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e

> preservar, como danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem correntes nem grilhões conseguiram aprisionar a ALMA POTENTE DOS SEUS ANTEPASSADOS. (OLIVEIRA, 2013, p.31, grifo da autora)

Nesse trecho, percebemos que Tayó é totalmente descomprometida com o que suscita o mundo moderno "ideal". Stuart Hall (2002), aponta para uma crise de identidade disseminada pelo mundo global, que representa um processo amplo de mudança, interferindo diretamente nas identidades individuais. O que notamos em Tayó é que, mesmo mergulhada no universo caótico da modernidade – onde são distribuídos, pelos mais diferentes meios, um padrão de beleza e de comportamento femininos; onde definir o seu "eu", aos 6 anos de idade, é um processo extremamente confuso e conturbado – a menina não demonstra passar por nenhuma "crise de identidade". Ao contrário disso, a garota ressignifica o preconceito que sofreu pelos colegas que estão mergulhados no ideal de beleza do mundo moderno.

Por outro lado, Glissant (2005), que discute o processo de construção de identidades na contemporaneidade a partir de questões culturais historicamente marcadas pela colonização, defende a ideia de que as identidades não possuem uma única raiz, mas possuem raízes que vão ao encontro de outras raízes. Ou seja, a construção das identidades se dá de maneira coletiva, em contato com tantas outras culturas e costumes que não as dos povos da Europa ou as culturas ocidentais. O autor infere que, na contemporaneidade, "o 'ser' é desestabilizado pela diminuição de si mesmo que carrega consigo, e que ele mesmo assume, diminuição esta que corresponde, por exemplo, à diminuição de seu valor propriamente africano" (GLISSANT, 2005, p. 21-22). Kiusam de Oliveira, no entanto, manifesta seu ideal político através dessa personagem, que é uma forte referência no que concerne a afirmação e a manutenção de características e culturas afro-brasileiras na literatura infantil. Ela possui uma forte ligação com suas raízes históricas e é um forte símbolo de resistência. Por vezes, a garota é comparada a uma rainha e o mundo mágico africano permeia o que de mais importante a faz afirmar sua identidade: seu cabelo.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2019), que promove um debate sobre corpo e cabelo como ícones identitários, explica que o cabelo crespo figura como um importante símbolo da presença africana e negra na ancestralidade e na genealogia de quem o possui. Como também, reforça a maneira como as identidades podem ser negadas, por estarem envoltas em um padrão universal de beleza. Tayó, assim como

as outras protagonistas das obras, é totalmente descomprometida com o que suscita o mercado global, notamos então, que:

> Essa maneira particular de se relacionar com o corpo, com a subjetividade e com a cultura se dá em determinado contexto social, histórico e político. E é nesse contexto, juntamente com a experiência individual, que vai compor seu complexo terreno da identidade negra. Homens e mulheres negras de diversas partes do mundo a constroem de formas variadas, embora tragam consigo algo que os une: um pertencimento racial, oriundo de uma mesma ancestralidade africana, cuja maneira de lidar com o cabelo é uma forte expressão da cultura. (GOMES, 2019, p. 208).

Sendo assim, os contextos apresentados nas narrativas assumem um sentido político, em que as protagonistas não possuem nenhum tipo de incomodo com seus cabeços e outros traços biológicos, o cabelo e a cor da pele saem do lugar de inferioridade e passam a ocupar o lugar da beleza negra.

Já *O mar que banha a ilha de Goré* (2014) narra a história de Kika, uma menina negra em viagem de volta à sua terra natal, a ilha de Goré, no continente africano. Ao chegar na ilha, Kika demonstra uma grande conexão com a natureza, com a terra especificamente, e seus sentimentos e emoções a flor da pele, a fazem extremamente feliz por revisitar suas raízes e pisar no solo em que seus ancestrais alicerçaram culturas. A protagonista dessa obra, apresenta aos leitores o universo multifacetado africano, de instrumentos musicais, da relação entre humano e natureza, além de relembrar fatos sobre a escravização do seu povo. Kika não só relembra os fatos, como também, os ressignifica: caracteriza os escravos como fortes e corajosos, lutadores e resistentes aos grilhões da colonização que apagou identidades por todo o território africano.

Essa obra, tanto quanto as outras duas, demonstra como "nas sociedades tradicionais africanas as narrativas orais configuram os pilares onde se apoiam os valores e as crenças transmitidas pela tradição e, simultaneamente, previnem as inversões éticas e o desrespeito ao legado ancestral da cultura. " (DUARTE, 2009, p. 182). Esse aspecto cultural contribui para a valorização de características individuais das personagens podendo, consequentemente, influenciar o público leitor.

As obras analisadas nos permitem discutir os processos que moldam as identidades, em especial, as atitudes de resistência em reivindicar o direito de possuir sua própria cultura, seu próprio corpo e cabelo, além do direito de expor isso através

da literatura, uma literatura democrática e antirracista, que pode contribuir para a desconstrução de um padrão único de beleza e de comportamento feminino. Afinal, estamos em constante evolução e esse processo precisa ser reaprendido sempre que a definição do "eu" se limitar a inferiorização ou a intolerância por conta de modelos pré-estabelecidos socialmente, pois como aponta Glissant:

> Penso que chegamos a um momento da vida das humanidades em que o ser humano começa a aceitar a ideia de que ele mesmo está em perfeito processo. Ele não é ser, mas sendo e que como todo sendo, muda. Penso que esta é uma das grandes permutações intelectuais, espirituais e mentais de nossa época que dá medo a todos nós. Todos temos medo desta ideia: um dia vamos admitir que não somos uma entidade absoluta, mas sim um sendo mutável. (GLISSANT, 2005, p. 33)

Tendo em vista que, o processo de construção de identidades é moldado, constituído e reconstituído de acordo com o nosso interesse na cultura, compreendemos então, que as identidades são, em síntese, formadas culturalmente e produzidas, portanto, pelos diferentes discursos que compõem a ideia que temos sobre nós mesmos. Percebemos isso nas obras, a partir dos discursos positivos em relação as imagens, a cultura e a todo o universo em que estão inseridas as personagens, a percepção que se tem é que as protagonistas são fortes e incríveis o bastante para serem elas mesmas nesse mundo envolto pela dificuldade em aceitar e, sobretudo, respeitar as diferenças, crenças e culturas humanas em todas as suas idiossincrasias.

Considerações Finais

Concluímos que os aspectos culturais e identitários presentes nas três obras analisadas, contribuem para a formação das identidades étnico-raciais das protagonistas, bem como podem ser uma fonte importante de (tras)formação e reeducação do público leitor. Notamos ainda que manter marcas da tradição oral nas obras é um aspecto fundamental para a valorização das culturas de matrizes africanas e para o respeito a diversidade de crenças e características individuais e coletivas. As obras ainda contribuem para a construção de uma sociedade democrática e plural. Sobretudo, porque vivemos em um país, onde o racismo e o machismo encontram espaços seguros para serem disseminados.

Em suma, os enredos das obras analisadas tratam de histórias de meninas negras que não expõem nenhum conflito interno, pelo contrário, as personagens são apresentadas ao público como alegres, divertidas, corajosas, poderosas, com seus traços, com seus cabelos e com a perpetuação de suas crenças, o que demonstra ir de encontro ao que se espera de obras voltadas para o público infantil, versadas pela universalidade da cultura eurocêntrica.

Referências

CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CUTI (Luiz Silva). Literatura negro-brasileira. São Paulo: Selo negro, 2010.

DUARTE, Zuleide. A Tradição oral na África. Estudos de Sociologia. Rev. do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 2. n. 15, p. 181 – 189, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição Viva In. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam de. O mar que banha a ilha de Goré. São Paulo: Peirópolis/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Kiusam de. Omo-Oba: histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. O mundo no black power de Tayó. São Paulo: Peirópolis, 2013.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. "Relações étnico-raciais na educação e a literatura infanto-juvenil: nas veredas da Lei 10.639/03?!". In.: LINS, Juarez Nogueira et al. (Org). Linguagem e Discussões Culturais. João Pessoa: Editora dos Organizadores, 2006. Volume 1.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. Personagens negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In.: SILVIA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etiene Mendes. (Orgs). Caminhos da Leitura Literária: Propostas e Perspectivas de um Encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009. P. 156-176

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

"BOM DIA, CAMARADAS", DE ONDJAKI (2014): UMA MEMÓRIA INFANTIL COM O OLHAR SOBRE A REALIDADE

Érica Letícia Nascimento Araújo [93]

Hévila Maria Gomes de Oliveira [94]

Profª Ms. Sara Regina de Oliveira [95]

Introdução

O romance *Bom dia, Camaradas*, de Ondjaki (2014) se desenvolve em Luanda, na Angola, retratando a pôs-independência na década de 1980, narrada e observada por um personagem infantil apresentando suas ideias. Logo, constrói-se uma consciência a partir de assuntos sociais e políticos que são marcados por pontos negativos e positivos. Além disso, o personagem-narrador relata acontecimentos vividos na escola de acordo com a realidade vivenciada na época.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a visão social e política, através do olhar infantil de um menino nascido na Angola, no período de pós-independência, mas que ainda convive numa constante guerra civil. A obra evidencia a realidade do

[93] Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) *campus* Prof. Antônio Giovanne Alves de Sousa/ Piripiri-PI/ Bloco VII. E-mail: erica.nascimento5614@gmail.com / Nº da matrícula: 1060842

[94] Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) *campus* Prof. Antônio Giovanne Alves de Sousa/ Piripiri-PI/ Bloco VII. E-mail: hevilamaria23@gmail.com / Nº da matrícula: 1061086

[95] Professora Mestra da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) *campus* Prof. Antônio Giovanne Alves de Sousa/ Piripiri-PI.

próprio autor Ondjaki que classifica a obra como autoficção, na qual estão presentes inúmeras memórias do seu tempo de criança, marcada por conflitos políticos que tentam ser compreendidos pelo menino-narrador. Além de abordar marcas vividas pelo povo Angolano na visão do personagem principal, e também uma discussão entre a realidade com a presença de traços ficcionais, todos de caráter memorialístico.

A ficção sustenta-se com momentos em que narrador principal está junto aos amigos, na sala de aula, ou com o Camarada António, e até mesmo sua tia que vem passar férias em sua casa. Com isso, pode-se perceber que *Bom dia, Camaradas* retrata a infância do personagem com os acontecimentos que marcam sua fase de criança atento as ocorrências diárias.

Diante disso, a presente análise contara com pesquisas bibliográficas, no qual encontra-se fundamentada nos seguintes autores: Bezerra (2008); Bonnici (2005); Fonseca e Moreira (2007); Franco (2008); Garcia (2016); Lovisi (2018); Stuart Hall (2003) e Rosa (2012) e entre outros estudos. Estas são, portanto, obras que sustentarão teoricamente o trabalho, acerca da memória infantil do personagem com traços da realidade vividos por ele.

Com isso, Ndalu de Almeida nasceu em 1977, dois anos após a independência de Angola, na cidade de Luanda. Logo depois, ficou popularmente conhecido através do pseudônimo Ondjaki, nas línguas da Angola, chama-se *umnundu* que significa "guerreiro" "aquele que enfrenta os desafios". A obra *Bom dia, Camaradas* foi seu primeiro romance, lançado em 2001, e em Portugal foi lançado em 2003.

O autor Ondjaki é um romancista, poeta, contista, ator e artista plástico que iniciou sua vida acadêmica e profissional em Angola. Logo após, concluiu seu curso de Licenciatura em Sociologia, posteriormente passou um período na Universidade de Columbia, em Nova York, no qual produziu o filme *Historias de Luanda: Oxalá cresçam pitangas*.

Em toda sua carreira literária Ondjaki produziu livros e ganhou prêmios, o primeiro livro de poesia foi *Dentro de Mim faz Sul e Actu Sanguíneo* (2010). Além de outros livros como, por exemplo, *Sonhos Azuis pelas Esquinas (2014), Os Vivos, o Morto e o peixe-frito (2014), Uma Escuridão Bonita (2013), Os Transparentes (2012), A Bicicleta Que Tinha Bigodes (2010).* Ondjaki dedicou-se aos romances infantis e juvenis, dentre eles a *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético (2008), O Leão e o Coelho Saltitão (2008), O Voo e o Golfinho (2009), e Bom Dia, Camaradas (2003)*.

Fundamentação Teórica

A narrativa da obra *Bom dia, Camaradas* é toda ambientada em Luanda, na Angola, marcada pelo processo de pós-colonização e tentativa de libertação do povo. A obra possui tais traços, devido Angola ser um dos países colonizado por Portugal que por esse motivo a narrativa da obra apresenta diversas caraterísticas dessa época.

Nesta perspectiva, Bonnici no livro *Teoria Literaria: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas* (2005) afirma que "ao contrário do que muita gente pensa, a descolonização é um processo complexo e contínuo que não ocorre automaticamente após a independência política". Isto é, mesmo que o país teoricamente tenha adquirido a independência, constata-se que na prática, isso de fato ainda não ocorre, como é caso de Luanda.

Sendo assim, observa-se no decorrer da trama que se trata de um acontecimento histórico recente, visto que a sociedade ainda lutava para que na prática ocorresse à verdadeira libertação. Neste sentido, Bonnici (2005) apresenta outro motivo pelo qual a sociedade não era totalmente independente, como fica evidente na passagem a seguir:

> Após a independência política das colônias, há resquícios poderosos, sempre latentes, das forças culturais e institucionais que sustentavam o poder colonial. Como em geral os defensores e proclamadores da independência sentem-se herdeiros dos modelos políticos europeus e relutam em rejeitar a cultura importada, não podem escapar de uma profunda cumplicidade com os poderes coloniais dos quais queiram se libertar. Em muitos casos, portanto, a libertação pura e simples dos liames coloniais (modelos econômico, político e cultural) não ocorre (BONNICI, 2005, p. 236-237).

Deste modo, essas considerações apresentadas por Bonnici, estão destacadas em inúmeras passagens da obra. Dentre eles, o momento marcado pelo autoritarismo dos militares e do próprio presidente que obriga o povo a se reverenciar no momento de sua passagem pelas ruas. Por esse ângulo, observa-se a marcar de uma sociedade que diz ser liberta, porém ainda proíbe e oprime seu povo.

Pode-se destacar também outro período, marcado por essa opressão, quando o menino é questionado pela tia o porquê de não poder ficar na praia "verzul", ele em sua inocência tenta explicar que só pode ser frequentada apenas por militares

soviéticos. Por esse ângulo, Ana Mafalda Leite no ensaio *Pós- colonialismo: conceitos e conflitos* (2016) abre um questionamento sobre o assunto:

> Vamos tratar aqui um pouco mais demoradamente tendo em conta a controvérsia que a designação "pós-colonial" gerou nas décadas de 90 a inícios do século XXI [...] Um dos aspectos críticos referidos por estes investigadores tem a ver com o facto de o conceito ser utilizado para marcar um fechamento final de um período histórico, como se o colonialismo e seus efeitos tivessem definitivamente terminado (LEITE, 2016, p. 65).

Neste ponto de vista, muitos autores asseguram trata-se de um termo "precipitado", devido muitos países que foram colonizados, ainda não alcançarem de fato a tão sonhada liberdade, como é abordado pela teoria pós-colonialista.

Dentro dessa perspectiva, Stuart Hall evidencia no livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003), o "facto de o pós-colonial ser um conceito confusamente universalizado se deve a certo descuido e homogeneização do termo, devido à sua popularidade crescente, o que às vezes provocou uma aplicação inapropriada" (2003, p. 106). Isto é, nem todas as sociedades vivem essa era da pós-independência, já que isso vai variar de acordo com as condições que o país foi colonizado e mais a frente tornou-se independente.

No que se refere à outra grande característica da literatura de Angola, pode-se destacar a presença das marcas da oralidade na composição das obras. Dessa forma, Fonseca e Moreira no artigo "Panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa" discorrem sobre o assunto (2007) "um fator de grande influência é a tradição da oralidade na África, que marca, inclusive, uma identidade cultural expressa na literatura". Nota-se, que isto está bem explícito na obra, já que a narrativa tem como base os diálogos e pensamentos do menino.

Visto que, isto é, evidenciado nas conversas do menino com o cozinheiro, que em muitos momentos refere-se a ele com o termo "camarada". Além de também usar a mesma expressão ao falar com o motorista e até com o presidente utilizando o mesmo termo. Essa expressão retrata uma das marcas da oralidade entre angolanos e cubanos. Como, o vocabulário não é tão popular entre os possíveis leitores, Ondjaki disponibiliza um pequeno glossário no final do livro.

Constata-se que por meio disso, os diversos poemas e textos produzidos nesse período ou após, apresentavam de alguma forma o país e suas particularidades, dentre elas, a oralidade. Apesar de toda dominação portuguesa e o momento que vivam naquele período, a escrita era uma oportunidade que tinham de evidenciar essas diversidades. E através delas, construíram uma identidade vivida em cada local, sendo uma marca cultural.

Além disso, afirma-se que a obra apresenta traços que remetem a teoria da autoficção. Desse modo em "Autoficção: um mau gênero?" (2014), Jacques Lecarme parte do pressuposto de que a autoficção é, a princípio "uma narrativa cujo autor, narrador e protagonista compartilham da mesma identidade nominal e cuja denominação genérica indica que se trata de um romance" (2014, p. 68). Em vista disso, observa-se que essa narrativa baseou-se em lembranças e histórias vividas pelo próprio Ondjaki ao retratar momentos que lhe marcaram enquanto garoto,

Nesse sentido, Jovita Maria Gerheim no "ensaio sobre a autoficção" (2014), afirma que para Doubrovsky em "O último eu":

> Nenhuma memória é completa ou fiável. As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se misturam, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua "sinceridade", seu desejo de "verdade", comporta sua parte de ficção (GERHEIM apud DOUBROVSKY, 2014, p. 121-122).

Verifica-se que Doubrovsky ao se referir à memória abordada nas obras nunca será fielmente as lembranças. Devido, nem todas possuírem de fato a sinceridade sobre os acontecimentos ocorridos, ou seja, sempre haverá um pouco ficção ao relatar lembranças em obras.

Análise da Obra

A obra *Bom dia, Camaradas*, como próprio título já enfatiza, a palavra "Camaradas" representa uma forma de cumprimento entre os habitantes da Angola e Cuba. Na qual a narrativa do livro aborda, o momento em que a sociedade angolana diz viver à pós-independência em meados dos anos 80, na cidade de Luanda. Essa história é contada através de um olhar infantil de um narrador-personagem, que não

é identificado no decorrer na narrativa, mas que participa de toda trama como personagem principal.

O menino era filho de pais da classe média, mas que possuía algumas regalias comparadas a de outros personagens, como o motorista, Camarada João, e o Camarada António, cozinheiro. Além disso, na casa em que habitavam possuía um telefone fixo, coisa que poucas pessoas poderiam possuir naquela época.

A obra trata-se de um reflexo da infância do próprio autor, nesta narrativa Ondjaki apresenta lembranças vividas sobre as relações sociais e os acontecimentos da cidade de Luanda. É apresentada de maneira simples, porém, muita atenta e interpretadora, logo início do livro. Assim, a história se constrói também no ambiente escolar do menino, com seus amigos Murlata, Claúdia, Petra, Romina e outros.

Os personagens eram recriados através da memória do autor, além de fazerem parte da trama envolvendo-se em inúmeras situações e conversas que aconteciam na casa de um dos amigos ou na própria escola. Observa-se, que a narrativa não é marcada somente por personagens infantis, mas também a presença de adultos, principalmente no ambiente escolar. No qual estão bem evidenciados os professores cubanos, como forma de representar o momento histórico vivido pelo país. Por esse motivo, Roberta Franco no artigo "Bom dia camaradas e um retrato de uma (infância em) Angola" (2008) assegura que "Os professores cubanos representam uma característica política da época: o apoio dado por Cuba, que enviou os militares para Angola para atuarem nas áreas de segurança nacional, da medicina e da educação".

Nota-se que além de professores eram também amigos de todos, incentivaram a resistência e força na luta por um país melhor, como destaca o camarada Angél, "Num país em reconstrução era preciso muita disciplina. Ele também falou do camarada Che Guevara, falou da disciplina e que nós tínhamos que nos portar bem para que as coisas funcionassem bem no nosso país" (ONDJAKI, 2014). Na fala do professor cubano, percebe-se que a disciplina e educação, são papéis da escola, que, além de ensinarem, fazem os alunos refletirem na busca de nação melhor.

Outra figura adulta presente no livro, engrandecido pelo menino é o camarada António, cozinheiro da família. Ele representa a ligação entre o passado, ou seja, época do colonialismo e o presente, o pós- colonialismo, pois através das perguntas feitas ao cozinheiro o menino aprende muito sobre o que a Angola já viveu e a sua política de

hoje. Além disso, é de grande importância para a formação do garoto, como fica evidente nesse diálogo entre o Camarada António e o menino:

> - Mas camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre? [...]
> Eu esperava sentado por mais palavras. O camarada António fazia lá as atividades da cozinha, sorria, mas ficava calado. [...]
> - Mas, António... Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê? [...]
> - Mas ninguém era livre, António... não vês isso?
> - Ninguém era livre como assim? Era livre sim, podia andar na rua e tudo...
> - Não é isso, António – eu levantava-me do banco. – Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser... (ONDJAKI, 2014, p. 11-13).

É possível, constata a curiosidade e interesse do menino através das perguntas objetivas, carregadas por um discurso político, na fala de uma criança. Ao tentar entender porque a Angola foi colônia de Portugal, nota-se que somente depois de muito tempo conseguiu teoricamente a independência. Por esse motivo, mostra sua indignação em relação à colonização dos portugueses, uma vez que o menino acreditava que vivia em um país absolutamente livre. Porém, no decorrer do livro fica comprovado que isso não ocorre, como pode-se ratificar nessa passagem, no momento em que a tia chega de Portugal:

> – *Não podes, tia. Não podes tirar fotografias àquele macaco!* - disse-lhe, enquanto arrumava o saco com os chocolates no lugar onde eu ia sentar.
> - *Não posso tirar uma fotografia àquele macaquinho tão inofensivo?*
> - *Não, tia, não podes...*
> - *E porquê?*
> - *Não sei se vais perceber...*
> - *Então diz lá* –ela, séria.
> - *Não podes tirar fotografias àquele macaco..., por razões de segurança de Estado, tia* – eu, sério (ONDJAKI, 2014, p. 37-38).

Deste modo, o autor apresenta uma indagação e faz o leitor refletir se de fato Luanda estaria realmente vivendo a pôs-independência. Entretanto, na visão do menino, acredita que sim, como ficou explícito nesse trecho da obra. No entanto, no momento em a Tia Dada chega observa-se o choque entre as culturas, devido isso não ser algo normal na sociedade em que ela habitava.

Outro momento marcado pela curiosidade do menino representado está no momento em que se dirige a tia, e pergunta se poderiam comprar quanta comida fosse necessário. Nota-se, o contraponto a sociedade que se diz liberta, todavia isso não ocorria na Angola, mesmo vivendo em um momento pós-dependência. É evidente que para o menino isso era algo normal, pois na visão dele o país era livre.

A partir desse contexto, vale salientar o destaque da professora Dra. Rosilda Bezerra no artigo sobre "Narrativas de memórias e identidade africana: os olhares da infância em "A cidade e a Infância" de Luandino Viera e "Bom dia Camaradas" de Ondjaki" (2008) afirma que "há um contraste significado de um sistema que quer libertar, mas oprime". E assim funciona a chamada "pôs-independência" vivida em Angola, marcada mais por opressão do que libertação. Além disso, há outro momento vivido pelo personagem e sua tia Dada, que marcar esse abuso:

> *Deve ser o camarada presidente que vai passar*, eu avisei, talvez lá em Portugal seja diferente e ela não sabia. O camarada João encostou a carro imediatamente no passeio, travou, desligou, pôs ponto morto e saiu do carro. Eu saí também do carro, só a tia Dada nunca mais saía. Eu vi lá longe os Mercedes a virem bem lançados e estava preocupado porque a tia Dada nunca mais saía do carro. [...] O pior foi que quando os carros já estavam mesmo perto, ela pôs a mão dentro do carro para apanhar o chapéu. *Tia, não*!, gritei mesmo. Acho que ela se assustou e ficou quietinha (ONDJAKI, 2014, p. 50-51).

A obra é marcada por inúmeras passagens de opressão e proibições. Segundo Profª Dr. Rosilda Bezerra, o autor tem o cuidado de retratar esse momento na visão de um menino atento e interpretador de maneira simples e muitas vezes cruel. Porém, o que marca a diferença no olhar infantil é a esperança de dias melhores. Mesmo sendo narrado por um menino, a história não transparece certa infantilidade, mas um olhar atento e observador, como se pode comparar nessa passagem:

> Nós ficávamos um bocado aborrecidos com as notícias, porque era sempre a mesma coisa: primeiro eram as notícias da guerra, que não eram diferentes quase nunca, só se tivesse havido alguma batalha mais importante, ou a UNITA tivesse parido uns postes. [...] depois tinha sempre algum ministro ou pessoa do birô político a dizer algumas coisas. Depois tinha o intervalo com a propaganda das FAPLA. Ah, é verdade, às vezes também falavam da situação na África do Sul, lá do ANC, [...] Também se aprendia muita coisa, porque o propósito disso, por exemplo, do ANC, é que meu pai nos explicou quem era o camarada Nelson Mandela, e fiquei a saber que havia um país chamado África do Sul onde as

> pessoas negras tinham que ir para casa quando tocava a campainha às seis da tarde (ONDJAKI, 2014, p. 23-24).

Desta forma, outro momento que não passa despercebido ao olhar do garoto era quando se trata das notícias do país através do rádio, devido à obra ser marcada por essa fatalidade das guerras civis que ocorria na época. Nota-se que o noticiário interrompia qualquer conversa, e mesmo a inquietude sendo uma característica peculiar das crianças, isto não motivo de tirar a atenção do menino. Pois, não passava despercebido ao olhar cauteloso do menino para as notícias do país e do continente africano.

Diante disso, mesmo sendo criado em um ambiente pós-colonial, isto é, período marcado por guerras, o autor relata a forma como menino dedica sua atenção às notícias, mas não apresenta rancor por parte do garoto, em consequência a tudo que o país vem vivendo. Ao invés disso, mostrar-se preocupado com o movimento *Apartheid*, conhecido através do Nelson Mandela, por se trata da libertação da África do Sul, período histórico vivido pelo país. Já no desfecho da obra, o menino-narrador expõe seu questionamento sobre o final da guerra e a política de Angola:

> Quando ligamos a rádio é que percebi: afinal estavam a dizer que a guerra tinha acabado, que o Camarada presidente ia se encontrar com o Savimbi, que já não íamos ter o monopartidarismo e até estavam a falar eleições. *Eu ainda quis perguntar mas como é que vão fazer eleições, se em Angola só há um partido e um presidente...*, mas mandaram-me calar para ouvir o resto das notícias (ONDJAKI, 2014, p.131-132).

Com isso, o menino chega a questionar-se e até tirar algumas conclusões se realmente será o final da guerra. Nesses trechos, o autor destaca os momentos principais da história de Angola, através da memória, já que Ondjaki nasceu há dois anos após a independência. Segundo Roberta Franco, no artigo "*Bom dia camaradas e um retrato de uma (infância em) Angola"* (2008), "com o crescimento de Ndalu, o romance continuará até a última página contribuindo para a escrita da história de Angola", devido ao relato e interpretação do narrador sobre os acontecimentos históricos da época. Neste sentido, assuntos como esses deveriam ser preocupações somente de adultos, o autor evidencia também a preocupação e o reflexo dessas guerras na vida das crianças dentro do livro:

> Guerra também aparecia sempre nas redações, experimenta só mandar um aluno fazer uma redação livre para ver se ele num vai falar da guerra, até vai já aumentar, vai contar estória do tio dele, ou então vai dizer que o primo dele é comando, Che, gajo grosso, bate male, num vale a pena se meter com ele. Guerra vinha nos desenhos, vinha nas conversas, vinha nas pinturas de parede, vinha nas estigas, vinha nos anúncios da TV, e até vinha nos sonhos (ONDJAKI, 2014, p. 127).

Deste modo, o espelho desse período nas escolas, consequentemente na educação da criança, porque até certo momento, tratava de assuntos de adultos. Já que na obra passa também, a ser algo que influência diretamente o cotidiano dessas crianças, prova viva de todo esse reflexo estão nos trabalhos em sala de aula, que retratam essa triste realidade. Além do que eliminar a essência de criança, porque desde cedo são obrigadas a entender e aceitar o momento que estão vivendo. Tendo como prova maior, o personagem-narrador que deixa suas inquietudes de criança para dedicar-se a entender as problemáticas do seu país.

No decorrer da obra, observa-se a inocência e o progresso do menino-narrador, que inicia a narrativa com conversas ingênuas e infantis, típicas de crianças, com assuntos do tipo não gostam de tomar banho. E, logo após, no desenrolar da trama constata-se a preocupação e transformação por parte do menino, que se mostra muitas vezes orgulhoso. Porém, angustiado com algumas questões, exclusiva dos adultos, tais como o controle de consumo de alimentos, a falta de água e luz, cartões de abastecimento e muitas outras ocasiões, sendo consequência das opressões do governo e da guerra. Ao final do romance *Bom dia, Camaradas* (2014), o menino adormece ao lado do abacateiro que se espreguiçava, lembrança do próprio autor Ondjaki, deitado relembra momentos da escola:

> Ao ver aquela tanta água, lembrei-me das redações que fazíamos sobre a chuva, o solo, a importância da água. Uma camarada professora que tinha mania que era poeta dizia que a água é que traz todo o cheiro que a terra cheira depois de chover, a água é que faz crescer novas coisas na terra, embora também alimente as raízes dela, a água faz "eclodir um novo ciclo", enfim, ela queria dizer que a água faz o chão dar folhas novas (ONDJAKI, 2014, p. 133).

Assim, romance é caracterizado pela inocência do menino e também pelo aprendizado e amadurecimento ao longo da narrativa. No momento, nota-se que a história é marcada por inúmeras despedidas como a volta dos professores cubanos, o

final do ano letivo, e morte do camarada António que deixa um grande vazio na cozinha e no coração do menino.

E por fim, o desfecho da guerra e a esperança por dias melhores, de uma sociedade onde fossem de fato libertos, sem tantas restrições quando ao modo de vida. Bem como, a liberdade de poder andar nas ruas de Luanda sem opressões e reverencias ao Presidente, como forma de obrigação e obediência a um ser comum quanto os demais.

Considerações Finais

De acordo com os pontos analisados no presente trabalho, a narrativa da obra *Bom dia, Camaradas* (2014), trata-se de memórias do próprio autor Ondjaki, porém, com alguns traços ficcionais, reconta momentos de sua infância marcada por conflitos históricos do país em que vivia. Além disso, reestabelece uma ligação entre o passado e presente que fica bem evidenciado nos diálogos entre o Camarada António e o menino-narrador.

Assim como, também destaca questões sociais, políticas e individuais, que foram relatados em momentos como a reverência ao atual presidente. Bem como, períodos de descontração com sua família, sempre despertado pelas curiosidades, inquietações e ensinamentos adquiridos ao longo da narrativa.

Quanto às questões sociais e políticas, nota-se que ocorriam fora do país, na qual eram informados através rádio, e também o deixava preocupado e inquieto quanto aos problemas que estavam ocorrendo. Pode-se perceber que o garoto, mesmo tendo nascido anos após a independência, ainda vive marcas de uma dependência, por relatar na obra momentos de aflição com a passagem do presidente, por não poder andar em determinados locais.

Portanto, a relatos de diferentes acontecimentos através do olhar infantil, de uma criança nascida da pós-independência não vivida são os destaques da obra, mesmo com diversos conflitos o romance é marcado pelo olhar infantil e ingênuo. Com isso, através da simplicidade e esperança de dias melhores, a obra apresenta acontecimentos que marcam a etapa da infância do narrador, como períodos de fim das guerras, e que no final da obra isso fica bem evidenciado com a chegada da chuva.

Deste modo, o presente trabalho apresenta através das passagens, a visão infantil do personagem-narrador sobre a realidade vivida naquele momento assinalado por acontecimentos históricos da Angola. Contudo, percebe-se que a vida do garoto fica marcada por diversos acontecimentos em sua infância.

Referências

BEZERRA, Rosilda Alves. Narrativa de memória e identidade africana: os olhares na infância em "a cidade e a infância" de Luandino Viera e "Bom dia camaradas" de Ondjaki. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11, São Paulo, Anais... São Paulo: 2008.

BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lícia (Org.) Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas. 2 Edição. Maringá: Editora Eduem, 2005. P 223-239

DOUBROVSKY, Serge. "O último eu". In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). Ensaios sobre a autoficção. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2003.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama Das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Caderno Cespuc de pesquisa. Belo Horizonte, n 16, p. 13-64. set., 2007.

FRANCO, Roberta Guimarães. Bom dia camaradas e um retrato de uma (infância em) Angola. Revista do núcleo estudos de Literaturas portuguesa e africanas. UFF, V. 1, Nº 1, p. 88-92, Agosto de 2008.

GARCIA, Flávio; MATA, Inocência (orgs). Pós-colonial e pós-colonialismo: propriedades e apropriações de sentido. Rio de Janeiro: Dialogarts publicações, 2016.

LECARME, Jacques. "Autoficção: um mau gênero?". In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). Ensaios sobre a autoficção. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes.

LOVISI, Danilo. Bom dia Camaradas de Ondjaki: um panorama íntimo de Angola. Disponívelem:http://lounge.obviousmag.org/entre_os_atos/2012/07/b.html. Acesso em: 30. Jun 2018.

ONDJAKI. Bom dia, Camaradas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ROSA, Joseana Stringini. Entre ficção e a realidade: bom dia camaradas e a esperança de dias melhores através do olhar infantil. Revista pé da letra. V. 14, N. 2, p. 67-76, 2012.

AÇÕES AFIRMATIVAS INTEGRADAS COM O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI) - CAMPUS PARNAÍBA (PI)

Evangelita Carvalho da Nóbrega [96]

Introdução

Este artigo integra um estudo de análises das ações afirmativas em desenvolvimento na Universidade Estadual do Piauí. Sob o viés de uma revisão bibliográfica e documental, este texto apresenta uma breve discussão das ações afirmativas integrada com o programa de residência pedagógica com recorte específico o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - Campus Parnaíba (PI). Para tratar da temática iniciamos com um breve panorama da educação superior.

Dados de 2018 do Censo da Educação Superior publicados pelo INEP apontam crescimento de ingressos nos cursos de licenciatura. Estes cursos registraram uma alta de 8,9% no ano 2018. Entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%. Fatores que impulsionaram o crescimento foram à implantação de novas políticas educacionais que permitiram a descentralização da educação superior no Brasil. Dentre estas, a abertura de novas universidades públicas e expansão de

[96] Evangelita Carvalho da Nóbrega. Pedagoga. Mestra em Educação. Professora orientadora do Programa de Residência Pedagógica do Curso Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Parnaíba (PI). Bolsista da Capes (residência Pedagógica). evangelita@phb.uespi.br

outras instituições de Ensino Superior Pública, em regiões que ainda apresentam um déficit de acesso ao ensino superior.

Dentre estas regiões, o Estado do Piauí ainda precisa enfrentar a desigualdade social e educacional, pois estas potencializam dificuldades de democratizar o acesso à educação superior. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC, 2018) aponta dados do Piauí: taxa altíssima de 16,6% analfabetismo nos grupos de 15 ou mais anos de idade, sendo considerada a segunda maior taxa do Brasil; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,64; nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais de idade é 11,3% e rendimento nominal mensal domiciliar per capita R$ 817,00. Os dados indicam demandas oprimidas do processo educacional, e estas geram impacto na educação superior principalmente com pouca oferta de vagas e/ou modelos seletivo de acesso à universidade excludente para os grupos populares que se encontram em condições de vulnerabilidade social, educacional, territorial.

Tendo em vista que a Universidade Federal do Piauí ficou estagnada em sua expansão de oferta de vagas até o ano de 2005. O acesso a educação superior do Piauí em diversas cidades, só foi possível pelas condições viabilizadas na criação em de l6 de novembro de 1984, pela Lei Estadual n 3.967, que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – Cabe aqui, registrar a importância da criação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Criada com fins de capacitação de professores para a rede pública em nível superior.

O artigo 1º da Lei:

> Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, uma organização de ensino, pesquisa, desenvolvimento e tecnologias educacionais e execução de serviços de radiodifusão educativa denominada Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP, com sede e foro na cidade de Teresina e jurisdição em todo o território do Estado, e com as seguintes finalidades: I – formação de recursos humanos a nível de 3º grau, para atender as necessidades do Sistema Estadual de Ensino, em especial as do interior do Estado, capacitação de pessoal como força qualificada de trabalho.(grifo nosso)

A UESPI com modelo de universidade multi-campi vem promovendo uma maior capilaridade de inclusão social e está presente em mais de onze cidades piauiense. Nesse sentido, a interiorização da educação superior, é fator que contribui

para democratização da educação, bem como, a implantação de programas de formação de professores, que visam incentivar estudantes a cursarem licenciatura.

Convém apontar que este artigo apresenta um breve recorte de estudo referente à implantação do subprojeto de Residência Pedagógica, na Universidade Estadual do Piauí, no campus de Parnaíba, no curso de Pedagogia em 2018-2020. Pretende-se transitar no campo da avaliação da política educacional, sem detalhamento das questões pedagógicas. O nosso campo de abrangência representa o detalhamento dos critérios que viabilizou a escolha de estudantes contemplados para receber a bolsa de auxílio financeiro e o impacto da bolsa como política afirmativa de inclusão social e acadêmica.

Programa da Residência Pedagógica

Nesta perspectiva de atender a demanda de formação de professores. No âmbito dos documentos legais, o Decreto 6.755 de 29/01/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para organizar as propostas de formação inicial e continuada. É importante destacar, os programas devem ser fomentados pela CAPES, de modo que os estudantes de licenciatura sejam incentivados a atuar na educação básica, por meio de concessão de bolsas destinadas aos estudantes das licenciaturas das instituições do ensino superior (BRASIL, 2009).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do edital CAPES (06/2018), criou o Programa de Residência Pedagógica (RP), este integra a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

O Programa Residência Pedagógica (RP) consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 alterada pela Lei Nº 13.415, de 2017), acrescentando no Art. 62:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Em seu § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (grifo nossos)

O Programa de Residência Pedagógica (RP) financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) objetiva:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL/CAPES, edital 06/2018).

O Programa foi idealizado para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas. Segundo Sacristán (2002), como a profissão docente ainda enfrenta desafios de ascensão na sociedade atual, por fatores que interferem nas condições de trabalho dos professores, isto dificulta estimular e atrair professores mais qualificados para atuarem nas escolas públicas.

A atratividade da escolha de *Ser* ou *Tornar*-se professor no Brasil está relacionado com fatores que envolvem a desvalorização do profissional professor (a); as condições de trabalho ocasionado pela péssima infraestrutura das escolas públicas; a baixa remuneração; o não cumprimento das garantias estabelecidas no plano de Carreiras dos Professores; atrasos salariais e o baixo reconhecimento social da profissão, e outros fatores. Estudo feito por Gatti & Barreto (2009), sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, identifica que a baixa procura pelos cursos de licenciatura se dá em virtude principalmente dos baixos salários pagos aos professores, pelas más condições de trabalho e o baixo prestígio social.

Pesquisas apontam vários fatores que contribuem para o abandono, o baixo rendimento, o trancamento e a evasão, principalmente nos cursos de licenciaturas. Em sua maioria estão relacionadas às condições da falta de subsídios financeiros, pois muitos estudantes são oriundos de núcleos familiares de baixa renda onde têm de trabalharem para ajudar nas despesas da família e no custeio de suas próprias despesas.

Isto dificulta a permanência e traz péssimas condições efetivas de manter-se no curso. A necessidade de ter disponibilidade de tempo para dedicação acadêmica e a falta de recursos financeiros para custear despesas de deslocamento de transporte e de investimentos de materiais pedagógicos que darão suporte a suas atividades. Esta instabilidade na vida acadêmica ocorre principalmente nas fases finais de conclusão do curso, quando as práticas pedagógicas e os estágios obrigatórios acontecem em espaços diferentes do lócus da IES.

Neste sentido, todo esforço e investimento das políticas afirmativas devem ser potencializados para possibilitar condições dos jovens estudantes manterem-se nos cursos de licenciaturas, pois em sua maioria, a escolha do curso não é motivada pela profissão, mas pela última opção do candidato para ter um curso superior.

Nas palavras de Heringer & Honorato (2014, p. 320):

> [...] estudantes menos privilegiados não podem contar com a família (ou contam de forma reduzida) para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, acabam tendo que criar suas próprias práticas e estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário.

Dessa forma, é imprescindível garantir o acesso e o êxito da formação de estudantes das licenciaturas com a implantação de Política de Assistência Estudantil para atender especificidades da Formação inicial de Professores para atuarem na Educação Básica.

Por se tratar de um programa residência pedagógica (RP), este estimula a formação de professores e apresenta um diferencial na consolidação das ações formativas, a dinâmica de interlocução entre a universidade e a escola-campo. Um dos fatores motivacional para envolver os estudantes na participação e permanência do RP tem sido o aporte financeiro por meio de bolsas de auxílio financeiro destinadas aos residentes no valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais com duração de 18

meses. No entanto, o credenciamento para obter as bolsas não ocorre de forma automática, é preciso que as Instituições de Ensino Superior (IES) sejam selecionadas e atendam às exigências estabelecidas em Edital da Capes.

Políticas afirmativas: assistência estudantil e condições de permanência no curso

De acordo com Oliveira et al., (2008) o sistema de educação superior não possui estrutura de atender a todas as classes sociais do país. Os autores ainda ressaltam que, mesmo com todos os esforços dispensados pelo Estado, existem muitos desafios a serem superados, de forma a garantir que todos os grupos sociais tenham acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade.

As ações afirmativas têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais, e promover novas condições de acesso e permanência na educação superior. É sabido que a inclusão das políticas afirmativas tem ocorrido de maneira lenta e tardia. Segundo Gomes (2001, p.13), os objetivos das ações afirmativas são "induzir transformação de ordem cultural, pedagógica e psicológica, [...] implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores".

Autores reafirmam a importância dos programas de permanência e assistência estudantil como possibilidades de ampliar o processo de inclusão social na universidade. O que dizem Heringer & Honorato (2014, p. 328):

> [...] quanto o papel central das políticas de permanência e assistência estudantil no sentido de conciliar as exigências da excelência acadêmica com a inclusão social e ampliação da diversidade nas instituições de ensino superior. Os programas de permanência e assistência desempenham tarefa importante na garantia de condições materiais e culturais/simbólicas que viabilizam a vivência na universidade e o desenvolvimento de talentos que, em outras circunstâncias, poderiam ter suas chances de sucesso escolar e (social) reduzidas em função de condições adversas originadas em momento anterior ao seu ingresso na universidade.

Portanto, a efetivação de políticas de ações afirmativas em universidades públicas traduz a função social que a universidade deve adotar, ou seja, assumir seu papel com responsabilidade social, por meio de ações e práticas para promover a

democratização do acesso, do conhecimento, do diálogo, da permanência e do sucesso (NÓBREGA, 2016).

A política de acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, não é suficiente para garantir a permanência. Neste sentido, foi implantado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), criado em 19 de julho de 2010 pelo o Decreto nº 7.234/2010, que disponibiliza recursos financeiros para as Instituições Federais apoiarem a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação.

E para atender a Instituições Estaduais, instituído por meio da portaria normativa MEC nº 25 de 28/12/2010, foram criados o Programa Nacional de Assistência Estudantil para atender as Instituições de Educação Superior - Públicas Estaduais (Pnaest). Cuja finalidade destes programas é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública. Isso representa novos passos de inserção de políticas afirmativas nas universidades, que passam a ganhar mais solidez nas estratégias de inclusão social.

Segundo Ribeiro (1975, p. 232), é necessário criar mecanismos asseguradores da participação efetiva de estudantes de baixa renda na vida universitária. Este autor cita algumas aplicações práticas:

> A ajuda assistencial aos exclusivamente necessitados; a fixação de uma política de bolsas de estudo que combine critérios de rendimento escolar com a mais justa verificação da situação econômica, obrigando-o, sempre que possível, à prestação de serviço à universidade, em atividades auxiliares de tipo docente, de investigação ou de atenção científica, cultural, esportiva ou outro tipo de atividade; além do reexame das condições de estudo imposta aos estudantes que trabalham, facilita-lhes a assistência às aulas em horários especiais ou liberando-os de algumas obrigações, mediante a criação de sistemas de verificação do aprendizado realizado em regime especial.

Entretanto o quantitativo de recursos financeiros federais e/ou estaduais destinados para as universidades públicas são insuficientes para atender a demanda crescente de estudantes de baixa renda. Nesse sentido, as IES precisam implantar mecanismo de políticas de permanência e assistência estudantil para diminuir o impacto das desigualdades acadêmicas oriundas dos recursos financeiros e/ou pedagógicos. A universidade precisa proporcionar a todos, sem discriminação de

quaisquer espécies a igualdade de direitos, igualdade de oportunidades e oferecer a garantia das mesmas oportunidades à educação de excelência (NÓBREGA, 2016).

Tendo em vista que programas e projetos que envolvam subsídios financeiros, sejam mais bem estruturados por meio de critérios na seleção de estudantes que se encontram em maior situação de vulnerabilidade econômica. Neste caso, consideramos a residência pedagógica também como política de assistência estudantil, pois proporciona subsídio financeiro e acompanhamento pedagógico. Desta forma, contribui para minimizar os problemas relacionados a transporte para o deslocamento até as escolas-campo; o acompanhamento permanente de um preceptor durante suas experiências nas escolas.

Ainda sob o ponto de vista de Saviani (2009, p.153) afirma que,

> " [...] para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes." (grifos nosso)

Concordamos com Saviani (2009), uma formação sólida requer investimento financeiro e pedagógico. Portanto, a Residência Pedagógica por meio das bolsas poderá estimular os estudantes a concluírem seus cursos e minimizar fatores que ainda contribuem para o baixo rendimento na formação de professores, dentre eles: participação em atividades extracurriculares fora do Estado, pois necessitam de investimentos financeiros (cursos, congressos, seminários e outros); a condição de estudante-trabalhador que precisa manter-se para seu sustento e de sua família; a localização geográfica em que reside; entre outras.

Critérios adotados na UESPI: políticas afirmativas

A política afirmativa adotada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) está regulamentada pela Lei Ordinária Nº 5.791 de 19/08/2008, que dispõe sobre a

criação do Sistema de Cotas Sociais para ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí. Atualmente, a instituição destina 30% das vagas para as políticas de cotas de ação afirmativa, sendo 15% para candidatos que cursaram ensino fundamental e médio em escolas públicas e 15% para candidatos negros também oriundos de escolas públicas.

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - Campus Parnaíba, foi contemplado com 24 bolsas (agências de fomento (CAPES/CNPq) para implantar o subprojeto da residência pedagógica. Seguindo o edital PREG nº 008/2018 – RP/UESPI para seleção de residentes bolsistas, foi organizada uma banca avaliadora, formada por docentes orientadores e outros docentes da área, seguindo o quadro de critérios abaixo:

Quadro 1. Critérios e pontuação atribuídos na seleção de candidatos bolsistas subprojeto de residência Pedagógica - Curso de Pedagogia

Etapa	Critérios	Pontos	Documentação especifica	Peso somatório
1ª etapa	Rendimento acadêmico Igual ou superior a 7,0 pontos	O valor do rendimento acadêmico	Histórico escolar – e atestado de matricula no curso de pedagogia a partir do 5º período	6
2ª etapa	Carta Motivadora	1 a 5 pontos	(um texto escrito na presença da banca examinadora)	3
3ª etapa	Entrevista	1 a 5 pontos	Disponibilidade para executar as atividades do projeto; Comprometimento na participação de formações na área do projeto oferecido pelo programa institucional; Consciência dos objetivos do Programa e da participação do aluno no projeto em que está se candidatando.	3
4ª etapa	Forma de ingresso Ingressante	Ampla concorrência - 5 pontos	Histórico escolar – informação de entrada: ampla concorrência e/ou cotas	1

		Entrada por cota – 10 pontos		

Fonte: edital 008/2018 – organizado pela autora

Conforme critérios estabelecidos à nota final do candidato (NFC) foram a somatória das notas atribuídas na Nra-Nota do rendimento acadêmico; Ncm-Nota da carta motivadora; Ne-Nota da entrevista; Ni-Nota atribuída ao ingresso do aluno. Tendo o resultado da classificação dos candidatos em ordem decrescente da nota final de cada candidato (a). A fórmula estabelecida: NFC = (Nra x 6) + [(Ncm + Ne) x 3] + (Ni x 1) 10.

Reafirmamos a importância do edital de seleção que envolve subsídio financeiro definir critérios de seleção contemplando também estudantes cotistas. Concordamos com Heringer (2013, p. 93) quando define:

> As políticas de permanência e de assistência estudantil são direito de todos os estudantes, principalmente daqueles que ingressam através de ações afirmativas e talvez tenham necessidades específicas. Para que percorram uma trajetória de sucesso no ensino superior, recursos financeiros devem estar disponíveis através de programas de bolsas e auxílios, além de outras ações. Os programas de iniciação científica, extensão, monitoria e iniciação à docência são fundamentais para ampliar a oferta de atividades desses estudantes.

Logo as ações afirmativas tem intuito de minimizar e/ou eliminar barreiras de aprendizagem dos estudantes, e que os impedem plenamente de obter êxito na vida acadêmica, sejam elas, pelas condições de formação no ensino médio de escolas precárias e/ou pelas condições culturais, econômicas e sociais.

O subprojeto de residência pedagógica selecionou 24(vinte e quatro) estudantes com bolsas e três estudantes voluntários seguindo o resultado final da seleção por ordem decrescente. Os estudantes - residentes mantiverem o compromisso de cumprir 450 horas que foram estabelecidas no subprojeto. A atuação dos residentes nas escolas – campo teve acompanhamento de uma preceptora (professora titular da escola) e a docente orientadora do curso de Pedagogia da UESPI.

Quadro 2. Candidatos selecionados – subprojeto de residência Pedagógica

N°	Matrícula estudante	Nra	Ncm	Ne	Ni	Nra x 6	Ncm + Ne	(Ncm + Ne) x 3	Ni x 1	Soma	NFC
01	1038900	9.12	5	5	10	54.72	10	30	10	94.72	9.472

02	1040998	9.27	4.5	5	10	55.62	9.5	28.5	10	94.12	9.412
03	1060988	9.76	5	5	5	58.56	10	30	5	93.56	9.356
04	1060999	9.03	4.5	5	10	54.18	9.5	28.5	10	92.68	9.268
05	1060996	9.13	4	5	10	54.78	9	27	10	91.78	9.178
06	1060966	9.64	4.5	5	5	57.84	9.5	28.5	5	91.34	9.134
07	1040934	9.28	5	5	5	55.68	10	30	5	90.68	9.068
08	1060994	8.94	4.5	4.5	10	53.64	9	27	10	90.64	9.064
09	1038909	8.67	5	4.5	10	52.02	9.5	28.5	10	90.52	9.052
10	1061002	8.79	4	5	10	52.74	9	27	10	89.74	8.974
11	1060965	9.29	4.5	5	5	55.74	9.5	28.5	5	89.24	8.924
12	1060970	9.02	5	5	5	54.12	10	30	5	89.12	8.912
13	1038844	8.97	5	5	5	53.82	10	30	5	88.82	8.882
14	1041451	8.93	5	5	5	53.58	10	30	5	88.58	8.858
15	1038945	8.80	4.5	4	10	52.8	8.5	25.5	10	88.3	8.83
16	1060964	9.13	4.5	5	5	54.78	9.5	28.5	5	88.28	8.828
17	1060967	9.37	4.5	4.5	5	56.22	9	27	5	88.22	8.822
18	1060982	8.85	5	5	5	53.1	10	30	5	88.1	8.81
19	1038919	8.47	4	5	10	50.82	9	27	10	87.82	8.782
20	1040950	8.87	4.7	5	5	53.22	9.7	29.1	5	87.32	8.732
21	1041447	8.94	4.5	5	5	53.64	9.5	28.5	5	87.14	8.714
22	1039729	8.65	5	5	5	51.9	10	30	5	86.9	8.69
23	1040968	8.42	5	5	5	50.52	10	30	5	85.52	8.552
24	1040888	9.07	5	3.5	5	54.42	8.5	25.5	5	84.92	8.492
25	1060969	9.52	4.5	3	5	57.12	7.5	22.5	5	84.62	8.462
26	1060971	9.23	5	3	5	55.38	8	24	5	84.38	8.438
27	1040937	8.96	4.5	4	5	53.76	8.5	25.5	5	84.26	8.426
28	1038876	9.20	5	3	5	55.2	8	24	5	84.2	8.42
29	1060987	9.67	4	3	5	58.02	7	21	5	84.02	8.402
30	1060973	9.41	4.5	3	5	56.46	7.5	22.5	5	83.96	8.396
31	1038875	9.16	5	3	5	54.96	8	24	5	83.96	8.396
32	1060990	9.39	4	3.5	5	56.34	7.5	22.5	5	83.84	8.384
33	1040919	9.06	5	3	5	54.36	8	24	5	83.36	8.336
34	1060974	8.67	4.5	4	5	52.02	8.5	25.5	5	82.52	8.252
35	1038852	9.09	4.5	3	5	54.54	7.5	22.5	5	82.04	8.204
36	1039472	8.64	4	4	5	51.84	8	24	5	80.84	8.084
37	1042614	8.86	4	3	5	53.16	7	21	5	79.16	7.916
38	1038860	8.60	4	3	5	51.6	7	21	5	77.6	7.76
39	1038850	9.31	5	0	5	55.86	5	15	5	75.86	7.586

Fonte: resultado do edital 008/2018 – organizado pela autora

O quadro 2, demostra o total de 9(nove) estudantes com ingresso pela opção das cotas tiveram nota atribuída de 10(dez), tornando-se decisivo no somatório final das notas. A fase da entrevista foi favorável para selecionar 19 (dezenove) estudantes com perfil de maior vulnerabilidade pedagógica, econômica e de moradia.

Desde a implantação do subprojeto de residência pedagógica no Curso de Pedagogia, observa-se que os bolsistas residentes apresentaram um melhor desempenho acadêmico nas atividades de sala de aula e nas atividades extraclasses. Tivemos um aumento de participação desses estudantes em eventos acadêmicos, congressos e seminários em outras regiões fora do Estado do Piauí. É notório que as bolsas de incentivo financeiro têm provocado maior dedicação e responsabilidade na formação docente e nas atividades que envolvem as ações do subprojeto de residência pedagógica nas escolas-campo.

Cabe ressaltar que as ações afirmativas implementadas neste subprojeto de residência pedagógica contribuíram para oportunizar a estudantes condições de participar das atividades e de adquirir uma formação pedagógica mais qualificada permeada pelas vivências e pela troca de experiências com sua preceptora e professora titular da escola-campo.

Os residentes foram orientados a buscarem conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes; experimentaram técnicas de ensino, didáticas e metodologias com observação do trabalho em sala de aula do professor titular e do preceptor; vivenciaram e praticaram a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pela preceptora da escola e outros participantes da escola; conheceram a gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequencias didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Algumas considerações

A partir dos dados apresentados, estes nos fornecem elementos para identificar a implementação das ações afirmativas na UESPI. Também se justifica pela conjunção

dos fatores, na expectativa de contribuir para o debate da manutenção da política de assistência estudantil que garanta acesso e permanência, e melhorar o rendimento acadêmico de estudantes de baixa renda.

A contribuição dar-se-á com a divulgação dos resultados para ampliar, fortalecer e/ou fomentar novas políticas educacionais que envolvam condições de ampliar o aporte de recursos financeiros por meio de bolsas de assistência estudantil. Espera-se que o programa de residência pedagógica amplie o aporte de recursos financeiros, e aumente o valor das bolsas que hoje é de R$ 400,00 (quatrocentos reais). Este valor auxilia, mas não é suficiente para os estudantes das licenciaturas se dedicarem a sua formação pedagógica. Com isto, o estudante-residente ainda precisa se submeter-se em outros horários, a estágios-extracurricular remunerados por necessitar aumentar a renda por meio de bolsas.

Outro indicativo de exclusão de estudantes aptos a realizarem a residência pedagógica é o limite do quantitativo de bolsas. Atualmente cada subprojeto somente tem disponível 24(vinte e quatros) bolsas, o que tem gerando nos estudantes um sentimento de exclusão por não estarem participando do mesmo processo formativo.

A continuidade do programa de residência pedagógica como política educacional de formação de professores, poderá ser uma estratégia para a efetividade do processo de indução da permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas. A implantação do subprojeto de residência pedagógica no curso de pedagogia representa mais possiblidades acadêmicas de equidade, princípio de igualdade e justiça social.

Conclui-se que as bolsas de incentivo financeiro e o acompanhamento pedagógico viabiliza a igualdade de oportunidades, e contribui para a melhoria do desempenho acadêmico. Isto tem viabilizado maior dedicação e responsabilidade nas atividades que envolvem as ações do subprojeto de residência pedagógica nas escolas-campo.

Referências

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF. 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm.

BRASIL. Portaria normativa MEC nº 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. CAPES. Edital 06, 01 de março de 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília, Unesco, 2009.

HERINGER, R. Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.) Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). Ensino superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 315-350.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. 2016.171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155. 2009.

PIAUÍ, Lei Estadual nº 5.791, de 19 agosto de 2008, dispõe sobre a criação do Sistema de Cotas Sociais para Ingresso de Estudantes Oriundos de Escolas Públicas nas instituições públicas de ensino superior do Estado do Piauí e dá outras providências. Publicado no DOE Nº 157. Teresina, 19 agosto de 2008.

ESPERANÇA GARCIA: AÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Evangelita Carvalho da Nóbrega[97]

Fabricia Pereira Teles[98]

Introdução

Neste texto, apresentamos algumas experiências realizadas durante aplicação do projeto "*Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista"* por meio das ações do subprojeto de Residência Pedagógica e disciplinas de estágios obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Parnaíba (PI).

O trabalho envolveu as disciplinas de estágio curricular obrigatório nas modalidades educação infantil e ensino fundamental. O projeto de intervenção atendeu o público de crianças da educação infantil e do ensino fundamental do 1º ano ao 5º ano, realizado em seis escolas da rede pública municipal de educação.

As atividades estão fundamentadas pela lei federal 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; a Carta de Esperança Garcia e o Decreto Estadual do Piauí nº 5.046/1999 que institui o dia Estadual da Consciência Negra no Piauí. O referido projeto faz parte das ações de formação dos residentes e estagiários, pois possibilita ampliar as competências e habilidades de atuação no espaço

[97] Universidade Estadual do Piauí - evangelita@phb.uespi.br

[98] Universidade Estadual do Piauí - fabriciateles@phb.uespi.br

escolar - representa a possibilidade de iniciarmos um processo de sensibilização pedagógica nas escolas para a implementação de práticas que envolvam conteúdos e temáticas sobre as questões das relações étnico-raciais. Assim, os residentes e estagiários do curso de Pedagogia (UESPI), estão tendo oportunidades de refletirem, de adaptarem e readequarem suas ações de intervenção nas escolas-campo.

Nesse sentido, o texto tem como objetivo descrever atividades que envolveram a interface com a história de Esperança Garcia realizadas pelos residentes e estagiários, por meio dos planos de aula e das impressões da aprendizagem acerca das questões raciais.

Para ler, aprender e se autoconhecer

Ler constitui uma das atividades necessária na vida do ser humano. Despertar o interesse pela leitura, deverá iniciar, logo na infância. Acreditamos que o ensino de leitura deve ocorrer de forma prazerosa e constante, e quando possível direcionada para ampliar o reportório de conhecimento acerca de temáticas especificas que objetive atingir objetivos de transformação social e cultural.

O projeto *Leiturarte: abrindo janelas para regar os sonhos,* é um projeto de incentivo à leitura por meio da literatura Infanto-juvenil. Almeja ampliar a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia participantes do Programa de Residência Pedagógica/ Estágio obrigatório, na condição de leitores e formadores de leitores. A proposta propõe por meio do universo de práticas leitoras, abrir as janelas das múltiplas possibilidades de ambientação lúdica de espaços, de desenvolver práticas inovadoras e ampliar o acervo cultural e diversificado que envolve a Educação das Relações Étnico-raciais.

O projeto Leiturarte de formação de acadêmicos-leitores faz parte das atividades de intervenção da residência pedagógica e da disciplina de estágio curricular obrigatório. O projeto surge pela análise apontada nos diagnósticos realizados nas etapas de observação nas escolas. Com o propósito de instigar mudanças na realidade das escolas, por meio das intervenções promove-se o incentivo à leitura com temática que envolva questões étnico-raciais.

O processo formativo de práticas pedagógicas deve acompanhar o movimento da sociedade como constituição da própria sociedade. Devendo as escolas e as IES com

os seus fazeres estarem comprometida com as questões que interferem na vida humana e que podem ser elementos de distinção de um em relação (ou detrimento) ao outro. É dessa consciência que surge a temática *Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista.*

O Projeto temático encontra-se imerso em uma perspectiva de educação inclusiva, percebe-se que os aspectos que envolvem as questões étnico-raciais, são necessários no currículo escolar, nos planos de ensino e projetos didáticos assumidos oficialmente pelo sistema educacional.

Leiturarte e o Projeto Esperança Garcia

A temática *Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista,* vinculada ao projeto *Leiturarte* foi baseada nos diagnósticos apresentados pelos residentes e estagiários, durante a etapa de observação nas escolas-campo. Nessa perspectiva, este projeto buscou contribuir com práticas pedagógicas e questões que envolve as relações étnico-raciais com intuito de promover os direitos sociais educacionais, pois reconhece a necessidade de superação do imaginário, das representações sociais, dos discursos e das práticas racistas ainda presentes na educação escolar.

A proposta buscou potencializar o desenvolvimento integrado ao trabalho coletivo entre todos que fazem a escola, promovendo uma educação para as relações étnico-raciais. Com o propósito de colaborar com o processo de formação continuada de residentes, estagiários, professores e outros, por meio do estímulo à pesquisa, da construção teórica de conceitos, e das atividades pedagógicas mediadas nas relações sociais e na escola.

O projeto temático constitui ação integradora na escola, envolvendo todos com um objetivo comum. Este poderá potencializar uma discussão coletiva contínua na escola e nos diferentes segmentos e/ou modalidades, de forma construtiva e coerente, temas relevantes para a formação dos alunos. A finalidade do projeto é tornar a leitura na escola uma ação integrada e integradora, que propicie aos alunos perceberem vários pontos de vista, apresentados por alunos de vários anos escolares e faixas etárias, e contato com obras de diferentes autores e gêneros textuais.

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são etapas bastante significativas para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade,

a construção de diversas competências e habilidades. Sendo assim, as atividades educativas que tratam das questões étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana, devem permear o currículo escolar, e promover ações que ajude a descontruir formas de pensar e agir carregadas de estereótipos, preconceitos e empregada de modo totalmente incorreto. Desse modo, trata-se de uma discussão necessária para a promoção de uma educação igualitária e comprometida com o desenvolvimento do ser humano humanizado.

É imprescindível, dialogar e refletir sobre as questões étnico-raciais, tendo como perspectiva o trabalho com a história e cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo escolar, evidenciado na Lei 10.639/2003. Cuja intenção é *fortalecer saberes, construir outros e ressignificar outros, com a esperança de contribuir para efetivar práticas conceituais, procedimentais e atitudinais,* fundamentando-as na busca de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva. Para tanto, é primordial a discussão sobre o respeito às diferenças (diversidade de gênero e raça, diferenças de classes sociais e regionais), propiciando condições efetivas para um ensino-aprendizagem, em que as diversidades sejam consideradas e valorizadas.

A temática instiga a todos que acreditam em uma Educação capaz de promover justiça, igualdade, respeito e valorização de todos e todas sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual, religião, qualquer tipo de deficiência, condição orgânica diferenciada ou social.

O objetivo, aprender uns com os outros para sermos mais e fazermos mais atividades que promova experiências de desvelar o sentido de ser humano. Porém, para isso necessitamos enxergar os outros, dar importância aos outros, sentir ausência dos outros, dessa ampliação de horizontes que representam.

Somos um país multirracial e multiétnico. Mas, não é só isso. Nossa identidade necessita ser reconhecida e estimada na sua extensa heterogeneidade, considerando aspectos físicos, psíquicos, culturais, religiosos, geracionais, entre outros. A leitura nos permite o acesso às infinitas possibilidades, mundos e culturas, e por meio dela podemos construir e refazer cenários a partir de nossa imaginação, permitindo ampliar percepções das coisas, do mundo sensível, das pessoas, dos locais, dos cheiros, das cores, sabores, dos sentimentos, dos sonhos e do ser ético. Paulo Freire (2001) afirma:

> Vale dizer que o sonho possível não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão

> cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem, sendo igualmente por ela constituídos. Desse modo, incluir-se na luta por sonhos possíveis implica assumir um duplo compromisso: o compromisso com a denúncia da realidade excludente e o anúncio de possibilidades de sua democratização, bem como o compromisso com a criação de condições sociais de concretização de tais possibilidades (FREIRE, 2001, p. 28).

Outro aspecto relevante do projeto é o atual contexto em que a sociedade está imersa à vulnerabilidade social, ao retrocesso de direitos sociais e culturais. Cabe as vozes que fazem e atuam no processo educativo, incluir nos cenários pedagógicos ações que ratificam os direitos de todos, conforme preceito constitucional.

A literatura pode indicar caminhos para superar essa realidade. Desse modo, os livros contribuem para abrir as janelas da inclusão e ajudar a descontruir preconceitos enraizados. O cenário atual de uso desordenado de acesso as redes sociais, jogos, vídeos e outros meios das novas tecnologias. Vem desestimulando crianças, jovens e acadêmicos à leitura. A falta de uso amplia a perda de interesse pela leitura e, como consequência, aparecem inúmeras dificuldades, dentre elas o empobrecimento cultural e falta de conhecimento de mundo e de outras formas de ser e estar.

Trabalhar com o tema é uma oportunidade de refletirmos sobre nossa identidade étnico-racial. Trata-se, portanto, de mudar não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados a este conteúdo. Assim, o projeto busca ampliar experiência pedagógica por meio de um ambiente formativo rico em atividades diversificadas, permitindo perceber que formar-se é muito mais do que ler textos, fazer resumos, seminários e participar das aulas, mas estar envolvido na atuação em projetos e pesquisas sobre as práticas, buscando ampliar as competências por meio de troca, com profissionais.

Ainda na concepção de Machado (2002):

> A leitura é algo impreciso. Não tem um rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregue à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias, desvios. Um livro leva a outro, uma leitura abandonada por outra, uma descoberta provoca uma releitura. Não há ordem cronológica. A leitura que fazemos de um livro escrito há séculos pode ser influenciada pela lembrança de um texto atual que lemos antes.

A formação de pedagogos exige assumir uma postura crítica e criativa, com um olhar questionador sobre a prática docente, pensar estratégias que envolva brincadeiras com atividades sociais (TELES, 2019). Também ser capaz de elaborar seus próprios projetos de ensino / aprendizagem, e compreender o que faz, para que faz, para quem faz, e como faz.

As atividades desenvolvidas durante o processo de formação buscaram trocar ideias e recriar possibilidades de mediação na formação de leitores. As atividades desenvolvidas propuseram descobertas e possibilidades de imersão lúdica, criativa e regada da magia de criar e recriar sonhos, embaladas nos diversos textos literários. Estas competências leitoras estimuladas permitem potencializar uma consciência mais estética e ética. Nesse sentido, Murray (2000), elucida o discurso da leitura, afirmando que:

> [...] a leitura deveria estar mais interligada à vida e não algo estanque. Você lê um livro e ele está sempre misturado com tudo. Quando se faz essa fusão com o texto, a leitura fica apaixonante, a partir do leitor. Deveria haver uma maneira de envolver a leitura com outras matérias, mas tudo é muito separado. Embora na moda, a interdisciplinaridade nunca acontece (Murray, 2000, p.20).

A necessidade de incentivo à leitura surge pela percepção da mediação dos processos formativos que envolvem práticas pedagógicas. Partimos da questão central: *como ensinar a gostar de ler se não se gosta de ler*? Não é possível de fato motivar e incentivar uma prática em que o próprio mediador não o faz. A estratégia do projeto foi fomentar em residentes e estagiários, a discussão de como tornar-se professor-leitor.

Segundo Freire (1989, p.11), a "leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Nesse sentido, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada residente-leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade.

A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 altera a LDB 9.394/96, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino do país a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", o que se tornou um avanço educacional e também social. Define a Lei:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003).

A alteração na LDB 9.394/1996 tiveram os objetivos de garantir: O reconhecimento da diversidade étnico-racial do país; A superação da visão eurocêntrica da história brasileira, incluindo, no currículo escolar, a história e cultura da África e dos afro- -brasileiros; A promoção do direito ao autoconhecimento (identidade e diversidade), ao reconhecimento (humanidade e dignidade) e ao conhecimento (igualdade de oportunidades) para a população negra; O rompimento do silêncio, denunciando as desigualdades e o racismo institucional; A superação da "vergonha étnico-racial" imposta aos negros e negras; A substituição da folclorização da cultura negra pela contextualização histórica da contribuição afro-brasileira para a cultura e história do Brasil; A construção de percursos pedagógicos de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.

Para a implementação da lei, são organizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana- (DCN´S), consentida pelo Conselho Nacional de Educação parecer CNE/CP3/2004, em 10 de março de 2004. O documento enfatiza que: "As práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem estar plenamente orientadas para as relações sociais igualitárias, as quais requerem o reconhecimento e a valorização das contribuições de mulheres e homens africanos e seus descendentes para formação social brasileira" (PARECER CNE 03/2004, p. 07).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforçaram esta concepção: É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (...) bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais,

sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (PARECER CNE 03/2004, p.8).

No caput do art. 3.º, a CNE/CP 01/2004 Resolução afirma: A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32).

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2001) a questão do racismo e das práticas discriminatórias marcam a herança escravista da história brasileira: O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou.

A Constituição Federal de 1988 é um excelente instrumento para iniciar reflexões, realizar atividades pedagógicas ou propor ações afirmativas nos assuntos relativos às identidades étnicas. Nomeada de Constituição cidadã, a é muito objetiva ao instituir que todos são iguais perante a Lei (Art. 5º) "instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei". Observa-se que a discriminação vivenciada em vários espaços, incluindo a escola compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas. Isto interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem. O Brasil como um país multicultural, ainda apresenta meios formativos voltado para alimentar estereótipos alienados e centrados no preconceito e na discriminação a respeito da própria identidade histórica e cultural.

Assim como nos diz o professor Munanga, (2003):

> Preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito. A parte submersa do iceberg corresponde metaforicamente, aos

> preconceitos não manifestos presentes invisivelmente na cabeça dos indivíduos. (MUNANGA, 2003, p. 9).

O preconceito regional, racial e de classe social, ainda permeia no Brasil. A escravização de indígenas e, posteriormente, de africanos, foi marcada por exploração e muitas crueldades físicas e morais. É notório que a lei estimule as escolas a proporcionem às crianças atividades que desenvolvam suas potencialidades nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, com o intuito de findar atitudes racistas e irracionais do cotidiano de milhões de crianças e jovens brasileiros.

A Lei Estadual do Piauí nº 5.046 de 07 de janeiro de 1999 instituiu, o Dia 06 de setembro Estadual da Consciência Negra no Piauí. A Carta de 6 de setembro de 1770, da escrava Esperança Garcia, foi endereçada ao Governador da Capitania do Piauí, (MOTT, 1985, 2010), uma "inusitada reclamação" (MOURA, 2004) por se tratar de uma escrava que se dirige à principal autoridade do Piauí colonial setecentista. Abaixo, trecho da carta de Esperança Garcia:

> Eu Sou hua escrava de V.S. da dministração do Cap.am Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Cap.am Lá foi adeministrar, q. me tirou da Fazdª dos algodois, onde vevia co meu marido, para ser cozinheira da sua caza, onde nella passo mto mal. A Primeira hé q. ha grandes trovadas de pancadas enhum Filho meu sendo huã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q Sou hu colcham de pancadas, tanto q cahy huã vez do Sobrado abacho peiada; por mezericordia de Ds esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por Batizar. Pello q Peço a V.S. pello amor de Ds. e do Seu Valim.to ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Porcurador que mande p. a Fazda aonde elle m. tirou p.a eu viver com meu marido e Batizar minha Filha. de V.Sa. sua escrava EsPeranCa Garcia (1770)

A carta de Esperança Garcia significa a resistência escrava no Piauí. Esse fato se deve ao teor da sua escritura persuasiva, reivindicatória e ao mesmo tempo comovedora, que se manifesta no sentimento de solidariedade, na refutação aos abusos do cativeiro e na coragem e ousadia que ela, na condição de escrava, tivera ao denunciar maus tratos, torturas físicas e proibições às suas convicções religiosas e outros tipos de arbitrariedades praticadas por Antônio Vieira do Couto, o administrador das fazendas da Inspeção de Nazaré, pertencentes à Coroa de Portugal, contra ela, Esperança, os filhos, o marido e parceiras do regime de servidão (FERREIRA, 2015).

A seguir, a descrição de uma aula desenvolvida a partir das orientações do projeto *Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista.*

Da Universidade à escola: identidades fortalecidas

Durante os meses de agosto a novembro, de 2019, foram planejadas e realizadas nas escolas da rede municipal de Parnaíba-PI projetos de leitura com o tema envolvendo as discussões para Educação das Relações Étnico-raciais. No total, seis escolas da rede municipal de Parnaíba (PI) estiveram imersas nesse tema. Para citar cada uma delas:

Quadro 1: Escolas municipais e os projetos de intervenção (2019)

Escolas	Projetos
Escola Municipal de Educação Infantil Sônia Viana	Projeto - Eu sou diferente, todo mundo é!
Escola Municipal de Educação Infantil Neném Barros	Projeto - Literatura Infantil valorizando a diversidade Étnico Racial.
Escola Municipal de Educação Infantil Evangelina Rosa	Projeto - O mundo é um Arco-Íris: cada um tem sua cor.
Escola Municipal Mário Reis	Projeto - Valorizando as diferenças
Escola Municipal Benedito do Santos Lima	Projeto - Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista
Escola Municipal Irmã Dedi	Projeto - Esperança Garcia: ação pedagógica e educação antirracista

Fonte: Plano de trabalho das autoras (2019)

Em cada escola as ações envolveram brincadeiras africanas, brincadeira de Ir ao museu, confecção de bonecas Abayomi, produção de máscaras africanas, desfiles para exaltação a beleza negra, e além é claro, da leitura de vários livros, para citar alguns deles: *Menina Bonita do Laço de Fita; Menino de todas as cores; Cabelo de Lelê; O pequeno príncipe Preto; Raul da ferrugem azul; Cada um com seu jeito, cada jeito é de um; A baleia Vivinha; Todos zoam todos; O menino branquinho que queria ser negrinho*, dentre outros livros.

Para efeito de exemplo, abaixo, é apresentado uma aula da residente Geovana Maria dos Santos Sousa, que de maneira crítico-reflexiva falou o quanto a aula

colaborou para constituição da nossa identidade afro-brasileira e para formação docente da residente.

Identificação:

Escola de Educação Infantil Sônia Viana

Projeto: *Eu sou diferente, todo mundo é!*

Tema da Aula: Valorização de si.

Dia da aula: 23 /10/ 2019

Residente: Geovana Maria dos Santos Sousa

a) Atividade de contação de história

"Nessa aula, inicialmente foi realizada a contação da história: Cada um com seu jeito, cada jeito é de um" do autor Lucimar Rosa Dias. Contei a história usando imagens do livro, construindo uma espécie de linha do tempo no quadro. Depois da contação, foi feita uma roda de conversa para que todas as crianças respondessem alguns questionamentos sobre a história. As crianças foram convidadas a falar, assim como a personagem do livro, o que mais gostam de fazer no seu dia a dia (Brincar, assistir Tv, dormir) e desenhar no quadro branco tal atividade. Ao final, comparamos as atividades e notamos as semelhanças e diferenças de gostos na sala".

b) O desenho do corpo

"Por fim, uma criança deitou em cima de uma folha (peso 40), e foi feito o contorno do corpo dessa criança. Em seguida, utilizando tinta guache, as crianças pintaram o corpo de acordo com a cor da pele da menina da história. Deveriam concluir o cartaz desenhando o cabelo da personagem, utilizando tampinhas de garrafas e tinta".

"Na aula em questão, contei com a presença de 15 crianças, o que me surpreendeu, pois, geralmente nos dias da minha regência, conto com um número menor de alunos. As crianças possuem 3 anos de idade. O assunto da aula era saber o que cada um tinha que o tornava especial, mostrando que gostos pessoais são características que podemos ter em comum com o outro".

"O objetivo era fazer com que as crianças, gostassem de quem são do jeito que são, aprendendo que o outro, também possui gostos e características que podem ser iguais ou diferentes e mesmo assim, todos são divertidos e legais a sua maneira".

c) O livro

"O livro foi trabalhado através da contação e diálogos. Antes de contar a história do livro, mostrei a capa e fiz as seguintes indagações: "Já conheciam essa história", (Será mostrada a imagem da capa do livro) "Vocês acham que a história fala dessa menina"?", "Vocês a acham bonita?", "Ela parece com alguém da sala?". As crianças interagiram a todo o momento, falando que achavam a menina do livro bonita, compararam com uma aluna da sala, comentaram que achavam que a história seria de uma aventura muito legal e que a menina do livro parecia com a *Esperança Garcia*, por conta da cor da pele.

"Depois da contação perguntei as crianças se gostou da história contada, qual o nome da menina, quais partes gostaram mais, se faziam ou já fizeram as mesmas coisas que ela, o que acharam do cabelo da menina. As crianças responderam todas as perguntas entusiasmadas. Era nítido que a maioria se identificava com a menina do livro, principalmente, nas atividades que a menina gostava de fazer e com a formação de sua família".

"Quando as crianças tiveram que desenhar o que mais gostam de fazer no seu dia a dia (Brincar, assistir Tv, dormir) e desenhar no quadro branco, se divertiu muito, não só com o que desenhavam, mas, com o desenho do outro, antes que eu pedisse para comparar o que gostavam de fazer com o desenho do colega, já estavam fazendo isso. "Mostraram muita surpresa, em perceber que os colegas brincavam de coisas parecidas e se animavam com as outras brincadeiras dos colegas."

d) Montar cartaz com os desenhos das crianças

No momento de montar o cartaz, notei maior euforia, principalmente na hora da pintura. Misturei dois tons de tinta guache, para formar a cor, mais próxima, do tom da pele da personagem do livro. Me chamou atenção, quando algumas crianças falavam *"Tia, é da cor da Princesa Garcia*", (para eles a Esperança Garcia, foi uma princesa), a todo momento eles faziam esse paralelo entre as personagens.

e) A reflexão pedagógica

"O foco do trabalho era fazer com que as crianças, notassem as diferenças e semelhanças que tinham com o outro, tanto no que diz respeito às características físicas quanto as dos interesses pessoais. Nessa aula, acredito que, enquanto professora regente, busquei abordar o conteúdo de forma clara, ouvindo o que as crianças tinham a dizer, construindo conhecimento junto com os alunos. Nessa aula busquei estar ativa nesse processo educativo, apreendendo conjuntamente com as crianças".

"Na aula, as crianças assumiram o papel de construtoras do próprio conhecimento quando elas conseguiram entender o a história do livro fazendo paralelo entre as semelhanças delas com os personagens da história. Além de verem sozinhos, na atividade, as semelhanças e diferenças de gostos entre os colegas da sala".

"O conhecimento era produzido à medida que eu conhecia as crianças, e um pouco de quem são, auxiliava as crianças a refletir sobre determinados pontos do livro que elas não haviam observado, por exemplo, o nome da menina do livro, ser de um lugar da África. Eu percebi que alguns dos meninos se identificavam com o estilo musical rock, quando apareceu no livro que um dos personagens também gostava. Foi uma atividade que permitiu perceber e conhecer o outro".

f) A descoberta do fazer pedagógico com significado social e cultural

"A aula teve relevância, pois, a partir dela estimulei as crianças a olharem para as diferenças, compreendendo que cada um possui um jeito de agir, afinidades e gostos, parecidos ou não. Cada um com seu jeito, porém todos especiais e importantes. O modo que decidi estruturar a aula, permitiu que os alunos pudessem expressar- se de forma tranquila e livre de julgamentos".

"Busquei com essa aula, fazer com que as crianças compreendessem que no mundo existem pessoas com diferentes gostos, jeitos e características físicas, mas, tal fato não é um problema, existe beleza em quem somos e em quem o outro é. As crianças mostraram a todo momento que entendiam a importância em acolher o outro e tratar todos igualmente, uma criança chegou a comentar nos momentos de diálogo que *"o importante é brincar com todo mundo, tia".*

"No que diz respeito a minha prática como professora, percebi que a minha maneira de gerir e organizar uma aula é buscando sempre a participação das crianças. Preciso criar oportunidades de troca de informações e conhecimentos entre mim e as crianças para me sentir confortável e confiante. Essa aula, em especial, me fez ter uma visão mais clara disso, à medida que as crianças se envolviam ao meu retorno, no que diz respeito a forma de ministrar aula, era nítido".

"Durante a minha formação, vi várias formas de pensar a educação, e na perspectiva de Freire (1987) possui mais de uma categoria em que ele pensava a educação e na perspectiva da educação problematizadora e libertadora, que leva em conta a ação e troca entre professore e alunos, de forma que os dois são ativos e participativos no processo educativo, aprendendo juntos, compartilhando experiências e construindo conhecimentos, que tentei basear minha prática. Como já comentado, tentei trazer atividades que permitissem que todos participassem, fossem ouvidos e que eu aprendesse sobre e com eles".

g) O refazer-se na prática pedagógica

"Essa aula me deixou bem feliz com o resultado e com a forma que organizei, mas, como nada é perfeito, se tivesse a oportunidade de refazê-la, teria colocado após o momento da construção do cartaz, uma brincadeira. Para a brincadeira ocorrer, teria que administrar melhor o tempo, nesse ponto, entra outra questão, eu acabei querendo que o cartaz saísse pintado por completo, e acabei exigindo muito das crianças, no que diz respeito a forma que estavam pintando. Tenho consciência que falhei nesse ponto, e buscarei não repetir o erro em experiências futuras. Essas seriam as únicas alterações que faria".

Acima, a reflexão-crítica da residente deu exemplo de como foi realizada uma de suas aulas durante a regência no Programa de Residência Pedagógica. Sua fala fez a descrição da turma de Educação Infantil em que atuava e revelou o quanto o tema do projeto colaborou para a valorização de nossa identidade afro-brasileira. Bem como mostrou a viabilidade de produzir conhecimentos com crianças bem pequenas acerca da história heroica de nosso povo afro-brasileiro piauiense – referindo-se a Esperança Garcia. Além do mais, a proposta do projeto do Programa de Residência Pedagógica provocou uma formação docente mais problematizadora e sensível aos temas sociais

que precisam ser tratados e ouvidos. A bandeira da luta contra toda a forma de racismo e preconceito não deve ser mais escondida. Precisa sim ser hasteada e ganhar visibilidade.

Considerações finais

A provocação incentivou o uso de uma literatura específica para ampliar as concepções da Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. A intervenção tendo como ponto de partida o uso da literatura como ferramenta que auxilia na abertura de novas janelas do aprendizado, da criticidade dos argumentos, da criatividade, da imaginação, de aprender a posicionar-se diante das mais variadas situações do cotidiano. Cabe ressaltar, que o formador de leitores desenvolve competências de pensar e analisar o contexto social em que estar inserido, podendo ampliar e diversificar suas interpretações sobre o mundo e a diversidade de culturas.

Nesse sentido, a escola, por ser um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo. Com o uso da leitura literária pode por meio da mudança de olhar, transformar, ressignificar e sensibilizar práticas, a fim de que seja possível desconstruir posições preconceituosas e racistas.

A contextualização com a *carta de Esperança Garcia,* contribuiu para analisar as situações do passado, e perceber que continuam a influenciar o nosso imaginário sobre as pessoas que fazem parte destes grupos étnico-raciais. Estas práticas pedagógicas podem alterar a realidade, estimulando mudança de atitude diante do enfrentamento ao racismo e discriminação, e efetivar outras ações que favorecem as pessoas saírem da omissão, da negligência e do silêncio diante das discriminações e desigualdades raciais.

Os projetos de intervenção despertaram outros olhares e outras possibilidades no aprender e no ser professora em formação. Tendo a valorização de conhecimentos ainda pouco explorados e o conhecer conceitos desconhecidos ou desprezados pela educação brasileira, e não presente nos materiais didáticos das escolas públicas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Texto Compilado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BRASIL. Lei n. º 10.639, de 09.01.03. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. BRASÍLIA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE/CP, 003, 2004.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 26ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIMA, Heloísa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, pp. 05-23.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: SECAD/MEC, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. Palestra proferida na IV Semana de Educação, São Paulo, 2005.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os Clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MURRAY, Roseana. Leitura apaixonada in GARCIA, Pedro Benjamim e DAUSTER, Tânia. Teia de autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAUÍ. Decreto Estadual do Piauí nº 5.046, de 07 de janeiro de 1999 que institui o dia Estadual da Consciência Negra no Piauí.

SOUZA. Elio Ferreira de. A carta da escrava 'Esperança Garcia' de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. LITERAFRO - www.letras.ufmg.br/literafro.

TELES, F. P. O Brincar na Educação Infantil com Base em Atividades Sociais: Por um Currículo Não Encapsulado. Rev. FSA, Teresina, v.16, n.3, art. 7, p. 126-147, mai/jun. 2019.

OS ASPECTOS DA CULTURA INDÍGENA NA OBRA: *METADE CARA, METADE MÁSCARA*, DE ELIANE POTIGUARA

Eveline Gonçalves Dias[99]

Introdução

A literatura indígena contemporânea no Brasil abre uma zona de contato entre escrita e oralidade indígena que retifica as distorções do discurso hegemônico carregados de estereótipos que rotulam os índios como primitivos, exóticos ou selvagens, e amplia o processo de construção nacional multicultural ao expandir obras de autores indígenas como sujeitos de sua própria representação.

O Ensino Superior no Brasil ainda é um privilégio de alguns segmentos sociais, assim os estudantes indígenas aos poucos vão abrindo trilhas em direção ao conhecimento e reconhecimento no meio acadêmico e social. O caminho em direção à pesquisa científica com relação à cultura indígena torna-se obscuro devido à carência de estudos teóricos com esse enfoque. Essa problemática é mencionada por Aracy Lopes da Silva (1989, p.317-318) para afirmar que são raros os autores que se identificam com o pensamento indígena, nele exercitam sua própria capacidade de criação literária; raros também são os que se contentam em transmitir os textos míticos sem adulterá-los ou corrigir.

[99] Graduada no curso de licenciatura plena em Língua Portuguesa e Literatura, do CESC- UEMA, Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior no Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF e Pós-Graduanda em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS no Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. evelinecaxias12@hotmail.com

A temática em análise, os aspectos da cultura indígena, está relacionada ao contexto social em que o sujeito está inserido e ao grupo étnico que ele pertence. Assim, um grupo étnico na visão da autora Manuela Carneiro da Cunha (1983, p.114-115) seria, então, aquele que compartilharia valores, formas e expressões culturais, com a existência de uma língua ao mesmo tempo exclusiva e usada por todo grupo; nesse sentido, esse é um dos critérios que revelam as diferenças.

A obra em estudo sugere uma literatura condutora e transformadora de ideias, em que a autora tece seu próprio relato, suas vivências, e memórias marcadas pelas ações dos colonizadores. Os descendentes Potiguaras mostram-se atentos aos costumes e tradições identitárias do seu povo mantendo-se resistentes ao massacre cultural, preconceito e discriminação sofrido por eles a ponto de serem forçados a se desalojarem de suas terras e se dispersarem por outros estados brasileiros longe de suas aldeias.

A obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), nos apresenta um texto transcultural, transnacional e contém as vozes reais e ficcionais de um tecido discursivo construído a partir de conhecimentos ancestrais, da relação entre mito e poesia, história e memória, lugar e nação, identidade e alteridade.

A autora recupera a história das primeiras invasões de territórios indígenas em tempos modernos, as neocolonizações da mineração, da abertura de estradas, das queimadas para pastagens e da consequente migração indígena, a separação das famílias, a violência, o racismo, a intolerância com as mulheres, sendo estas as maiores vítimas. Sua história pessoal se funde com a biografia de sua avó e também se alonga para cobrir quinhentos anos de impacto colonizador sob a forma de uma narrativa ficcional.

A temática em destaque é os aspectos da cultura indígena, na obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2004) de Eliane Potiguara, teremos como questões norteadoras as seguintes interrogações: De que forma são revelados os aspectos representativos da cultura indígena no romance? Como a autora retrata a identidade cultural dos indígenas na obra? Quais aspectos da narrativa evidenciam a busca pela preservação da cultura dos nativos?

Considerando a problemática levantada elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1-Evidenciar de que forma a obra revela a identidade cultural dos

indígenas 2-Enfatizar os aspectos culturais dos índios no romance 3-Analisar o conteúdo da narrativa que reflete sobre a preservação da tradição cultural dos nativos.

Nesse sentido, esta pesquisa seguirá os aportes metodológicos através de leitura analítica do romance *Metade Cara, Metade Máscara (2004),* será um estudo bibliográfico fundamentado nos teóricos: Graça Graúna (2013), Alfredo Bosi (1983), Darcy Ribeiro (1970), utilização de artigos científicos publicados, destacaremos fragmentos da obra que comprovem a temática em questão e referências afins que discutam sobre identidade cultural dos indígenas. Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar a identidade cultural dos indígenas na obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), da autora Eliane Potiguara.

Este trabalho está estruturado em cinco tópicos: a introdução, que contempla a apresentação do estudo por completo, com abordagem do problema real, metodologia, temática, os objetivos e a justificativa. Segundo tópico menciona uma síntese bibliográfica, no terceiro é referente aos aspectos caracterizadores da cultura indígena, no penúltimo será feita uma análise da identidade cultural na obra da autora Eliane Potiguara, e por fim concluiremos a pesquisa.

Com efeito, a relevância deste estudo está na seleção do objeto literário a ser analisado e no recorte teórico que sustentará a pesquisa. O estudo leva em consideração que o problema está centrado na carência de trabalhos científicos que enfatizem a importância dos indígenas no cenário literário.

Nesta perspectiva, o trabalho justifica-se por sugerir novas reflexões acerca da produção literária de Eliane Potiguara, e, assim, contribuir com o enriquecimento de novas análise a respeito da obra *Metade Cara, Metade Máscara* (2004), visto que propomos uma leitura do romance como possibilidade de evidenciar os aspectos da cultura dos indígenas na narrativa, sob a ótica de uma escritora da mesma etnia, situaremos esta análise a partir dos fatos descritos no enredo da obra que está dividida em forma de contos, poesias, testemunho, autobiografias e crônicas.

Síntese bibliográfica

A palavra Potiguara é de origem Tupi, com significado de comedores ou catadores de camarão. No século XVI, essa tribo ocupava o litoral do Nordeste brasileiro, mas em contato com os homens brancos ocorreu o processo de diáspora e

os povos Potiguara migraram para outros estados brasileiros entre eles: Ceará, Paraíba, Rio Grande Note, São Paulo. Segundo a autora Graça Graúna (2013, p.95), grande parte dos remanescentes (estimativa de 7 mil pessoas) sobrevivem nas 22 Aldeias nos municípios Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação na Paraíba.

A história desse povo é enfatizada pela escritora e poeta indígena Eliane Lima dos Santos reconhecida como Eliane Potiguara, nasceu no Rio de Janeiro no dia 29 de setembro de 1950, ela se destaca em muitos aspectos do cenário da literatura indígena através do seu trabalho que lhe trouxe diversas nomeações como: Professora formada em Educação e Letras, Conselheira da Fundação Palmares, membro da organização internacional ASHOK. Ela foi escolhida em 1988 pelo conselho das mulheres do Brasil como uma das Dez Mulheres do Ano, pela criação do GRUMIN: atual Rede de Comunicação Indígena sobre Gênero e Direito, esta foi a primeira organização de mulheres indígenas no país, direcionado para a educação e integração desse gênero nos processos sociais e econômicos. Neste mesmo ano, a autora participou da elaboração da Constituição Brasileira, (GRAÚNA, 2013, p.96-97).

Eliane, em 1994, escreveu *Akajutibiró*: terra do índio Potiguara: um livro de suporte para alfabetização de crianças e adultos indígenas. Ela criou o *Jornal do GRUMIN* e a série de *Cadernos Conscientizadores*, textos técnicos, específicos a discussões e debates sobre direitos indígenas. Entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, em Durban (África do Sul), a escritora atuou na III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.

Apesar da falta de reconhecimento e invisibilidade conferidos à literatura indígena, no Brasil, a escrita de Eliane Potiguara tem se tornado uma referência, no contexto dos estudos literários contemporâneos, como afirma a autora Graça Graúna (2013). Em sua obra, destaca-se a temática da luta e autoafirmação étnica dos povos indígenas, mas também se apresenta como uma rica literatura para o leitor não-indígena, que se depara com um texto que rompe as fronteiras dos gêneros textuais. Na sua obra, misturam-se poesia, contos, crônicas, relatos biográficos e trajetória pessoal, bem como experiências pontuais de eventos que participaram relacionados à causa indígena. Em sua narrativa, a ancestralidade é percebida como origem, diferente do teor pejorativo do primitivo, assim, no decurso da história é percebível a influência dos ancestrais na preservação da identidade indígena.

Os aspectos caracterizadores da cultura indígena

A noção dialética sobre o conceito de identidade cultural baseia-se em um viés interdisciplinar, assim como todo discurso epistemológico. Com isso, as discussões acerca da temática referida surgem por meio de novos redirecionamentos circunscritos ao conceito de cultura. Nessa perspectiva, o epíteto:

> Transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também o gosto das multidões. Em sua reflexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentidos (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36-37).

Em concordância com os autores citados, é pertinente ressaltar que a ideia de cultura é reconfigurada, passando, assim, a abarcar perspectivas pluralizantes. Dessa maneira, os afrodescendentes, os indígenas, as mulheres marginalizadas, os periféricos, etc, passam a escrever suas próprias histórias, dando forma, assim, a discursos heterogêneos, necessários à manutenção da diferença, isto é, da diversidade cultural. Ainda a fim de exemplificar o termo cultura, vale fazer menção a Alfredo Bosi (1983), que afirma que ela é o conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que se deve transmitir às novas gerações, no intento de garantir a reprodução de um estado de coexistência social.

O romance *Metade Cara, Metade Máscara (2004)*, oferece essa possibilidade de análise sob essa ótica da identidade cultural, uma vez que a autora faz referência a suas origens indígenas e tradições dos ancestrais, descrito no fragmento a seguir:

> [...] É comer caranguejo com farinha, peixe seco com beiju e mandioca. É olhar o mar e o céu. E reverenciar os mortos, os ancestrais. É sonhar o sonho deles e vê-los. É conviver com as "manias de caboco", mesmo sufocados pela confusão urbana ou ameaças agrestes, porque, na realidade, são as relações mais sagradas de nosso povo, porque são relações com a terra e com o Criador, nosso Deus Tupã. (POTIGUARA, 2004, p.88).

A espiritualidade e os saberes empíricos são traços marcantes dos costumes indígenas, mesmo inseridos em um processo de transformação por terem contato com o homem branco, eles conseguem preservar sua cultura, suas práticas alimentares, suas

crenças, seus afazeres artesanais, formas de habitação, seus trajes e rituais festivos para manterem sua identidade e transmiti-las aos seus descendentes.

Além disso, é característica deles viverem em grupos, respeitar os membros da família, proteger uns aos outros e ter alguém com a sabedoria divina mas elevada para orientá-los sobre a vida espiritual e cuidados com a saúde através de plantas medicinais. Sendo uma pessoa que já nasce predestinado a cumprir sua missão de ser líder da tribo, assim podemos perceber no trecho que segue:

> [...] No caso indígena, em uma família, pode haver vários filhos, mas somente um ou dois terão qualificação para a espiritualidade. Todos os filhos terão a mesma educação, mas "aquele" se destacará por sua natureza iluminada, será um grande reverenciador da cultura da paz e da ética. (POTIGURA, 2004, p. 94).

Dessa forma é que surgem os pajés das tribos, a partir da afinidade e práticas espirituais e no contato diário com os anciãos da família, os pais, avós e tios desde a infância, tendo atitudes em prol da comunidade, com intuito de exercer a cura em geral de todos que necessitarem do seu saber. O pajé é quem lidera os rituais festivos e religiosos, definido por Eliane Potiguara como uma pessoa que possui uma visão empírica mais elevada do que, os demais membros da tribo.

Os índios carregam consigo um grande poder intuitivo, praticam o exercício da dança como expressão máxima de manifestações espirituais e culturais, donos de suas tradições, lutam para manter vivo seus costumes. Muitas vezes são oprimidos por terem como referencial seus ancestrais. Eles são exemplos de respeito ao próximo, exercitam a gratidão aos mais velhos, veneram a natureza, são gratos a existência humana e importância de Deus, essa é a filosofia de vida que revela o estilo cultural dos indígenas.

Cabe ainda destacarmos que, cada vez mais, os povos indígenas adotam uma postura de resistência para garantirem seus direitos e a preservação de sua cultura, que podem ser percebidas através de suas manifestações identitárias como: a modelagem do barro, nos cânticos sagrados, culinárias, fogão de barro, artes, produção de artesanatos, pinturas corporais, religiosidade entres outras.

Vale ressaltar que, embora a cultura sofra algumas transformações ao longo dos anos, o índio não perde sua essência por estabelecer contato com o homem não índio e adotar hábitos modernos, assim, a autora Graça Graúna menciona:

> É possível dizer - dentro da percepção indígena – que o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o (a) indígena more numa cidade, use relógio e *jeans,* ou se comunique por um celular, ainda que uma parabólica pareça, ao outro, um objeto estranho ou incompatível com a comunidade indígena; ainda que nos deparamos no caminho da internet, em plena construção de aldeias (aparentemente) virtuais, mesmo assim, a indianidade permanece. (GRAÚNA, 2013, p.59).

Na citação, a autora deixa claro que não importa o local que o índio possa morar nem os acessórios modernos que ele possa utilizar nada disso será capaz modificar seus valores, porque ele leva dentro de si suas referências, o sangue dos seus descendentes, suas memórias, o amor as suas origens. Por isso, o critério de aculturação é rejeitado pelo pensamento indígena.

Independentemente do nível de integração dos povos indígenas ou regiões onde se encontram, eles continuam exercendo sua espiritualidade e homenageando os símbolos tradicionais da natureza, além de respeitar seus ancestrais, embora muitas vezes a sociedade possa ignorar os valores culturais dos nativos, impondo-lhes outros segmentos sociais dominantes.

Para a autora Eliane Potiguara (2004, p. 89), dá prosseguimento à cultura de seus ancestrais indígenas tem um teor de uma missão a ser cumprida. As experiências vivenciadas no passado são indispensáveis para a manutenção das tradições potiguaras. A força do conhecimento ancestral dentro de cada índio fortalece seus anseios por combater a opressão, diferentes formas de racismos, conformismos e desvalorização de todos os indígenas. E, assim, lutar contra a marginalização de sua cultura que, ao longo do tempo, muitas instituições políticas insistem em exterminar.

A identidade cultural dos índios no romance

De acordo com os estudos antropológicos, um indivíduo ou seu grupo étnico podem ser considerados índios a partir do critério de autoidentificação e reconhecimento pela comunidade indígena, assim, eles dispõem de suas próprias regras de inclusão do membro em seu espaço. Como podemos conferir através do pensamento proposto por Emanuela Carneiro da Cunha a seguir:

> Grupos indígenas são aqueles que, tendo uma continuidade histórica com grupos pré-colombianos, se consideram distintos da sociedade nacional. E índio é todo

> aquele que se reconhece como pertencente a uma dessas comunidades, e é por ela reconhecido como um de seus membros. (CARNEIRO, 1988, pp. 118)

Na percepção da autora, o fator determinante da identidade étnica de um grupo indígena parte da autoidentificação e do reconhecimento pela sociedade envolvente. Sob esta perspectiva, a antropologia social concluiu que os grupos étnicos podem ser caracterizados pela distinção que eles percebem entre si e outros grupos com os quais interagem.

O autor Darcy Ribeiro (1970), nos lembra que a identidade ética sobrevive a total transfiguração do tempo, as transformações da língua, as tradições e crenças são atributos externos a etnia, porque esta apresenta categorias relacionadas entre grupos humanos, compostas de reciprocidade e lealdade morais, (RIBEIRO, 1970, p. 446).

Nesse sentido, Eliane Potiguara relata um momento de reconhecimento de suas origens pelos membros de etnia Potiguara (2004, p.74), através do Cacique e da Pajé que perceberam as semelhanças físicas e afinidade espirituais que existia entre eles. Por ter uma mancha roxa no olho direito, os Pitiguary identificaram como uma pessoa pertencente a sua tribo e que representava uma missão entre eles. Em razão do sinal ela foi várias vezes discriminada na sociedade, principalmente pelos homens que insinuavam que ela havia sido espancada pelo marido, isso causou muito incômodo por um tempo. Mas, quando descobriu o sentido espiritual da mancha no rosto, que era semelhante às pinturas corporais dos Kaiapó pode compreender melhor sua missão.

Dessa forma, podemos subtender que o título da obra em análise possa está associado ao sinal de nascença no rosto de Eliane. Podendo revelar um contraste de ideias, entre máscara e cara, que pode está carregada de subjetividade e que se mostra ora na serenidade ora na tensão do texto, assim, nos oferece um campo de multissignificação entre dóceis e petulante, meigos e cruéis, bélico e amoroso; real e o imaginário param se tratar da desigualdade em vários aspectos.

Cunhataí e Juripiranga são os personagens centrais do Romance que sobreviveram ao processo de colonização, e transportam no enredo suas dores, cultura, lutas, conquistas, memórias e identidade. Esses protagonistas simbolizam a família indígena e o amor, independentemente do período em que ocorreu a história, o espaço, podendo ocorrer digressões durante a narrativa.

O livro está dividido em sete capítulos, foi publicado em 2004, e reuni gêneros literários diferentes em sua construção textual, apresentando contos, poesias, crônicas e relatos autobiográficos. O narrador conta a história de um casal que foi separado durante um processo de expulsão de suas terras, e os dissabores que eles passam com as ações dos colonizadores. Várias vozes ecoam através de uma índia desaldeada que demostra seu inconformismo e a necessidade de afirmação histórica da existência de seu povo.

A representação literária traz à tona aspectos da identidade cultural indígena através da força das tradições, crenças e valores ancestrais. Na narrativa, Eliane mostra a importância de sua ancestralidade na afirmação identitária em que os saberes são transmitidos por várias gerações, embora tenham que ser resistentes às imposições da sociedade dominante, respeitam as orientações espirituais de seus representantes para se protegerem das violações do colonizador, descrito por Potiguara (2004, p.88) "É preciso ouvir os velhos, o som do mar e dos ventos. É preciso a unidade entre as famílias, por isso pedimos a Tupã que nos proteja e dê um basta ao sofrimento secular do nosso povo comedor de mandioca", Potiguara (2004, p.88).

Na fala da autora, percebemos a valorização do saber ancestral como base sólida da cultura indígena, e a presença da religiosidade exercida pelos índios. O resgate da ancestralidade é pautado em um contexto de atualização identitária, ou seja, a tradição não se prende a concepção de identidade indígena ao passado, mas serve como uma ferramenta de afirmação e reconfiguração cultural desses povos diante das transformações engendradas na contemporaneidade. Assim, percebemos no fragmento que segue:

> Dentro desses parâmetros, os povos indígenas têm exaltado e perpetuado suas culturas contra o sistema social e político. A exaltação é uma forma de resgate e preservação de algo. É a valorização daquilo que não é valorizado como deveria ser. Exaltação é afirmação na poesia e na vida. (POTIGUARA, 2004, p. 119)

A autora evidência que a exaltação da cultura é uma forma dos índios reverenciarem seu alvo amado, é um gesto de respeito e amor às suas tradições e de preservar valores incomensuráveis. Enquanto a sociedade moderna contempla as tecnologias, exalta o copo físico, a juventude e ao dinheiro, Cunhataí que personagem central que representa a etnia Potiguara nos lembra da importância de sua cultura e

espiritualidade, o respeito aos idosos com suas experiências de vida e sabedorias, ela admira os territórios indígenas.

E essa admiração e percepção da essência dos elementos da natureza quanto da cultura que lhes encoraja a continuar em busca da afirmação de sua identidade. O imaginário da personagem reflete a realidade dos indígenas, com pensamentos voltados para a perda de suas terras, de sua família, a ausência do seu marido desaparecido por muitos anos, afastado da sua aldeia por perseguição dos colonizadores.

A autora, ao tematizar esse assunto no romance, faz com que o leitor saiba de fatos que ocorreram e ocorrem com os povos indígenas que são forçados a saírem do seu local de origem para que outras pessoas possam se apropriar de suas terras, esse é um dos motivos do sofrimento e da dispersão dos nativos pelo mundo. A terra representa pra eles um elemento sagrado que diz respeito a sua identidade. Conforme a própria descendente Potiguara descreve:

> Um território não é apenas um pedaço ou uma vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de culturas, de tradições. É um espaço verdadeiramente étnico, não é apenas um espaço físico como muitos políticos querem impor. Território é quase sinônimo de ética e dignidade. Território é vida, é biodiversidade, é um conjunto de elementos que compõe e legitimam a existência indígena. (POTIGUARA, 2004, p. 119).

A preservação das terras indígenas é a garantia da continuidade dos nativos, pois é dela que eles vivem, multiplicam seus alimentos, cultivam suas raízes culturais, é onde se concentra suas tradições, mantêm seus mistérios, suas histórias e fortalecem o elo com a espiritualidade ancestral.

Outra característica da identidade cultural dos Potiguaras é a manifestação da dança como rito sagrado entre eles, Eliane (2004, p.110) menciona que para a comunidade indígena a dança atinge o mais alto grau da espiritualidade, denominada como dança do Toré, um verdadeiro gesto de amor a Deus, essa expressão cultural é a maior referência desse povo.

Nesse contexto, vale ressaltar que, em *Metade Cara, Metade Máscara (2004),* compreendemos que impor culturas dominantes aos índios configura-se como uma forma de racismo, por melhores que sejam as intenções. A sociedade deve respeitar a

espiritualidade e as tradições e ritos dos indígenas. O vínculo com a tradição subsiste nos aspectos da cultura, através de atividades produtivas, da organização da família e da comunidade, das práticas médicas, culinárias, religiosidade entre outros, por isso não podemos ignorar sua importância.

Manter o sagrado significa preservar a identidade que Eliane Potiguara (2004), procura transmitir ao seu público leitor e aos seus descendentes. Eliane traz em sua escrita a representação do conhecimento ancestral, essa é uma forma de valorizar e perpetuar seus princípios espirituais, em destaque no seguinte fragmento:

> Após a volta dos ancestrais, dos velhos, das ervas, da comunhão dos novos com os velhos, reacendida pela compreensão de que só a valorização dos ancestrais e das tradições trará a perpetuação da cultura. Viverá séculos para a construção dessa ideologia. (POTIGUARA, 2004, p.138)

Na descrição a cima a autora Eliane Potiguara (2004), ressalta o respeito e amor aos representantes espirituais das tribos que a cultura indígena possa ser transmitida para gerações futuras com intuito de que as pessoas possam de fato compreender o quanto os costumes e crenças dos nativos contribuem com a construção dos nossos valores culturais.

Considerações Finais

Metade Cara, Metade Máscara (2004), por reunir diversos tipos de textos nos permite dizer que a autora dá voz aos silenciados pela opressão, vai além de um relato individual de uma Potiguara, a coletividade de histórias narradas transcende o enunciado do título e nos informa sobre muitas experiências que marcaram os povos indígenas. A autora coloca em cena um sujeito social subjugado e marginalizado pela cultura Brasileira, mas que resiste com sabedoria para evitar extinção dos seus descendentes e na força das tradições.

Sob os desvios linguístico da posição cultural que a escritora assume na narrativa descobrimos não apenas a linguagem de uma indígena, mas também as condições sociais que as comunidades indígenas sobrevivem, a invisibilidade conferida a eles diante dos poderes públicos, e os impactos da colonização que perduram e incidem diretamente na vida dos nativos. Percebemos ainda, que há uma resistência

dos sujeitos com a intenção de preservar suas identidades pautados em suas referências ancestrais.

Os personagens presenciam o renascimento de sua cultura ao retornar para suas aldeias e comemorarem com todas as tribos a vitória de poderem viver em paz. Sendo todos reintegrados as suas origens, vivenciando momentos de felicidades por serem respeitados e valorizados, tendo a cultura como principal expoente que os representam.

Referências

BOSI, Alfredo. História da Literatura Concisa. 43. Ed. São Paulo: Cultrix, 1983.

CARNEIRO, Cunha Manuela. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo, Pioneira. 1976.

CARNEIRO, Cunha Manuela. Antropologia do Brasil – Mito, História, etinicidade. São Paulo, Brasiliense. 1986.

CUNHA PEREIRA, Jéssica Emanuelli. Metade Cara, Metade Máscara: uma afirmação das identidades etno - políticas da mulher indígena. Florianópolis, 2017.

GRAÚNA, Graça. Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRUPIONI, luís Donizete Benzi. Cadernos na TV Escola. Índios no Brasil. Vol. 1, 1999, p. 7– 27.

GOMES, Mércio Pereira. Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro – São Paulo: Contexto, 2012.

ÍNDIOS NO BRASIL. 1. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação a Distância. 1999.

POTIGUARA, Eliane. Metade Cara, Metade Máscara – 2 ed – Lorena: DM Projetos especiais, 2004.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração da população indígena no Brasil moderno. Petrópolis, Vozes, 1970.

SILVA, Aracy Lopes da. A questão da educação indígena. Comissão Pró-Índio de São Paulo. Brasiliense: São Paulo. 1989.

ABAYOMI E A IMERSÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabricia Pereira Teles[100]

Maria Estely Rodrigues Teles[101]

Aspectos introdutórios

A Educação Infantil, legitimamente, tem conquistado e ganhado mais espaço nas discussões no que tange ao direito e a preocupação com a qualidade educacional. A exemplo, em 2013, a Lei 12.796 que altera a LDB 9394/96, define nove anos para o período de obrigatoriedade escolar. Nesta lei, amplia-se o direito das crianças de quatro a cinco anos de serem atendidas pelas redes públicas, e, também, a expectativa de maior atenção e qualidade nas ofertas. Ainda ganha legitimidade, a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial reiterando a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.

Contudo se as conquistas educacionais para Educação Infantil parecem caminhar a passos lentos, em se tratando da diversidade ético-racial a implementação de práticas concretas no universo infantil ainda parecem pouco explorada. Por isso, é preciso discutir as questões da diversidade na Educação Infantil, mas também, mostrar exemplos de ações educacionais antidiscrimatória que respeitem e valorizem as diferentes culturas.

[100] Universidade Estadual do Piauí - fabriciateles@phb.uespi.br

[101] Secretaria de Educação de Barroquinha-CE - teles.estely@gmail.com

Em se tratando da cultura Afro-Brasileira, nos contextos da Educação Infantil, as propostas educacionais nem sempre são vistas com prioridade. Quando são oportunizadas, em geral, cumprem apenas papel de alusão a datas comemorativas no calendário escolar. Para além de tal modelo, este texto, em geral, discute o trabalho pedagógico com a cultura Afro-brasileira na Educação Infantil ressaltando aspectos que envolvem o respeito a diversidade da cultura brasileira, a produção da identidade infantil e a dimensão curricular dessa proposta alinhada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

Para destacar, as DCNEI apresentam a definição de criança:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, p. 14, 2010)

Ao analisar o ser criança posto pelas DCNEI vem à tona as seguintes perguntas: Como propiciar às crianças experiências educacionais que as conduzam a construir identidade pessoal e coletiva que valorizem e respeitem as diferentes culturas? Tais medidas podem ser implementadas nas escolas de maneira a afetar a organização curricular?

Para abordar as citadas questões, além da discussão teórica, optamos por descrever uma proposta didática elaborada por uma das autoras do presente texto. Trata-se de uma ação de ensino-aprendizagem desenvolvida com crianças entre dois e três anos de idade em uma escola pública do interior do Ceará, tendo por tema central: Abayomi[102].

Excluindo esta introdução a discussão, a seguir, está organizada em quatro seções. A seção *"Relações entre identidade, diferença e currículo infantil"* trata, centralmente, sobre a relação entre identidade, diversidade e currículo infantil no caminho para elucidação e justificativa da proposta didática; a seção *"Legislação e a cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil"* recupera aspectos legais de uma política educacional para cultura Afro-brasileira no país; a seção *"Abayomi: uma proposta didática em ação",* descreve ações da professora na escola de Educação

[102] Será melhor explicitada na seção quatro deste texto.

Infantil tendo o diário[103] e a fotografia como instrumentos auxiliadores da reflexão. Por último, nas reflexões finais reforçamos que é possível problematizar com crianças, bem pequenas, a dimensão da diferença e o quanto isso é relevante para o processo de constituição da identidade infantil em um currículo aberto a diversidade.

Relações entre identidade, diferença e currículo infantil

Falar sobre identidade não é fácil. Isto porque envolve questões sociais, políticas e históricas. Atualmente, segundo Woodward (2012), a preocupação em buscar a identidade virou rotineira e uma corrida contra o tempo. Quando não se está vidrado em entender as identidades nacionais e étnicas, preocupa-se com a "local", e ainda a pessoal.

No universo infantil, Vygotsky (2007) atribui a constituição da identidade aos aspectos que envolve as relações pessoais das crianças em seu meio, inicialmente, social e, posteriormente, individual. Nessa direção, as vivências propiciadas às crianças nos espaços sociais, bem como, as relações entre os sujeitos permitem elaborar determinados sentidos, (re)significar os existentes, estabelecer novos significados e (re)construí-los. Contudo, é fato que este ou aquele sentido e significado que uma criança atribui a sua existência tem a ver com o contato diversificado, ou não, de relações oferecidas a elas. Para tanto, falar de identidade envolve também falar das diferenças.

Neste terreno, a escola cumpre um papel central no processo de favorecimento de experiências alternativas capaz de auxiliar na implementação de procedimento saudável de constituição das identidades infantis.

Ademais, antes de adentrar no universo das identidades infantis cabe discutir o que Moreira (1999), no universo adulto, fala sobre o plano das diferenças que sobressaem a outras, o que acaba contribuindo para o ocultamento de outras identidades suprimidas na infância. Para tanto é preciso entender o porquê de as pessoas assumirem uma identidade e não outra.

Uma das características quando se busca uma identidade é a natural análise de quem participa da inclusão ou exclusão, ou seja, a disputa relacionada às relações de

[103] Ferramenta de pesquisa e formativa do desenvolvimento profissional docente. Ler Zabalza (1994)

poder (DU GAY & HALL et al., 1997). Seguramente, tais reflexos dessas características são refletidos para a vida infantil pela atuação de pais (no âmbito familiar), professores (as) (no âmbito escolar).

Diante da busca por identidades e a questão das relações de poder, é evidente na atual dinâmica global problemas que giram em torno da globalização. Um dos pontos é a tendência do surgimento da homogeneização cultural por conta das transformações políticas e econômicas, fazendo com que haja um afastamento de identidades mais específicas (WOODWARD, 2012).

Tomar esse caminho como normal põe em evidência o poder de uma identidade sobre a outra. Nestes termos, "normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas e hierarquizadas." (SILVA, p. 83, 2012).

Para superar a visão hierarquizada das identidades é necessário a defesa do multiculturalismo.

> A existência dos mais variados matizes nas perspectivas multiculturais, é possível considerar um eixo comum: a identificação do pluralismo cultural com a aceitação do diferente e do diversos como base das relações sociais democráticas. (MOREIRA, 1999, p. 63)

O multiculturalismo conforme o ponto de vista cultural e social pode ganhar posições diferentes, mas que sempre está ligada a luta contra a hegemoneidade de um povo, raça, religião, classe social sobre outra ou outras, visando a democracia e justiça social nas relações de poder que constroem as diferenças. Moreira (1999) enfatiza ainda que a multiculturalidade não é algo para se acreditar ou concordar, visto que é a essência da sociedade ocidental contemporânea. Há até como ignorá-las, mas não apagá-la, pois ela existe independentemente disso (MOREIRA, 1999).

O caso é que a identidade e a diferença são interdependentes e são também compreendidas enquanto resultado de atos de criação linguística, advindas do mundo social e cultural. Tanto uma quanto a outra podem ser consideradas discursiva e linguística, impactadas pelas relações de poder, que vivem em disputa pela hierarquia presente (SILVA, 2012).

Ao vir à tona as diferenças constroem-se posicionamentos que definem identidades que se estabelecem em um processo marcado por desigualdades

(WOODWARD, 2012). A definição de uma identidade se dá pelo "[...] processo dialético no qual e pelo qual o homem se apropria do conjunto das produções humanas e desenvolve a série de processos psicossociais que constituirão seu(s) modo(s) de ser no mundo" (CARVALHO, p. 32, 2011).

Para Carvalho (2011) a dialética individual e social para a construção da identidade faz entender numa permanente construção e transformação que segue os vetores sociais. Por exemplo, a forma de viver e entender o mundo é diferente entre as culturas, então, os indivíduos pertencentes a cada cultura significam tudo a partir desse olhar cultural individual e distinto.

Neste contexto de hierarquização de identidades, mito da diversidade, luta contra uma sociedade homogênea, em que as identidades consideradas inferiores sofrem marginalização, culminam em atitudes de mais intolerância, preconceito, xenofobia, homofobia e machismo, por exemplo. E é por conta destas consequências, como dito em parágrafos anteriores, que a escola é o espaço ideal para a livre expressão das diferenças e subjetividades. Para esclarecer melhor o assunto, Macedo (2007, p.15) afirma:

> É preciso, portanto, que a sociedade, seus grupos de fato e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes.

É necessário ultrapassar muros e abrir as grades da escola (ARROYO, 2007). Para tanto é preciso refletir criticamente sobre o que está posto nos currículos tradicionais e pensar em um currículo aberto ao novo e ao respeito as diferenças, inclusive a partir das escolas de Educação Infantil. Disso, faz-se necessário verificar o que o currículo faz com as pessoas e para a promoção da "descolonização do saber". A escola precisa possibilitar a ampliação de um olhar além da visão eurocêntrica. Entretanto, é preciso ter cautela e não apenas, de forma aleatória e sem revisão, colocar conteúdos acreditando que todos os atos de discriminação serão sanados (GEVEHR e ALVES, 2016).

Então, como deve ser visto o currículo na Educação Infantil? Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) ele representa:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, p. 14, 2010).

O conceito de currículo mostrado, acima, ressalta a relevância da discussão com as crianças sobre suas experiências e o conhecimento do nosso patrimônio cultural. O Brasil é resultado do encontro de muitas culturas e civilizações que, por sua vez, produziram/produzem diversas contribuições étnicas diretamente influenciando a nossa produção cultural. Em razão dessa demanda e o realinhamento curricular, o multiculturalismo é caminho capaz de propiciar o desenvolvimento da criança baseada em aspectos pluriculturais.

Nas escolas e em qualquer meio social todas as crianças precisam sentir a valorização de sua cultura. No caso das crianças afrodescendentes as práticas de valoração e respeito precisam, hoje, mais do que nunca, ganhar destaque por uma questão de responsabilidade social para com nossos ancestrais.

Não se almeja para o currículo infantil a realização de práticas aligeiradas e pontuais sobre a cultura Afro-Brasileira, mas uma prática permanente que problematize questões das diferenças como uma característica inerente em nossa constituição identitária brasileira. Danças africanas, vestimentas, artefatos culturais, brinquedos e cantigas precisam circular diariamente no ambiente escolar. As imagens depreciativas de povos africanos divulgados na mídia e reproduzidas por uma sociedade mal informada precisam ser quebradas com intenso processo educativo desde a infância. Por isso, é importante salientar a necessidade da disseminação de uma produção social de identidades que atribua as diferenças uma dimensão central nas práticas da escola. Ou seja, a escola de Educação Infantil precisa adotar uma posição a favor da cultura afro no país assumindo de forma efetiva e diária uma postura acolhedora de indivíduos e grupos com maior risco de vulnerabilidade.

A seguir, a discussão sobre aspectos legais sobre a cultura Afro-Brasileira.

Legislação e a cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil

De acordo com os estudos de Nascimento (2018) a realidade da sociedade brasileira, numa ótica mundial, é formada por um povo diversificado que vive harmonicamente sem problemas discriminatórios e racistas. Tal leitura da realidade

só admite problemas de natureza discriminatórios e racistas no passado, a exemplo de posições diferenciadas e hierarquizadas entre brancos e negros, sendo o primeiro, superior ao segundo. Todavia, esta não é a realidade presenciada diariamente nas notícias de violência contra negros em telejornais, estatísticas do IBGE[104] sobre a disparidade salarial entre brancos e negros, ou pesquisas e estudos que asseguram crescer os índices de feminicídio[105] em mulheres negras comparada ao número que cai em se tratando de mulheres brancas.

A não aceitação de uma sociedade racista tem sérias consequências. A citar, o reforço do mito da democracia racial em que se pensa não existir nenhuma consequência negativa na convivência entre as pessoas, nas quais, principalmente negros e negras, não tem seus direitos violados e nem são prejudicados socialmente. Nascimento (2018) ressalta, portanto, a existência de contradições ideológicas que negam o real drama vivido por povos afro-brasileiros marcado por interesse de grupos considerados superiores a outros. Como reverter tal situação? Dentre os caminhos estar a problematização dessas questões no âmbito da educação. Inclusive, incluímos, no âmbito da educação na primeira infância.

Medidas de amparo legal no contexto da primeira etapa da Educação Básica aparecem implícitas em documentos oficiais, mesmo depois da aprovação da lei 10.639/03 que visa diminuir os prejuízos sofridos pelo povo e descendentes africanos. A citada lei complementar, altera o art.26A da LDB 9.394/96. Assim, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, cujo inciso especifica:

> § 1º o conteúdo a ser abordado em sala de aula, como o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[104] Instituto brasileiro de Geografia e Estatísticas.

[105] Mais detalhes ver: Mapa da Violência 2015 elaborado pela Faculdade Latina-Americana de Estudos Sociais.

Dentre o conteúdo programático evidenciado anteriormente, legitima-se, ainda, por meio do art. 79-B a inclusão do dia 20 de novembro, '*Dia Nacional da Consciência Negra'* no calendário escolar. Ou seja, mostra-se uma conquista rumo há um currículo mais democrático que valorize e preserve a cultura negra.

Visa-se ao introduzir curricularmente contextos de africanitude, a conscientização e a luta contra à discriminação e ao racismo, evidenciando as contribuições da cultura africana para o povo brasileiro, medida afirmativa firmada em 2003 por meio da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (NASCIMENTO, 2018).

No âmbito da Educação Infantil, trabalhar a cultura Afro-Brasileira na escola nos remete as orientações dadas pelas DNCEI (2010) quanto as instituições de ensino-aprendizagem que propõem a garantia dessa problematização às crianças. Dentre as propostas pedagógicas, o convívio entre crianças e entre adultos e crianças para a ampliação de conhecimentos diversos, a promoção da igualdade de oportunidades educacionais independente de classe social; o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010).

Embora a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira não inclua a Educação Infantil, as questões sobre esse tema são evidenciadas, por exemplo, nas DNCEI (2010). Nessa direção, as práticas pedagógicas concernentes a cultura Afro-Brasileira, no universo infantil, precisa acontecer de maneira coletiva, viabilizada por materiais adequados, espaços e tempos, previamente planejados.

Não há preocupação em uma educação de qualidade infantil sem o interagir e o brincar. As DNCEI colocam como eixos norteadores da prática pedagógica do currículo da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. Desta forma, o professor é convidado a propiciar experiências através destes eixos que efetivem entre tantas: a vivência ética e estética com outras crianças e grupos culturais, conhecendo outras realidades e não permanecendo alienados em uma realidade única e de cultura homogênea do meio social e natural que convive, sabendo, além disso, dialogar e reconhecer como importante, a diversidade. (BRASIL, 2010)

Mais recente, outro documento oficial a tratar sobre a diversidade na orientação do currículo da Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular-

BNCC (BRASIL, 2017). Segundo o documento no âmbito da educação para crianças menores de cinco anos, propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A partir da temática discutida, cabe destacar a essência de três destes direitos: o conviver, o brincar e o conhecer-se. Para maiores explicações sobre cada um deles:

> Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
> Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, p. 39, 2017)

Ao orientar os currículos para Educação Infantil, a BNCC, além de mostrar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De forma mais específica ao tema tratado destaca-se o campo: *o eu, o outro e o nós.*

> O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de

> perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017)

Verifica-se no campo de experiência, acima, como este é subsídio para a execução de propostas pedagógicos que façam referência a produção social da identidade e da cultura das diferenças, pois propõe a interação entre crianças e adultos de diferentes culturas, de modo que essas diferenças sejam evidenciadas positivamente por cada um possuir características próprias e identidade a ser desenvolvida constituída a partir de suas relações e vivências. Aliada ao *O eu, o outro e o nós*, podemos reportar também o campo: *Traços, sons, cores e formas*. Vejamos a seguir:

> Traços, sons, cores e formas - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017)

Ao ser proposto a convivência com outras manifestações culturais, costumes e o modo de viver de povos, a criança tem a oportunidade de se conhecer ou se colocar no lugar do outro, entender o outro e aprender a não discriminar ou excluir por perceber que o respeito considera as diferenças, inerente na constituição de nossa sociedade.

Desta forma, de um lado os aportes de documentos oficiais para a Educação Infantil junto a lei 10.639/03 corroboram para a execução de atividades referentes e alusivas à cultura Afro-Brasileira, ajudando a criar possibilidades de inclusão e

equidade social, uma vez que no ambiente escolar as crianças, sem distinção, têm "direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças". (BRASIL, p. 20, 2010)

Pensar a escola como ambiente estimulador de temáticas que ressaltam as relações étnico-raciais é algo que consideramos imperativo. Sendo assim, a seguir, a descrição de uma experiência de trabalho na Educação Infantil que tem em sua proposta a cultura afro como experiência estética do belo, da ludicidade e da acolhida as diferentes formas, cores e modos do povo brasileiro.

Abayomi: uma proposta didática em ação

Antes de começar qualquer descrição acerca da proposta focal cabe, preliminarmente, uma explicação acerca da etimologia da palavra Abayomi.

O nome Abayomi, usado tanto para meninos como para meninas na África e de origem iorubá[106] (*abai*=encontro *omi*=precioso), geralmente, no Brasil, é uma boneca negra de pano artesanal. O significado contem a ideia daquele(a) que traz felicidade ou alegria. Abaixo, imagem de bonecas Abayomi confeccionadas por crianças de Educação Infantil.

[106] Idioma da família linguística nigero-congolesa falado pelos iorubás em diversos países ao Sul do Saara, principalmente na Nigéria.

Imagem 1- Bonecas Abayomi confeccionadas por crianças de 2 e 3 anos de idade.

Fonte: Arquivo pessoal da professora

Acima, nas mãos bem pequeninas de crianças de dois e três anos de idade da turma do Infantil 3 da EEIF José Augusto Ferreira, está a boneca negra Abayomi. Esta confecção fez parte das atividades da turma no mês de novembro do ano de 2018.

A escola EEIF José Augusto Ferreira está localizada na zona rural Lagoa do Mato, situada na cidade de Barroquinha, no interior do Estado do Ceará. A comunidade Lagoa do Mato é um lugarejo simples, com eletricidade, água potável, sem saneamento básico e estradas de areia e piçarra, com um contingente populacional de poucas casas familiares. O ambiente natural é composto por árvores de porte pequeno e médio, e arbustos característicos do bioma da caatinga, possui uma lagoa que costuma encher conforme o período chuvoso. Os elementos sociais - feitos pelos homens - são reduzidos e se restringem além de casas pequenas e da escola, a uma quadra poliesportiva coberta, uma igreja católica, casa de produção de farinha e uma praça pequena em frente à escola.

Como se ver, as condições socioculturais são simples e as oportunidade de experiências culturais (cinema, teatro, parques, museus, etc...) são inexistentes. Em meio as condições locais a escola é o cenário de encontro felizes e oportunidade de apropriação de conhecimentos e experiências diversas.

A descrição, abaixo, faz parte dos registros da professora de uma das turmas da escola citada. A utilização do diário de registro docente constitui prática de reflexão e avaliação de seu cotidiano junto aos alunos. Para Lopes (2009, p.25), o registro docente constitui "[...] instrumento favorável à reflexão e a construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo, assim, para o processo de formação".

Nesse sentido, por uma questão de organização do registo da professora para o leitor estruturamos a descrição em cinco tópicos.

> a) Origem dos trabalhos com a cultura afro-brasileira: De acordo com registro da professora, as origens dos seus trabalhos nessa perspectiva nasceram quando foi instigada a problematizar questões ligadas a cultura africana em um curso de formação contínua o qual participou no início do ano de 2017, em São Paulo. Na oportunidade, a professora relata que viveu dinâmicas de grupo abordando situações rotineiras de preconceito, intolerância e violência. Neste mesmo encontro confeccionou a boneca Abayomi, objeto para ela bastante simbólico e representativo que até aquela data desconhecia. Desse momento em diante, ao retornar para a cidade de origem, ela se viu desafiada a problematizar as questões da cultura africana e afro-brasileira em sua turma de Educação Infantil a partir da inserção na vida cotidiana das crianças de bonecas negras e danças africanas.
> b) Origem do trabalho com a Abayomi: Apesar de tentar incluir durante todo o ano atividades ligadas ao respeito e as relações afro-brasileiras, no planejamento mensal de novembro a temática ganhou mais visibilidade por conta da comemoração ao dia da Consciência Negra comemorado no dia 20 do referido mês. No universo infantil, buscar uma ação envolvendo a ludicidade e ao mesmo tempo a produção social da identidade foi o caminho para chegar na boneca Abayomi com as crianças.
> c) O planejamento da proposta: A professora semanalmente faz o seu planejamento que contempla uma rotina que inclui: acolhida, roda de conversa, contação de história, brincar, músicas, arte, exploração e conhecimento do meio, higiene e alimentação, jogos matemáticos e práticas de linguagem. Para ações do mês a professora propôs as brincadeiras africanas: chicotinho queimado, carro de cabo de vassoura, pega-pega e outras; contação da história *Menina Bonita do Laço de Fita*, cantoria com a música escravo de Jó, e amostra de comidas típicas, artesanato, vestimentas e dança, como a capoeira, em destaque entre as ações a

> exploração de poema sobre Abayomi (produzido pela própria professora) tendo como auge a confecção da boneca Abayomi.
> d) Receptividade das crianças: Em seus registros a professora fala que as crianças são sempre atentas as suas proposições. No mês de novembro conversou bastante com elas sobre a cultura africana e afro-brasileira. Escreveu sobre o quanto cada uma das informações tratadas era recebida com admiração e surpresa. Tudo era novo para elas e extremamente interessante. De todas as ações e tarefas propostas, a confecção da boneca Abayomi pareceu ser a de maior seriedade e engajamento.
> e) O que revelou o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil. Para a professora ficou nítido a abertura que as crianças tem para o tema. Embora pequenas, estão sempre dispostas a viver experiências novas e desafiadoras como foi a confecção da boneca Abayomi. Desafios motores à parte, o universo infantil de encantamento e beleza proposto pela boneca fez meninos e meninas interessados em interagir, ampliar vocabulários e repertórios da vida social de modo a expandir a noção de belo reconhecendo no artefato produzido um símbolo que também faz parte da cultura africana, mas também da nossa própria cultura.

As descrições das ações apresentadas no desenrolar da proposta didática com a cultura afro-brasileira revelam que a origem da proposta nasceu em um curso de formação contínua em que a professora participou em um ano anterior aos trabalhos. O curso foi essencial para revisão das ações da professora na escola de Educação Infantil no que se refere, sobretudo, a inserção de práticas voltadas para valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Do conhecimento à intervenção em sala foi um pulo. A data de comemoração ao dia nacional de Consciência Negra foi a oportunidade que a professora evidencia ter encontrado para reforçar, ainda mais, o tema que aconteceu em vários momentos durante o mês de novembro e com uma certa magia e diversão como foi possível constatar na descrição dos jogos, leituras e produções realizadas pelas crianças.

Todas essas ações proporcionaram às crianças experiências interessantes e divertidas. Mas foi na confecção da boneca Abayomi que instigou as maiores descobertas. Por exemplo quando um garoto externa: *"Meninos e meninas podem brincar de boneca",* ou uma garota afirma: *"Minha mãe é bem assim, linda!".* Essas e outras vozes revelam questões essenciais no universo da Educação Infantil que merecem ser trazidas a baile e problematizadas com as crianças.

Reflexões finais

No Brasil, tudo que envolve a implementação do que a Lei orienta não é compreendido e realizado de forma tão simples. Muitas políticas educacionais encontram-se no papel, mas não acontecem na prática cotidiana. A vivência de um direito simples como oportunizar as crianças de Educação Infantil a viver o respeito e a valorização da cultura africana e Afro-brasileira parece ainda ser um desafio às escolas.

Com este texto, tivemos a intenção de trazer à tona questões de natureza legal para discutir a relevância de uma proposta de trabalho com a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Infantil. Indo além dos cumprimentos de leis a proposta didática trouxe para o universo infantil uma cultura que proporcionou às crianças traçar caminhos na construção social de identidade pessoal e coletivas.

Medidas de inserção da cultura africana e afro-brasileira por meio de brincadeiras, literatura e confecção da boneca Abayomi foi central para problematização com as crianças da diversidade multicultural de nossa sociedade. Também as medidas implementadas pela ação da professora impulsionaram a efetivação de um currículo para Educação Infantil em que se almeja formação humana alicerçada na valorização e no respeito as diferenças presentes em nossa cultura.

Portanto, o tema não pode ser restrito as leis que o garantem. Merece, legitimamente, ganhar novos palcos de discussão. Aqui, incluímos o cenário educacional da primeira etapa da educação Básica. E você? Qual o seu palco de discussão?

Referências

ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 13 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm_Acesso em 31 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHO, M. V. C de (org.). Identidade: questões contextuais e teórico metodológicas. Curitiba: Editora CRV, 2011.

DUTRA, C. C. B. A. A relevância da cultura popular dentro da escola e sua valorização no currículo. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7983/1/2013_CarlaCristinaBragaAlvesDutra.pdf Acesso em 13 de março de 2019.

GEVEHR, D. L; ALVES, D. de. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. Ágora. Santa Cruz do Sul, v.17, n. 02, p.17-30, jul./dez. 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/8294/5676. Acesso em: 02 de abril de 2019.

LOPES, A. C. T. Educação Infantil e Registro de Práticas. São Paulo: Cortez, 2009

MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: políticas e práticas. 10 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1999

NASCIMENTO, D. G. do. A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca, SP. 2018. 154 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153957/Nascimento_DG_me_fran.pdf?sequence=3 Acesso em: 02 de abril de 2019.

VIGOTSKY, L. Formação Social da Mente. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

BAQUAQUA E A ESCRITA DA LIBERDADE

Flaviana de Castro Silva[107]

O Autor

Mahommah Gardo Baquaqua nasceu em uma família muçulmana no final dos anos 1820, no reino de Bergoo, (atual Borgoo, no atual Benin), interior da África Ocidental. Ajudava o pai na lida do comércio, pois frequentava uma escola mulçumana e sabia ler e resolver questões matemáticas perfeitamente. Ainda quando jovem, foi escravizado na África Ocidental e dias depois foi traficado para o Brasil na década de 1840. Veio, como muitos e muitos outros homens e mulheres escravizados, num navio negreiro em condições sub-humanas passando por diversas privações e tendo que conviver durante as muitas semanas da longa viagem com a presença constante do fantasma da morte.

Como escravo, trabalhou para um padeiro em Pernambuco e numa embarcação comercial de onde veio a escapar, em 1847, do Rio de Janeiro, em uma viagem a trabalho para os EUA. Atrelada às duas experiências de trabalho em solo brasileiro há também a experiência de homem escravizado sofrendo todas as limitações que tal condição lhe submete. E tal experiência lhe castra, muitas vezes, a vontade de seguir, o que o faz se entregar ao álcool, à rebeldia, à tentativa de suicídio.

Liberto por abolicionistas na cidade de Nova York, "uma terra de liberdade", Baquaqua seguiu para o Haiti. Ali, permaneceu sob os cuidados de um casal de missionários batistas, retornando aos Estados Unidos em 1849. Logo transferiu-se

[107] Mestranda (UFPI) - flavialiterari@bol.com.br

para o Canadá onde trabalhou com o editor Samuel Moore, que logo se interessou pela sua trajetória de vida e se tornaria responsável pela publicação de seu livro de memórias *A Biografia de Mahommah G. Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África*.

O livro de Baquaqua se tornaria em solo americano mais um dentre muitos exemplares de relatos pessoais dos sofrimentos oriundos da escravidão. O que no Brasil só aconteceria 163 anos depois, constituindo-se assim o único relato do tipo, ou seja, a escravidão contada por quem foi uma de suas vítimas.

Anos depois da sua publicação em Detroit, Baquaqua viajou para a Inglaterra na esperança de voltar à sua terra natal, na África. O último registro histórico em sua referência é de 1857, após essa data desapareceu por completo.

A Obra

O livro *A Biografia de Mahommah G. Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África foi* publicado inicialmente em 1854, em Detroit (EUA), e está escrito na primeira e na terceira pessoa, porque foi compilado e editado por Samuel Moore, engajado na luta abolicionista.

Após 163 anos, é que ganha uma versão em português sendo lançado no Brasil no emblemático dia 13 de maio de 2017. Pode-se dizer que a obra apresenta não só fatos referentes à vida cotidiana do homem escravizado Baquaqua, mas também desnuda ao mesmo tempo a face mais sinistra de um sistema de desumanização chamado escravidão que manchou a história brasileira por mais de três séculos.

O livro tem 80 páginas e nos primeiros sete capítulos de sua narrativa, Moore apresenta uma visão política e cultural da Bergoo, época da mocidade de Baquaqua, acrescidos de seus próprios comentários sobre o seu país, o islamismo e a escravidão. Trata-se de um breve panorama do ambiente do qual Baquaqua foi bruscamente retirado.

Um dos poucos relatos da época contado nas palavras de um negro que foi escravo no Brasil, a biografia descreve em detalhes os usos e costumes, as estruturas familiares e os hediondos castigos infligidos aos escravizados no país – compondo o que o tradutor e organizador do livro, Lucciani Furtado, chama de "uma cosmologia do desespero".

"Há uma ênfase na violência sofrida por ele e por outros homens e mulheres escravizados", ele conta. "Somente a escrita pode dar importância a esses detalhes e, mesmo assim, por muito tempo as pessoas se recusaram a acabar com a escravidão. A brutalidade de um trauma violento pode ser mais fácil de suportar do que a brutalidade da insignificância". (BAQUAQUA, 1854)

A Análise

Walter Benjamin nos diz em seu famoso artigo sobre *O Narrador* que "Escrever [um romance] significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites". (BENJAMIN, 1994)

É como se somente através da escrita se pudesse fazer uma descrição aproximada das agruras pelas quais a alma humana muitas vezes é submetida, seja um desencanto pessoal, uma guerra de proporções globais, uma injustiça coletiva, uma tormenta qualquer. A escrita tem um poder de deixar impresso, registrado, pelo menos em parte, um pouco desses percalços humanos. E nesse sentido, ela surge como um escape libertador.

E quando o ato da escrita é, por si só, a alternativa mais viável de acesso à liberdade? E quando narrar significa única e absolutamente libertar-se? Soltar ao mundo todos os fantasmas do passado que atormentam a alma?

> Os limites desta obra não permitirão mais que uma olhada apressada às diferentes cenas que aconteceram em minha carreira. Poderia contar mais do que seria agradável a "ouvidos educados", o que, certamente, não faria bem algum. Poderia relatar acontecimentos que congelariam vosso sangue juvenil, dilacerariam vossa alma, e fariam cada fio de cabelo se erguer como os espinhos de um amedrontado porco espinho. (BAQUAQUA, 1854)

A total certeza de impotência diante de uma situação de opressão é o que leva o narrador à refletir e consequentemente a exprimir sua subjetividade: Era apenas um escravo e me sentia como uma pessoa sem esperança ou perspectiva de libertação, sem amigos ou liberdade. (BAQUAQUA, 1854)

Mas o livro de Baquaqua pode perfeitamente ser classificado como autobiográfico. Isso porque, nas palavras de Philippe Lejeune, a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência,

enquanto focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade. (LEJEUNE, 2008)

Temos então na obra de Baquaqua um relato autobiográfico, pois trata-se de uma narrativa retrospectiva de fatos ocorridos na vida particular do narrador sendo contados por ele próprio. Baseando-se nesta definição, quando um indivíduo já vivido resolve contar sua própria história através da literatura, temos, então, uma autobiografia.

E nessa perspectiva, para que haja autobiografia (e, de uma forma mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. [...] ((LEJEUNE, 2008). E este critério é facilmente alcançado em a *Biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, um nativo de Zoogoo, no interior da África*, pois há um ponto em comum unindo autor, narrador e personagem- esse ponto é o nome Baquaqua.

Outro conceito que também pode se inserir aqui e também advém das contribuições de Lejeune é o de autoficção, pois se a verdade nunca será atingida plenamente, então a autoficção sempre suplantará a autobiografia. É impossível, no texto literário em primeira pessoa, reconstruir a verdade. Sempre haverá a ficção atrelada a essa "verdade reconstruída". (LEJEUNE, 2008)

Tudo o que se narra em momento posterior ao acontecimento real dos fatos é sempre uma tentativa de reconstrução baseada na memória. Conforme as palavras de BOSI (1994), a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e com os grupos de referências particulares a esse indivíduo.

Manuel Alberca se refere a essa relação intrínseca entre autor-narrador-personagem presente num relato de cunho íntimo ou, usando termos mais técnicos, num relato de escrita de si, utilizando o termo "pacto autobiográfico" tendo como base a narração de fatos reais. Em outras palavras, Baquaqua é o elemento (nome) estruturante que condensa esses três agentes da escrita de um eu que conta acontecimentos reais vividos por ele.

Alberca também aponta a existência de um "pacto ambíguo" no qual há uma mescla entre ficção e factualidade, e confunde o leitor, pois pode haver ou não identidade entre as três instâncias. (ALBERCA, 2007)

> Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. (BAQUAQUA, 1854)

Segundo Benveniste (1991, p.288), a subjetividade é entendida como "a capacidade do locutor para se propor como "sujeito". Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego". Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória. Não: enquanto a memória mantiver seu posto nesse cérebro distraído, lembrarei daquilo. Meu coração até hoje adoece ao pensar nisto. (BAQUAQUA,1854)

A subjetividade é percebida materialmente num enunciado através de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar; e quando o faz transforma-se em sujeito. (BENVENISTE, 1991). É o que se verifica em: Quando desembarquei, senti-me grato à Providência por ter me permitido respirar ar puro novamente, ... (BAQUAQUA,1854).

Ainda sobre a presença de dêixis e de verbos que apontam marcas de subjetividade, encontra-se: Eu disse a ele que não deveria mais me açoitar e fiquei com tanta raiva que me veio à cabeça a ideia de matá-lo e, em seguida, suicidar-me. Por fim, resolvi me afogar. Preferia morrer do que viver sendo um escravo. (BAQUAQUA,1854)

Considerações Finais

Entrando em contato com a escrita de Baquaqua, nota-se a ânsia pela liberdade que se realiza de três formas distintas: através da fuga; inicialmente planejada e executada, porém não bem sucedida, pois ele acaba sendo apanhado. As coisas iam de mal a pior e estava muito ansioso para trocar de senhor, então tentei fugir, mas logo fui apanhado, atado e restituído a ele. (BAQUAQUA,1854)

A segunda tentativa de liberdade foi através da morte. Esta que liberta os desesperançados desta vida terrena. Mas, mais uma vez, a liberdade não fora alcançada por ele. Preferia morrer do que continuar sendo escravo. Corri então até o rio e me

joguei na água, mas como fui visto por algumas pessoas que estavam num barco, fui salvo. (BAQUAQUA,1854)

A liberdade tão almejada só é verdadeiramente alcançada quando o homem Baquaqua, já livre da sua condição de escravo, se realiza através da escrita num relato autoficcional que expressa toda a subjetividade de alguém que passara um longo período de privações físicas, éticas e morais. Então, o livro *A biografia de Mahommah G. Baquaqua* representa a verdadeira liberdade atingida por seu autor. E não deixa também de ser um marco abolicionista pelo seu caráter de denúncia numa época em que os homens e mulheres escravizados não tinham nenhum direito à voz.

Eis que o livro de Baquaqua surge não apenas representando unicamente a sua liberdade, mas simbolizando o grito de todo um povo que, assim como ele, passou pelos mesmos tormentos da escravidão em terra distante.

Há que se ressaltar, embora a obra *A biografia de Mahommah G. Baquaqua* tenha sido descoberta muito recentemente, que o seu valor enquanto documento histórico é incalculável e que, enquanto gênero textual alinhado aos estudos da escrita de si, revela-se um texto capaz de gerar discussões enriquecedoras para o fortalecimento da ciência literária praticada no Brasil.

Referências

ALBERCA, Manuel. El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

BAQUAQUA.M.G. Biografy of Mahommah. G. Baquaqua. A native of Zoogoo, in the interior of Africa. Edited by Samuel Moore. Esq. (Detroit: George E. Pomery and Co., Tribune Ofice, 1854, pp. 40-57). Tradução: Sonia Nussenzweig. Do artigo de Silvia Hunold Lara, da Universidade Estadual de Campinas.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: Problemas de Lingüística Geral I. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991. cap. 21. p. 284-293.

BOSI, ECLÉA. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

WALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 1993.

CULTURA E HISTÓRIA NA OBRA DE AMÍLCAR CABRAL – PERSPECTIVAS PÓS-COLONIAIS.

Florentino Macário de Macedo Neto[108]

Considerações iniciais

O presente artigo tem como tema Cultura e Liberdade na Escrita de Amílcar Cabral - perspectivas pós-coloniais (1973 – 1976), tendo como objetivo analisar as perspectivas de liberdade e as noções de cultura no pensamento de Amílcar Cabral, bem como esse autor se insere na crítica ao colonialismo português, passando a representar o contexto pós-colonial no continente africano a partir de sua escrita. Esse estudo faz parte de um projeto maior (PIBIC 2019 – 2020). Portanto, apesar da originalidade de cada pesquisa, existe uma linha muito tênue entre as duas. Durão (2019) lembra que o colonialismo português carrega o estigma de ter sido um dos últimos a aceitar a métrica imperial nas relações transnacionais, sendo Amílcar Cabral um importante autor, pois ocupa lugar privilegiado no debate sobre o pós-colonialismo nas produções literárias, e contribuiu com as ideias que se formaram a respeito do pan-africanismo, dos nacionalismos e das formas de consecução da independência[109].

Esse trabalho mostra-se importante frente à necessidade de estudos acerca de novas representações de África, rompendo com inúmeros estereótipos e a ótica

[108] Graduando em história pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Bolsista Pibic 2019-2020 sob a supervisão do professor Dr. Gustavo de Andrade Durão, integrante do grupo de pesquisa em História e Narrativas Transnacionais – GPHENT. Email: florentinoneto95@hotmail.com.

[109] Cultura e Liberdade na escrita de Amílcar Cabral e Ahmadou Kourouma – perspectivas pós-coloniais.

eurocêntrica. Buscar refletir sobre a colonização no continente africano, as formas de dominação e resistência. Justiça-se também esse estudo frente à importância da lei 10.639/03 que aborda a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura afro-brasileira, portanto, um diálogo entre o campo dos estudos históricos e as produções literárias da África Contemporânea.

Cabral torna-se fundamental para a compreensão do pós-colonial por conta dos seus escritos de época, contudo, sempre atuais. O primeiro foi "Retorno às bases" (1973), seguido por "Unidade e Luta" (1974) e ainda "A arma da teoria" (1973). Na obra "A arma da teoria" (1973) esta apresentada à maior possibilidade de análise do que representava liberdade e cultura para o autor em um contexto pós-colonial[110]. Será buscado também neste artigo não dissociar o homem Amílcar Cabral, militante do intelectual, portanto, ter o cuidado de não situá-lo sem destacar a sua prática militante, contudo, considerar a importância que a atividade intelectual assumiu na vida de Amílcar Cabral. Franco (2009). Aproxima-se da abordagem pretendida neste texto, visto que busca analisar o pensamento, a prática social e política do autor.

Logo, como ponto central dessa pesquisa, está o papel de Amílcar Cabral, no movimento de libertação nacional e a noção de Cultura para esse autor, atuando assim, contra o domínio colonial, que buscava negar essas culturas. Segundo Santos (2009) a negação de um, torna-se a condição para a autoafirmação do poder universal do outro. Amílcar Cabral buscou na libertação nacional dar sentido as manifestações da personalidade cultural do povo africano.

O militante Amílcar Cabral

Amílcar Cabral Nasceu em 1921 na cidade de Bafatá (Guiné-Bissau) tendo importante trajetória dentro dos movimentos de contestação ao colonial. Portanto, torna-se importante estudar a trajetória desse autor, na busca por entender o pensamento desse intelectual, tendo em vista que um mesmo autor pode expressar posturas diferentes em contextos históricos distintos. Said (2005), em *As Representações do Intelectual*, aponta o intelectual como alguém que articula as representações a um público, apesar de todas as barreiras, é segundo o autor, um sujeito que não é nem o pacificador, nem um criador de consensos, mas alguém que

[110] Idem.

empenha todo o senso crítico, na recusa das formas infalíveis e as verdades incontestáveis.

Amílcar Cabral foi estudante do Liceu de São Vicente (ilhas de Cabo Verde), quando começou a afirmar o seu comportamento de rotura com a política assimilacionista praticada pelo governo colonial português. Após a sua chegada a Lisboa em 1945, data em que inicia os estudos universitários no Instituto Superior de Agronomia, manifesta uma grande preocupação em integrar-se nas correntes de pensamento político e cultural que então agitavam o mundo. Traduz essa preocupação participando na campanha pela paz, nos movimentos da juventude progressista e, sobretudo no lançamento das bases para a conscientização dos estudantes africanos. Amílcar trabalhou como investigador na Estação Agronômica de Lisboa - o que lhe permitiu aprofundar os seus conhecimentos sobre a situação do povo português. Regressou ao seu país natal, e passou a usar seu saber tecnológico de engenheiro-agrônomo ao serviço da análise das realidades dos guineenses[111].

Fez o recenseamento agrícola da Guiné. Criou o Club Desportivo local, interditado em 1954 pelo governo local. Obrigado pela conjuntura política repressiva a deixar Guiné onde só lhe é permitida permanecer uma vez por ano, alarga a sua experiência concreta de luta contra a dominação colonial: participa nomeadamente na eclosão dos movimentos nacionalistas de Angola, enquanto realiza trabalhos agronômicos sobre a cultura do algodão e da cana-de-açúcar. Criou em 1956 o PAIGC ((Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde), participando também de inúmeras conferências, em diversos países[112].

Busca-se apontar o papel da militância e obra de Amílcar Cabral na luta contra a colonização da mente, em que o autor pode ter se apropriado de certa ideologia como forma de representar a realidade pós-colonial africana, contribuindo com as ideias que se formaram a respeito do pan-africanismo, dos nacionalismos e das formas de consecução da independência.

Segundo Franco (2009) Amílcar Cabral buscou a partir de uma ideologia contestatória pôr em xeque a ideologia imperial, que era caracterizada pela lógica da apropriação/violência. Sobre esse paradigma, Santos (2009) analisa como uma

[111]CABRAL, Amílcar. A arma da teoria: unidade de luta II. Lisboa: Seara Nova, 1976.

[112] Idem.

característica do pensamento colonizador, sendo que em uma tentativa de legitimar sua dominação procurava caracterizar o território colonizado como espaço sem lei, onde operava o poder do mais forte. Franco (2009) argumenta que Cabral pensou as relações de dependência e reciprocidade entre a luta de libertação nacional e a cultura, assim, o autor buscou refletir acerca de três elementos – a personalidade cultural do povo, a cultura como elemento de resistência ao colonialismo e o discernimento dos elementos "positivos" das culturas africanas.

Esse trabalho busca também não trazer generalizações quanto à postura marxista de Cabral. Mario Pinto de Andrade, contemporâneo e amigo de Amílcar Cabral, pode ser entendido como um dos autores que trazem essas generalizações, ao afirmar em um trecho sobre o recenseamento agrícola de Guiné, que "além do recenseamento, tratava-se de aprofundar a análise das estruturas socioeconômicas, de situar o estádio de desenvolvimento social e cultural, de demonstrar os mecanismos de exploração, numa palavra, de conhecer a realidade histórica", e acrescenta: "mas [Cabral] não poderia ter levado a bom termo tal empreendimento se os seus conhecimentos e a sua técnica não estivessem de antemão informados por um aparelho conceptual: 'o materialismo histórico" (ANDRADE, 1974, p.20 apud; NEVES. 2017 p.338)".

Lembraremos a importância de problematizar os conceitos e discursos do que conhecemos como uma África mitificada, ou seja, que busque desconstruir as representações generalizantes, as imagens ocidentalizadas e/ou eurocêntricas inerentes aos processos de transformações dos vários tipos de conhecimento (MUNDIMBE, 2013). Amílcar Cabral desenvolveu sua consciência anticolonial, após ter contato de perto com o sistema colonizador (ditadura salazarista) e outros estudantes africanos que se encontravam em Portugal, assim, utilizando-se de concepções de Paul Gilroy, é importante apontar as ligações culturais nos dois lados do Atlântico, portanto, um estudo que busca ressaltar que as culturas não se encontram isoladas, logo, desconstruir uma ideia de nacionalismo cultural.

Um estudo que segue está perspectiva, é o de Rosa e Alcadipani (2013). A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre administração e organizações no Brasil: (re) pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. Os autores apresentam o pensamento pós-colonial e as várias possibilidades de diálogos, discutindo os conceitos de subalternidade, descolonização e hibridismo cultural, problematizando as teorias do "Norte Global" a partir do "Sul global", aproximando assim, das teorias de Santos

(2009), sobre o que ele chama de pensamento abissal, sendo necessário, nos estudos sobre pós-colonialismo, abordagens que possibilitem um pensamento "pós-abissal". Portanto, uma pesquisa atrelada ao campo das ideias, ao pensamento pós-colonial, sendo assim, distancia-se de certa forma das abordagens marxistas, como de Villen (2013), e Benot (1984).

A Cultura como uma "arma" contra a opressão colonialista

Amílcar Cabral, na obra a Arma da teoria (1973), apresenta de forma mais clara as suas noções de cultura, mais precisamente no capitulo *A cultura Nacional*, em que o autor aponta a cultura enquanto como resistência a opressão colonizadora. Durão (2017) alerta para a possibilidade de a noção de Cultura e a prática militante de Cabral, sendo despertado após o assassinato do líder, e "homem da cultura" Eduardo Mondlane, acentuando-se a relação da política e o elemento cultural, principalmente pelo contato com outros escritores engajados na luta anticolonial.

Segundo Cabral a dominação estrangeira a um povo, só se mantém com uma repressão permanente e organizada da vida cultural desse mesmo povo, não podendo ser implantada definitivamente a não ser pela liquidação física de parte significativa da população dominada. "Com efeito, pegar em armas para dominar um povo é, acima de Tudo, pegar em armas para destruir ou, pelo menos, para neutralizar e paralisar a sua vida cultural", neste sentido, segundo Amílcar Cabral, enquanto, parte desse povo puder resistir, e ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não estará completo, e não poderá estar seguro de sua perpetuação[113].

Cabral aponta que na lógica do domínio imperialista era ideal: ou liquidar praticamente toda a população do país, impossibilitando assim, a resistência cultural do povo dominado, "ou conseguir impor-se sem afetar a cultura do povo dominado, isto é, harmonizar o domínio econômico e político desse povo com a sua personalidade cultural" (CABRAL, 1973 apud COMITINI, 1980, p. 55). Todavia, "não é possível harmonizar o domínio político e econômico de um povo, seja qual for o seu grau de desenvolvimento" (SANCHES, 2011: 358 apud DURÃO 2017 p.6). Cabral pensou a libertação nacional de Guiné Bissau e Cabo Verde, a partir da compreensão da

[113] CABRAL, Amílcar. COMITINI, Carlos. A arma da teoria. CONDECRI. São Paulo, 1980.

necessidade de uma identidade cultural e da preservação desta – deste solo rico, mas que estava sendo destruído pela dominação colonizadora.

> Em 1954, Amílcar Cabral se tornava engenheiro agrônomo e seu trabalho tomava o rumo de suas percepções humanistas, visto que passava a adentrar na vida das pessoas do campo para compreender como poderia melhorar as suas vidas. Caracterizado como uma espécie de "antropólogo revolucionário" ele foi capaz de fazer a relação do colonialismo português com as necessidades da agricultura campesina na Guiné (BOUKARI-YABARA, 2014, p. 206-7; McCULLOCH, Jock apud DURÃO 2019, p.48).

Percebe-se, portanto, como a noção de cultura para Amílcar Cabral, esta associada com a questão da (agri)cultura, o seu trabalho como engenheiro agrônomo, a necessidade de cuidar desse solo, neste sentido, a cultura como um fruto da História de um povo[114]. Logo, Cabral via na cultura uma forma de resistência ao domínio e a opressão imperialista, sendo necessário despertar no povo dominado essa consciência histórica, da cultura como emancipação. Neste sentido, a libertação nacional era precisamente, em seu pensamento um ato de cultura, ou seja, esta enquanto um elemento que traria as noções de identidade para os nativos, combatendo a alienação perpetrada pelo colonialismo.

Cabe destacar que para construção desse breve texto, foram analisados trechos das obras A arma da teoria (1973) e Unidade e Luta (1973), presentes no livro de Carlos Comitini – *Amílcar Cabral A Arma da Teoria (1980)*, em que foi possível perceber que para Amílcar Cabral as noções de cultura e libertação nacional estão interligadas e representava um esforço de desestruturar as bases teóricas do colonialismo português, destacando assim, a necessidade de construção de uma ideologia contestatória pondo em cheque o mais "retrógado dos colonialismos" (SANCHES, 2011, p. 355 apud DURÃO, 2019, p.54).

Durão (2019) argumenta que Amílcar Cabral foi um dos autores que melhor analisou as formas de dominação empregadas pelo colonialismo português, principalmente quando ataca a alienação disseminada pela assimilação portuguesa. Para além das diversas formas de exploração, marca mais evidente do sistema colonizador, "a dominação colonial distinguiu-se, sobretudo, pela negação da condição humana da população colonizada, negação da sua cultura, da sua filosofia,

[114] Idem.

do seu modo de ser". (ABADIA, 2015, p.1). No caso português, a ideia de um luso-tropicalismo, de que as colônias eram uma extensão da nação, foi marca do esforço ideológico do colonizador, principalmente, após o desgaste da ditadura Salazarista, em que esse processo de assimilação dos colonizados era de certa forma um elemento que facilitou a continuidade de exploração das colônias portuguesas. (CARDÃO, Marcos, CASTELO, Cláudia. 2015 p. 199-207).

No a obra a arma da teoria, Amílcar Cabral ao falar sobre o imperialismo, procura refletir sobre os efeitos dessa dominação sobre a estrutura social e o processo histórico dos povos africanos, assim, ele procura averiguar em primeiro lugar quais são as formas gerais de dominação do imperialismo. Segundo ele, são pelo menos duas: a direta e a indireta, sendo a primeira caracterizada por um poder político integrado por agentes estrangeiros ao povo dominado, o que se convencionou chamar de *colonialismo*, já a segunda forma a que se convencionou chamar de *neocolonialismo,* ou seja, uma forma de dominação por meio de um poder político integrado na sua maioria por agentes nativos (CABRAL, 1973 apud COMITINI, 1980).

Ao falar do caráter de classe da cultura, Amílcar Cabral lembra que independentemente de quais forem às condições matérias da sociedade, esta é criadora e portadora de cultura, todavia, apesar de seu caráter de massa, esta não se desenvolve de forma uniforme em todos os setores da sociedade, sendo assim, essa pluralidade, acaba segundo Cabral, por ser um complicador na determinação do papel cultural no movimento de libertação, no entanto, extremamente necessária, visto que o sistema colonizador, não só reprime a vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população, seja por meio de uma pretensiosa assimilação dos indígenas, ou através da criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares[115].

Portanto, Amílcar Cabral procurou delinear as linhas mestras de definição progressiva de uma *cultura nacional.*

> Para que a cultura possa desempenhar o papel importante que lhe compete no âmbito do desenvolvimento do movimento de libertação, este deve saber preservar os valores culturais positivos de cada grupo social bem definido, de cada categoria, realizando a confluência desses valores no sentido de luta, dando-lhes uma nova dimensão – *a dimensão nacional* perante a esta necessidade, a luta de

[115] Idem.

> libertação é, acima de tudo, uma luta pela preservação e sobrevivência dos valores culturais do povo como pela harmonização e desenvolvimento desses valores num quadro nacional. (COMITINI, 1980, P. 63)

Logo, Cabral pensava um projeto de unidade nacional a partir de uma ideologia, em que as diversas categorias sociais pudessem, progressivamente, construir uma identidade cultural na luta pela libertação nacional. Outro ponto importante do pensamento de Amílcar Cabral, diz respeito às diferenças culturais, em que segundo ele, quanto maiores às diferenças entre a cultura do colonizador e a do colonizado, mais possível é a vitória do dominado, ao passo que quando as culturas são semelhantes mais criam-se meios de perpetuação da dominação (CABRAL, 1973 apud COMITINI, 1980).

Como destacado inicialmente, este texto, é resultado de analises preliminares acerca do pensamento de Amílcar Cabral, neste trabalho, mais precisamente os conceitos de cultura e liberdade, sendo assim, algumas dessas noções não foram aqui apresentadas, como: a riqueza cultural da África, a dinâmica cultural, a característica fundamental da cultura segundo o autor e esta enquanto fruto de uma História. Estes conceitos serão trabalhados e aprofundados na medida em que tenhamos consolidado os processos de analises, em especial das obras A Arma da Teoria (1973) e Unidade e Luta (1973).

A libertação nacional para Amílcar Cabral

Precisamente, Amílcar Cabral critica a ausência de ideologia nas lutas de libertação das "nações africanas", o que segundo ele "constituem uma das maiores, senão a maior fraqueza da nossa luta contra o imperialismo" (COMITINI, 1980, p.25) neste sentido, esse intelectual, parte do princípio de que toda revolução tornar-se-ia possível a partir de teorias "perfeitamente concebidas". Amílcar Cabral projeta a criação "de um homem novo", consciente dos seus direitos e deveres nacionais, continentais e internacionais, portanto, a liberdade atrelada à consciência do homem, sendo esse capaz de lutar contra as formas de dominação empregadas pelo colonialismo.

> [...] não vamos utilizar esta tribuna para dizer mal do imperialismo. Diz um ditado africano muito corrente nas nossas terras – onde o fogo é ainda um instrumento importante e um amigo traiçoeiro – o que prova o estado de

> subdesenvolvimento em que nos vai deixar o colonialismo – diz esse ditado que "quando a tua palhota arde, de nada serve tocar o tam-tam", a dimensão tricontinental, isso quer dizer que não é gritando nem atirando palavras feias, faladas ou escritas, contra o imperialismo que vamos conseguir liquidá-lo. Para nós, o pior, ou melhor, mal que se pode dizer do imperialismo, qualquer que seja a sua forma, é pegar em armas e lutar. É o que estamos a fazer e faremos até a liquidação total da dominação estrangeira nas nossas pátrias africanas (CABRAL, 1973 apud COMITINI, 1980, p. 23).

Percebe-se ao analisar esse trecho da fala de Amílcar Cabral, presente na obra *A arma da teoria*, que este intelectual, entendia que a libertação nacional não deveria ser algo "dado pela metrópole", mas sim conquistada a partir da luta. Quando Cabral fala em "liquidar o imperialismo", podemos associar sem sermos pretensiosos, de que é esse, essencialmente, um discurso bélico, de convite para que esse povo oprimido possa pegar em armas e lutar. Durão (2019) argumenta que assim como Fanon, Cabral também estabeleceu um método para o uso da violência, sendo essa uma estratégia para desarticular o colonialismo português, sendo o inimigo não o português, mas o colonialismo, portanto, a importância de determinar quais as estratégias, ou mais precisamente as formas de violência que deveriam ser adotadas para responder a violência do imperialismo, e assim, garantir a independência.

Amílcar Cabral lembra que a principal característica da colonização é a negação do processo histórico do povo dominado, por meio da usurpação violenta da liberdade do processo de desenvolvimento das forças produtivas. Neste sentido, os nativos, principalmente, eram vistos apenas como de Mão-de-obra barata e obrigados a produzir matéria-prima para abastecer as indústrias europeias. Portanto, Amílcar Cabral lutava pela liberdade e autonomia desse povo subjugado, também no que diz respeito à recuperação das técnicas agrícolas tradicionais, que foram forçosamente substituídas pela monocultura, agricultura intensiva e uso de fertilizantes, que segundo Cabral paralisava o desenvolvimento africano, mas por outro lado tornava possível o desenvolvimento cientifico e tecnológico da modernidade ocidental, assim, Amílcar Cabral se ergueu com a crítica das armas e as armas da crítica contra o colonialismo português na luta pela libertação nacional de Guiné Bissau e Cabo Verde[116].

[116] ABADIA, Danúbia Mendes. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial XXIX Simpósio Nacional de História. 2015.

Em sumo, Amílcar Cabral entendia que a libertação nacional não era apenas o termino do domínio estrangeiro no que diz respeito aos aparatos políticos, mas precisamente, ser culturalmente livre, não no sentido de desprezar e/ou subestimar a cultura do colonizador ou qualquer outra cultura, e sim como uma retomada de sua própria, e que se consolide enquanto um elemento de resistência e negação das tentativas de dominação e subordinação de outras culturas que se considerem superior, logo, não se sujeitar a condição de alienado culturalmente. Daí a defesa de Cabral a necessidade de luta armada contra a opressão colonialista, e, por conseguinte da organização e mobilização dos africanos, pois para esse autor, a libertação nacional é precisamente um gesto de cultura.

Considerações finais

Compreender os problemas referentes às narrativas de Amílcar Cabral e outros pensadores africanos também é compreender parte de nossas raízes africanas e dos problemas surgidos com a ascensão do capitalismo contemporâneo no limiar da Guerra Fria. Nesse sentido, é importante o contato com outras temáticas da História, percebendo a literatura como material profícuo para a quebra dos estereótipos sobre a África[117].

Cabe ressaltar que o colonialismo português sempre se apresentou como diferente dos outros, isento de racismo, uma nação mais cristã do que europeia, daí a importância de Amílcar Cabral ao atacar o processo de assimilação, e uma necessidade de reconstruir as tradições africanas – replantá-las, a busca pela reafricanização."A articulação de Amílcar Cabral se espraiou para outros contextos políticos e sociais representando uma crítica ao colonial [...] Foi uma das primeiras vezes que um autor colonizado havia contestado a teoria colonial lusitana usando a palavra como arma de combate". (DURÃO, 2019, p. 53).

Nestas poucas linhas, foi buscado apresentar algumas questões que serão trabalhadas e aprofundadas no Pibic 2019/2020. Portanto, discutir e analisar as perspectivas de liberdade e as noções de cultura para Amílcar Cabral, bem como este se insere na crítica ao colonialismo. Todavia, com o cuidado de não trazermos conceitos e abordagens que não pudessem ser aprofundadas e problematizadas a partir

[117] Cultura e Liberdade na escrita de Amilcar Cabral e Ahmadou Kourouma – perspectivas pós-coloniais. Projeto Pibic 2019/2020.

de um suporte teórico-metodológico. Logo, busca-se com o amadurecimento e consolidação dos processos de análises das obras de Amílcar Cabral, retomar tais discussões, que serão acrescentadas neste texto a Posteriori.

Referências:

ABADIA, Danúbia Mendes. Descolonizar as mentes e os corações: Amílcar Cabral e a ruptura com a razão colonial XXIX Simpósio Nacional de História. 2015.

BARROS, José D´Assunção. O projeto de pesquisa em História – Da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BOUKARI-YABARA. Amzat. África Unite! Une Histoire du panafricanisme. Paris: La Découverte, 2014.

BOURDIEU, Pierre. "A ilusão biográfica". In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org) Usos e Abusos da História Oral. Rio de janeiro: Editora FGV, 2006.

CABRAL, Amílcar. COMITINI, Carlos. A arma da teoria. CONDECRI. São Paulo, 1980.

CASSAMA, DANIEL. J. L. S. Amílcar Cabral e a independência da Guiné Bissau e Cabo Verde. Araraquara – São Paulo, 2014.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre Práticas e Representações. Editora: Difel, ano 2002.

DURÃO, Gustavo de Andrade. O pan-africanismo de Amílcar: questões e temas atuais. XXIX simpósio nacional de História. 2017.

DURÃO, Gustavo de Andrade. Amílcar Cabral: Trajetória Política e intelectual de um escritor pós-colonial. In: FONSECA, Mariana Bracks. MANNARINO. Giovanni Garcia. (orgs) África: representações e relações de poder. Edições África. Rio de Janeiro, 2019.

FRANCO, Paulo F. Campbell. Amílcar Cabral: a palavra falada e a palavra vivida. São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. A ordem do Discurso. Tradução: SAMPAIO, Laura. F. A. RELOGIO D`Água editores, 1997.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: edições 34, 2001.

LOPES, Carlos. Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais – desconstruindo genealogias eurocêntricas. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan-abr, 2014, PP. 27-42.

MUNDIMBE, V.Y. A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Vozes, 2019.

M´BOKOLO, Elikia. África Negra: História e civilizações. Tomo II. (do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA, São Paulo: casa das áfricas, 2011.

Michel de Certeau. A operação Historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

NEVES, José. Ideologia, ciência e povo em Amílcar Cabral. História. Ciências, Saúde – manguinhos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, abr. –jun. 2017, p. 333-347.

ROSA, A. R; ALCADIPANI, R. A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre administração e organizações no Brasil: (re) pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. Revista de Administração Mackenzie, v. 14, n. 6, p. 185-215, 2013.

RENAULT, Mathieu. Frantz Fanon e a descolonização dos saberes. BRAGA, Rui. CAHEN, Michel (orgs). Para além do pós(-)colonial. São Paulo: Alameda, 2018.

SAID, Edward. As representações do intelectual. As Conferências Reith de 1993. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

VILLEN, Patricia. Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

A LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA (LBA) E A ASSISTÊNCIA À SAÚDE MATERNO-INFANTIL EM TERESINA (1942-1945)

Francilene Teles da Silva Sousa[118]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[119]

Introdução

Como forma de solucionar a questão do amparo social no Brasil foram firmadas parcerias entre o Estado e várias instituições filantrópicas, dentre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essa instituição foi fundada em 1942 pela Primeira-dama Darcy Sarmanho Vargas, esposa do então Presidente do Brasil, Getúlio Vargas. O seu objetivo a priori era assistir aos soldados convocados pela Força Expedicionária Brasileira (FEB) para atuarem na Segunda Guerra Mundial e aos seus familiares. Depois, a LBA passou a assistir outras camadas carentes da sociedade como: idosos, famílias numerosas, mães e crianças pobres e pessoas incapacitadas para o trabalho.

De acordo com o Diário Oficial (1943), enquanto o Brasil se encontrasse em guerra, as Comissões Estaduais assistiriam às famílias dos sodados onde quer que elas se encontrassem. No Piauí, a Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência (LBA), ficou sob a inspeção da Primeira-dama Maria do Carmo Melo, esposa do interventor Leônidas de Castro Melo. Esta Comissão, que inicialmente estava

[118] Graduanda em História na Universidade Estadual do Piaui. francileneetelless@hotmail.com

[119] Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professora Adjunta II da Universidade Estadual do Piauí- (UESPI). joseannezsm@gmail.com

encarregada de atender às necessidades das famílias dos soldados convocados, passou a destacar-se na assistência aos necessitados em geral. As iniciativas desenvolvidas por esta Comissão, atuavam tanto na capital, como no interior do Piauí.

A LBA foi responsável pela construção de postos de saúde, lactários, creches, escolas primárias, postos de costura e abrigos para adultos, idosos e crianças. Entre as práticas dirigidas em prol da saúde materno-infantil, estavam as orientações médicas para mães acerca da higienização da casa e dos utensílios domésticos, bem como da alimentação correta dos filhos, além da oferta de serviços de saúde específicos para manutenção da saúde e tratamento de doenças.

O Surgimento e a atuação da Legião Brasileira de Assistência (LBA)

Para uma melhor compreensão sobre a atuação da LBA em Teresina, faz-se necessário, inicialmente, realizar um breve histórico sobre a instalação da instituição em âmbito nacional. Em 1942, o Presidente da República Getúlio Vargas anunciava a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Devido a isso, sugiram grandes transformações no cenário, econômico, político, social e cultural da sociedade brasileira, uma das consequências dessas mudanças foi referente ao planejamento e estabelecimento de medidas direcionadas para a assistência social dos brasileiros desvalidos. Foi nesse contexto que o governo central incentivou a participação da sociedade, principalmente das mulheres de elite, por meio da criação de associações de caráter filantrópico, em que se insere a fundação da LBA no Brasil (MARTINS, 2011).

A história da fundação da LBA como instituição filantrópica está intimamente ligada à política brasileira, pois enquanto os interventores atuavam na direção do país, dos estados e dos municípios, desenvolvendo as funções públicas oficiais em seus gabinetes, as esposas desses mesmos políticos tornavam-se protagonistas atuando na diretoria das várias sedes estaduais e municipais que a LBA nacional congregava. Apesar disso (GONÇALVES, 2009), a partir da Interventoria federal, havia a regulamentação, o controle e a fiscalização dos órgãos filantrópicos que atuavam no país, particularmente daqueles, como a LBA, tinham como coordenadoras as esposas dos interventores.

Um aspecto que deve ser destacado é o protagonismo das mulheres nas iniciativas das atividades filantrópicas. No entanto, é importante observar que tal

participação não era somente daquelas pertencentes às elites políticas, mas também de mulheres de outros setores sociais, inclusive setores menos favorecidos. Por outro lado, também era o público feminino que se destacava como alvo de atendimento da assistência social. De acordo com Michele Barbosa 2008, p. 19):

> A participação feminina se deu por meio do engajamento de esposas de políticos, mulheres já atuantes nas práticas filantrópicas, jovens estudantes e donas de casa, as quais marcaram uma geração de mulheres envolvidas pela instituição como protagonistas na promoção da assistência social ou, ainda, como beneficiárias das várias redes de assistência que a instituição manteve.

Desse modo, percebe-se que as mulheres tiveram uma importância considerável no funcionamento da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Certamente para isso contribuiu o fato de serem agentes encarregadas de cuidar da família, de modo que seu bem-estar fosse satisfatório para todos. Nisso, destaca-se também a experiência de muitas dessas voluntárias na filantropia a partir da atividade relacionada à solidariedade cristã de auxiliar o próximo nas suas necessidades mais urgentes, de modo a permitir que tais pessoas superassem, mesmo que momentaneamente, sua condição de desprovidos de recursos e de vontade de viver. Os trabalhos relacionados à assistência da saúde materno infantil, bem como aquelas ligadas ao cuidar e ao assistir, historicamente estiveram orientados para as figuras femininas, atuando principalmente com voluntários.

Para Joseanne Marinho (2018), a proteção infantil somente passou a ser interesse do Estado após a mensagem de Natal do presidente Getúlio Vargas, promulgada em 1939. A mensagem afirmava que este problema estava relacionado diretamente ao desenvolvimento do país e que, portanto, esse problema não deveria ser ignorado. Dessa forma, a partir de 1930, o Estado passou a socorrer o indivíduo da fome e da miséria possibilitando seu desenvolvimento social. Para isto, existia um ideário em que a formação do indivíduo como cidadão trabalhador iniciava ainda durante a infância, pois havia uma necessidade imediata de investimento para que a criança fosse saudável e disciplinada.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi fundada em 1942, pela Primeira dama do Brasil, Darcy Vargas, com o ideário de amparar primeiramente os soldados alistados para combater na Segunda Guerra Mundial e suas famílias em parceria com o Estado e com empresários brasileiros, tornando-se numa instituição com práticas de

trabalho de cunho voluntário feminino (SIMILI, 2008). Foi uma instituição de longa duração, pois somente em 1995, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, essa instituição foi extinta, cedendo seu lugar ao Programa Federal Comunidade Solidária (Michele Barbosa, 2008).

Para receber a devida atenção das ações de assistência da LBA, era necessário seguir certos critérios de classificação de uma família numerosa. Consequentemente, admite-se que deveriam ser famílias que enfrentavam problemas de natureza econômica e social devido a diversos fatores que impossibilitassem o desenvolvimento de atividades que poderiam gerar o sustento mínimo dos seus membros. Percebe-se, também, que havia certos critérios de classificação, e que a ajuda por parte da LBA aos menos favorecidos poderia ocorrer mesmo em casos onde as famílias numerosas não fossem formadas a partir de pais e mães biológicos.

A L.B.A surgiu como instituição que trabalhava a partir da filantropia por meio do auxílio às classes menos favorecidas do país. Muitas vezes, inclusive, tomavam nas mãos as obrigações do poder público, fornecendo creches, cozinhas e abrigos, ou seja, prestar assistência àquelas pessoas que não tinham as condições mínimas de sobreviver com dignidade no Brasil devido a uma série de fatores de natureza econômica, social e política, que revelavam a sua vulnerabilidade.

É nesse sentido que de acordo com Gisele Sanglard (2003), a filantropia pode ser entendida como a laicização da caridade cristã, ocorrida a partir do século XVIII, e que teve nos filósofos das luzes seus maiores propagandistas. O "fazer o bem", o socorro aos necessitados, deixou de ser uma virtude cristã para ser uma virtude social. A generosidade foi entendida pelos filósofos ilustrados como a virtude do homem bem nascido, que tinha inclinação doar largamente, daí a forte presença das grandes fortunas entre os principais filantropos.

De acordo com Jacques Donzelot *apud*, Sandra Caponi, (2000), a filantropia não é uma fórmula ingenuamente apolítica de intervenção privada na esfera dos problemas chamados políticos, mas sim uma estratégia deliberadamente despolitizante direcionada ao estabelecimento de serviços coletivos, na medida em que ocupa uma posição intermediária, entre a iniciativa privada e o Estado. Dessa forma, a filantropia não deve agir de maneira articulada com as políticas públicas em prol do bem comum, e não para uma empresa ou grupo privado tirarem proveito busca do lucro como único objetivo.

A Assistência à Saúde Materno-Infantil na Comissão Estadual da LBA em Teresina

A partir do período estadonovista, a proteção materno-infantil passou a ter centralidade no projeto de governo em âmbito federal, mas também nos estados, como foi o caso do Piauí. Iniciativas de conservação da saúde, fornecimento da educação formal, combate ao abandono, preparação para o trabalho, além do enfrentamento da delinquência, foram considerados setores essenciais de investimento público e filantrópico. Dessa forma, a criança deixou de ser vista apenas como um objeto de interesse e de ação da família, bem como da Igreja, para começar a tornar-se, efetivamente, um sujeito central do planejamento e da ação dos governos (JOSEANE MARINHO, 2018).

Inclusive, a infância, vista como um novo aspecto no interior das questões sociais passou a ser utilizada como tema das propagandas dos governos, que defendiam e reproduziam na imprensa que a proteção desse público alvo seria uma forma de possibilitar sua inserção na sociedade e permitir uma vida digna, o que resultaria no desenvolvimento do país. Evidentemente, deve-se observar o viés político diante das iniciativas de proteção materno-infantis, a saber, a vontade de continuar no poder e controlar as massas humildes que ainda compunham a grande maioria do Brasil e especificamente Piauí. No entanto, isso não diminui a relevância das atitudes governamentais e filantrópicas que se tornaram referências importantes no estimulo à saúde, à educação formal e à luta contra o abandono de mães e crianças mais necessitadas.

Em 1942, foram estabelecidas as Comissões Estaduais da LBA que eram importantes no sentido de proteção materno infantil. O objetivo era de representar e colaborar com a Comissão Central em cada estado do Brasil, o que seria viabilizado a partir dos serviços de organização da instituição em âmbito federal. Isso ocorre devido à necessidade de obter apoio pelas práticas realizadas pela LBA em cada unidade federativa, pois tendo apenas uma matriz se tornaria inviável o trabalho dessa instituição, visto o tamanho continental do Brasil, e consequentemente, um grande número de pessoas para serem atendidas. Nisso, o Estatuto Federal da LBA previa o seguinte sobre as Comissões Estaduais:

> Art. 12 – As Comissões Estaduais – CE – serão organizadas nos mesmos moldes da Comissão Central com atividades dentro de cada Estado ou Território;

> Art. 13 – As CE compor-se-ão de sete membros: um presidente, um secretario, um tesoureiro e quatro vogais.
> Paragrafo 1° - O presidente será designado pelo presidente da C.C, dentre os elementos femininos da Capital do Estado, ouvindo o chefe do governo estadual;
> Paragrafo 2° - O secretario e o tesoureiro serão indicados pelas Federações das Associações Comerciais e Federações das Industrias dos Estados. Os vogais serão indicados, dois pela Associação Comercial da Capital do Estado, os outros pela Federação da Indústria do estado, na falta desta, substitui-la-á entidade indicada pela Confederação Nacional das Industrias. Art. 14 – As C.E exercerão sua atividade diretamente na Capital do respectivo Estado ou Território, onde terão a sua sede, e nos demais municípios, por intermédio dos Centros Municipais por elas organizados.
> Art. 15 – Como delegações, as C.E ficam sujeitas as normas e instruções emanadas da C.C.
> Parágrafo único – as C.E poderão propor à C.C, as medidas que julgaram necessárias, inclusive, para assisti-las, a criação de Comissões ou outros órgãos técnicos auxiliares.
> Art. 16 – O orçamento das despesas não será cumprido sem a previa aprovação da C.C, a quem as C.E nas épocas determinadas deverão prestar contas e em qualquer momento, os esclarecimentos que forem pedidos (ESTATUTO DA LBA, 1942, p.13).

A partir da análise dos artigos e parágrafos acima pode ser percebido, além da estrutura administrativa, e a escolha dos integrantes, outros aspectos, tais como a padronização esperada por parte das Comissões Estaduais da LBA e a dependência dessas seções à Comissão Central da LBA na capital federal. Esta seria a responsável por elaborar o Estatuto Geral da LBA que orientaria as Comissões Estaduais em cada estado brasileiro e nos seus municípios, como também na escolha do presidente das referidas comissões. Por ser uma instituição de assistência social, era incentivado que as comissões buscassem o auxílio dos setores econômicos privados dotados de potencial financeiro, como as Associações Comerciais e Federações Industriais.

Em Teresina, a Comissão Estadual da LBA, estava sob a coordenação da Primeira- dama Maria do Carmo Mello, esposa do interventor do Estado do Piauí. Essa comissão realizou várias ações juntamente ao Estado, industriais e empresários na tentativa de amparar crianças e mães pobres[120]. Para Bárbara Alves 2017, p. 16),

[120] A Comissão Estadual da LBA, no intuito de realizar sua função primeira de amparar moralmente e materialmente os pracinhas piauienses promoveu alguns cursos e campanhas objetivando esse fim. Neste sentido foram criados os cursos de costura realizados pelo Centro de Costura Darcy Vargas e o Curso das Samaritanas Socorristas, tudo em prol do esforço de guerra que o país se encontrava naquele

"Neste sentido, a Casa da Criança foi fundada em julho de 1943, com secções de ambulatório, lactário, creche, jardim da infância e vacinação, além de um Parque Infantil". Essas ações desenvolvidas pela LBA possibilitavam às crianças pobres de Teresina auxílio com alimentação, educação, saúde e lazer, mas sempre com a defesa de determinados interesses políticos de que assim poderiam viver com as melhores condições de vida.

Sobre a criação da Casa da Criança seguindo as orientações da Legião Brasileira de Assistência, foi elaborado um edital que suspendia a concorrência para a construção da referida instituição, pois seria permitida apenas a apresentação de projetos que seguissem as regras impostas pela Comissão Estadual. No final, haveria o recebimento de um prêmio em dinheiro para aquele que se constituísse como vencedor:

> EDITAL
> Da ordem da Exma. Sra. D. Maria do Carmo Melo, presidente da Comissão Estadual da Legião Brasileira de Assistência, neste Estado e, em virtude de ordem técnica, fica suspensa a concorrência aberta para a construção da "Casa da Criança", publicado no Diário Oficial, em edital de 24 de Agosto do corrente ano e fica instituída outra concorrência, somente para a apresentação de plantas para a referida construção, as quais deverão obedecer os detalhes e especificações constantes daquele edital, nas condições seguintes: I – A apresentação dos projetos deverá ate as 15 horas do dia 29 de Outubro de 1943, na sede da L.B.A ("Edificio Rianil") à Praça Rio Branco. II- O julgamento dos projetos será feito por dois engenheiros designados por essa Presidência e um representante da L.B.A, que em maioria decidirão o projeto vencedor. III- O projeto escolhido caberá o premio de SEIS MIL CRUZEIROS (cr. $6000.00), que será pago logo após o julgamento. Secretaria da Legião Brasileira de Assistência, em Teresina, 25 de setembro de 1943. NELSON CRUZ (Secretario da C.E da L.B.A, no Piauí).

Em 1943 o interventor do Piauí Leônidas Mello comprou um terreno em Teresina para a construção da Casa da Criança através do (Decreto-Lei nº 708, de 15 de setembro de 1943.) A partir dessa iniciativa, pode ser percebida a articulação política do governo com a filantropia. Após a inauguração, essa instituição ficou sob

momento, além da Campanha Livros para o Combatente e de borracha usada. No entanto essas ações foram limitadas devido à própria configuração histórica do estado. (ALVES; LIRA, 2015).

a direção do pediatra Olavo Correa Lim, médico pediatra envolvido com as políticas públicas e filantrópicas de valorização da saúde da criança (MARINHO, 2018).

De acordo com o Diário Oficial (1943), no espaço térreo da Casa da Criança funcionava um ambulatório de puericultura e pediatria, um lactário, um consultório para exame pré-natal, uma sala de exame infantil, uma ala para pequenos procedimentos, um setor de esterilização e um refeitório que tinha capacidade para o fornecimento de 550 refeições. No ambulatório da instituição a criança era registrada, examinada e medicada, também eram realizadas orientações baseadas nas técnicas de puericulturas para mães. Em seguida, ocorria a triagem que direcionava para os diferentes serviços disponíveis.

O lactário se apresentava principalmente como um tipo de estabelecimento que possuía relevância central no enfrentamento da fome e da desnutrição, que propiciavam a aquisição de doenças que poderiam provocar a mortalidade infantil. Dessa forma, "A deficiência de nutrição nas classes pobres compele a Legião a criar um Lactário nesta capital e outros em alguns municípios." lactário, que de acordo com o Diário Oficial (1943, p. 7), era mantido pela Legião Brasileira de Assistência, foi criado não somente em Teresina, mas também em outros municípios do estado.

De acordo com Joseanne Marinho (2018), no Piauí os governos estadual e municipal forneciam auxílios financeiros para os estabelecimentos filantrópicos especializados no atendimento materno-infantil. Não se tratava mais somente, como até as primeiras décadas do século XX, de salvar almas dos bebês encontrados nas ruas ou abandonados nas rodas, ministrando-lhes o batismo e praticando a virtude do amor ao próximo. Passava a existir a iniciativa dos poderes públicos: estaduais, municipais e federais, a orientação dos médicos e a participação privada na organização de uma assistência à saúde que garantissem as mães melhores condições para gestar, dar à luz e cuidar dos seus filhos.

Nesse sentido, a LBA não se ocupava apenas de caridade, mas como forma de deixar os seus beneficiados um pouco mais à vontade, eram realizadas comemorações relacionadas ao Natal, Semana das Crianças e outras datas comemorativas. Quanto às festividades em torno das crianças, essa era uma oportunidade para entregar presentes às mesmas e permitir que pelo menos durante um momento tivesse lazer e esquecessem suas péssimas condições de vida. As crianças se tornam o principal público alvo de

atendimento das ações da LBA, especialmente aquelas que pertenciam à primeira infância, fase em que elas se tornavam mais vulneráveis às enfermidades.

Os preconceitos de uma sociedade patriarcal foram os principais responsáveis pela criação das redes de assistências ao menos favorecidos no Brasil por afirmar a natureza das mulheres de cuidadoras, limitando as mesmas a tais funções como donas do lar, esposas amorosas e mães extremadas (FREIRE, 2009). Tais aspectos podem ser observados também no trato das camadas que se encontravam em péssimas condições de vida no Brasil e que o governo brasileiro alegava que não poderia resolver sozinho, requerendo a ajuda da população civil por meio das entidades de filantropia. Essas características podem ser percebidas na Imagem 1, sobre a formação do Curso de Socorristas realizado no Hospital Getúlio Vargas no período do governo de Leônidas Mello:

Imagem 1: Curso de Socorristas

Fonte: Diário Oficial (1943)

A referida imagem condiz com a situação brasileira em que o Brasil participava da Segunda Guerra Mundial ao lado dos aliados, pois no campo de batalha havia uma

necessidade de ter o maior número de possível de pessoas ajudando, especialmente em áreas relacionadas à saúde. Além desses elementos presentes, o fato de o curso ter sido destinado às mulheres, demostrar a natureza do serviço que se esperava delas uma função que, acreditava-se, combinaria com sua natureza supostamente inata de mãe e, portanto, seriam elas as mais apropriadas para realizar esse serviço de sacrifício em defesa da pátria.

No Piauí, a assistência social, ganhou destaque ao lado das demais políticas públicas visando o enfrentamento quanto às questões relacionadas às desigualdades sociais. Nisso, Clarice Lira (2008), destaca a LBA foi a primeira instituição pública, na área de assistência social, cuja criação pode ser interpretada como estratégia do governo Getúlio Vargas para sua legitimação. Isso ocorria através do assistencialismo, que extrapolou seu objetivo inicial de prover os mobilizados para a guerra e suas famílias. Desse modo, percebe-se que essa instituição começou como uma proposta de auxiliar as forças militares brasileiras durante o conflito da Segunda Guerra Mundial, mas que gradativamente expandiu sua atuação para outros campos de assistência e em outros estados brasileiros.

Para Joseanne Marinho (2018), a viabilização da proteção da saúde materno-infantil no Piauí ocorreu por meio da contribuição de diferentes atores sociais, especialmente, os médicos piauienses, que passaram a agir como parceiros do governo estadual e municipal. Tais personagens denunciavam a gravidade de doenças e prescreviam o que consideravam correto para que se atingisse o desenvolvimento infantil saudável.

O objetivo era evitar, sobretudo condições de comprometimento físico e mental, além do problema de maior gravidade, que eram os elevados índices de mortalidade. Os médicos auxiliaram os governos, alertando para as necessidades de planejamento de políticas públicas e filantrópicas que fornecessem, sobretudo, serviços para a prevenção de doenças, com o auxílio de especialidades como a puericultura, a obstetrícia e a pediatria, no intuito de manter a infância saudável e consequentemente o futuro promissor do país.

Nisso, os profissionais da saúde foram aqueles que tiveram sua contribuição reconhecida na proteção materno infantil piauiense, atuando por vezes em crítica às práticas da medicina popular, lembrando que durante esse período das décadas de 1930 e 1940, o Brasil já vinha vivenciando as consequências dos discursos médicos

científicos como principal fator para prevenir doenças. E aqui observa-se o destaque para o combate às doenças que prejudicavam o desenvolvimento das crianças no Piauí, e consequentemente o alto índice de mortalidade infantil.

De acordo com Bárbara Alves e Clarice Lira (2015), a participação do povo piauiense nas ações da Comissão Estadual não se dava de forma intensa, mas havia uma parcela especifica da sociedade que se solidarizava com as Campanhas da Legião. Com a C.E. da LBA receberam um chamado especial da primeira-dama do país, Darci Vargas, no intuito de formar um front por mulheres voluntarias dispostas a trabalhar pela vitória do Brasil.

A filantropia estava frequentemente associada à figura feminina, sendo assim a sua atuação foi construída como decorrente de uma natureza feminina invariavelmente vinculada aos cuidados e à assistência, indicando que as funções sociais são elaboração das concepções de Gênero.[121] A preocupação com o sofrimento alheio foi determinante para que as mulheres se ocupassem da felicidade do próximo como uma extensão da maternidade. Ao mesmo tempo em que a política repugnou a participação das mulheres nos espaços públicos, as associações de ordem caritativa e filantrópica as acolheu (SIMILLI, 2008).

Considerações Finais

As ações da LBA começam como uma forma de superar as dificuldades do esforço de do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial, visando satisfazer as necessidades dos combatentes piauienses e de suas famílias por meio de recursos financeiros, atendimentos socorristas e cursos de corte e costura. O fato de a primeira presidenta ter sido uma mulher, Darcy Vargas, esposa de Getúlio Vargas, evidencia a vinculação política que a LBA mantinha com o Estado, como também aponta a valorização das ações de benemerência como típicas da natureza feminina, especialmente daquelas de condição social abastarda.

[121] O campo de estudos de Gênero busca, através de certos aspectos, uma legitimidade acadêmica para os estudos feministas durante os anos de 1980. Isso ocorre, sobretudo, em razão da rejeição ao determinismo biológico, estabelecendo uma forma de indicar que ser mulher é resultado de construções socioculturais. Além disso, mulheres e homens deveriam ser definidos em termos recíprocos, não podendo haver compreensão dessas categorias através de um estudo totalmente dissociado (SCOTT, 1995)

Ao analisar a historiografia da assistência à saúde materno-infantil, através das ações da Legião Brasileira de Assistência (LBA), percebeu-se que as políticas de enfrentamento à saúde materno-infantil no Brasil, e de modo especial em Teresina, foram reforçadas através da Mensagem do Presidente Getúlio Vargas em 1939. A partir disso, as iniciativas de criação de instituições filantrópicas foram incrementadas, sendo que foi nesse contexto que ocorreu a instalação da LBA. das orientações dos médicos às mães com relações aos cuidados com a higiene e a saúde com a gestação e a infância, principalmente no primeiro ano de vida.

Com isso, as ações de caráter filantrópico da LBA se constituem como uma mais uma iniciativa para o enfrentamento da assistência à saúde materno-infantil, questão que segundo o ideário político defendido pelo Estado, dificultava o desenvolvimento do país. Desse modo pode-se perceber uma maior projeção com relação ao cuidado com a saúde da infância abandonada no período de 1942 a 1945. As ações desenvolvidas pela LBA em Teresina permitiram o cuidado especial às mães desde a gestação até as crianças maiores com atendimento ambulatoriais de prevenção as doenças e aos cuidados relacionados com a saúde infantil.

Referências

ALVES, Bárbara Cristina Barrinete Almeida; LIRA, Clarice H.S. A Comissão Estadual da LBA e suas atividades desenvolvidas no Piauí durante a Segunda Guerra. PIBIC, 2015.

BARBOSA, Michele Tupich. Legião Brasileira de Assistência (LBA): O Protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de Guerra (1942-1946). Curitiba, 2017.

CAPONI, Sandra. Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

FREIRE, Maria Martha de Luna. Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GISELE, Sanglard. História, Ciências, Saúde- Manguinhos, Rio de Janeiro. vol. 10(3):1095-98, set-dez.2003.

GONÇALVES, Marcos. As tentações integralistas: um estudo sobre as relações entre catolicismo e política no Brasil (1908-1937). 2009. 364 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2009.

LIRA, Clarice Helena Santiago. O Piauí em Tempo de Guerra: mobilização local e as experiências do contingente piauiense da FEB. Jundiaí: Paco Editorial, 2008. Dissertação (mestrado em História do Brasil), UFPI, p. 39-40

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. "Manter Sadia a Criança Sã": As políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

MARTINS, Ana Paula Vosne. A feminização da filantropia. Gênero, Niterói, v. 15 n. 2, p. 13-28, 2015/1.

SANTANA, Camila Jansen de Mello de. Assistencialismo e participação política dos sujeitos pobres durante e Estado Novo (Dissertação). Curitiba 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SIMILI, Ivana Guilherme. Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Documentos

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. Comissão Estadual do Piauí. Relatório das atividades apresentadas até dezembro de 1944, apresentado a Darci Vargas. [Teresina, 1944, PI]:[s.n], [1944]. P.29

PIAUÍ. Decreto-Lei nº 708, de 15 de setembro de 1943. Autoriza a compra de um terreno para a construção da Casa da Criança. Decretos do Piauí de 1943. Teresina: Imprensa Oficial, 1943.

PIAUÍ. SEMANA DA CRIANÇA. As comemorações de 10 a 17 do corrente. Diário Oficial, 17 out. 1944. P.1

LACTÁRIO LBA. Diário Oficial. P.7. 23 de jul. n. 92, 1943

PIAUÍ. DIÁRIO OFICIAL DO, de 1942-1945, Teresina, Arquivo Público do Piauí 1943.
PIAUÍ. DIÁRIO OFICIAL DO, de 1942-1945, Teresina, 28 de setembro de 1943.

PIAUÍ. DIÁRIO OFICIAL DO, de 1942-1945, Teresina, 26 de maio de 1943

ÁFRICA COMO CONCEITO: UMA CONVERSA COM KWAME APPIAH

Francisco Antonio de Vasconcelos[122]

Levinsky Alves de Sousa[123]

Considerações iniciais

A principal questão abordada por esta pesquisa é verificar como aparece a África, enquanto conceito, na obra de Kwame Anthony Appiah que tem por título *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura* (2014). Trata-se de um dos principais nomes da filosofia africana, um pensador relevante no campo da filosofia da cultura.

Definir "África" é tarefa fundamental (e difícil) para que se possa responder à questão "O que é ser africano?". Com o intuito de estabelecer esse conceito, o filósofo observa a África a partir de diferentes temáticas: pan-africanismo, panegrismo, raça, nacionalismo, nação, literatura, identidade, filosofia, modernidade, arte e formação dos Estados. Para enfrentar esses pontos, o autor utiliza duas estratégias: às vezes a escolha foi dedicar capítulos inteiros para o estudo de algum deles; em outros casos, o escritor optou por manter a discussão sobre determinada temática ao longo dos capítulos.

As fontes bibliográficas empregadas aqui tiveram presente, especificamente, a temática em estudo, com o objetivo de tornar visível, o mais corretamente possível, as

[122] Doutor em Educação. Universidade Estadual do Piauí (UESPI) franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br

[123] Graduando em Pedagogia. Universidade Estadual do Piauí (UESPI) lewinsky_l@hotmail.com

implicações da elaboração do conceito de África: de um lado, com a filosofia da cultura; de outro, com a educação vista numa perspectiva multirracial e multicultural.

Visão geral do livro

No livro estudado, Appiah indica o pan-africanismo e o panegrismo como elementos, sustentados pelo conceito "raça", fundamentais para a elaboração de um entendimento sobre a África. Teóricos afro-americanos, coordenados por Crummell, tinham um pensamento viciado nas ideias ocidentais, por isso afirmavam que a África precisaria livrar-se do paganismo e do barbarismo para, em seguida, ser unida em torno da raça negra. Neste sentido, um aspecto fundamental seria a união em volta de um idioma ocidental. Entretanto, a pretensão de apartar os africanos de suas tradições e raízes culturais, não teve sucesso.

Para Crummell (1862) – nesse ponto, o autor e missionário afro-americano é uma das referências principais de Appiah – a África é o lar de todos os africanos e afrodescendentes. O filósofo condena o fato de Crummell, no que se refere à sua defesa do pan-africanismo, manter-se dependente da visão ocidental a respeito da África.

Appiah lembra que o conceito "raça" sofreu variações, tendo seu significado definido dependendo de quando e onde. Ele fala de racismo extrínseco e racismo intrínseco. Os dois são negativos: No primeiro caso, temos algo sustentado em falsas crenças; no segundo caso, trata-se de um erro moral.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o movimento pan-africanista tomou novos rumos. Nessa nova fase, uma das características foi a tendência de se aproximar tradições africanas e desenvolvimento tecnológico ocidental.

O filósofo ganense, ao longo do primeiro capítulo, mostra-se crítico ao pan-africanismo. Um dos pontos centrais de suas objeções diz respeito à tese pan-africanista, segundo a qual os africanos teriam um passado comum. Appiah discorda dessa afirmação. Aqui, merece ser sublinhado que o autor critica o fato do referido movimento considerar o continente africano culturalmente homogêneo, o que, para o filósofo, trata-se de um erro grave.

Dando sequência à discussão sobre o pan-africanismo, no segundo capítulo (*Ilusões de raça*), o escritor aprofunda o estudo sobre "raça".[124] Agora, sua referência teórica principal é Du Bois, destaque para as obras *The Souls of the Black Folk* (1999) e *Dusk of Dawn* (2007). Para desenvolver a pesquisa, Appiah recorre a algumas áreas do conhecimento, sobretudo, aos estudos científicos sobre a temática. "A verdade é que não existem raças" (p. 75), afirma Appiah. Para ele, não se deve biologizar o cultural. Na fase inicial de seu pensamento, Du Bois defende a existência de raça. Na fase posterior, ele tenta rejeitar essa posição, todavia, ele não consegue desvencilhar-se dessa noção, denuncia Appiah,

No terceiro capítulo, o debate ocorre em torno do "nativismo". Tendo como referência a exaltação feita, no passado, à raça saxônica, o filósofo traz à cena os seguintes temas: "nacionalismo" e "a relação entre nação, literatura e raça". Faz-se uma crítica a Thomas Jefferson que tinha os saxões como superiores aos negros africanos (JEFFERSON, 1944). Tendo como referência a exaltação feita, no passado, à raça saxônica. Dando continuidade ao estudo, o autor põe o problema da literatura africana, mostrando ser difícil defini-la. Ele alerta para o risco dos escritores de África caírem em "um exotismo artificial". Appiah lembra que África e Europa partilham um passado comum, esquecer esse fato seria nocivo àquela.

Vale destacar que, em regiões dominadas pelo imperialismo europeu, como a África, a ideia de nacionalismo veio de fora e foi incutida nos habitantes pelos próprios dominadores. Por fim, o filósofo afirma que a divisão da África em regiões, por troncos de língua semelhante, não respeitava as diferenças tribais, pois para os europeus língua é raça e raça é nação.

O quarto capítulo enfrenta o problema da identidade africana[125]. Para o autor, apesar de ela estar em formação, já é possível ver traços de sua existência. Sem dúvidas, trata-se de uma tarefa consideravelmente difícil. Estamos falando de um continente com dimensões gigantescas, com uma variedade linguística incrível, com uma enorme variedade de povos, por exemplo. Definitivamente, não é fácil juntar toda essa diversidade em um conceito identificador. Além disso, há um elemento histórico que não pode ser desprezado: Depois da colonização, cada um dos cinquenta e quatro

[124] Devemos ter presente que Appiah é um crítico antiessencialista da categoria "raça" (KLOBAH, 1996).

[125] Sobre a temática consultar ABRAHAM (2010).

países convive diariamente com o desafio de definir sua identidade, respectivamente, de ganense, moçambicano, angolano, sul-africano, nigeriano etc.

No quinto capítulo, Appiah enfrenta a tarefa de definir o que se pode entender por filosofia africana a partir da crítica à etnofilosofia. Afinal, o que seria uma filosofia africana?[126] O autor inicia a discussão apresentando o conceito elaborado por Hountondji (2008) e, na sequência, afirma não achar proveitoso para a resolução desse problema a via das definições. O fato é que existe uma produção filosófica no continente africano. Nesse sentido, dois aspectos merecem ser observados: a) Na visão de Appiah o domínio da escrita por parte de um determinado povo não é uma *conditio sine qua non* para que ele produza conhecimento filosófico; b) "[...] a formação dos filósofos universitários africanos tem-se dado nas tradições do Ocidente" (p. 128).

A modernização da África é um problema enfrentado em *Velhos deuses, novos mundos* (sexto capítulo). Entretanto, a construção de uma África moderna é algo que não se pode fazer abdicando das culturas tradicionais daquele continente[127]. Ao contrário, a Tradição precisa ser não apenas incorporada, mas deve ser vista como elemento norteador no processo de construção de uma África moderna. Aqui, três elementos merecem atenção: O primeiro é a religião tradicional de lá. "[...] o debate filosófico sobre o status da religião tradicional tornou-se realmente central na filosofia africana recente justamente porque o entendimento da religião tradicional é central para as questões conceituais suscitadas pela modernização" (p. 156). Outro elemento destacado pelo teórico é a necessidade de se alfabetizar a África. Característica marcante da cultura tradicional do continente africano é o fato dela ser, predominantemente, iletrada. De acordo com Appiah, faz-se necessário haver uma alfabetização desse continente, pois esta foi crucial para o desenvolvimento da modernidade. Por fim, o filósofo – citando Kwasi Wiredu (1996) – defende ser fundamental, para uma saudável modernização da África, que ela encare os seus problemas não como africanos, mas como questões humanas (p. 192).

O pós-colonial e o pós-moderno é o título do sétimo capítulo. O autor traz à discussão o tema da arte africana, focando na questão de ela ser tratada como mercadoria. Para Appiah, o processo de mercadologização, típico da pós-

[126] A respeito do problema da filosofia africana, conferir VASCONCELOS (2015, 2017ª).

[127] Para um aprofundamento da relação África-modernidade, recomendo a leitura de VASCONCELOS (2015, 2017b).

modernidade, alcançou essa arte. O filósofo aproveita a deixa para retomar um tema recorrente no livro, isto é, a descrição do africano elaborada pela Europa. Contudo, o escritor sublinha que existe, na produção artística do continente, um movimento de resistência a esse tipo compreensão do que seja o africano.

No capítulo oito, a discussão efetuada é a respeito dos Estados africanos no contexto pós-colonial. O autor começa um retroceder pelo tempo, diagnosticando a formação de novas identidades na junção da colonização com os costumes tradicionais dos povos daquele continente, a luta pela independência dos Estados africanos e a consequência destes processos. Ele denuncia: "Ao herdarem o aparelho de Estado colonial, os governantes pós-coloniais herdaram as rédeas do poder, poucos repararam, no princípio, que elas não estavam ligadas a um bocal de freio" (APPIAH, 2014, p. 230).

Esse novo cenário do continente põe um problema urgente para os africanos, isto é, a definição de sua identidade. Com a Conferência de Berlim ou Conferência do Congo (1884-1885), a África tem seu território dividido e distribuído entre diversas nações externas, passando a ser colônia da Europa. Na segunda metade do século XX, teve início um novo período para aquele continente, o pós-colonial. Desde então, em cada país africano, existe um esforço por fortalecer a identidade nacional, ou seja, ser angolano, queniano, zambiano, congolês, nigeriano etc. Não é difícil imaginar as dificuldades que podem derivar daí, pois essa nova identidade precisa enfrentar o passado pré-colonial de África.

Identidades africanas é, justamente, o assunto do capítulo 9. Para ele, conforme mencionado acima, a identidade africana ainda está em processo de formação. Não se pode dizer que existe, no continente, uma identidade final que se possa chamar de africana (p. 241). O autor destaca que até o fechamento do século XIX, as ideias europeias ainda não tinham afetado, significativamente, o continente (p. 241). Em seu modo de ver, toda identidade é construída e histórica (p. 243). Pensando em atitudes equivocadas que poderiam trazer danos ao continente africano, o filósofo alerta: é uma ilusão a ideia segundo a qual as pessoas negras são aliadas por natureza (p. 245); "Africano", muitas vezes, é um rótulo de que não se precisa (p. 251).

O autor reúne seus pensamentos expostos na obra para dar sentido a sua principal assertiva: existe um perigo real e latente ao se formar as identidades baseadas na questão raça, pois a mesma "pressupõem falsidades demais para que as ignoremos"

(APPIAH, 2014, p. 243) e adverte sobre o perigo de que tais concepções podem proporcionar muito mais desajustes do que soluções ou alternativas.

Justificativa da pesquisa

Deve-se considerar que esta investigação tem como solo o caso da constituição da sociedade brasileira ser o resultado da interação histórica de três matrizes: o índio, o branco e o negro; em segundo lugar, a investigação tem diante de si, o tempo inteiro, que enfrentar o problema filosófico de se conceituar "África" não é tarefa fácil; finalmente, esta pesquisa está atenta às exigências da legislação brasileira a partir da Lei 10.639 de 2003 relativas às questões étnico-raciais.

Na verdade, no que diz respeito à matriz negra, é preciso levar em conta que "Cada africano embarcado à força para as Américas trazia consigo a sua história pessoal e a de seu povo" (COSTA E SILVA, 2009, p. 11). Entretanto, eles e seus descendestes (crioulos e mestiços) "[...] não podiam continuar neste lado do Atlântico a história das suas Áfricas" (2009, p. 13), continua o autor. Ainda mais: em nossos dias, "a população afro-descendente está entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira" (BRASIL, 2009, p. 13).

Discutindo a identidade do africano, o filósofo akan Kwasi Wiredu (2010) chama a atenção para uma dificuldade extremamente relevante a ser superada, isto é, a mentalidade de colonizado. Ele também aponta para problemas conceituais na hora de se definir a identidade do africano.

Em *Conhecimento de África, conhecimento de Africanos*: *Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*, o filósofo beninense Paulin Hountondji pergunta: "Em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos? O estudo da África, tal como desenvolvido até hoje por uma longa tradição intelectual, faz parte de um projeto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente" (2008, p. 149). O filósofo de Camarões Achile Mbembe, em *As formas africanas de auto-inscrição* (2001), destaca a realidade de nos últimos dois séculos terem surgidos

algumas correntes intelectuais africanas que mencionavam chancelar determinados elementos simbólicos presentes no imaginário do continente colonizado[128].

Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a constituição da sociedade brasileira, uma vez que ela traz mais elementos a respeito de uma de suas três matrizes, o negro. Afinal, conhecer mais a respeito da África significa ampliar nossos conhecimentos acerca do Brasil.

Os Cursos de Licenciatura ministrados nas universidades e faculdades brasileiras têm a tarefa de qualificar os novos profissionais da educação. Isso significa, dentre outras coisas, que a atuação desses especialistas impactará diretamente no tipo de educação oferecida pela escola, em nosso país.

Kabengele Munanga, congolês radicado no Brasil, lembra que discutir a construção a identidade é discutir um processo (MUNANGA, 1999). Na visão de MCLAREN (1997) a identidade negra se constitui na escola, mas isso exigirá uma política multicultural crítica. Essa postura crítica mostrará o norte a ser seguido, isto é, a diversidade cultural no cenário escolar vista como um valor. Ora, se os novos professores e professoras saem das universidades sem se darem conta disso, significa que algo foi descuidado no trabalho desenvolvido pelas IES. Nesse sentido - considerando que a Pedagogia e a Filosofia estão ligadas, desde seus primórdios, e o trabalho por excelência desta última foi e continua sendo uma atividade vinculada à elaboração de conceitos - mais uma vez, a Filosofia vem subsidiar a educação.

Considerações finais

Compreender melhor a filosofia africana e, dentro dela o pensamento elaborado por Kwame Appiah, representa ter indicadores que podem ser traduzidos em políticas públicas antidiscriminatórias na área da educação, além de outras áreas como a saúde, o saneamento, a habitação, a segurança etc[129].

Ampliar nossos conhecimentos sobre filosofia da cultura significa adquirir ferramentas teóricas na luta contra a discriminação étnico-racial. Afinal, é notório que

[128] Para um aprofundamento dessa temática, consultar também MBEMBE (2014).

[129] Nesse sentido, veja BRASIL (2003, 2008, 2009, 2014).

ainda persiste, em nosso país, esse tipo de discriminação (expressada de variadas formas).

Finalmente, a pesquisa chegou às seguintes conclusões:

a) Na visão de Appiah, basear o conceito de África – e, consequentemente, do ser africano – na categoria "raça" é algo arriscado e equivocado, pois isso traria mais problemas do que soluções. A esse respeito, afirma ele: "[...] penso ser bastante claro que uma concepção da raça enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa na teoria" (p. 245).
b) De acordo com o filósofo, não tem como traçar generalizações culturais para a África. Há, nesse continente, uma grande variação de povos, etnias, línguas, visões de mundo, religiões etc.
c) O pan-africanismo pode ser uma força importante, mas não funciona sem suas mistificações concomitantes. O capítulo nove chama a atenção para os perigos de se viver segundo as falsidades da raça, tribo e nação (p. 244).
d) Dentro da África a racionalização produziu coisas terríveis. Na diáspora, a aliança com pessoas de outra cor tem se revelado essenciais (p. 245).
e) Pode-se falar de uma identidade africana. Todavia, "[...] essa identidade é de um tipo que devemos continuar a reformular" (p. 246).
f) Para os filhos de África, "[...] a identidade africana é, para seus portadores, apenas uma dentre muitas" (p. 246).

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

ABRAHAM, W. Emmanuel. Sources of African Identity. In: WIREDU, Kwasi; GYEKYE, Kwame. Person and Community: Ghananian Philosophical Studies, I. Washington: CIPSH/UNESCO, 2010, p. 39-56.

BRASIL. Lei nº 1O.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso: jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". . Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/Lei_n_11.645-2008_altera_lei_Hist_Africa.pdf. Acesso em: set. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, Junho, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13788-diversidade-etnico-racial. Acesso em: 12 Set. 2016.

BRASIL. Situação social da população negra por estado. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: IPEA, 2014.

COSTA, Haroldo (Org.). Fala crioulo: O que é ser negro no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2009.

COSTA E SILVA, Alberto da. A força da história. In: COSTA, Haroldo (Org.). Fala crioulo: O que é ser negro no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2009, p. 11-14.

CRUMMELL, Alexander. The Future of Africa: Being Addresses, Sermons, etc., etc., Delivered in the Republic of Liberia. Detroit, MI: Negroe History Press, 1862.

DUBOIS, William Edward Burghardt. The Souls of the Black Folk. In. Three Negro Classics. New York: Avon Books, 1999, p. 204-389.

DUBOIS, William Edward Burghardt. Dusk of Dawn: An Essay Toward an Autobiography of a Race Concept. New York: Oxford University Press, 2007.

JEFFERSON, Thomas. The portable Thomas Jefferson. Adrienne Koch & William Peden (eds). New York: The Modern Library. 1944.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80. Março, Coimbra, p. 149-160, 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/699. Acesso em: 10 Jun. 2017.

KLOBAH, Mahoumbah. et al. A Conversation about Kwame Anthony Appiah's In My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture, The Iowa Review, v. 26, n. 3, Iowa, p. 1-26, 1996. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20154330?origin=JSTOR-pdf&seq=1. Acesso em: 14 Ago. 2018.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de autoinscrição. In: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, n. 1. Rio de Janeiro: IUPERJ, p. 171-209, 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2001000100007. Acesso em: ago. 2016.

MBEMBE, Achille. Sair da grande noite: Ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pedago, 2014.

McLAREN. Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Cabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. África e Filosofia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ, IV, Teresina, 2015. Anais IV Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas Universidade Estadual do Piauí - Identidades e Diásporas: afrodescendência, africanidade, educação e cultura indígena. Teresina: NEPA/UESPI, 2016, p. 187-194. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/nepa2015/ckeditor_assets/attachments/56/africa_e_filosofia.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. África e Filosofia. Filosofia africana e a descolonização do pensar. Saberes Interdisciplinares, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 40-51, maio 2017a. Disponível em: http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/302. Acesso em: 13 fev. 2020.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. África e Filosofia. Filosofia Ubuntu. Revista Logeion: Filosofia da Informação, v. 3 n. 2. Rio de Janeiro: IBICT/UFRJ, 2017b, p. 100-112. Disponível em: http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841 >. Acesso em: mai. 2017.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. África e Filosofia. A racionalidade que alimenta a ética de Kwasi Wiredu. In: V ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS, UESPI, 5, 2017, Teresina. Anais do V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas – NEPA, p. 1-17, Teresina: NEPA, 2017. Disponível em: http://nepa.uespi.br/upload/anais/MzAz.pdf?041749. Acesso em: 13 de ago. 2018.

WIREDU, Kwasi. Cultural Universals and Particulars: An African Perspective. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

WIREDU, Kwasi. Problems in Africa's Self-Definition in the Contemporary World. In: WIREDU, Kwasi; GYEKYE, Kwame. Person and Community: Ghananian Philosophical Studies, I. Washington: CIPSH/UNESCO, 2010, p. 57-68.

DEMANDS OF AN AFRO-BRAZILIAN THOUGHT: PHILOSOPHICAL ASPECTS

Francisco Antonio de Vasconcelos[130]

Initial considerations

The reflections presented here are grounded in a past that unites Brazil and Africa strongly. This connection is marked by pain and joy. As a birth that brings to the world a new being, the encounter that took place in these lands between three cultural matrices (indigenous, white and black) is the origin and source the modern Brazilian people. As such, a Brazilian is neither European nor African. However, his thinking is undoubtedly marked by Western influence. In Max Weber's view, Western rationality has as its main characteristic the desire to dominate the world. So, from an external perspective, we must consider our relationship with nature and with other people as objects and adversaries that exist to serve us; from an internal perspective, the "I" channels its efforts towards profit.

The main purpose of this paper is to reflect on the importance of African philosophical thought in times of restructuring of social life at planetary level. In addition this research also deals with the following scopes: discussing African philosophy as a problem for philosophy itself; discussing the philosophical production under development on the African continent; African philosophy as a source for education in the 21st century.

[130] Universidade Estadual do Piauí – UESPI. franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br

In this academic exercise, we shall deal with African philosophy as a philosophical problem; the main currents of African philosophical thought since Placide Frans Tempels; some of the most important issues facing philosophy in Africa today; and finally, the relationship between the discipline Philosophy of Education and African philosophy.

The existence or not of philosophy in Africa

In my writing *África e filosofia*, I present considerations on African philosophical thought as an issue to be confronted by philosophy itself. In fact - it cannot be denied - there is a philosophical thought in intense activity, in the African continent; but in addition there is a philosophy that can be termed African. The philosophical work elaborated here can be organized into two groups: a traditional (not Western) philosophy, linked to folklore; a modern (western) technical philosophy (Vasconcelos 2015). Thinkers like Anta Diop, Odera Oruka and Théophile Obenga represent the first group; the second consists of intellectuals such as Paulin Hountondji, Kwame Appiah and Kwasi Wiredu. Let's pause a bit in this last one.

For him, this kind of philosophy must be studied, using modern, logical and conceptual technical tools of Western philosophy. He advocates a rational method used scientifically, but also recognizes the need of African philosophers to relate to the traditional basis of their philosophical thinking. In his view, it is up to philosophy to perform an important social task. Although philosophical ideas are theoretical and abstract, they are necessary for our well-being. He argues that this kind of knowledge is indispensable to modern life (Ogbenika 2008, 14-16).

Wiredu recognizes, preserved in the oral tradition of African peoples, a popular thought that is present in proverbs, adages and folklore. For him, good philosophy, be it African or Western, is one that is rigorous, constructive and critical. In this direction, he raises the following criticism: Many identify the *communal philosophy* with the *folk philosophy*. According to Wiredu, regardless of how we denominate it, it is no more than several aspects of traditional philosophy put together. The more technically elaborated philosophy is, the more philosophical it is considered to be in relation to its communal variation, explains the author (Ogbenika 2008, 21).

However, this distinction does not resolve the issue. Wiredu considers the definition of Paulin Hountondji, according to which it would be the set of philosophical texts produced by Africans. However, this definition has the limitation of not accounting for the traditional orality-based thinking produced in Africa. Indeed, Wiredu defends the thesis that writing is an indispensable condition for African philosophy in the modern world. Even so, he recognizes in the traditional thinking of staple societies the existence of both irrational and rational elements (Mozzato 2011, 32-33).

We must emphasize: for him, the popular thought of the African continent should not be confused with African philosophy. The identification of the sayings of some traditional philosophers as a technical philosophy, however, represents an evolution in their conception of African philosophy (Wiredu 1980, 36). He observes as a positive fact that, at present, there is a disposition, on the part of philosophers of that continent, to carry out studies on individual indigenous thinkers considered traditional technical philosophers. According to Wiredu, this is a critical and reconstructive philosophy (Ogbenika 2008).

In *O despertar filosófico em África* (2014), the Congolese Pene Elungu defends similar position. In his view, the main role to be played by contemporary African philosophy has nothing to do with either traditional Africa or European modernity. Their task is tied to what Africa and Africans want to do.

Some Chains of African Philosophy

In view of this dual conception of African philosophy, we will present three of the most significant currents of active philosophical thought on the African continent, from Tempels to our days.

- Ethnophilosophy:

This chain has as important reference point the work of Frans Tempels *A filosofia bantu*. He worked as a missionary in the Belgian Congo for years. The occasion allowed him to carry out philosophical studies from an African perspective. This model soon found a harsh criticism (Césaire and Eboussi Boulaga, for example). If African philosophy ends up being an ethno-philosophical (for study and analysis of outsiders), it would annihilate both the existence and the philosophical identity of

Africa (Vasconcelos 2015, 4). In fact, Kwame Appiah, in his book *In My Father's House* (1992), claims to be the Franciscan priest's text the founder of ethnophilosophy.

He also criticizes this stream of thought that deserves to be recorded: "Though much ethnophilosophical material is indeed very interesting – at least where it is not, as it too often is, woefully inaccurate – we should go carefully in discussing how to put it to philosophical use" (Appiah 1992, 94). He goes on to denounce the philosophical ingenuity of anthropological accounts by ethnographers. And he condemns it by explaining: we could say that it is only a question of criticism, if there were not the thesis defended by many, according to which African philosophy is ethnophilosophical (Appiah 1992, 94).

The author cites some important works that critique ethnophilosophies: *African Philosophy: Myth and Reality* (1976) of Paulin Hountondji; *Essai sür la problématique de philosophique dans l'Afrique actuelle* (1971) of Marcien Towa; and *Philosophy and the African Culture* (1980) of Kwasi Wiredu.

- The *sage philosophy*:

What is sage philosophy? The "philosophy of African wisdom" (also called "philosophy of wisdom" or "philosophy of sagasity") is the common name given to the body of thought produced by people considered wise in the communities of the African continent and, more specifically, to those who seek a rational basis for ideas and concepts used to describe and visualize the world, critically examining the justification of these ideas and concepts. This strand of thought has its origin in Odera Oruka, whose main objective was to establish, with evidence, that critical reflection on issues of fundamental importance has always been the concern of a few in African societies. These themes involve questions about the Supreme Being, person, freedom, equality, death, and the afterlife. The evidence that Oruka collected about the rational elaboration of such themes by indigenous sages is contained in dialogues, many of which appear in his work *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*, published in 1990, (Masolo 2016).

In the essay *Filosofia da sagacidade: sua metodologia, resultados, significância e futuro*, Kibujjo Kalumba comments: For Oruka, a true sage manages to use the gift of wisdom for the ethical improvement of his community (Kalumba 2004, 1). This proposal of Odera Oruka received criticism from many intellectuals,

including the philosopher himself. Next, to illustrate, we will present Gail Presbey's criticism. She shows fragile points in the project of the Kenyan thinker. She starts by considering Odera Oruka's self-criticism. For Presbey, he doubted his own Sage's philosophy project. In *Philosophy in East Africa and the Future of Philosophical Research in Africa* (1997, 229-240), Oruka admits the limits of his project from the point of view of the historical context and soon will give rise to tendencies that he considers central to the future of the African philosophy (the professional philosophy and the philosophy nationalist-ideological). Moreover, although he criticizes the work of Tempels and that of other ethnophilosophers, the author confesses that his own is a combination of anthropology and philosophy.

Oruka says that he began his *Sage Philosophy* as a contestation to the thesis defended by some Europeans that the Africans are not able to philosophize. However, he continues to suggest that his project serves only as a "base" or "raw material" for other forms of philosophy that must emerge in the future. In his view, professional academic philosophers must focus on African indigenous texts. (Mosima 2016, 102-103).

Thinkers like Wiredu believe that it is not enough to limit themselves to data collection of what was thought or said by ancestors. Part of the Wiredudian critique of ethnophilosophical relies on this. In the philosopher's view, Odera Oruka's Sage Philosophy represents an individualistic version of ethnophilosophy (Ogbenika 2008, 18). As previously noted, it can be said that Wiredu does not agree to identify philosophy with traditional philosophy (Mozzato 2011, 35). This makes us realize that in Kwasi Wiredu the problem of whether or not an African philosophy exists is as follows: Is it correct to speak of African philosophy as a contemporary discipline? In his work *Philosophy and an African Culture*, mentioned above, we find: "African philosophy, distinct from traditional African views of the world, is the current philosophy of production by contemporary African philosophers" (Wiredu 1980, 36).

- The formal African philosophical model:

The position of Kwasi Wiredu, posed above, on African philosophy as a technical and professional philosophy enables the reader to have a reasonable idea of this current of thought.

Paulin J. Hountondji and Marcien Towa ask whether it is really possible to speak of an African philosophy (alongside the Western model) in the strict sense. For

them, this is not possible. They deny, therefore, a strictly African philosophy. However, for the question of the existence of an African philosophy to find a solution, it must take into account the emergence of the spontaneous and autonomous development of African society. In this way, African philosophers are forced to invent their own definition of philosophy by virtue of their time and place (Vasconcelos 2015, 5).

To end this topic, I would like to add, in terms of provocation, an element that seems to me indispensable in this debate. This is the role of the University for the development of Africa. I am convinced that it does not make much sense to raise the problem of the definition of African philosophy without connecting it to the question of what task the University should carry out on that continent, for as, for example, chemistry, physics, mathematics and medicine have a contribution to the development of Africa, and for this to happen, these areas of knowledge need a well-structured university system, academic philosophy also has work to do not least important for the continent in question . In fact, this leads us to an old debate that goes back to Plato, that is, to see if everyone can be philosophers or if, on the contrary, this would be the privilege of only a few. This debate is also of interest to Brazil. There are issues to be resolved: What role should philosophy play in our country? Is there a philosophy, effectively Brazilian? What does it consist of?

Some questions of African philosophy in recent decades

The current philosophical debates that take place on the African continent revolve around topics such as identity, culture, religion, human rights, democracy, modernity, development and conceptual decolonization. It should be emphasized that, in Brazil, they are also an object of interest in philosophy and the humanities in general.

As an example and suggestion of consultation on the thematic identity, we present the Congolese philosopher Mudimbe. "A obra *A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento*, de Valentin Yves Mudimbe, caracteriza-se por abranger uma perspectiva historicista que problematiza os conceitos e discursos do que

conhecemos como uma África mitificada." (Weber 2014, 563)[131]. He is influenced by thinkers such as Eboussi-Boulaga, Bimwenyi, Foucault, Lévi-Strauss, Ricoeur, among others.

The very debate about which definition to give to African philosophy throws us directly into the heart of discussions about identity in general and about the identity of Africa in particular. The same can be said in relation to thinking about these topics. As you can see, the problem of African identity has many nuances. One of them are the languages spoken on that continent.

Appiah, in his book *My Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*, right in the first chapter, faces this question of identity. He calls it *The Invention of Africa* (1992). The author begins his reflections by problematizing the multiplicity of languages and dialects spoken on the continent. The first element that he throws in the discussion is the predominance, in African countries, of the languages of the settlers (English, French, Portuguese and Arabic). Africa, as a concept, is one of the main points of this book. Defining what it is represents a central aspect of the debate about its identity.

The philosophy of culture elaborated there is vigorous, and has provided good reflections so far. This text by Appiah is an example of this. It is a recommended reading for anyone interested in the study of African culture. Another notable author in the field of philosophy of culture in Africa is Wiredu. In this sense, famous is his already cited book *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective* (1996). It starts from the universals and particulars in human culture to gain a better understanding of what Africa means.

As for religion, it can be said that this is an element that attracts, more and more, the interest of African philosophers. This assertion applies both to indigenous religions and to their relationship to both Christianity and Islam. To clarify these discussions, let us look at the text of Wiredu *African Religions from a Philosophical Point of View* (2010).

[131] "Valentin Yves Mudimbe's A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento is characterized by a historicist perspective that problematizes the concepts and discourses of what we know as a mythical Africa." (Weber 2014, 563).

The author points out that the term "religion" does not originate in Africa. In addition, he adds that, according to Mbiti, there may not be an equivalent word in African languages. However, in *African Religions and Philosophy*, we read that not only are African peoples known to be religious, but they are said to know not how to live without religion (Mbiti 1990, 2). Wiredu provokes: to have a religion isn't necessarily a moral or intellectual advantage (2010, 1).

Wiredu, a confessed atheist, criticizes the fact that many African scholars strive to prove that a belief in God has arisen in Africa. According to him, this results from the idea that religion is an achievement. The thinker points out: This assumption, unfortunately, is capable of undermining a dispassionate examination to clarify the role played by religion in African culture (2010).

In his view, "the concept of religion applies to African culture, in most cases only in a minimal sense" (Wiredu 2010, 2). He goes on treating the Supreme Being for African populations. The author emphasizes an element that deserves to be mentioned in these reflections, that is, "strikingly, however, rituals of God-worship are often absent from African life" (2010, 35).

Let's talk a little about human rights. Law professor Fischel Andrade, in his essay *O sistema africano de proteção dos direitos humanos e dos povos*, talks about the Banjul Charter. "A entrada em vigor da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, também conhecida como Carta de Banjul, aos 21 de outubro de 1986, consolidou o terceiro sistema regional de proteção internacional dos direitos humanos." (Andrade 1994, 23)[132].

Three decades after the promulgation of this document, the following testimony of Achille Mbembe, in a way, justifies this fear: "Eu estava aqui durante o último surto de violência contra esses "estrangeiros". A caçada atual por "estrangeiros" é o produto de uma complexa cadeia de cumplicidades. O governo sul-africano tomou, recentemente, uma posição dura sobre a imigração." (Mbembe 2015)[133].

[132] "The entry into force of the African Charter on Human and Peoples' Rights, also known as the Banjul Charter, on October 21, 1986, consolidated the third regional system of international protection of human rights." (Andrade 1994, 23).

[133] "I was here during the latest outbreak of violence against these "foreigners." The current hunt for "foreigners" is the product of a complex chain of complicity. The South African government has recently taken a tough stance on immigration." (2015).

He is not reporting any developments in Europe as a result of recent waves of migration of Africans to that continent. On the contrary, it refers to what is being experienced in South Africa. In fact, the Cameroonian philosopher is denouncing human rights violations that are currently taking place in the country that had its name associated with the struggles against apartheid.

Indeed, this continent is the scene of countless disregard for human rights. Wiredu believes that governments are his biggest violators. For the thinker, this results from the moral degeneration of some politicians or failures in the very system of majority democracy (Ogbenika 2008, 80)[134]. Of the suggested themes, the next three (democracy, modernity and development) will be treated together as a bloc because they have strong connections to each other.

Held (1996) and Robert Dahl (1989) present four historical models of democracy: a) participatory or classical democracy; b) republicanism; c) liberal representative democracy; d) Marxism and single-party democracy (Ogbenika 2008, 48). However, for many African intellectuals to propose democracy to that continent is something viewed with reservations or even reprehensible. Already among the supporters of democracy for Africa there is a problem to be solved at the outset, that is, to define which model of democracy would be most appropriate there. The divergences are several. However, Wiredu condemns both democracy by majority (proposed by the West) and that of a single party (inheritance of the former Soviet Union). The philosopher proposes a new model, that is, democracy by consensus. It is a system not anchored in political parties. This proposal has as reference the concept of community consensus, present in Akan populations, in the pre-colonial period[135].

Another relevant point for understanding Kwasi Wiredu's social philosophy is his contributions to the African development project. In this sense, a major challenge is the problem of self-definition, because, in that continent, the traditional and the modern coexist with difficulties (Ogbenika 2008, 85). But what exactly does developed Africa mean? For him, the development of Africa demands technical-scientific knowledge, but he warns: "It would profit us little to gain all the technology in the world and lose the humanistic essence of our culture" (Wiredu 1980, 21). Of

[134] The Ghanaian philosopher proposes democracy for the African continent by consensus.

[135] Remember that Wiredu is of the Ashanti people, one of the Akan people.

course, developing it suggests modernizing it. This implies recourse to modern science to improve the living conditions of Africans.

On conceptual decolonization, we will discuss in the next section.

The discipline Philosophy of Education and the African philosophy

In Brazil, we have in Bachelor's Degree Program under the discipline of Philosophy of Education. The idea is to provide future teachers with a minimum philosophical basis to better perform their activities as education professionals. However, very often, the philosophical source that feeds this discipline is Western philosophy (authors, theories, categories and concepts). We can say without fear of making mistakes: African philosophy is almost never considered when it comes to preparing the menus and, hence, the course plans of the discipline under analysis. Looking briefly at the history of our country, we find without difficulty the neglect to which education was relegated from Tomé de Sousa to Michel Temer. One of the consequences of this is to have an elitist educational system (conscious, for most of its history). This is the first phase of a system whose landmark is the arrival of the Jesuits to the Land of Vera Cruz[136].

Another important element is the fact that the constitution of Brazilian society was marked by a terrible misunderstanding, that is, the attempt by the white matrix of anthropological negation of two of the three matrices responsible for the formation of the Brazilian people (indigenous and Afro). This was decisive in order to have, until the beginning of the twentieth century, a consciously elitist educational system, which made little or no case for indigenous and Afros and their descendants.

In the 1930s, due to the elaboration of the new constitution, we have a strong debate surrounding the theme of education. This is one of the highlights of the philosophy of education in our country. From these debates, there is certain hope that Brazil needs an educational system open to all Brazilians. So this is a new element. Although, in practice, the country continues to have an educational system focused on the dominant elites, at least theoretically, we have a new concept. We can say that this is the second phase of the history of this system.

[136] This was the first name that the Portuguese "discoverers" gave to the lands that later would be called of Brazil.

With the departure of the military from power, in 1985, the period of redemocratization began in the country. In 1988, the new Federal Constitution, denominated as Citizen Constitution, was elaborated. This could be set as the beginning of the third phase of the Brazilian educational system. The source that gives life to the discussions about education, in this third moment, is the notion of "democracy". In the years that follow, several practical measures are taken with the aim of achieving the goal of providing quality education for all Brazilians.

However, since the end of 2014, we have been experiencing regression in educational policies[137], although we were still far from achieving the aforementioned scope. Even so, it should be noted that there have been some advances regarding the integration of indigenous people, Afros and their descendants. In this context of redemocratization, in spite of immense difficulties related to ethno-racial issues in Brazil, there is maturation in some sectors of Brazilian society capable of producing laws of the scope of the 10.639/2003[138] and 11.645/2008[139]. Certainly, in the country, one of the characteristics of Basic Education is inequality. It is in the racial field that these asymmetries are more blunt. In fact, in Brazilian society, those who are most affected by prejudice, racism and discrimination are those belonging to the Afrodescendant population.

As for the constitution of Brazilian society, as mentioned earlier, the great misconception of the white matrix was to have expended a terrible effort with the objective of annihilating the other two matrices. Indeed, this error contributes to a better understanding of the prejudices directed at blacks and Indians in our country. If we consider the pre-colonial period, it is worth emphasizing that in the content taught in Basic Education, there is an almost absolute silence about the Indian and the Negro before his contact with the white *in terra brasilis*. In the book *Casa grande e senzala* (1963), the Indians are described by Brazilian Gilberto Freire as "Bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente; ainda na primeira dentição; sem os

[137] Currently, under the government of Jair Bolsonaro, the education situation is worrying here in Brazil.

[138] It imposes on the network of Basic Education the obligatory nature of the theme "History and Culture Afro-Brazilian".

[139] It imposes on the network of Basic Education the obligatory nature of the theme "History and Culture Afro-Brazilian and Indigenous".

ossos nem o desenvolvimento das grandes semicivilizações americanas"[140] (Freire 1963, 150). In a general way, the authors portrayed the Indian and the Negro, since the arrival of the Europeans in our land.

Some of the themes visited by African philosophy today are of great interest to countries like Brazil. Among them we can emphasize those mentioned in the previous section. They involve issues that directly concern us. Therefore, they are also interested in philosophical thinking that deals with Brazilian educational issues. Therefore, in Brazil, the discipline Philosophy of Education must seriously seek to carry out dialogues with the philosophers of Africa, because for us, these are categories of the first order. One of the advantages that deserves to be highlighted in consulting these thinkers on these issues lies in the fact that we have in common with them the peripheral regions of the world. Among so many traits that approach us this is quite significant. Thus, in addressing these issues, observing the treatment given to them by Africans will certainly be of benefit to us Brazilians.

Here it is not suggested, of course, to give up the Western classical philosophical tradition, when we approach the themes of interest in the Philosophy of Education. Far from this, what we propose has to do with aggregate and not substitute. We defend the thesis, according to which, given the nature and proximity of the problems theoretically faced by the Brazilian Philosophy of Education and those discussed by the African philosophy, we will only have to win if we are bold and able to include in the classes of said discipline, given for us in the courses of teacher training, the contributions of the African philosophers.

As an example of the contributions that can be obtained by visiting the philosophical production of African intellectuals, researchers in the field of philosophy, let us cite the "conceptual decolonization", since it is a good category for dialogue with those mentioned above or with others of the interest of Philosophy of Education. For decades, this theme has been intensifying in that continent, involving several of its thinkers.

In this direction, Mbembe (2001) criticizes the fact that in Europe, with the end of the slave trade, the doubts about whether Africans can be able to govern or not to govern themselves. This negative view of the colonizer over the African ended up

[140] "Bandos of large children; a green and incipient culture; still in the first dentition; without the bones nor the development of the great American semicivilizations" (Freire 1963, 150).

being assimilated by this. The result of this was the strengthening of something that was long gone, that is, the epistemic temptation of the African (and us Brazilians) to think the world using European categories and concepts. Hountondji is another author concerned with this subject. In *Conhecimento de África, conhecimento de africanos* (2008), he argues in favor of the thesis, according to which it is necessary to strengthen in that continent an autonomous, self-confident epistemological tradition of research and knowledge that responds to problems and questions directly or indirectly, by Africans themselves.

For the Wiredu, colonialism led to the overlapping of foreign categories over African thinking systems. Basically, this is why it is necessary to carry out the task of conceptual decolonization in Africa[141]. His research in this respect highlights his studies in the field of language and culture. In this direction, one of his works that deserves prominence is *Philosophy and an African culture*. For him, there is a danger to be faced, that is, the "de-africanization".

Bringing African philosophy into the Philosophy of Education will be helpful, as it will help us, as a Brazilian people, to build our worldview (though open and attentive to the classical Western tradition) from within ourselves, leading us to assume, in this process, an active role. In addition, it will produce, among others, the following fruits: It will inform the new teachers in formation in Brazil about the philosophical production, in the African continent; will move towards overcoming Eurocentrism; will contribute to the enrichment of the content worked in the discipline Philosophy of Education; will collaborate for the implementation of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008; will enrich and deepen the debate on the Brazilian identity.

Final considerations

[141] Ele aponta três canais responsáveis por essa sobreposição: a linguagem, a religião e a política. Sobre a descolonização conceitual numa perspectiva de Brasil, vale conferir o artigo *Descolonizar o saber: Um tema da filosofia africana* (Vasconcelos 2016b). ["He points to three channels responsible for this overlap: language, religion, and politics. Regarding conceptual decolonization from a Brazilian perspective, it is worth giving the paper *Descolonizar o saber: Um tema da filosofia africana*" (Vasconcelos 2016b)].

Brazil should pay more attention to the philosophical work that, especially in the last decades, has been developed in Africa. In my judgment, it is good that this happens for three main reasons: a) existence of a serious and quality work, in the field of philosophy, being elaborated in that continent; b) like us, they are seen as the periphery of the world; c) there are deep historical ties that bind us to them.

As we have seen, Wiredu takes the term "philosophy" in two distinct meanings: academic discipline and habit of reflection. The first is a relatively recent experience in sub-Saharan Africa; the second, in turn, is not something new on that continent (Mozzato 2011, 29). Since the last decades of the twentieth century, humanity has been experiencing profound changes in social design. As in the fifth, fifteenth, and eighteenth centuries AD, we are experiencing another kind of society. Put differently, we are undergoing a social restructuring. This time the process of transformation is marked, among others, by two new elements, that is, the highest level of technological development and a globalization that makes the planet a village.

These changes bring before us a series of difficult challenges. I conclude these reflections by bringing to light one that, in my judgment, is central to this process. It is a question of the necessity of conducting, as humanity, this passage in such a way that we have as a result an organized society, where the humanity is given the greatest emphasis. It is worth clarifying that this does not imply taking it as master of nature, but, on the contrary, to consider it an integral and inseparable part of it and to understand it as a *sine qua non* condition of human existence. To do this requires great effort and dedication from us. Two things are indispensable: to be aware of this process; to resort to a type of rationality present, for example, in Ubuntu that expresses itself in the "I am because we are". We should note the following: the "We" indicated here signifies not only the human collectivity (*muntu*) but also communicates nature (*kintu*). After all, we exist because we are also nature (Vasconcelos 2016a).

References

ANDRADE, J. H. F. 1994. "O sistema africano de proteção dos direitos humanos e dos povos". *África: Revista do Centro de Estudos africanos*: 23-57. http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/96035/95278

APPIAH, Kwame Anthony (1992). *In my fathers house: Africa in the Philosophy of Culture*. New York/Oxford: Oxford University Press.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2003. *Lei 10.639/2003*. http://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003__inclus%C3%A3o_no_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2008. *Lei nº 11.645/2008*. http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/Lei_n_11.645-2008_altera_lei_Hist_Africa.pdf

DAHL, Robert (1989). *Democracy and Its Critics*. New Haven and Lodon: Yale University Press.

ELUNGU, Alphonse Elungu Pene (2014). *O despertar filosófico em África*. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde, Edições Pedago.

FREIRE, Gilberto (1963). *Casa Grande & Senzala*. 13ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

HELD, David (1996). *Models of Democracy*. 2ª ed. Oxfor and Cambridge: Blackwell Publishers.

HOUNTONDJI, Paulin. 2008. "Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos". *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Ano 80, Mar.: 149-160. file:///C:/Users/Francisco/Downloads/RCCS80-007-Hountondji-149-160.pdf

KALUMBA, K. M. 2004. "Filosofia da sagacidade: sua metodologia, resultados, significância e futuro", Translation for didactic use of Renato R. L. M. In WIREDU, Kwasi (ed.). *A companion to African Philosophy*. Malden, Oxord, Victoria: Blackwell, 274-281. https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kibujjo_m._kalumba_-_filosofia_da_sagacidade._sua_metodologia_resultados_e_

MASOLO, Dismas. 2016. "African Sage Philosophy". *Stanford Encycopledia of Philosophy*. Stanford: Stanford University. https://plato.stanford.edu/entries/african-sage/

MBEMBE, Achille. 2001. *Formas africanas da escrita de si*. https://www.academia.edu/7672216/FORMAS_AFRICANAS_DA_ESCRITA_DE_SI

MBEMBE, Achille. 2015. "Afrofobia"? Achille Mbembe escreve sobre xenofobia na África do Sul". *Por dentro da África*, 19 abr. 2015. http://www.pordentrodaafrica.com/noticias/afrofobia-achille-mbembe-escreve-sobre-xenofobia-na-africa-do-sul-2

MBITI, John. Samuel (1990). *African Religions and Philosophy*. 2ª ed. London: Heinemann.

MOSIMA, Pius Maija (2016). *Philosophic Sagacity and Intercultural Philosophy Beyond Henry Odera Oruka*. Leiden: African Studies Centre.

MOZZATO, Diletta (2011). *Filosofia (africana) in progress*: Studio su Kwasi Wiredu. Milão: Mimesis. (Coleção La scala e l'album, 16).

MUDIMBE, Valentin Yves (2013). *A invenção de África*: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba.

OGBENIKA, Gregory Ebalu. 2008. "Democracy and Development in the Socio-political Philosophy of Kwasi Wiredu". Doctoral Thesis, Facultas Philosopiae, Pontificia Universitas Urbaniana.

ORUKA, Odera (1990). *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*, Nairobi: African Center for Technological Studies (ACTS) Press; also published by Leiden: E. J. Brill.

ORUKA, Odera (1997). *Practical Philosophy: In Search of an Ethical Minimum*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd.

PRESBEY, G.M. 1997. "Who Counts as a Sage?, Problems in the Further Implementation of Sage Philosophy". *Quest: Philosophical Discussions*, v.11, n. 1-2: 52-66. http://www.quest-journal.net/

TEMPELS, Placide Frans (1945). *La philosophie bantoue*. Paris: Présence Africaine.

TOWA, Marcien (2015). *A ideia de uma filosofia negro-africana*. Curitiba: NEAB; Belo Horizonte: Nandyala.

VASCONCELOS, F. A. 2015. "África e Filosofia". *Anais IV Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas Universidade Estadual do Piauí*, Teresina, Brazil: 187-194. http://s3.amazonaws.com/nepa2015/ckeditor_assets/attachments/56/africa_e_filosofia.pdf

VASCONCELOS, F. A. 2016a. "Jürgen Habermas e Kwasi Wiredu: Reflexões sobre o consenso". *Anais XII Colóquio Habermas e III Colóquio de Filosofia da Informação*: Conflitos Contemporâneos – Direitos Humanos e solidariedade, Rio de Janeiro, Brazil: 342-355. https://coloquiohabermas.files.wordpress.com/2016/11/anais-xii-colc3b3quio-habermas-e-iii-colc3b3quio-filosofia-da-informac3a7c3a3o-2016.pdf

VASCONCELOS, F. A. 2016b. "Descolonizar o saber: Um tema da filosofia africana". *Anais III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência*: *Direito de ser nas relações de poder*, Teresina, Brazil: 218-232. http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/rodagrio/arquivos/files/ebook_III%20CONGEAFRO(1).pdf

VASCONCELOS, F. A. 2017. "Filosofia Ubuntu". *Revista Logeion*: *Filosofia da Informação*, v. 3 n. 2: 100-112. http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000022997/a84473079978eaba8018828f6cff9f79

WEBER, P. M. 2014. "A África de Valentin Mudimbe e o descobrimento de uma ordem do conhecimento". *Anos 90*: *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, v. 21, n. 40: 563-568. https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/49228

WIREDU, Kwasi (1980). *Philosophy and an African culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

WIREDU, Kwasi. 2009. "La necessità di una decolonizzazione concettuale nella filosofia africana". *Rivista Semestrale di Filosofia*, n. 6: 97-108. https://studylibit.com/doc/859674/incontro-con-la-filosofia-africana

WIREDU, Kwasi. 2010. "African Religions from a Philosophical Point of View". In Taliaferro, C., Draper, P. e Quinn, P. L. (eds.). *A Companion to Philosophy of Religion*. 2ª ed. Malden; Oxford; West Sussex: Blackwell: 34-43.

A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL EM CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE PAPEL E CELULOSE NO MARANHÃO (1990-2010)

Francisco Rairan dos Santos Vilanova[142]

Cristiana Costa da Rocha[143]

Introdução

O campo da História ambiental vem se consolidando no Brasil nos últimos tempos como uma área muito propensa a pesquisa justamente por seu caráter inovador, pela possiblidade de fontes, tais como ações judiciais coletivas, denúncias levantadas por ONG's e atas de reuniões, além de estar inserido em um debate urgente em perspectiva global. Esse aspecto se faz relevante em particular em um país onde só nos últimos quatro anos observou o rompimento de duas barragens de minérios[144] de responsabilidade de empresas privadas estrangeiras causando estragos às populações locais, há ainda a preocupação com o avanço de empresas de exploração de eucalipto em especial nas regiões mais ao Norte e de maior percentual florestal do país. Mas não só as questões ambientais serão alvo das discussões aqui expostas.

[142] franciscorairanvilanova@gmail.com

[143] Doutora - UESPI - cristianacrocha@gmail.com

[144] Em 2015, uma barragem de rejeitos de minérios sob responsabilidade da empresa Samarco, que por sua vez pertence à mineradora Vale se rompeu atingindo os distritos de Mariana e Bento Rodrigues em Minas Gerais, deixando dezenas de mortos. Quatro anos depois a situação voltou a se repetir, dessa vez na região de Brumadinho também em Minas Gerais, com o rompimento de outra barragem de rejeitos da Vale deixando centenas de vítimas.

Quando se trabalha com empresas, mesmo aquelas que provocam mudanças drásticas ao meio ambiente, estamos falando também de pessoas, trabalhadores, modos de viver e pensar. Por conta disso, ficou entendido que pesquisar as mudanças trazidas por empresas como a Suzano papel & celulose na região do Médio Parnaíba maranhense, portanto uma questão ambiental, estaria indissociável da questão social, por ali habitarem pessoas muitas vezes, pobres vivendo a mercê de políticas públicas do Estado encaram com facilidade ou não a chegada dessas multinacionais, por entenderem se tratar de oferta de emprego e progresso para a região. O desafio, portanto, é entender até que ponto é possível existir uma certa harmonia entre a companhia e às populações locais e como essa tendência se insere em um contexto universal. Os diálogos aqui estabelecidos têm como fundamentação a perspectiva de história ambiental desenvolvida por Donald Worster, José Augusto Drummond, Mike Davis e Andrea Zhouri.

Nesse sentido apresentamos como questão central compreender a relação dos sujeitos com o meio ambiente, o que eles entendem por exploração do meio ambiente, suas consequências os embates travados, dentre outros. A pesquisa vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Científica – PIBIC, cujo objetivo é discutir e compreender a sociedade e o meio-ambiente a partir do contexto de instalações de indústrias de celulose de eucalipto nos estados do Piauí e Maranhão, sendo também objeto de estudo do TCC em curso. Para este estudo foram realizados levantamento e análise de fontes oficiais a exemplo de atas de reuniões de órgãos de concessão a exploração do meio-ambiente, relatórios, mapas, censos demográficos e inclusive o plano de governança florestal da empresa Suzano, no sentido de compreender a relação entre os sujeitos, homens e mulheres moradores das regiões tocantinas, baixo e médio Paranaíba maranhenses, na qual se instalou a Empresa Suzano, e seus desdobramentos em relação aos modos de vida e trabalho.

O artigo está dividido em 3 partes. Na primeira, é feito uma abordagem dos principais pesquisadores da atualidade que têm levando a problemática da preservação ambiental como um campo de discussão também pertencente às ciências humanas, especialmente à História. No segundo momento, é feito um mapeamento de como a indústria da eucaliptocultura tem ganhado espaço no Hemisfério Sul, em particular em regiões com índices de pobreza elevada, como é o caso do estado do Maranhão e como isso tem afetado os modos de vida dos moradores dessa região. No terceiro

ponto, são destacadas as principais medida tomadas pelas autoridades maranhenses para conciliar exploração e preservação ambiental.

Breves considerações sobre História Ambiental

Por razões metodológicas, a discussão sobre o surgimento e principais desafios enfrentados pelo campo da História ambiental, este tópico será traçado por meio da exposição das teorias e metodologias trazidas por aqueles que talvez podem ser considerados os precursores desse conhecimento, como é o caso por exemplo de Donald Worster (1991) e José Augusto Drummond (1991).

Um dos primeiros a escrever sobre o tema é o historiador norte-americano Donald Worster.

Nascido em 1941, Worster (1991) é formado pela Universidade Yale, foi professor de história americana da Universidade do Kansas e é considerado um dos primeiros a pensar os problemas ambientais decorrentes da ação humana como um campo de pesquisa também interessante aos olhos dos historiadores. Ele conceitua História ambiental da seguinte maneira:

> A história ambiental é, em resumo parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da história muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido. Acima de tudo, a história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e "supernatural", de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. A velha história não poderia negar que vivemos neste planeta há muito tempo, mas, por desconsiderar quase sempre esse falo, portou-se como se não tivéssemos sido e não fôssemos realmente parte do planeta. Os historiadores ambientais, por outro lado, perceberam que não podemos mais nos dar ao luxo de sermos tão inocentes (WORSTER, 1991, p. 199).

Donald Worster (1991) explica que assim como os outros campos da História, tais como História Social e História Cultural, a História Ambiental também surge no intuito de superar as dificuldades e preencher as lacunas deixadas pela antiga História Política. O autor critica a corrente historiográfica repleta de certezas que priorizava a atuação dos grandes homens estadistas e que só podia ser contada levando em

consideração as fontes documentais escritas por esses grandes líderes. A partir do momento em que os historiadores passaram a olhar para as camadas, até então tidas como invisíveis, a História Política começa a perder espaço, a medida em que as outras histórias avançam e passa a reformular o conhecimento historiográfico de cima para baixo, ou seja, a partir das leituras do mundo operário, do mundo feminino e de outros mundos, até o momento, marginalizados pela História. Mas para o autor foi necessário ir ainda mais fundo para se chegar ao momento de insurgência de uma nova corrente que deixava de lado a política, as fábricas e as maternidades e voltava-se para as florestas e rios. Chegava a hora da História Ambiental ganhar cada vez mais terreno, apesar de, a princípio não representar uma ameaça à grandeza dos outros campos da História.

O pesquisador também reconhece que por algum tempo a História ambiental, que surgiu a partir dos anos 1970, foi sim produzida ainda sob forte influência da História Política, mas isso não ocorreu de forma homogênea e, portanto, a tendência é que esse afastamento entre os dois campos, seja uma realidade cada vez palpável. Outro ponto em que esse novo campo da História promete revolucionar é a questão da superioridade humana sobre a natureza, que por muito tempo foi defendida pela História dos grandes homens. Diferentemente disso, o conhecimento histórico sobre meio ambiente esclarece que não podemos mais nos ater a essa visão positivista e ultrapassada, mas que também precisamos olhar para o passado e entender que nossos ataques pretéritos ao meio ambiente também são resultados de uma dívida que está sendo cobrada hoje.

Nesse contexto, consideramos como importante referência o historiador estadunidense Mike Davis (2001) que em seu livro "Ecologia do Medo" discute como se dá a relação homem-natureza de uma maneira muito particular. Ele que majoritariamente escreve sobre o lugar onde vive, sul da Califórnia, traz uma abordagem de como ao longo do tempo as pessoas podem passar por um certo processo de naturalização das catástrofes ambientais, mantendo-se inertes diante do problema e sem se dá conta de que situações como essas fazem parte de uma problemática que exige a atenção de todas as forças nacionais:

> A paranoia em relação a natureza distrai, é claro, a atenção do fato óbvio de que Los Angeles colocou-se deliberadamente no caminho do mal. Durante gerações, a urbanização orientada pelo mercado vem contrariando o bom senso ambiental. Os "corredores" tradicionalmente seguidos pelo *wildfire* foram transformados em lotes com vista nos subúrbios, áreas inundadas dos pântanos em marinas, e

> baixadas alagadiças em distritos industriais e áreas residenciais. Obras públicas monolíticas tomaram o lugar de um planejamento regional e de uma ética responsável para o uso da terra (DAVIS, 2001, p. 16).

Como se pode perceber, a busca desenfreada pelo lucro faz com que o mercado promova ações desmedidas de desmatamentos, aterramentos de lagos e lagoas, restrições de passagens por parte de pessoas e animais pondo em xeque a qualidade de vida e em casos mais graves, até mesmo a próprias resistências das populações locais. No caso trazido por Davis (2001), fica nítido às custas de que é vendida a falsa ideia do sonho de moradia na Califórnia. Nesse sentido, essa pesquisa busca entender até que ponto as pessoas que sofrem com as investidas da empresa Suzano no Maranhão são passíveis à exploração ambiental, o que elas entendem por exploração ambiental, como a empresa se vê diante dessa situação e que ações tem feito para conciliar a preservação ambiental com a natureza de seu trabalho.

No Brasil, o historiador José Augusto Drummond (1991), faz uma apresentação da História ambiental, tida por ele como um campo estranho à ótica dos historiadores brasileiros. Em seu trabalho "História ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa", afirma não pretender questionar as abordagens trazidas por Donald Worster (1991), mas sim complementar pontos até então não discutidos por ele e tornar esse novo campo mais atraente para os pesquisadores da história e das ciências sociais.

Drummond (1991) pensa a importância da História ambiental, a partir da experiência de reflexão clássica aos historiadores da noção de tempo. Além de ratificar as discussões sobre o tempo como uma construção social, ele também evidencia como as sociedades contemporâneas ocidentais foram "contaminadas" pela influência cristã de medição do tempo, em desprezo às outras formas de se calcular a sucessão de dias, e como isso retardou a umas das grandes descobertas da humanidade, que é a questão do tempo geológico. Ele esclarece que pelo fato de por muito tempo, estarmos condenados ao discurso eurocêntrico-cristão de criação do mundo, outras linhas de pensamento demoraram muito para aparecer ou sofreram cerceamentos e perseguições. Explica ainda que a narrativa da Velho Testamento contribuiu significativamente para isso, estipulando uma idade para o surgimento do mundo e da humanidade não superior a 6 mil anos.

No entanto, até aqui as ciências sociais estiveram à margem desse processo de descoberta, tendo se destacado apenas as ciências naturais europeias. Embora saibamos que o espaço de investigação das ciências sociais, seja a cultura, o autor considera que este é apenas uma pequena fração integrante de uma dimensão ainda maior, que é o tempo geológico, por isso sua importância para nós cientistas das humanidades. Porém, de acordo ele, essas ciências sofreram muitas resistências ao processo de adesão a esse novo olhar, tanto coercitivas quanto voluntárias. Coercitivas no sentido de ainda estarem muito ligadas aos valores cristãos e por isso baixavam a cabeça perante à autoridade do discurso bíblico. E voluntárias, por ingenuamente acreditarem que o valor temporal que veneravam era mais do que suficiente para dar conta das explicações que julgavam importantes.

Entre os anos de 1960 e 1980, período em que Worster (1991), Drummond (1991) e Andréa Zhouri (2004) entendem como o momento de afloramento da história ambiental, Drummond (1991) aponta dois sociólogos americanos que foram responsáveis por conduzir a comunidade científica a um novo debate acerca das questões que ainda prendiam as ciências sociais às correntes conservadoras de seus objetos legítimos de pesquisa. Eles sugeriram a existência de uma espécie de paradigma da imunidade humana aos eventos de origem natural, que segundo a explicação sociológica, legitimava o isolamento das ciências sociais, afirmando que os fatores sociais só poderiam ser explicados por outros fatores sociais. Antes disso, os fatos que desenrolaram após a Primeira Guerra Mundial, contribuíram significativamente para que essa aversão se intensificasse. As teorias racistas ligadas ao contexto do nazismo, renegavam veementemente qualquer estudo que propusesse afinidade entre os condicionantes de cor, raça, anatomia, etc. a determinismos naturais.

Assim como Worster (1991), Drummond (1991) também argumenta que a história ambiental surgiu em meio aos embates entre a sociedade civil e o poder público em torno da busca de soluções para as catástrofes ecológicas que ganhavam dimensões assustadores. As ciências sociais foram novamente desafiadas a deixarem a sua zona de conforto e os antropólogos são os primeiros a apresentarem trabalhos que timidamente superavam aquela antiga tradição metodológica, seguidos de sociólogos e economistas.

Já para os historiadores, ainda segundo Drummond (1991), a história ambiental trabalhada atualmente em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, já passa por um período de reforma. Isso porque alguns pesquisadores entendem que

ajustar as temporalidades das ciências sociais com a temporalidade das ciências naturais, é um debate que deve ser superado. Para justificar sua posição, Drummond utiliza a indagação de Richard Cronon que sugere a necessidade de se colocar a sociedade na natureza, porém ele não deixa claro, como esse processo deve ocorrer, o qual é entendido aqui como um mecanismo que propõe o estudo dos impactos gerados a partir da interação entre o ser humano e o meio ambiente, de forma ampla e objetiva, levando em consideração as lutas que asseguraram essa interação algo anterior à qualquer limite estabelecido pelas antigas construções sociais de tempo. E que sobretudo, o objetivo deva ser a conscientização e a promoção ao debate acerca das consequências presentes e pretéritas do uso indiscriminado dos recursos naturais, principalmente por parte dos grandes empreendimentos.

Andréa Zhouri (2004) avalia que a superação da discussão sobre o meio ambiente enquanto objeto de estudo das ciências sociais, suscitou debates que agora envolveriam uma crítica ao modelo de exploração capitalista dos recursos naturais em nome de um suposto "progresso" que seria gerado às custas de muita degradação desses recursos. Esse movimento que tinha um caráter político, visava não só revelar as contradições desse "progresso", como também demonstrar a existência de um novo processo de apropriação, que além da mais-valia prenunciada por Karl Marx alienava a sociedade industrial à natureza.

Desse modo, ainda de acordo com a pesquisadora, os defensores do livre direito de exploração da natureza, logo começaram a se organizar em reação ao surgimento desse movimento, sobretudo acusando-o de estar atuando contra uma "evolução inevitável", nas palavras de Zhouri (2004). No entanto, as graves crises ambientais que se sucederam, envolvendo inclusive, escassez de recursos, deixaram evidente a legitimidade do movimento, facilitando aos poucos sua aceitação, com a condição de que o viés político fosse deixado de lado, o que, devido a adesão maior da sociedade e das instituições, acabou acontecendo. Os efeitos dessa amenização foram os mais perversos.

O avanço das empresas de exploração do eucalipto sob o olhar da História Ambiental

As pesquisas não são capazes de precisar exatamente quando a primeira planta de eucalipto foi plantada em território brasileiro. Ao que se sabe, o eucalipto é

considerado por nós, uma planta exótica, uma vez que não é originária da nossa região. Um dos trabalhos que dialoga bastante com a questão das origens do eucalipto no Brasil é um artigo escrito por Celso Edmundo Bochetti Foelkel (2005), por meio do qual é protagonizada a narrativa de Edmundo Navarro de Andrade, considerado o pai da eucaliptocultura no Brasil. Tendo vivido até por volta de 1941, Navarro escreveu muitos livros e um deles chega a apontar que o Chile talvez tenha sido o primeiro local da América do Sul a receber o eucalipto, em 1823. Quanto ao Brasil, as histórias revelam locais e momentos diferentes do surgimento da planta na região. Um dá conta que essa primeira aparição tenha sido no Rio de Janeiro entre 1855 e 1865, enquanto a outra garante que isso na verdade teria ocorrido no Rio Grande do Sul em 1868.

Em pesquisa produzida por Adelso Rocha Lima (2016), intitulada *impactos da monocultura de eucalipto sobre a estrutura agrária nas regiões norte e central do Espírito Santo*, ele juntamente com Eduardo Alves da Silva Barcelos (2010) demonstram ao longo do trabalho, como se deu, a partir de 1960, o processo de migração das indústrias de papel e celulose do Hemisfério Norte, onde a produção havia se consolidado, para o Hemisfério Sul, com o claro objetivo de manter o ritmo industrial, afetado pela intensa exploração do solo e de recursos hídricos e pela pressão de grupos e leis ambientalistas em países do norte da Europa e América, especialmente do Canadá, cujo "desenvolvimento" esteve atrelado ao investimento na transformação das florestas boreais em matéria-prima para a produção de papel e celulose:

> No decorrer desse processo, outros fatores não menos importantes, como o preço da terra, a flexibilização das leis ambientais, as leis trabalhistas, os incentivos fiscais, dentre outros, contribuíram para a definição dos países do Sul como destino da instalação das plantas industriais e das extensivas monoculturas fornecedoras de matéria-prima para a produção industrial (LIMA, 2016, *apud* BARCELOS, 2010).

Ainda de acordo com Lima (2016) *apud* Porto-Gonçalves, existe uma sistemática que avalia as consequências do uso deliberado da terra pelo mundo, que eles denominam de Pegada Ecológica. Essa variável mapeia o potencial exploratório da terra em hectares por regiões geograficamente demarcadas. De acordo com alguns dados, a média mundial dessa exploração é de 2,85 de hectares por habitante. Porém, só os Estados Unidos utilizam um total de 12 hectares por habitante, enquanto a África e a Ásia, consomem 1,5 e 1,8 hectares por habitante respectivamente. Isso

significa que se todos nós mantivéssemos a mesma taxa de utilização da terra que os EUA, seriam necessários quase 4 planetas para suprir todas as nossas demandas.

No Brasil, os estados do Maranhão, Piauí e Tocantins[145] têm visto crescer cada vez mais o avanço da empresa Suzano na região, que se interessa principalmente pelas áreas de fronteira agrícola do cerrado e regiões de extrema pobreza e abundância em recursos hídricos e florestais. De acordo com dados de 2010[146] da ONG (organização não governamental) Repórter Brasil, que acompanha de perto e vê com preocupação a instalação dessa e de outras empresas desse tipo na região, a Suzano papel & celulose conseguiu através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, um montante de pouco mais de 2 e meio bilhão de reais para investir na instalação de uma fábrica no Maranhão no final da década passada.

A cidade de Imperatriz (ver mapa 1), no Oeste do estado do Maranhão e há pouco mais de 600 km de distância da capital São Luís, foi a primeira do estado a ser escolhida para abrigar esse grande empreendimento. Ainda segundo dados da Repórter Brasil, foram disponibilizados 154 mil hectares para o plantio de eucalipto, sendo que 70% dessas terras seriam propriedade da empresa. No leste do estado, na fronteira com o estado do Piauí, região denominada de Baixo Parnaíba (ver mapa 2), a ONG afirma que a companhia também faz uso de 45 mil hectares de terras se estendendo por 9 municípios. Acredita-se que esse número hoje é ainda maior, pois a microrregião conhecida como Médio Parnaíba maranhense que inclui os municípios de Parnarama, Matões e Timon, também a leste do estado, já conta com a presença massiva da Suzano.

A cada ano, a empresa elabora um documento chamado Plano de Governança Florestal, no qual apresenta ações, que segundo ela, envolvem estratégias para garantir que suas atividades não provoquem prejuízos a sociedade e ao meio ambiente e sobretudo, reúne informações de cada operação de acordo com a região na qual está instalada. No Plano de Governança Florestal da instalação de Imperatriz, são apontados os principais objetivos, que ainda segundo ela, asseguram o seu interesse e permanência no local, dos quais podemos citar: "Produzir madeira para atender nossa

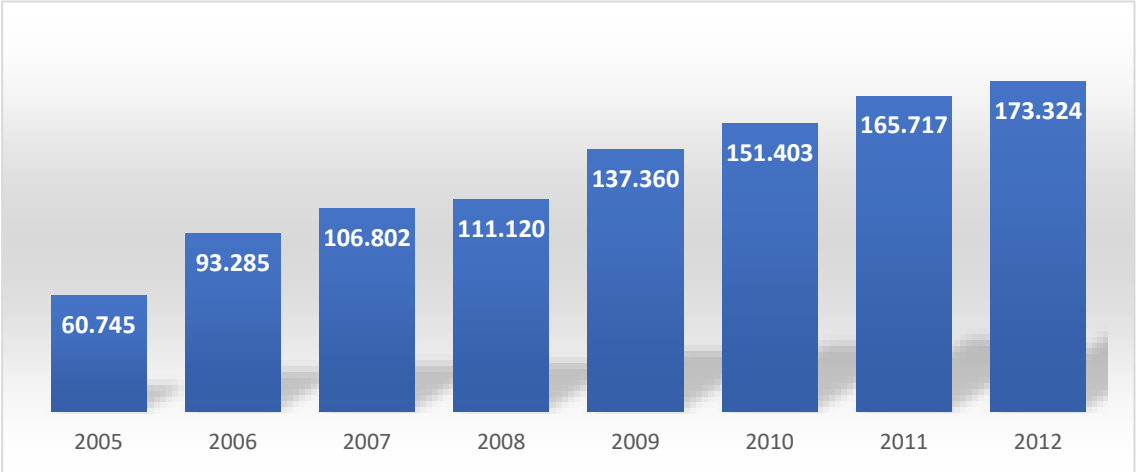
[145] Juntamente com o estado da Bahia, esses três estados formam o chamado MATOPIBA, maior fronteira agrícola do cerrado.

[146] REPÓRTER, brasil. Deserto verde: *Os impactos do cultivo de eucalipto e pinus no Brasil*, 2011. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/8.-caderno_deserto_verde.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019

demanda local; promover o bem-estar social, gerando empregos, colaborando diretamente ou indiretamente com as comunidades adjacentes, etc." (PLANO DE GOVERNANÇA FLORESTAL, 2017, p. 12).

Os números também revelam um aumento na ocupação de hectares para o plantio de eucalipto no Maranhão no intervalo entre 2005 e 2012, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Aumento do número de ha utilizadas pela Suzano no MA entre 2005 e 2012



Fonte: Anuário ABRAF. ALVES, 2018; NÓBREGA, 2018

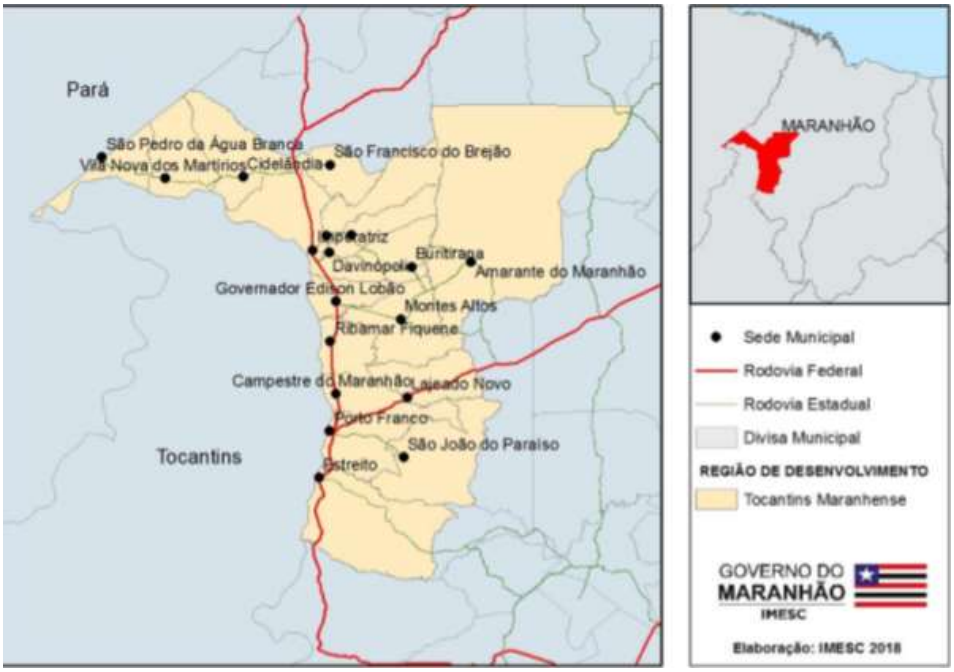
A pesquisa é resultado da busca realizada pelo professor Vicente Eudes Lemos Alves (2018) e da agrônoma Mariana Leal Conceição Nóbrega (2018), ambos do Instituto de Geociências da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, que sugerem também que a presença da Suzano no oeste maranhense, ampliou o alerta sobre os prejuízos ecológicos gerados em decorrência das atividades da empresa. Como é possível perceber, em quase 10 anos de expansão, a empresa mais que dobrou sua posse sobre áreas, que antes abrigavam florestas e uma rica fauna para dar lugar à cultura extensiva do eucalipto, que embora haja divergências, muitos especialistas alertam para o poder de destruição dessas culturas, principalmente para os recursos hídricos, tendo em vista a imensa quantidade de água para alimentar uma só planta de eucalipto.

Criada há 40 anos, a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, juntamente com o Ministério Público Federal do Maranhão, em estudo realizado pela ONG

Repórter Brasil[147] denuncia as consequências da ação da Suzano no Baixo Parnaíba maranhense. Certas atividades, que são fonte de renda para as populações locais, como o extrativismo estão sendo castigadas, uma vez, que a empresa se apropria das terras onde ficam os pequizeiros e bacurizeiros, para assim desmatá-los e manter o ritmo de sua atividade. Comunidades rurais, quilombolas e camponeses são os mais prejudicados.

Para facilitar a compreensão geográfica e entender como essas microrregiões com as quais a Suzano mantem contato se relacionam, é necessário abrir mão dos resultados quantitativos, das descrições recorrentes e partir para uma observação cartográfica. O governo do estado, através do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC, traz uma abordagem mais recente dessa questão.

Mapa 1: Região do Desenvolvimento do Tocantins Maranhense



Fonte: IMESC, 2018

No mapa é possível visualizar a região maranhense na qual se insere o município de Imperatriz e consequentemente, os demais municípios, os quais são

[147] REPÓRTER, brasil. Deserto verde: *Os impactos do cultivo de eucalipto e pinus no Brasil*, 2011. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/8.-caderno_deserto_verde.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019

influenciados pelas atividades da Suzano. É preciso chamar atenção para o fato de que essa área de exploração faz parte de uma grande fronteira de eucaliptocultura que envolve macrorregiões dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins, tendo a unidade de Imperatriz como a centralidade desse empreendimento. Ainda no plano de governança florestal, a Suzano reconhece que por abrigar quatro biomas, possuir uma biodiversidade rica, e ter o segundo maior litoral do Brasil, o Maranhão atrai os olhares de empresas que pautam a sua produção em função da exploração agroflorestal.

Em 2005 o Ministério de Desenvolvimento Agrário em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial elaborou um projeto no qual entre outras coisas, apresentaram as principais atividades que beneficiavam os interesses do agronegócio em contraste com as ameaças que afetavam as condições ecológicas que favoreciam a sobrevivência das populações locais do Baixo Parnaíba maranhense:

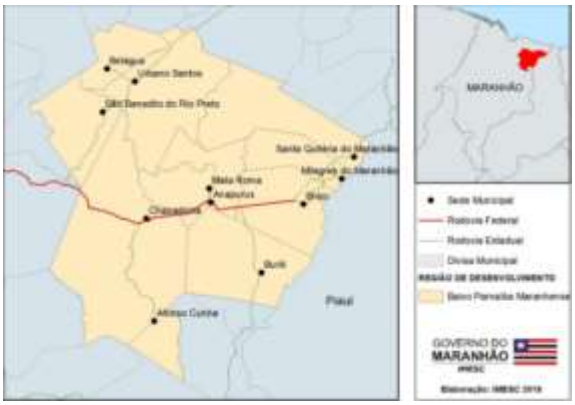
> No que diz respeito às Ameaças foi evidenciada a compra de terras e regularização por grandes empresários que chegam ao Território movidos pelo agronegócio do eucalipto, como no caso da PAINEIRAS, e da soja, ocasionando tanto um impacto ambiental quanto social, pois por se tratar de monoculturas, em que são exploradas grandes extensões de terras, torna-se inevitável o desmatamento indiscriminado, tanto do Cerrado, como das matas ciliares e nascentes dos rios, causando a destruição dos recursos naturais da região, bem como a expulsão e exclusão das famílias do campo por não se sentirem contempladas com subsídios financeiros que incentivam apenas a produção em larga escala, sempre voltada para atender ao mercado internacional (PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL E SUSTENTÁVEL, 2005, p. 39)

Além disso, outro problema que tem aumentado a procupação dos moradores dessa região, segundo a SMDH, é a retirada indiscrimada de água principalmente dos rios para fortalecer as monoculturas de eucalipto da Suzano. As famílias acreditam que essa prática tem sido intensificada nos últimos tempos, de modo que passam a sentir os períodos de estiagem cada vez mais rigorosos. Observe no mapa 2 a cartografia da região.

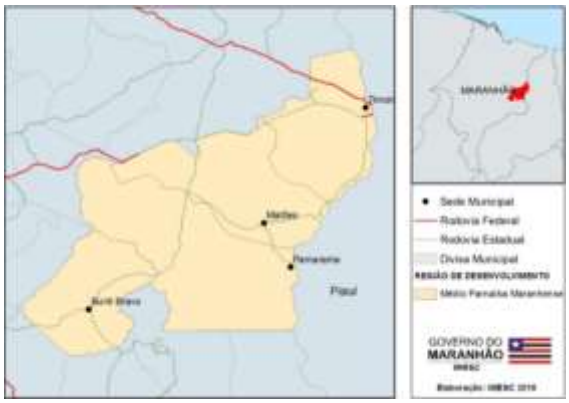
No final dos anos 2000 a empresa Suzano passou a se apossar do médio Parnaíba maranhense (ver mapa 3). A ocupação das terras veio acompanhada de melhorias na estrutura das estradas, o que para muitos moradores das zonas rurais dos municípios de Matões, Parnarama e Timon pareceu ser a chegada do progresso e do desenvolvimento na região.

Sem se dar conta no primeiro momento, dos prejuízos causados em decorrência das questões territoriais impostas pela empresa, esses mesmos moradores viram seus sonhos irem por água abaixo, uma vez que em mais de dez anos de instalação na região, pouco mudou no que tange à oferta de empregos por parte da empresa. Depois de ficar claro que a real preocupação da companhia quanto à situação das estradas estava ligada apenas a uma questão de otimização da logística produtiva, alguns moradores também começaram a perceber que tivera seu direito de circulação cerceado. A exemplo, placas colocadas no centro dos povoados indicavam para além de uma demarcação territorial, a soberania da empresa sobre aquelas terras e sobre as populações que delas dependiam para sobrevivência.

Mapa 2: Baixo Parnaíba



Mapa 3: Médio Parnaíba



Fonte: IMESC, 2018

Ainda no sentido de demonstrar uma possível preocupação com os interesses das populações locais, medidas de combate a incêndios florestais foram implementadas pela Suzano e noticiadas pela imprensa local. Intitulada "brigada de incêndio"[148] colocada "a disposição da população de Parnarama e Matões", a manchete evidenciava o problema das queimadas decorrente principalmente das roças, o que é algo muito recorrente na região.

Avanço Econômico, Conservação Ambiental e ações do Estado

Segundo as leituras de Michael Löwy (2005) acerca das Teses sobre o conceito de História de Walter Benjamin, a relação intrínseca entre "progresso" e caos é analisada de maneira alegórica, que é o que determina o que ele chama de anjo da

[148] JORNAL MEIO NORTE. Brigada de Incêndio. Meio Norte, 16 de junho. 2015.

História. Essa figura angelical, inspirada em uma obra de arte apreciada por Benjamin, deve ter seu olhar voltado para o passado, o qual é refletido nos escombros e destroços provocados pela ação humana ao longo da História. O anjo, por sua vez, reage de uma maneira inerte a tais ataques, é puxado involuntariamente ao céu através de uma tempestade, ao mesmo tempo em que é também empurrado por toda aquela destruição do passado. Nesse sentido, o céu representaria o futuro e os escombros do passado, o progresso, que em outras palavras, demonstram as características e o melancolismo da Filosofia de Benjamim, que por sua vez, revelam uma preocupação e alerta sobre o que chamamos de "progresso", o que para ele, é resultado de muita destruição, guerras e mortes.

Portanto, a ideia de progresso é contraditória. No entanto, a sociedade atual vive um momento em que a busca incessante pelo lucro tem mobilizado ações que agridem os recursos naturais ao passo em que os recursos para cuidados e recuperação do meio ambiente tornam-se uma realidade cotidianamente mais difícil. Os discursos das autoridades públicas contribuem significativamente para essa situação, uma vez que são elas que determinam as condições para instalação e atividade dos grandes empreendimentos. As empresas de exploração de eucalipto, por sua vez, representam uma grande parcela de instituições que não medem esforços para conseguir o lucro. Desse modo, a proposta aqui é perceber os limites e condições impostas pelos Estado à instalação da empresa Suzano em território maranhense. Até que ponto esses limites são obedecidos e, portanto, quais ações a empresa tem adotado para conciliar a preservação ambiental em contraste com a natureza de sua atividade. É importante também buscar saber a real posição do Estado frente a chegada desse grande empreendimento, que para o senso comum representaria a chegada do "progresso" e do emprego.

No Maranhão, a Câmara Estadual de Compensação Ambiental – CECA, tem a tarefa de realizar concessões, assim como cobrar das empresas ações ou até mesmo valores que compensem os estragos provenientes de suas atividades enquanto exploradoras de recursos naturais maranhenses. Ao ter acesso a ata de reunião Nº 14/2017 da CECA, realizada em 24 de julho de 2017 em São Luís, foi possível perceber o confronto entre as lideranças do órgão estadual e as estratégias utilizadas pela empresa para diminuir os custos, os quais teria que arcar para continuar operando seus empreendimentos nos municípios de Matões e Parnarama:

> Dando continuidade, o secretário Marcelo Coelho passou a seguir a pauta da reunião, qual fora: 1- Apresentação do Parecer da Turma Recursal Nº 02/2017 do empreendedor Suzano Papel e Celulose do empreendimento Operação do Projeto de Eucaliptocultura de Parnarama e Matões – MA; 2- Apresentação do Parecer Técnico Nº 06/2017/2ªCAC da Agropecuária Wimmi Ltda; 3- Aprovação de despesas para contratação de empresa especializada em gerenciamento informatizado de combustíveis; 4- Aprovação de despesa para contratação de empresa especializada em serviços de organização de eventos; 5- Aprovação de despesa para contratação de empresa especializada em serviços de Tecnologia da Informação. (ATA DE REUNIÃO Nº 14/CECA, 2017)

Em reunião a empresa ofereceu uma quantia de R$ 109.588.040,56 (Cento e nove milhões e quinhentos e oitenta e oito mil e quarenta reais e cinquenta e seis centavos) para arcar com os custos relativos aos seguintes índices: Índice Magnitude (IM) e Índice de Biodiversidade (IB) – valor 03, Índice de Abrangência (IA) – valor 04, Índice de Temporalidade (IT) – valor 02 e Índice de Comprometimento de Área prioritária – valor 01. Embora mencionado, o Índice de Influência em Unidades de Conservação (IUC) não teve participação na captação desse recurso. Ao revisar os cálculos, foram observadas divergências entre os valores apresentados e os custos reais do empreendimento, o que orientou ao alcance de um novo valor: R$ 114.639.272,39 (Cento e catorze milhões e seiscentos e trinta e nove mil duzentos e setenta e dois reais e trinta e nove centavos), manifestando-se em seguida o advogado da empresa Suzano, o sr. Fábio Mouchrek pela retificação do valor da Compensação ambiental incluindo o Grau de Impacto (GI) igual a 0,47. Com isso a diferença de valor ainda a ser contribuída pela empresa ficou definido em R$ 538.804,58 (Quinhentos e trinta e oito mil oitocentos e quatro reais e cinquenta e oito centavos). Além disso, ficou decido que o valor da compensação ambiental seria ajustado conforme as variações do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA.

Considerações Finais

Como foi possível perceber, o interesse das ciências humanas por um campo de estudo que por muito tempo permaneceu sob a guarda das ciências exatas, representou sobretudo uma quebra de paradigma e levantou questões que até então se mantinham suprimidas, como é o caso das questões que envolvem o interesse do capital pelo meio-ambiente que na maioria das vezes, entra em conflito com os modos de vidas de populações rurais acostumadas a viver em harmonia com a natureza. No

caso do Maranhão, especificamente, na região do Baixo Parnaíba, o avanço da Suzano tem significado o agravamento da situação de miséria das populações locais, trazendo problemas como a falta de água, seca dos rios e prolongamento do período de estiagem levando, portanto, ao êxodo rural e inchaço das pequenas cidades.

Referências

ALVES, V. E. L.; NÓBREGA, M. L. C. "Os novos desafios das populações agroextrativistas na Amazônia diante da instalação da empresa Suzano papel e celulose na região tocantina maranhense". *Espaço & Geografia*, Campinas, v. 21, n 1, p. 03-43, 2018.

DAVIS, Mike. Ecologia do Medo: *Los Angeles e a fabricação de um desastre*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DRUMMOND, José Augusto. História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 4, n.8 1991, p. 171-197.

FOELKEL, C. E. B. Eucalipto no Brasil, história de pioneirismo. *Visão Agrícola*, n. 4, p. 66-69, 2005.

IMESC. *Regiões de desenvolvimento do estado do Maranhão proposta avançada*, 2018. Disponível em: <https://seplan.ma.gov.br/files/2013/02/Proposta-IMESC_22-Regi%C3%B5es-de-Desenvolvimento-do-Estado-do-Maranh%C3%A3o-2018.pdf>. Acesso em 30 dez. 2019.

LIMA, A. R.; GIRARDI, E. P.; MANCIO, D. et al. "Impactos da monocultura de eucalipto sobre a estrutura agrária nas regiões norte e central do Espírito Santo". *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 19, n. 34, p. 12-36, 2016.

LÖWY, M. *Aviso de incêndio*. São Paulo: Boitempo, 2005. Cap. 1. p. 33-146: Uma leitura das teses "sobre o conceito de História" de Walter Benjamin.

REPÓRTER, brasil. Deserto verde: *Os impactos do cultivo de eucalipto e pinus no Brasil*, 2011. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/wp-content/uploads/2015/02/8.-caderno_deserto_verde.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial Território Baixo Parnaíba: *Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável*, 2005. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio020.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

SEMA, maranhão. *Ata de reunião nº 14/2017 - Câmara Estadual de Compensação Ambiental - CECA - Décima quarta reunião ordinária do ano de 2017, realizada em 24 de julho de 2017*, 2017. Disponível em: http://www.sema.ma.gov.br/arquivos/1503350500.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

SUZANO. *Plano de Governança Florestal Unidade Maranhão*, 2017. Disponível em: <http://www.suzano.com.br/suzano/wp-content/uploads/2018/10/Resumo-Publico-Maranh%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 dez 2019.

UFRJ, instituto de pesquisa e planejamento urbano e regional. *Henri Acselrad*. Disponível em: http://www.ippur.ufrj.br/index.php/pt-br/corpo-social/37-docentes/93-henri-acselrad. Acesso em: 09 nov. 2019.

WOSTER, Donald. Para Fazer História Ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, \101. 4, n. 8. 1991, p. 198·215 1991, p. 199.

ZHOURI, A. "A Re-volta da Ecologia Política" Conflitos Ambientais no Brasil. *Ambiente e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 211-213, 2004.

O LIVRO PARADIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA

Gabriela de Almeida Furtado[149]

Introdução

O fazer pedagógico, no âmbito dos espaços formais de educação, é construído a partir da concepção do que se entende como humano e de quais cidadãos se pretende formar, em determinado momento histórico. A função social da escola sempre esteve atrelada aos interesses de uma pequena parcela da população, sendo ela branca, masculina, heteronormativa e detentora dos meios de produção (FREITAS, 2009).

De acordo com a autora supracitada, há diretrizes que guiam as instituições educacionais modernas, sendo elas: "o que se aprende", "como se aprende" e "para que se aprende". Entretanto, esses três aspectos não são pensados e determinados a partir da realidade e demanda dos educandos e educandas, e sim pelas "diretrizes políticos-ideológicas" que seguem os interesses da classe social privilegiada, detentora das diversas formas de poder. Tal configuração acaba por afastar aquelas e aqueles que não pertencem a esse segmento. Nesse sentido:

> Esse tipo de delimitação política apresentada e até certo ponto imposta pelo Estado, constrói e reforça um currículo escolar cujos conteúdos politicamente organizados contemplem apenas o setor dominante da sociedade. Como resultado a toda essa construção político-pedagógica pode-se detectar que os modelos culturais que foram impostos pela educação sistêmica estão enrustidos

[149] Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – UNB - gabrielaafurtado@gmail.com

> de preconceitos e estereótipos que inviabilizam possibilidades de construção de uma consciência histórica, não representando os indivíduos dentro dos grupos sociais aos quais pertencem. (...) Caminhando nessa direção, dando uma guinada para as relações raciais, pode-se afirmar que a nossa estrutura escolar estabelece de maneira pactual através de seus discursos um modo próprio de se sustentar enquanto instituição autônoma, autoritária e racista cujo impacto é a eliminação de uma consciência étnica da população negra (FREITAS, 2009, p.52).

Isso significa que os materiais didático-pedagógicos, instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizado dentro das escolas, são elaborados e selecionados de acordo com a valorização dessa concepção de humanidade e também de maneira a reforçar a defesa e perpetuação dos interesses dessa minoria.

Deste modo, é fundamental que seja abandona a ideia de um conhecimento neutro e abstrato. Conforme Kilomba (2019), a produção e reprodução dos saberes são feitas por pessoas, ou seja, as individualidades e posições sociais irão influir e se refletir. Sendo a validação do que é tido como conhecimento protagonizada por acadêmicos(as) brancos(as), consequentemente, as perspectivas e posições da branquidade[150] são tidas como conhecimento válido e universal. Senão, vejamos:

> Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de 'raça'. [...] A ciência não é, nesse sentido, um simples estado apolítico da verdade, mas a reprodução das relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar. Os temas, paradigmas e metodologias do academicismo tradicional - a chamada epistemologia - refletem não um espaço heterogêneo para teorização, mas sim os interesses políticos específicos da sociedade branca (KILOMBA, 2009, p.53-54).

[150] Jesus (2012) define branquidade como uma categoria histórica que consiste em um local de benefícios estruturais das pessoas brancas, em sociedades que se sustentam em hierarquias raciais. A autora reforça que também é um local a partir do qual o indivíduo vê os outros e a si mesmo. É, sobretudo, um lugar de privilégio; havendo, contudo, uma flexibilidade desse conceito para as formas plurais pelas quais pode se materializar, considerando a sociedade na qual se insere. Ademais, a branquidade está imbricada em todos os espaços sociais, inclusive na educação e na produção de conhecimento. Nesse segmento, e ao pensar a categoria de interseccionalidade, Akotirene (2018, p.42) afirma que "o branco como sistema político, onde raça, classe e gênero proporcionaram uma experiência imbricada de privilégios, não podendo raça se sobrepujar a inscrição identitária, sob risco de mau uso da ferramenta interseccionalidade".

Consoante Lélia González, em decorrência do colonialismo, o conhecimento não-europeu e não-branco é considerado atrasado e inferior, o que se embasa nas estruturas racistas que fundam a modernidade. É fundamental compreender que "a 'ciência' da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)" (GONZÁLEZ, 1988) não somente funda e consolida uma produção de conhecimento positivista, racista e sexista, como ainda continua a conduzi-la nos dias de hoje.

Quando a escola é pensada como um ambiente no qual há conhecimento sendo produzido e repassado, os materiais didático-pedagógicos ganham destaque diante de sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem dentro desse espaço. Retomando as ideias de González (1988), Freitas (2009) e Kilomba (2019), é possível afirmar que a escolha dessas ferramentas não é feita aleatoriamente e que, em regra, estarão reproduzindo racismo e sexismo.

Dentre esses materiais, os livros paradidáticos, usados especialmente na disciplina de literatura, são uma ferramenta importante e ainda pouco debatida criticamente[151]. Diante disso, este trabalho se propõe a discutir não somente a reproduções de discriminações nos livros paradidáticos, em especial o racismo e o sexismo, mas também pensar como eles podem subverter essa lógica opressora, sendo aliados na construção de uma educação antirracista e antissexista.

Racismo e Sexismo nos Livros Paradidáticos

A escola é um ambiente onde as opressões estão evidentes e são constantes, o que acaba expulsando as(os) alunos(as) desse espaço, em especial, estudantes negros (CAVALLEIRO, 2011). Para observar isso na materialidade cotidiana, chama-se atenção para o fato de que, em 2018, o atraso – por série – de estudantes brancos foi de 8,2%; enquanto de negros, de 12,8% (BRASIL, 2019).

A discriminação racial pode ocorrer a partir de diversos vetores, dentre eles através do livro paradidático, um dos principais materiais didático-pedagógicos

[151] É importante destacar que a maior parte das pesquisas que se preocupam em analisar racismo e sexismo nos materiais didático-pedagógicos estão voltadas para os livros didáticos - em especial Freitas (2009) e Rosemberg *et al*, (2009) -, havendo, ainda, pouca discussão sobre os paradidáticos. Inclusive, as pesquisas utilizadas como base para esta discussão teórica falam sobre os materiais pedagógicos de uma forma geral ou focam nos livros didáticos; contudo, nos voltaremos de maneira especial para o uso dos paradidáticos.

presentes no cotidiano escolar. Freitas (2009) aponta que a escola é um aparelho ideológico e instância legitimadora do racismo e que os livros utilizados são um dos principais instrumentos utilizados para tal.

A autora identifica que, a representação da população negra nos livros é feita a partir de um "paradigma inferiorizado na medida em que a população branca era representada como uma norma somática e padrão cultural a ser seguido" (FREITAS, 2009, p.19), o que gera uma imagem ruim do negro e amplia uma "ideologia de branqueamento", tornando-se eficaz, pois as estudantes negras internalizam conceitos negativos de si e positivos ao que se difere de sua autoimagem.

Segundo Garcia-Filice (2017, p.309-310), ao analisar materiais didáticos, é possível "constatar a invisibilidade da luta negra nesses registros históricos", a representação da população negra "opera uma desigualdade simbólica que se materializa numa visão negativa e estereotipada do negro, visto ora como escravizado submisso e animalizado, ora como parte", concretizando-se em uma violência para essas estudantes.

Isso porque a estrutura racista funda uma hierarquia racial e cultural que coloca em oposição uma dita superioridade branca ocidental e uma inferioridade negroafricana: "a África é o continente 'obscuro', sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a emoção é negra. Assim, dada a sua 'natureza sub-humana', a exploração socioeconômica dos amefricanos por todo continente, é 'natural'" (GONZÁLEZ, 1988, p.77).

Ligado a essa hierarquização, refletida no conhecimento, está presente a noção e visão de "outro". Kilomba (2019) aduz que a cientificidade e seu conhecimento costumam se construir embasadas em uma "outridade", a qual, historicamente, tenta-se impor à população negra. Isso gera violência e faz com que essa posição de "outro", atribuída a negros e negras, gere afastamento do ambiente escolar.

Freitas (2009) reflete que o mito da democracia racial está presente nos livros, reproduzindo uma valorização exclusiva da cultural branca e europeia. Quanto a isso, Cavalleiro (2001) chama atenção para o fato de materiais pedagógicos que não contemplam a diversidade de estudantes presentes no ambiente escolar, reforçam a percepção de que há um grupo mais valorizado. Nesse segmento, Figueiredo (2017) afirma que um dos fatos de silenciamento da realidade das relações raciais e do racismo na academia habita no fato de, no Brasil, esse estudo ter sido pautado no mito da

democracia racial e ser, quase sempre, "sobre negros", partindo de uma perspectiva da branquidade, negando espaço para que a população negra fale sobre suas vivências e perspectivas.

A estudiosa destaca que as Universidades ocidentais sempre privilegiaram a epistemologia eurocêntrica e branca, que se firmou como neutra, objetiva, o "senso comum dos espaços universitários"; o que foi imprescindível para "encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicos" (FIGUEIREDO, 2017, p.93) e instituir a perspectiva da branquidade como a universalidade da produção de conhecimento, sendo tida como parâmetro para validar ou desmerecer qualquer outra produção (GONZÁLES, 1988). O que se encontra em evidencia nos materiais didáticos-pedagógicos utilizados nas escolas.

Filice (2017) alude que um dos erros do ensino de História é não indagar o caráter político, econômico e cultural que determinam os conteúdos trabalhados em livros didáticos e paradidáticos. Isso, com base em Freitas (2009, p.43), também se aplica ao ensino e aos materiais utilizados na literatura: "as relações raciais ou mesmo a população negra costuma ser representada na Literatura Brasileira, principalmente no que se entende como cânone, sob o signo da inferioridade, da mestiçagem e/ou branqueamento entre outros estereótipos".

Nesse sentido, depreende-se que as representações negativas e estereotipadas da população negra, bem como os silenciamentos sobre as narrativas de resistência e valorização da cultura desse povo, geram um desinteresse e tornam-se até violentas para estudantes negros, o que expulsa tais jovens e crianças das escolas.

Contudo, é importante pontuar que o sexismo também é uma opressão estrutural que permeia o seio do ambiente escolar. Vale ressaltar que raça e gênero são estruturas sociais que se atravessam, interseccionam-se, ponto que será discutido mais a frente.

De acordo com Rosemberg *et al* (2009), historicamente, a educação formal apresenta um viés sexista posto, especialmente, pelas diferenciações dos "papéis sexuais" e "estereótipos de gêneros", retratados nos materiais didáticos utilizados, o que vem sendo denunciado pelos movimentos de mulheres e feministas.

No entanto, é imprescindível destacar que o sexismo não atravessa as mulheres de uma forma homogênea, ocorre uma diferenciação em decorrência do

entrecruzamento com o racismo. De acordo com Akotirene (2018, p. 23), "iniquidades de gênero nunca atingiram mulheres em intensidades análogas. Gênero inscreve o corpo racializado". O que se reflete na representação de mulheres em livros: em muitos materiais (especialmente livros didáticos), as personagens femininas são subrepresentadas nos textos e nas ilustrações, possuindo menos destaque e, constantemente, aparecendo em funções e espaços familiares; ao passo que os homens aparecem mais em espaços externos. Contudo, quando se tratam de personagens negras femininas, é comum que sejam retratadas como empregadas domésticas ou de maneira sexualizada, reforçando os estereótipos (ROSEMBERG *et al*, 2009).

Diante disso, considera-se relevante pensar não somente como racismo e sexismo se fazem presentes concomitantemente nas representações de raça e gênero em livros paradidáticos, mas como a quebra com essas estereotipações pode ser instrumento subversivo e importante no enfrentamento do racismo e sexismo, criando novas representações positivas.

ART.26-A/LDB e uma perspectiva interseccional

Diante de todo esse cenário, os movimentos sociais, de classe e identitários – principalmente os movimentos negros – provocaram fissuras, no sentido de forjar as estruturas racistas, a partir da uma disputa e alteração da agenda política, a exemplo da conquista de ações afirmativas[152] (FILICE, 2017), como a lei 10.639/03. Esta modifica o art.26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando que

> Art.26-A/ LDB - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura

[152] São medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, 1996, p.10 *apud* FILICE, 2017, p.312).

> negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Apesar dessa e de outras conquistas (como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana), o descumprimento desse dispositivo normativo ainda é recorrente. O racismo imbricado culturalmente no agir dos profissionais de educação contribui para a sectarização da população negra, bem como para o não-enfrentamento do racismo em/a partir da sala de aula, especialmente por uma crença no mito da democracia racial e uma consequente negação de desigualdades (FILICE, 2017; FREITAS, 2009).

Em pesquisa realizada com escolas do Distrito Federal, Filice (2017) identificou que, apesar de haver avanço nos debates acerca da temática, enquanto 74% das escolas afirmam conhecer o art.26-A/LDB, somente 46% declaram realizar formação nesse sentido. A pesquisa também revelou que a referência à temática racial, em regra, é feita em datas comemorativas, especialmente no 13 de maio, Abolição da Escravatura; e Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Isso demonstra a não aplicação efetiva dessa política afirmativa, o que corrobora para manutenção do *status quo* de poder. Assim sendo, a autora aponta a necessidade de formações – com qualidade - para construção de nova discussão e ação por parte dos educadores.

Pensando nessa formação qualificada e em uma mudança de postura, aponta-se a importância de discutir e adotar livros paradidáticos que não reproduzam estereótipos e/ou representações racistas. Entendendo-se, inclusive, que a escolha de um material didático que não reproduza violência e discriminação e seja um instrumento na construção de uma identificação positiva é um fator de permanência de estudantes negras(os) na escola.

Retomando o fato de que a discriminação racial está transpassada também por discriminações de gênero e que, o material didático estereotipa mulheres e meninas negras (ROSEMBERG *et al*, 2009), aponta-se a necessidade de uma aplicação interseccional do dispositivo legal aqui debatido.

É preciso depreender que as opressões de raça, gênero e classe não ocorrem separadamente. Quanto à interseccionalidade, e com base em Carla Akotirene (2018), o racismo é interceptado por outras identidades, ou seja, as experiências são sempre racializadas. Assim, a interseccionalidade deve ser compreendida como uma lente analítica, que tem como objetivo "dar uma instrumentalidade teórico-metodológico à inseparalibilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado", permitindo perceber o abalroamento entre essas estruturas, que Kimberlé Crenshaw metaforiza na "interação simultânea das avenidas identitárias" (AKOTIRENE, 2018, p.14).

Nesse segmento, Akotirene (2018) reflete como as pautas das mulheres negras não são abarcadas pelos feminismos brancos, que reproduzem racismo; assim como, muitas vezes o movimento negro reproduz machismo. É importante ressaltar, contudo, que mesmo antes da denominação dessa categoria, "há mais de 150 anos, mulheres negras invocam a interseccionalidade e a solidariedade política entre os Outros" (AKOTIRENE, 2018, p.22)[153]. Isso para reconhecer que a agência de mulheres negras ocorre muito antes da teorização de categorias.

Além disso, em diálogo com Patrícia Hill Collins, Carla Akotirene reflete que não deve haver uma competição entre as opressões e sujeitos mais excluídos. É preciso compreender que racismo, capitalismo e heteropatriarcado atuam conjuntamente, devendo ser pensados pela interseccionalidade. Esta atua na instrumentalização tanto de movimentos antirracistas quanto de movimentos feministas e/ou outros movimentos que reivindiquem e lutem por direitos humanos. Haja vista que "quando ausentes os letramentos interseccionais para abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro", não sendo efetivo na luta por promoção de direitos humanos (AKOTIRENE, 2019, p.60).

[153] Há uma problemática quanto ao termo/conceituação de *feminismo interseccional*, pois reivindicá-lo é desconsiderar a luta histórica das mulheres negras: "o conceito de interseccionalidade está em disputa acadêmica, há saqueamento da riqueza conceitual e apropriação do território discursivo feminista negro quando trocamos a semântica feminismo negro para feminismo interseccional, retirando o paradigma afrocentrado. A proposta de conceber a inseparabilidade do cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo estão localizados no arcabouço teórico feminista negro, e quem o nega comete epistemicídio e racismo epistêmico. [...] Acredito, por identidade política, que devemos mencionar a interseccionalidade como sugestão das feministas negras e não dizer feminismo interseccional" (AKOTIRENE, 2018, p.46).

Por tudo que fora exposto, é pertinente pensar que os materiais didáticos, muitas vezes, estarão reproduzindo essas discriminações de maneiras interseccionais, o que pode representar violência e acabar expulsando meninas e jovens negras da escola. Porém, também é importante retomar Cavalleiro (2001, p.157) que ao pensar uma prática educacional antirracista reconhece a centralidade dos materiais didático-pedagógicos para a construção de um novo fazer pedagógico, que promova acolhimento e reconhecimento positivo de crianças e jovens negros.

Deste modo e inspirada nas provocações feitas por Akotirene (2018), propõe-se, então, um olhar interseccional para o art.26-A da LDB, observando – a partir de representações ideoestéticas da literatura (FREITAS, 2009) – de que maneira as personagens negras femininas são representadas, que ambiente elas estão ocupando, quando suas falas aparecem, quando não aparecem, dentre outros elementos.

Isto posto, a aplicabilidade da normativa a partir de um olhar interseccional pode ser agente importante não somente na (re)construção da educação antirracista, sobre a qual Cavalleiro (2001) nos fala, mas também tem potência para artesania de uma educação antissexista, a partir da agência de mulheres negras.

Considerações Finais

Diante do exposto neste trabalho, reforça-se a compreensão de que o conhecimento é algo que caminha distante da neutralidade. Como visto, ele carrega uma indumentária colonizada que se encontra na branquidade europeia, heteronormativa e masculina, desprezando os saberes que têm outras matrizes.

Nesse sentido, é imprescindível visualizar que os materiais didático-pedagógicos, sendo também produtos dessa produção de conhecimento científica colonizada, reproduzem esses padrões; o que acaba por ser mais um instrumento de violência e reprodução de racismo, expulsando estudantes negras(os) da escola e violando o direito fundamental da educação dessa população.

Não obstante, conforme nos ensinam as feministas negras, as outras identidades – como gênero – são racializadas, devendo ser vistas e enfrentadas a partir de uma perspectiva interseccional, pois, caso ignorada pode continuar a violar direitos humanos. Por isso, é importante que esse olhar seja também direcionado aos espaços

formais de educação, inclusive, às ferramentas didáticas, como é o caso dos livros paradidáticos, costumeiramente utilizados nas disciplinas de literaturas.

É bem verdade, como exposto por algumas das pesquisas com as quais conversamos durante este artigo, que os livros paradidáticos podem, e muitas vezes, reproduzem racismo e sexismo. No entanto, considerando que a literatura reflete realidades sociais e tem a potência de provocar fissuras nas estruturas desiguais, principalmente quando carrega as vozes que, historicamente, tentam (sem sucesso) silenciar, aponta-se o livro paradidático como um possível aliado.

Isto posto, visualizamos que os paradidáticos que fujam das estereotipações e que resgatem narrativas e traços positivos da cultura e história do povo negro, são pujantes para uma nova proposta de ensino-aprendizagem, que pare de expulsas alunas(os) negros. Assim como, obras que recusem o sexismo e reverberem as histórias de resistência das mulheres, fugindo das narrativas hegemônicas do feminismo branco, somam força a essas ações de forjar o machismo e racismo.

Referências

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15 nov. de 2019.

BRASIL. INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2018. ISBN 978-85-240-4495-3. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 15 nov. 2019.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

FIGUEIREDO, Angela. Descolonização do conhecimento no século XXI. *In*: Santiago, Ana Rita (et al). Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017, p. 79-106. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=96:descolonizacao-do-conhecimento. Acesso em 14 nov.2019.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Tem racismo no Brasil! E eu com isso?: uma reflexão sobre políticas afirmativas, educação, o art.26-A da LDB no Distrito Federal e você. *In*: ÁVILA, T. A.P. de (Coord.). Acusações de racismo na capital da República: obra comemorativa dos 10 anos do Núcleo de Enfrentamento à discriminação do MPDFT. Brasília: MPDFT, 2017, p. 303-333.

FREITAS, Ivana Silva. A cor da metáfora: o racismo o livro didático de Língua Portuguesa. 2009. 203 fls. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº 92/93 (jan./jun.). 1988, p.69-82.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco. *In*: III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Cachoeira, Bahia, 2012. Disponível em: http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf. Acesso em 15 nov. de 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

ROSEMBERG, F; MOURA, N. C; SILVA, P.V.B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção de uma agenda e sua crítica. *In*: Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009, p.489-519.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM MUSEUS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O MUSEU DO PIAUÍ - CASA ODILON NUNES

Helane Karoline Tavares Gomes[154]

Cristiana Costa da Rocha[155]

Considerações Iniciais

Os Museus Históricos têm sua trajetória marcada pela consolidação de uma narrativa hegemônica e totalizante aliada à construção de uma identidade nacional (HOBSBAWN, 1984), corroborando com o silenciamento de povos, culturas e organizações diferenciadas da normatividade eurocêntrica. Durante o século XX o colonialismo manteve-se constante nas narrativas associadas às exposições museológicas, desconsiderando as manifestações culturais, lutas, organizações e resistências de negros e povos indígenas (ABREU, 2005). A ampliação do pensamento decolonial na Inglaterra, Estados Unidos e América Latina, no final do século XX, propiciou uma nova perspectiva às instituições museológicas, associada às lutas dos

[154] Mestre em Antropologia e Arqueologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Bacharel em Arqueologia e Conservação de Arte pela mesma instituição. Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em História Oral e ao Núcleo de História, Sociedade e Trabalho - NEHST/UESPI. E-mail: helanetvares@hotmail.com.

[155] Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí – Campus Torquato Neto. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História Oral e pesquisadora do NEHST/UESPI. E-mail: cristianacosta06@gmail.com.

movimentos sociais e comunidades tradicionais, no intuito de garantir o direito a memória e formulação de suas próprias narrativas.

Esses espaços pedagógicos de preservação de memória, que apresentam bens culturais resguardados e expostos, associados a uma narrativa histórica, corroboram com o fortalecimento de uma educação antirracista, em consonância com a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Este trabalho tem por objetivo analisar a exposição museográfica do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes, situado no Centro Histórico de Teresina, capital do Estado do Piauí, a partir da perspectiva decolonial, observando como são abordadas as narrativas relacionadas aos povos indígenas e africanidades. A iniciativa é fruto de um debate desenvolvido pelos alunos do sétimo período do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) durante a disciplina História da África e Ásia. Na ocasião foi desenvolvida uma visita guiada ao Museu do Piauí, com o auxílio de um questionário, no intuito de relacionar o conteúdo da disciplina à expografia. O quadro a seguir elucida os pontos abortados no questionário:

Quadro 01: Questionário referente à visita guiada no Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes.

1. Disserte acerca das origens do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes.
2. Quem foi fundador/a do Museu do Piauí e o que esse sujeito representa em relação à sociedade brasileira e piauiense?
3. No tocante as africanidades, como o museu aborda essa temática e como esta é representada no museu?
4. Se pensarmos a partir da ótica de Edward Said (Ref. Orientalismo), qual o olhar que podemos ter sobre o museu? Quem são os orientais e por quê?
5. Quando a legislação brasileira, que trata do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que as instalações e exposições do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes contribui?
6. O que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira contempla sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
7. Quais os grupos com maior representatividade no Museu do Piauí e por quê? Quais as suas sugestões para modificação desse panorama apresentado?

8. Elabore um plano de aula que seja aplicado durante uma visita guiada ao Museu do Piauí, com alunos do ensino fundamental, que tenha como critério norteador a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em específico os artigos 26A e 79B.
9. Disserte o tema "Africanidades brasileiras e piauienses" e as limitações do Museu do Piauí.
10. Quais as lacunas/fragilidades e ou potencialidades do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes quanto às temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

Fonte: O quadro foi elaborado pela Profª. Drª. Iraneide Soares Silva, ministrante da disciplina História da África e Ásia.

A metodologia deste trabalho consiste na revisão bibliográfica, registro fotográfico da exposição museográfica da Sala da Cultura Afro e Sala da Cultura Indígena, análise das narrativas dos guias do museu e da expografia. A análise da construção de um modelo de alteridade idealizado e associado aos povos indígenas foi possível a partir do conceito de Orientalismo de Said (2003). Foram utilizadas as noções de identidades e multiculturalismo de Hall (2003), os conceitos de africanidades de Silva (2010) e ações coletivas originárias de movimentos sociais e populares, aliada as noções de experiência histórica e social de Thompson (1987).

O Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes

O Museu do Piauí- Casa Odilon Nunes, fundado em 1934, surge como uma secção do Arquivo Público do Estado do Piauí, sob a orientação de Anísio Brito[156]. O Museu foi criado formalmente com o Decreto Lei nº 355 de 03 de maio de 1941, apesar de não possuir uma sede específica, permanecendo sob a mesma administração e instalações do Arquivo Público do Estado, em um prédio de estilo arquitetônico clássico no Centro Histórico de Teresina. A partir de 1980 o Museu do Piauí passa a funcionar com exclusividade nas instalações do antigo sobrado do Palácio do Governo do Estado do Piauí nas imediações da Praça Marechal Deodoro da Fonseca, conhecida

[156] Anísio de Brito Melo apesar de ter nascido na cidade de Piracuruca teve oportunidade de concluir seus estudos em Teresina, fez Odontologia no Rio de Janeiro e se sentindo insatisfeito na sua cidade natal mudou-se de vez para Teresina. Adotou o magistério e quando Secretário de Educação reformou o ensino piauiense; trabalhou à frente do Museu, da Biblioteca e do Arquivo Público e pesquisou sobre a história piauiense. A figura de Anísio Brito representa um projeto de ampliação de perspectivas em relação a educação e cultura piauiense.

popularmente como Palácio da Praça da Bandeira, em um prédio de estilo arquitetônico clássico, construído em 1859.

O edifício que abriga o museu foi construído no final do século XX e faz parte do conjunto arquitetônico histórico da cidade de Teresina. A disposição do prédio encontra-se relacionada a história da capital teresinense na década de 50 do século XIX, período em que ocorreu a transferência da capital Oeiras para Teresina. foi construído com a finalizada de abrigar a residência do Comendador Manuel Jacob Gaioso e Almendra[157], que faleceu antes da conclusão do prédio que atualmente abriga a sede do Museu do Piauí. A obra em questão foi finalizada por seus filhos e esposa deste, em 1859. A estrutura foi alugada e serviu como sede do governo provincial e posteriormente como Palácio da Justiça, sede do poder judiciário da capital Teresina.

Figura 01: Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes.

Fonte: Fundac (2010).

[157] Trata-se de um comendador português residente na capital Teresina (1899-1976), militar, político que ocupou o cargo de Governador do Estado do Piauí, integrando, ainda, a Academia Piauiense de letras e presidindo o Instituto Histórico e Geográfico do Piauí.

Em 1980 o casarão foi restaurado por meio de um convênio com a Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Uma equipe técnica da Fundação Joaquim Nabuco realizou a catalogação do acervo[158] e o transferiu para a atual o casarão da Praça Marechal Deodoro da Fonseca, que após reforma estrutural, passou a ser a sede do atual do museu. O Museu do Piauí foi inaugurado em 1980 na gestão do governador Wilson de Andrade Brandão. Em 10 de outubro de 1999 como reconhecimento pelo trabalho do historiador piauiense e devido ao centenário do seu nascimento o Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes[159] recebe a denominação atual.

Análise da exposição museográfica do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes.

O Museu do Piauí se configura como um museu de médio porte (CATARINO, 2017) e possui um acervo eclético constituído por aproximadamente 7.000 peças, distribuídas em 12 salas de exposição permanente e parte em reserva técnica. O acervo da instituição abriga desde material paleontológico, composto por peixes e troncos fossilizados, e material pré-colonial, constituído por instrumentos líticos lascados e polidos, artefatos cerâmicos, urnas funerárias, a um conjunto histórico, representado por louças associadas à Companhia das Índias, porcelanas chinesas e inglesas, mobiliário, quadros do século XIX (Victor Meireles e Lucílio de Albuquerque). Contempla, ainda, instrumentos de tortura, utilizados no período anterior a abolição na escravatura, uma coleção numismática, indumentárias da guarda nacional, bem como obras de arte contemporânea de artistas piauienses (Afrânio Castelo Branco, Píndaro Castelo Branco, Liz Medeiros, Nonato Oliveira, Gabriel Archanjo, Hostyano Machado, Amaral, Dalva Santana, Josefina Gonçalves, Dora Parentes). Para Catarino:

> A instituição tem uma rica história de mais de 75 anos. Em 35 anos desde que conseguiu sede própria, desempenha o papel social de difusor da história de vários acontecimentos do Estado e salvaguardar o patrimônio cultural materializado em seu acervo (CATARINO, 2017, p. 28).

[158] A catalogação do acervo foi organizada em quatro livros de tombo (CATARINO, 2017).

[159] Historiador e intelectual piauiense, membro da Academia Piauiense de Letras. Sua produção vinculada a Revista Econômica Piauiense. O autor em questão, entre 1967 e 1960, edita uma série de publicações relacionadas ao desenvolvimento econômico do Estado do Piauí.

Apesar do exposto, o museu uma análise da exposição museógrafica evidenciou a presença de uma narrativa fundamentalmente centralizada na história dos vencedores, na elite política brasileira e aristocracia piauiense. O Museu do Piauí não dispõe de uma equipe multiprofissional. Não há no corpo de funcionários da referida instituição a presença de museólogos, curadores ou arquitetos (CATARINO, 2017, p 34). Compreendemos a necessidade de uma equipe profissional composta por mais funcionários efetivos, visando a erradicação de determinados problemas estruturais associados à gestão do museu histórico. A partir do ano de 2017 o Museu do Piauí passa por uma nova fase, inaugurada com a reforma da estrutura do prédio, ocasião em que foi inserida a climatização de algumas áreas e a inserção de uma nova expografia, realizada pelo arquiteto Paulo Vasconcelos. Aliado a isso o Museu do Piauí contou com a proposta inicial da elaboração de um Diagnóstico Museológico (CATARINO, 2017, p. 35). Esse trabalho buscou analisar a exposição museográfica da Sala da Cultura Afro e Sala da Cultura Indígena. As considerações acerca da construção de um modelo de alteridade idealizado e associado aos povos indígenas foi possível a partir do conceito de Orientalismo de Said (2003).

Edward Said em sua obra intitulada Orientalismo explana o processo de construção de um modelo idealizado de alteridade pelos europeus, em relação ao mundo árabe, que os diferenciam da cultura e sociedade europeia. Essa concepção é formulada, sobretudo, pelos viajantes e literatos ingleses e franceses, no bojo do colonialismo do século XIX. Trata-se de uma perspectiva eurocêntrica e fundamentada no etnocentrismo que caracteriza outra cultura a partir de generalizações, sem a preocupação em compreender as estruturas socioculturais, as complexidades e particularidades desse objeto, marcando relações de poder e dominação. Para o autor essa concepção é de fundamental relevância para compreendermos como o Ocidente inventou o Oriente, uma vez que ela perpetua e consolida a própria concepção de Ocidente. Essencialmente o Orientalismo estruturou o que popularmente pode-se denominar senso comum em relação a uma determinada cultura, exterior a cultura europeia, estabelecendo consensos que legitimam e perpetuam o preconceito e a discriminação.

Ao pensarmos sob a ótica de Edward Said e considerarmos o Orientalismo como estrutura que define e caracteriza o Ocidente a partir de uma perspectiva eurocêntrica e analisarmos o conjunto da exposição museógrafa do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes, é possível evidenciar uma narrativa que contempla a história

oficial nos moldes da perspectiva eurocêntrica. As estruturas oficiais de poder permeiam todo o espaço do museu, tais como o mobiliário oficial relacionado ao poder executivo e judiciário. A indumentária relacionada às famílias mais abastadas piauienses do período imperial também ganha destaque em uma sala que remete a um passado de gloria e apogeu. O quadro que retrata a figura do Imperador Dom Pedro II, em dimensões consideráveis, ocupa uma posição de destaque, precisamente uma parede em sua totalidade.

A própria representação da Batalha do Jenipapo, que marca um dos confrontos mais sangrentos registrados pela historiografia e compreendida como uma manifestação popular que insere o Piauí nas lutas pela independência do Brasil é narrada à luz da perspectiva governamental europeia, apresentando ao visitante um acervo essencialmente oficial. Durante a exposição é possível identificar a indumentária pertencente ao exército, que reprimiu os revoltosos, é possível visualizar a posição de destaque da representação de João José da Cunha Fidié, comandante das tropas portuguesas e responsável pelo massacre da população revoltosa. Entretanto não é dada essa mesma ênfase na representação das camadas populares que fizeram história, sendo protagonistas dessa batalha.

Figura 02: Retrato oficial de Dom Pedro II, elaborado por Victor Meireles de Lima, em 1875.

Fonte: Fundac (2010).

Figura 03: Representação de João José da Cunha Fidié, presente na Sala Império do Museu do Piauí - Casa Odilon Nunes.

Fonte: Acervo pessoal.

Os grupos com maior representatividade são fundamentalmente os mais abastados. A aristocracia piauiense é representada a partir da cultura material que retrata o interior dos estabelecimentos residenciais do Piauí Colonial, a exemplo disso tem-se a indumentária e o mobiliário residencial, as porcelanas chinesas e inglesas, a cama com dorsal das famílias, entre outros. Outra característica é a ênfase nos estabelecimentos oficiais do poder executivo e judiciário, representada pelo gabinete de Clodoaldo Freitas, situada em uma localização espacial privilegiada.

Ainda utilizando a perspectiva de Edward Said a respeito do orientalismo e analisando esse contexto específico podemos compreender que os orientais podem ser considerados os grupos que não se enquadram nessa perspectiva eurocêntrica e são geralmente retratados como peculiares ou exóticos. Nessa perspectiva têm-se os povos indígenas e quilombolas, retratados pela exposição museográfica. Reconhecemos o esforço em buscar a atualização de certos conceitos, a exemplo da inserção de retratos dos povos indígenas atuais do Piauí, bem como dos grupos quilombolas e do reconhecimento da existência dos povos Tabajara e Kariri, conforme a instalação

presente no museu, entretanto, não se observa nenhuma placa ou texto escrito que acompanhe essa tentativa de atualização historiográfica.

Nada é transmitido a respeito da luta desses povos em relação ao processo de afirmação de sua identidade e luta de direitos fundamentais e, por conseguinte, apesar da exposição retratar a presença indígena atual no Piauí, a mensagem não consegue ocorrer de maneira efetiva e completa, o que corrobora com as concepções anteriores relacionadas a generalizações. O exótico ainda faz parte da mesma instalação, uma vez que ao expor os indígenas no tempo presente têm-se alguns artefatos líticos, tais como lascas de artefatos, pontas de flecha, machados lascados e polidos sem, contudo, haver essa preocupação em expor ao visitante sobre as cronologias, que são diferenciadas.

Um visitante leigo no assunto, como por exemplo, um aluno de 6º ou 7º ano, ao se deparar com a instalação sem nenhuma placa explicativa pode muito bem associar as machadinhas polidas e as pontas de flechas as imagens atuais dos indígenas presentes no estado do Piauí, o que corroboraria, ainda mais, com a legitimação de uma visão a respeito dos indígenas enquanto "povos atrasados" e "não evoluídos". É necessário, portanto, rever e complementar a mensagem passada pela construção museógrafa para que possamos superar essa visão essencialmente orientalista que ainda repercute em espaços que deveriam ser responsáveis pela educação e ensino, como o espaço museológico.

Figura 03: Sala da Cultura Indígena

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 04: Sala da Cultura Indígena

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 05: Sala da Cultura Indígena

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 06: Material paleontológico e artefatos líticos de procedência não identificada expostos em associação às imagens dos povos indígenas atuais do Estado do Piauí.

Fonte: Acervo pessoal.

Africanidades brasileiras e piauienses e as limitações do Museu do Piauí.

Para a compreensão do conceito de africanidades brasileiras foi necessário recorrermos à obra de Petrolilha Beatriz Gonçalves, pesquisadora negra, militante e professora. A autora em diálogo com as obras de outros teóricos, como Lourdinha Siqueira e Kabengele Munanga, apresenta o conceito de africanidades brasileira compreendendo-a como as raízes da cultura brasileira que possuem origem africana. Essas raízes contemplam os modos de ser, viver e organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros e as marcas da cultura africana, que independentemente da origem étnica de cada brasileiro fazem parte do seu cotidiano. Outro conceito da autora, que merece destaque por ser indissociável do conceito de africanidades brasileira intitula-se valores de refúgio e consiste na capacidade desse povo manter-se na luta em busca de melhorias e mudanças em sua condição social. Esses valores sobrevivem à opressão da escravidão, da colonização e do racismo e apesar destes terem sido construídos sob essas circunstâncias, se constituem como possibilidades de proteção e segurança, tornando-se fundamentos para a vida, o pensamento e a construção de novas perspectivas.

O conceito de africanidades consolida-se como um fundamento na área de Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Esse conceito contribui para o fortalecimento de uma perspectiva que contemple um conhecimento que durante muito tempo foi subalternizado pelo pensamento etnocêntrico e eurocêntrico, corroborando com a valorização das vivências e experiências brasileiras. As africanidades brasileiras são múltiplas, apresentam nuances plurais, significados diversos, variadas formas de resistências e ultrapassam a dimensão material. No que se refere ao patrimônio imaterial destacamos as representações das formas de sobrevivências, dos modos de viver, se expressar e construir caminhos alternativos de resistências. Entre esses destacamos a capoeira, que de forma alguma constitui uma prática, arte e filosofia homogênea. Na culinária destacamos a feijoada, o sarapatel e o vatapá, permeados por processos de resistências e saber-fazer característicos das africanidades. Com relação a música e a dança evidencia-se uma diversidade de ritmos musicais e instrumentos típicos, como o pandeiro, agogô, chocalho, atabaque e berimbau. Instrumentos e ritmos de origem africana, fabricados a partir de processos e materiais específicos, que trazem toda uma história.

Ao analisarmos o caso específico do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes – percebemos que as africanidades brasileiras ora não se encontram efetivamente contempladas, ora são apresentadas de maneiras desconexas. A exposição museógrafa possui um caráter superficial. A sala intitulada Cultura Afro apresenta os remanescentes quilombolas atuais e os instrumentos de tortura do período colonial sem apresentar nenhuma narrativa relacionando as lutas, as resistências, as ressignificações e estratégias de sobrevivência dessas populações, conforme a demanda da Legislação Brasileira.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 26 a, assinala que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O inciso um destaca que o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Já no inciso dois a lei destaca que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Não são abordadas as narrativas relacionadas às lutas, resistências as ressignificações e estratégias de sobrevivência das populações, conforme a demanda da legislação brasileira, no Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes. A sala intitulada Cultura Afro apresenta objetos de tortura, como grilhões, troncos e mordaças utilizados no período da escravidão, oriundos do período colonial e imperial, descontextualizados. A exposição em questão não promove o diálogo, tampouco explana uma relação entre a seção colonial e a cultura afro-brasileira. Na ala que contempla o período colonial evidencia-se a ênfase especial nos ciclos econômicos do açúcar e pecuária, temáticas onde a mão-de-obra escrava aliada à violência e repressão, tornou-se elemento propulsor e fundamental para o êxito. Entretanto, como ressaltado anteriormente não há relação conectiva entre os objetos expostos no museu, como os grandes tachos e as moendas, utilizados pelos trabalhadores de engenhos, em sua maioria escravizados. Além disso, o espaço reservado para as representações

específicas da cultura afro-brasileira e africana foi reduzido ao apresentar apenas a escravidão, reforçando uma história única (ADICHIE, 2019) acerca desses povos e legitimando a narrativa que compreende não haver resistências.

Figura 07: Sala da Cultura Afro.

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 08: Sala Cultura Afro.

Fonte: Acervo pessoal.

Considerações Finais

Estudar as africanidades brasileiras e piauienses significa estudar modos particulares de compreender o mundo, perceber a vida, lidar com fatores, tais como o trabalho, a luta pela dignidade, compreender a alteridade e a própria história do país e do Estado do Piauí. Analisando a expografia do Museu do Piauí – Casa Odilon Nunes é possível verificar que a sala da Cultura Afro não conta com nenhum material escrito de apoio que verse sobre a temática afro-brasileira e/ou africanas. Não é possível identificar uma narrativa que contemple efetivamente as africanidades brasileiras e piauienses. A mesma sala recorre a um recurso similar à sala da Cultura Indígena, onde são retratadas imagens dos remanescentes quilombolas, sem contextualizar suas lutas, demandas territoriais, conquistas e manifestações culturais.

Como sugestões para modificação desse panorama, podemos citar a utilização de uma fundamentação histórica que contemple a história das lutas populares e resistências. Ao fazer uma representação exacerbada da elite política e aristocrata brasileira e piauiense, evidencia-se a existência de grandes lacunas na construção dos períodos históricos que o museu propõe representar nas diferentes salas. É necessário superar o desafio de não reproduzir preconceitos e estereótipos, que nos foram transmitidos por meio de uma educação racista, elitista e excludente, corroborando de modo efetivo com uma educação antirracista.

Por esse prisma os espaços educacionais, sobretudo os museus, espaços essencialmente pedagógicos, possuem importância fundamental uma vez que, ao menos em teoria, devem congregar os mais variados públicos, faixas etárias e níveis acadêmicos. É necessário avançarmos muito na construção dessas narrativas plurais que contemplem o passado e presente que não podem ser esquecidos. Concordamos com Santos (2008) ao enfatizar a necessidade de compreendermos as relações entre história, memória e tempo, fundamentadas na reelaboração e ressignificação das narrativas, bem como a revisitação desses objetos museológicos e a atualização constante da linguagem expositiva.

Referências

ABREU, Regina & Silva, Rodrigo Manoel Dias da. Educação e Processos de Patrimonialização Cultural: à guisa da introdução; In: Moiseion, v. 23, P. 7-13, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BHABHA, Homi. O local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CATARINO, Samila Sousa. Diagnóstico Museológico do Museu do Piauí. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Patrimonio e Museologia. Universidade Federal do Piauí, Parnaíba, 2017.

COSTA, Evanise Pascoa. Princípios básicos da museologia. Curitiba: Coordenação de Sistema Estadual de Museus/ Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz do museu: a (re) significação da cultura material e do museu. MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. vol.01, n.1 Rio de Janeiro, IPHAN, 2004.

HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991) São Paulo, Companhia das letras, 1984.

SAID, Edward. Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. In: Revista do Professor, 9 (73), p.26-30, jan./mar. 2003. Disponível em: http://petronilha.com.br/artigos/45-2003-africanidades-brasileiras-

esclarecendo-significados-e-definindo-procedimentos-pedagogicos. Acesso em: 10 out. 2019.

Thompson, Edward Paulmer. A formação da classe operária inglesa, v. 01. Tradução, Denise Busatto, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1987.

AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO.

Helen Giovanna Pereira Fernandes[160]

Wanderson Sousa Costa [161]

Ronaldo dos Santos Barbosa [162]

Introdução

Com base na lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O seguinte artigo buscou analisar as representações do continente Africano nos livros didáticos de Geografia, usados no Ensino Médio no estado do Maranhão, a partir da obrigatoriedade assegurada por lei.

E tendo em vista que desde a colonização europeia, muitas das representações cartográficas e literárias ainda estão carregadas de estereótipos eurocêntricos acerca da diversidade cultural, religiosa, demográfica, econômica, territorial e geográfica sobre a África. Concentramo-nos em estudar a partir dessas representações no livro didático,

[160] Acadêmica de Geografia (UEMASUL) helengiovannaf@gmail.com

[161] Acadêmico de História (UEMASUL) wandersonsousacosta05@gmail.com

[162] Orientador: Professor Doutor Ronaldo Santos Barbosa (UEMASUL) ronaldobarbosa@uemasul.edu.br

de modo a identificar como muitas dessas perspectivas permeiam ainda hoje, impossibilitando a descolonização do conhecimento.

Desta forma, nos debruçamos em analisar as representações do continente Africano nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio, identificando se as representações descrevem a real diversidade cultural, religiosa e territorial do continente. Pois o uso de representações generalizadas da África contribui para uma visão errônea do continente que não representa as principais características e especificidades do continente. Buscando também identificar o imaginário dos alunos do ensino médio, a partir de tais representações, tendo como propósito analisar se a efetivação da lei 10639/03 alterada pela 11645/08 está de fato ocorrendo nas escolas públicas.

Gomes (1997) afirma que para pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro "é necessário compreender que o processo de exclusão desse segmento étnico-racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar também na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos" (GOMES, 1997, p. 52). Sendo uma das ferramentas mais utilizadas na sala de aula, o material didático muitas das vezes é carregado de informações e estudos desatualizados e ultrapassados limitando o conhecimento.

Para Wedderburn (2005, p. 141-142), "o trabalho com os estudos africanos só tornar-se-ia possível ou viável a partir de uma "abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração", marcada por um enfoque diacrônico das trajetórias históricas das sociedades africanas e de suas relações com o mundo exterior". Assim é necessária uma atenta revisão das estruturas curriculares e dos conteúdos trabalhados, assim como a capacitação de professores e as bases de formação precisam ser revisadas ao ponto em que o ensino seja igualitário e inclusivo.

Os resultados foram obtidos a partir da análise bibliográfica e cartográfica do livro didático e da aplicação de um formulário eletrônico feito na ferramenta *Formulários Google*, contendo 5 perguntas, voltadas para os alunos da rede estadual de ensino com base nas representações expostas no livro didático utilizado. Ao total foram preenchidos 100 formulários, por alunos do 3° ano do Ensino Médio. Os dados obtidos denotam a identificação dos alunos em relação ao continente Africano.

Resultados

Em 2019 a lei 10639/03 completou 16 anos, e a lei 11645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a complementa, completou 10 anos, mas ao analisarmos o imaginário dos alunos muita, coisa ainda não mudou. É imprescindível reconhecer os mecanismos legítimos, conquistados ao passo de muita luta e fruto das inquietações populares. Ter um aparato jurídico assegurado na Constituição Federal, é uma garantia que permite que assim, sejam desenvolvidas políticas públicas igualitárias. De acordo com a afirmação de Gomes:

> Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra (GOMES, 2009, p. 40).

É preciso partir da premissa de que não basta ter apenas um arcabouço jurídico, mas também que a efetivação seja fiscalizada e cobrada pelos órgãos competentes. Tratar sobre a temática Afro-brasileira na sala de aula hoje, requer investimentos que vão desde a formação de docentes até as estruturas curriculares abordadas na sala de aula.

Portanto, devemos ver a escola como espaço de mudança, é a partir dela que as barreiras dos preconceitos precisam ser rompidas. Neste sentido Gomes (2006, p.58) enfatiza que cabe a todos e todas envolvidos nos processos educativos, "a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade [...] tão diversa".

O Livro Didático

Durante a análise bibliográfica percebeu-se que o livro didático reproduz o olhar eurocêntrico de um continente, excessivamente pobre, dando margem a poucas perspectivas de desenvolvimento. O imaginário dos alunos é carregado de visões equivocadas, corroborando para a perpetuação de um conhecimento limitado que somente reforça essa visão negativa e o preconceito com as temáticas sobre o

continente. A obtenção desses dados revela que o ensino falha desde a base por não levar em consideração e contextualizar o continente Africano inserido em uma História Global. Pantoja (2004) afirma que o ensino global em África deve [...] "enunciar as origens da humanidade, discutir a questão da "anterioridade africana" e as relações ativas dos africanos com os oceanos e outras partes do mundo. A partir daí, pode-se chegar a uma abordagem de uma História da África por ela mesma" (PANTOJA, 2004. p. 22).

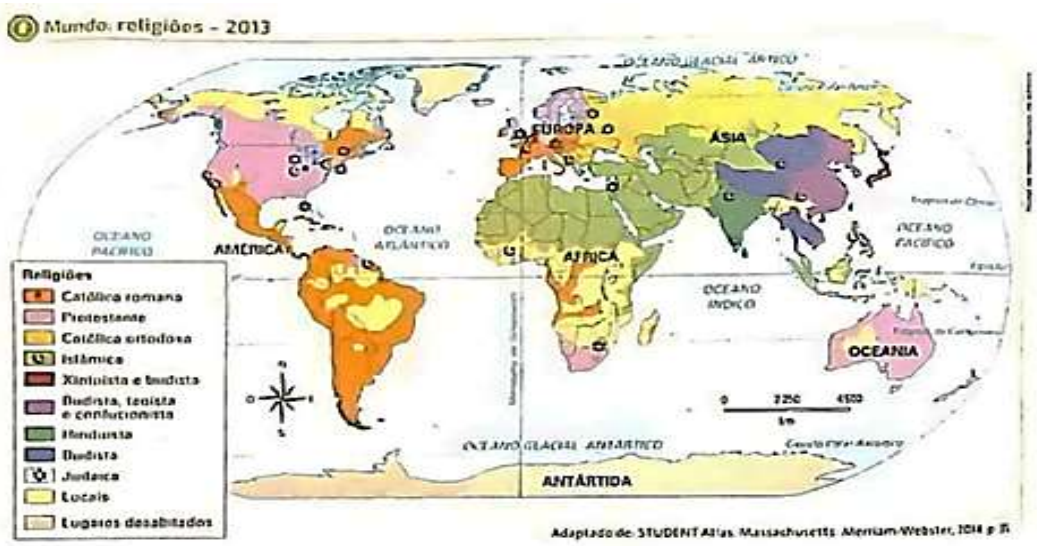
E dentro do contexto educacional devemos compreender a escola como agente de mudança desse cenário, o cotidiano escolar "é fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar" (ANDRÉ, 1987, p. 39).

Dessa forma entende-se que é na escola o ambiente onde as discussões sobre a implementação de práticas educacionais que valorizem e criem laços identitários e culturais tem que surgir, é preciso debater como o sistema educacional vem investindo na efetivação dos mecanismos que atendam a realidade. É preciso reconhecer que o ensino na atualidade não atende a inclusão da pluralidade de pensamentos, e a partir desse reconhecimento trazer o debate para a escola, universidade, e para a sociedade.

E trazendo essa discussão para especificamente o ensino da geografia, Waldman argumenta que:

> Os mapas constituem uma abstração da realidade. Sua elaboração está fortemente conotada pela seletividade dos dados que explicitam. Igualmente, inserindo códigos articulados a diferentes contextos sociais, culturais e políticos, as elaborações cartográficas refletem os modos como o espaço é percebido e vivenciado, repercutindo diretamente nas expectativas de grupos, povos e civilizações (WALDMAN, 2012, p. 46).

Figura 1: Representação cartográfica das religiões no mundo.



Fonte: (MOREIRA, 2016)

A figura 1 representa o mapa das religiões encontrado no livro didático de Geografia Geral e do Brasil utilizado no 3° ano do Ensino Médio no Estado do Maranhão, escrito por Moreira e Sene (2016). No mapa as religiões são identificadas em contexto mundial destacando as mais predominantes, mas ao se tratar do Continente africano, apenas se expõe o termo "locais" contribuindo para o não reconhecimento de suas religiões mais predominantes, não exemplificando nenhuma para que os alunos consigam identificar a diversidade religiosa e cultural do continente africano.

O Cristianismo e o Islamismo são as principais religiões no continente africano. Cerca de 15% dos povos africanos ainda praticam religiões animistas ou locais, sendo predominantes as *Mitologias Bantus*, ela se espalha em subgrupos por praticamente toda a África Subsaariana, a religião *Vodum* ainda é praticada em países da África Ocidental como Benin, Togo, Gana e Nigéria. A religião *Iorubá* é o sistema de crenças da etnia de mesmo nome que habita atualmente a África Ocidental, principalmente a Nigéria.

Destaca-se também as práticas religiosas denominadas de *Waaqeffanna,* desenvolvidas pelo Oromos, o grupo étnico mais numeroso da Etiópia, representando 35% da população. Grande parte da atividade cultural africana concentra-se na família e no grupo étnico. O continente é conhecido pela diversidade e pela riqueza de suas culturas e religiões, o continente está dividido em cerca de oitocentos grupos étnicos,

cada qual com sua própria língua e cultura, assim sendo a não exemplificação de nenhuma das religiões predominantes do continente assim como se fez com os demais continentes na figura 1 ocasiona um ocultamento do conhecimento acerca da pluralidade africana.

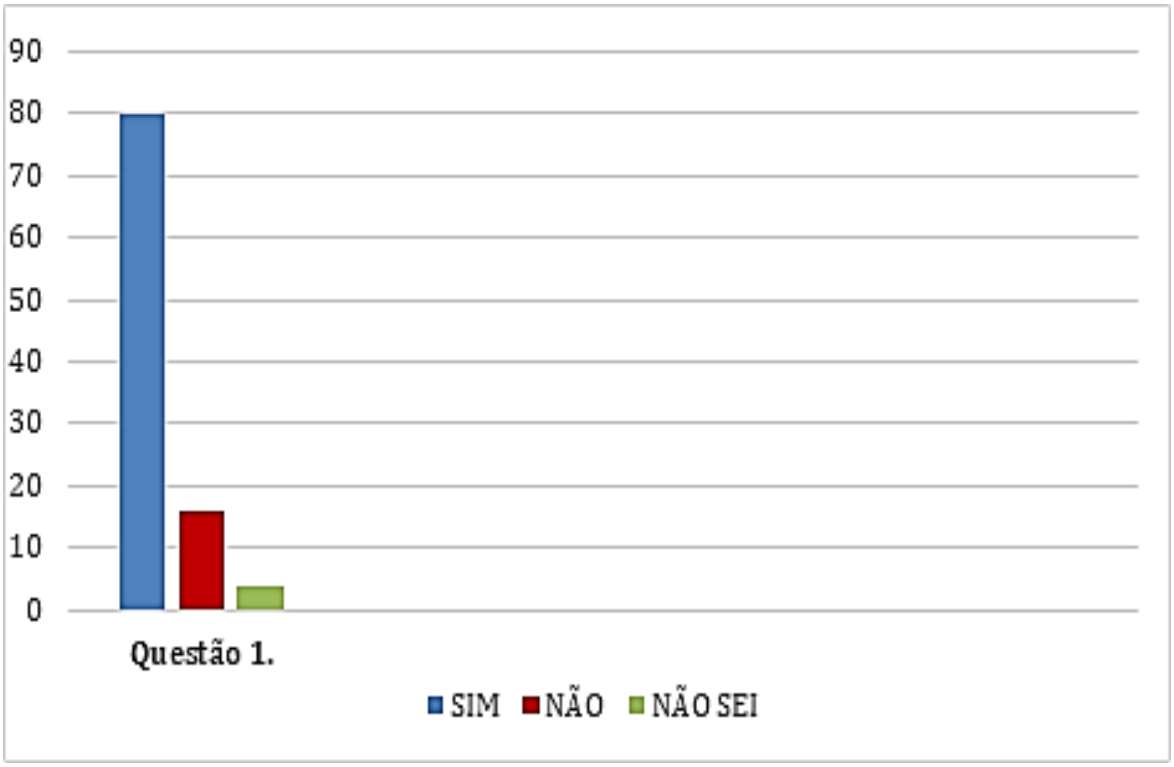
> Os mapas representam a realidade, mas não são a realidade, porque, para manter sua funcionalidade, precisam ser distorcidos, o que exige do cartógrafo uma escolha e reflexão dos fundamentos sociais e políticos de seu conhecimento (a representação cartográfica do mundo não é objetiva nem neutra, mas cria visões de mundo" (SEEMANN, 2003. p. 7).

Logo, ao encarar consensos decantados pelo imaginário social, os mapas tornam-se um arquivo vivo, expressão de uma memória coletiva conotada por um alto poder de ideação e de suscitar reações mentais. Daí que no marco das construções culturais, as peças cartográficas possuem a prerrogativa de incitar e de reforçar a percepção do espaço num determinado período histórico ou no interior de uma moldura civilizatória (WALDMAN, 1997, p. 50).

Ademais a difusão dos mapas na sala de aula, retenha-se como ferramenta pedagógica, o mandato precípuo da cartografia escolar, ao modelar o percepcionamento do espaço habitado, passou a deter função estratégica para o aprendizado espacial, em vista de em especial, estabelecer interfaces entre cartografia, educação e geografia (ALMEIDA, 2007). Nesta composição a cartografia escolar detém uma missão estratégica: propagandear e difundir o imaginário hegemônico do espaço, cuja intencionalidade, por força da repetição, deixa de ser notada pelo senso comum, conquistando deste modo foros de naturalidade incontestável.

Uma visão generalizada intensifica a impossibilidade de um ensino emancipador e inclusivo, pois apaga e reforça estereótipos já superados. É preciso uma constante atualização e revisão das fontes e materiais didáticos trabalhados, de forma que os mesmos, busquem retratar a realidade. "A inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas implica ampliação da compreensão sobre as causas dos fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, preconceito e a dimensão de educar para relações étnico-raciais" (SOUZA, SANTOS, EUGÊNIO, 2015 p. 192).

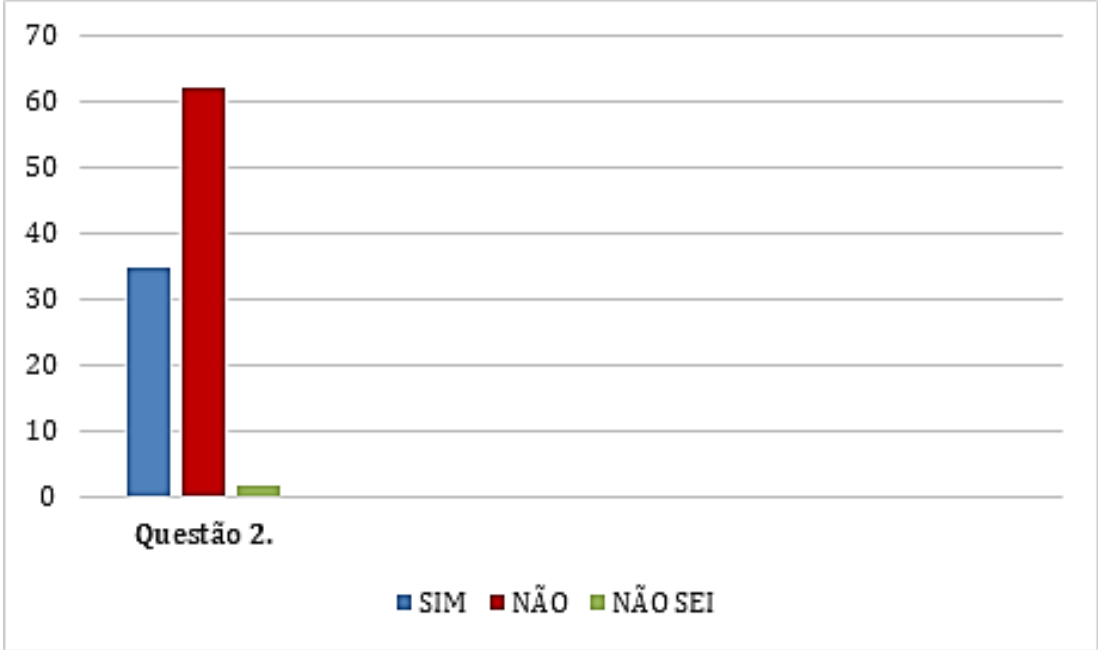
Gráfico 1: A África possuí diversidade religiosa?



Fonte: (AUTORES, 2019)

No gráfico 1, 80% dos alunos afirmam a existência de uma diversidade religiosa no continente africano, percentual que se sobressai aos 16% que afirmam a não existência de uma diversidade religiosa no continente e 2% dos alunos não souberam responder à questão.

Gráfico 2: Você conhece alguma religião de matriz africana?



Fonte: (AUTORES, 2019)

No gráfico 2, 35% dos alunos afirmam conhecerem alguma religião de matriz africana, 62% afirmam não conhecerem e 2% não souberam responder à questão. A questão identifica que apesar da alta porcentagem de alunos reconhecerem a existência de uma diversidade religiosa no continente, não conseguem citar exemplos de religiões de matrizes africanas, resultado de um conhecimento superficial do continente, assim exposto na figura 1: Mapa das Religiões, que não exemplifica nenhuma religião do continente africano.

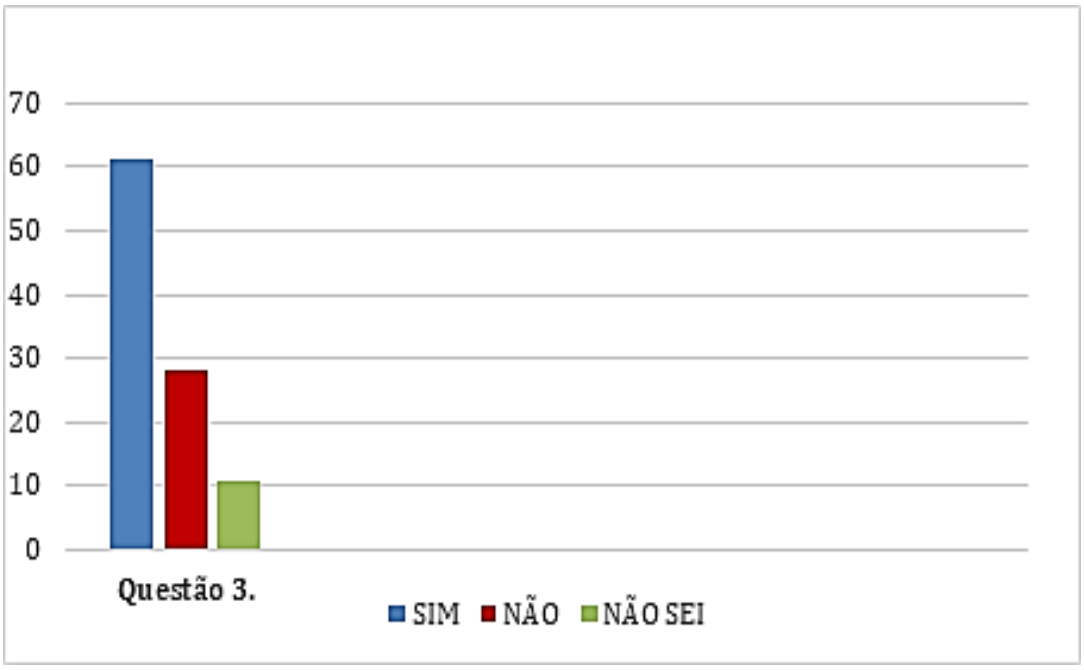
Religiões de matrizes africanas fazem parte da realidade no Brasil, a escravidão colocou em contato as religiões de diferentes povos africanos, que acabaram por assimilar e trocar entre si elementos semelhantes de suas culturas, assim surgiram as religiões afro-brasileiras. O candomblé é uma das religiões afro-brasileiras mais conhecidas em todo o País, sendo seu panteão constituído pelos orixás, inquices e voduns, divindades dos povos Iorubá, Banto e Jeje.

As religiões afro-brasileiras recebem nomes diferentes dependendo do lugar e do modelo de seus ritos. No Nordeste há o tambor-de-mina maranhense, o xangô pernambucano e o candomblé baiano. No Rio de Janeiro e São Paulo prevalecem a

umbanda e o candomblé e no Sul, o batuque gaúcho. Isso evidencia as permanências e transformações africanas nas religiões afro-brasileiras.

De uma perspectiva histórica, todas essas formas de religiosidade foram vistas pelos colonizadores europeus e cristãos como perigosas expressões de idolatria e pecado, a serem extirpadas pela conversão, para garantir aos escravos a salvação de sua alma. Ainda hoje persiste essa visão que associa expressões religiosas afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda a ritos demoníacos de feitiçaria.

Gráfico 3. A África é unicamente pobre?



Fonte: (AUTORES, 2019

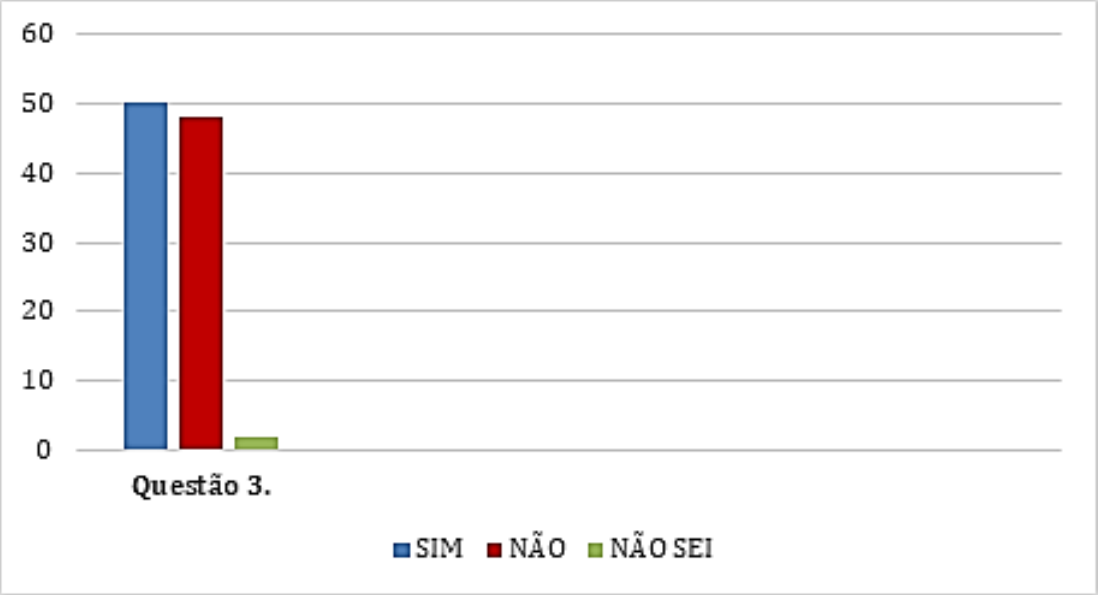
Em relação aos aspectos econômicos o gráfico 3 61% dos alunos afirmam o continente africano como unicamente pobre, 28% afirmam não ser unicamente pobre e 11% não souberam responder à questão, esses dados analisam que a porcentagem de alunos que identificam a África como não unicamente pobre é expressiva, mas a porcentagem dos alunos que não souberam responder e os que afirmam que sim é unicamente pobre, juntos resultam em uma porcentagem relevante e que necessita de imediata atenção.

O continente africano possui riqueza em recursos minerais e alto percentual de metais, possuindo em seu subsolo sobretudo os mais raros como o cromo, níquel, tântalo e metais do grupo platina, muitos deles em quantidades notáveis e metais

conhecidos a exemplo o titânio, sendo a África do Sul uma das maiores produtoras mundiais de concentrado de titânio.

A principal atividade econômica do continente refere-se à mineração principalmente nas grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e de gás natural, bem como as maiores reservas de ouro do mundo e outras pedras preciosas como diamantes. Os principais países produtores desses minérios são República Democrática do Congo, África do sul e Namíbia.

Gráfico 4: A África é um continente?



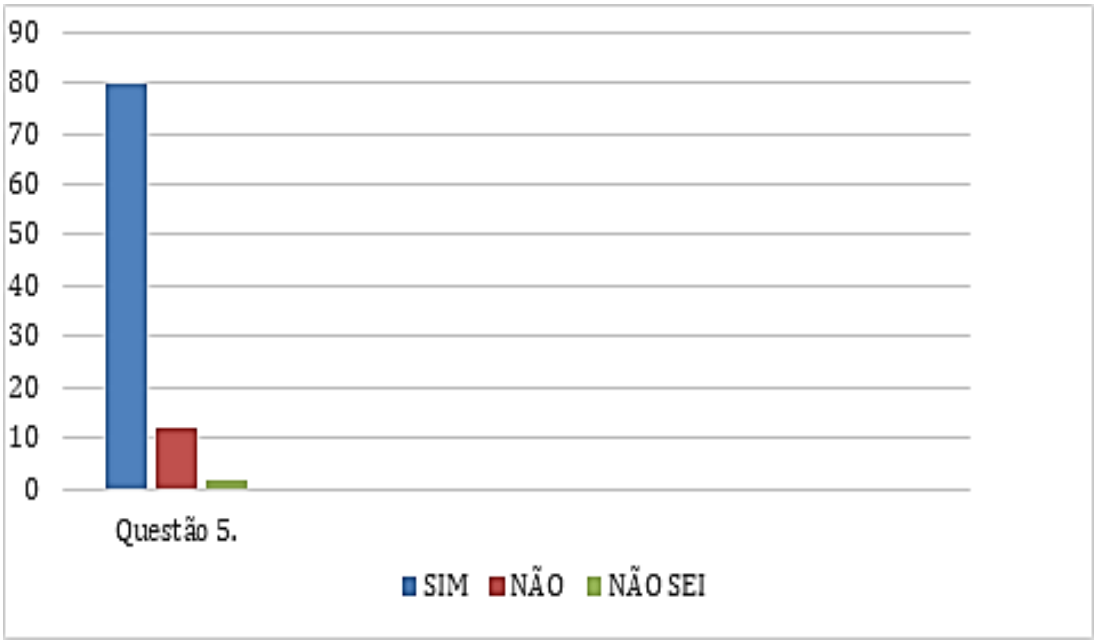
Fonte: (AUTORES, 2019

Em questões territoriais no gráfico 4. 50% dos alunos afirmam que a África é um continente, 48% afirmam que não é um continente e 2% não souberam responder à questão. A África é o terceiro maior continente da terra, ocupa juntamente com as ilhas adjacentes, uma superfície de aproximadamente 30 milhões de km², mais de 20% do total da massa terrestre, formando um espaço compacto. Com exceção dos Montes Atlas, no Norte, do maciço etíope e do Drakensberg sul-africano, o território africano é um planalto vasto e ondulado, marcado por quatro grandes bacias hidrográficas: Nilo, Níger, a do congo e a de Zambeze.

São dados preocupantes, pois trata-se de alunos de ensino médio que não reconhecem a África como um continente e tampouco seu viés econômico, resumindo o continente apenas em duas palavras "fome" e "pobreza" esses aspectos se refletem na

perpetuação do preconceito e ocultamento das características básicas do continente tanto em aspectos territoriais como religiosos.

Gráfico 5. As representações da África no livro didático são satisfatórias?



Fonte: (AUTORES, 2019)

No gráfico 5, a última questão é voltada para a satisfação dos alunos em relação às representações do continente africano no livro didático, 80% afirmam estarem satisfeitos com as representações, 12% afirmam não estarem satisfeitos e 8% não souberam responder à questão. A maioria dos alunos demonstram não estarem satisfeitos com a maneira que a África é representada, esses dados denotam que apesar da visão limitada que lhes é exposta há o reconhecimento do déficit dessas representações. Por meio desse questionamento fica explícito que não basta somente levar a temática para a sala de aula e a resumir, é preciso trabalhar de forma que os envolvidos se sintam inseridos e acolhidos.

Considerações Finais

O livro didático é a ferramenta mais utilizada na sala de aula, logo seu conteúdo ajuda a moldar o imaginário dos estudantes. E compreendendo essa importância, é notório que muitas das representações do continente Africano ajudam a propagar estereótipos eurocêntricos e a generalização do continente, não reconhecendo sua diversidade religiosa, cultural, geográfica e econômica.

Partindo desse pressuposto enfatizamos a necessidade de uma revisão das representações nos livros didáticos, para que assim possa contribuir para promoção dos estudos africanos e proporcionar o desenvolvimento de uma educação identitária, que reconheça e valorize toda diversidade existente.

É o ambiente escolar o responsável por moldar o pensamento crítico do indivíduo, logo se torna um espaço de mudança, desta forma é indispensável o engajamento de todos os envolvidos na forma como está sendo desenvolvido o conhecimento. É a partir da análise da realidade escolar e de suas abordagens e metodologias, que podemos pensar em estratégias de promover um ensino diverso.

O ensino da Geografia deve buscar proporcionar ao aluno, subsídio para seu auto reconhecimento como indivíduo no mundo. Tanto em aspectos físicos, como sociais, é a ciência que possibilita a compreensão do mundo, da vida e do cotidiano. Portanto é de suma importância que o saber geográfico contribua para a formação de cidadãos conscientes, capazes de analisar e assimilar os conhecimentos adquiridos a sua realidade.

Os currículos precisam estar embasados e preparados para contar uma Geografia legítima e que não reforce olhares e visões eurocêntricas. Cabe ao Estado, às organizações educacionais, e a todos os atores envolvidos no processo de ensino, buscarem proporcionar uma educação descolonial desprendendo-se de uma lógica de um único mundo possível, livre das amarras calcadas no racismo, na deslegitimação, e na falta de reconhecimento, que tanto prejudica o conhecimento.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35 46.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. (Org.). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 204.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. Geografia Geral do Brasil e do Mundo: Espaço geográfico e globalização. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 11, p. 177-197, jan. 2015.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. História da África e dos africanos. Editora Vozes Limitada, 2012.

WALDMAN, Maurício. Onde fica o Império Almorávida? Leituras divergentes na representação espacial do passado africano pela cartografia escolar. In: XV CURSO DE DIFUSÃO CULTURAL "INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE ÁFRICA", 2012, São Paulo: Kotev, 2012. v. 1, p. 45 - 60.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: *Educação Anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/0. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 134-142.

APRENDI LUTANDO: FALAS DE MULHERES ATINGIDAS PELO PROGRAMA LAGOAS DO NORTE (PLN) EM TERESINA (PI)

Isabel Jardim de Moraes Wanderley[163]

Lucineide Barros Medeiros[164]

Pessoas, Lugares, Tensões e Rotas da Discussão

A Zona Norte de Teresina, capital do Piauí, é marcada por singularidades culturais e ambientais que vêm sendo modificadas com expressões de uma política urbana neocolonialistas desde 2008, quando a Prefeitura municipal firmou acordo de empréstimo com o Banco Mundial visando a implementação do Programa Lagoas do Norte (PLN). Dentre as consequências, verificou-se que, no ano de 2019, quando foi realizada a pesquisa para a realização deste trabalho, muitas/os de suas/seus habitantes foram e/ou estavam sendo deslocadas/os para outras regiões, enquanto outras/os sofriam ameaças de terem o mesmo destino. Diante desse fenômeno moradoras/es construíram processos organizativos de resistência, visando a garantia da permanência em suas casas e modos de vida.

Nessas organizações há a presença destacada das mulheres, dado que originou a questão central da pesquisa que consistiu em saber sobre repercussões do processo pedagógico de formação político-organizativo de mulheres atingidas pelo PLN,

[163] Graduada em Letras / Português. Centro de Defesa Ferreira de Sousa (CDFS). belgarden@hotmail.com

[164] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Piauí (UESPI). lucineidebarrosmedeiros@yahoo.com.br

considerando relações de pertencimento identitário ao território e de valorização dos modos de vida originários da região.

Dentre as iniciativas de organização, tomou-se como foco para a investigação o Centro de Defesa Ferreira de Sousa (CDFS), uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desde 2005 vem orientando a sua atuação para a defesa da permanência das famílias no território situado na área de abrangência do PLN. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com trabalho de campo, baseado em propósitos exploratório e descritivo, orientada pelos princípios da pesquisa participante, conforme a acepção de Triviños (1987), Streck (2006) e Borda (1999). A base teórica de referência foi construída a partir dos aportes de Walsh (2007), Freire (2005), Josso (2007), Silva (2017), dentre outras(as).

A coleta de dados foi realizada através da observação participante, análise documental e entrevistas envolvendo três mulheres atuantes no Centro de Defesa: Maria Pastora de Morais e Silva de 49 anos, autodeclarada dona de casa, atuava, à época da pesquisa, há 8 anos no movimento e compunha o Conselho Fiscal do CDFS; Marlene da Silva Costa, 54 anos, um filho, dona de casa, estava há 4 anos no movimento e atuando, à época da entrevista, como tesoureira, e Luiza Maria Lago Ferreira, 48 anos, agente comunitária de saúde, professora de reforço escolar, 5 anos de participação no movimento e ex-presidente do CDFS. Elas autorizaram a publicação de seus nomes e, pela compreensão inscrita nesta discussão, a decisão de usá-los expressa respeito à concretude da luta pela libertação que, para Freire (2005), encerra uma pedagogia de mulheres e homens realizando sua vocação ontológica de ser mais e, nesta condição falam, têm rostos, cheiros, nomes e sobrenomes.

A análise toma como ponto de partida uma breve caracterização da região em que vivem, se organizam e atuam as mulheres, passando pelas tensões que dão conteúdo e direção aos processos pedagógicos da formação político-organizativo que as envolve, em diálogo com as relações de pertencimentos identitários e modos de vida.

Parte-se da compreensão que a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT,) com o apoio do Banco Mundial (BM) pretende realizar um processo de desterritorialização e reterritorialização das famílias empobrecidas, sob o retórica do desenvolvimento da região e que esta medida envolve uma construção histórico-cultural baseada na lógica da colonialidade, ou seja, se realiza como uma imposição em contexto de liberdades

democráticas, com mecanismos de participação e controle social formalmente estruturados, porém assegurando o apoio via aprisionamento das mentalidades.

> Si la mayoría de nuestras premisas - verdades - han sido históricas y culturalmente establecidas a partir y alrededor de la "idea de progreso/desarrollo", lo más urgente y relevante en el contexto del actual cambio de época histórica, para la construcción de otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana, es la descolonización del pensamiento, o sea, la de-colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, cuyas huellas están ocultas bajo los "colores modernos" usados para pintar la "idea de progreso/desarrollo". (SILVA, 2017, p. 505-06)

No caso do PLN, a população de Teresina e parte dos(as) moradores(as) da região norte são levados(as) e acreditar que a retirada das famílias é condição indispensável para que a obra de saneamento da região e prevenção de alagamentos se realize e que a resistência das famílias é um empecilho ao desenvolvimento. Ou seja, pessoas, em grande parte empobrecidas, são levadas a enxergar a realidade por uma visão técnica e politicamente instrumentalizada, distorcida, se levados em conta os recursos da engenharia e o direito dos(as) moradores(as) de usufruírem de melhorias nas áreas em que residem. Participam da celebração de um consenso com as elites dominantes que desejam determinados espaços urbanos para fins especulativos, sem a presença de pobres:

Silva explica que:

> La colonización cultural intentó amputar nuestra voluntad de cambiar el mundo, razón por la cual el que descoloniza su pensamiento debe actuar como un sembrador que siembra semillas en la forma de ideas y premisas preñadas de indignación y esperanza.

Porém esses processos não se constroem sem tensões e nestas é possível que haja a tomada de consciência da realidade injusta e opressora e as pessoas oprimidas construam pela práxis, processos de descolonização

> Son los indignados los que más rápidamente comprenderán la necesidad de realizar la descolonialidad de su pensamiento, si quieren contribuir a la decolonialidad de la historia, la educación, la economía, el Estado, la agricultura, la salud o cualquier otro campo de interés de la sociedad. (SILVA, 2017, p. 506).

Os processos educacionais, baseados na formação político-organizativa para a compreensão e incidência qualificada na realidade, são indispensáveis à construção decolonial, embora não suficientes. No contexto investigado as mulheres são maioria a integrar esses processos, e, por meio de suas histórias de vida, identificou-se repercussões nas relações de pertencimento e modos de vida, valores fundamentais à construção decolonial.

(Des/Re)Territorialização e Lugar da Mulher na Resistência Popular Urbana

A área geográfica de alcance do Programa Lagoas do Norte (PLN) implica um território identificado em estudos nas representações sobre a cidade de Teresina, como berço do povoamento da Capital (SEMPLAN, 2018; SILVAI e SCABELLO, 2013).

A zona norte concentrava no ano de 2010, a segunda maior população no conjunto das zonas do município. A mesma fonte indicou que 26,45% dos domicílios dessa região estavam sob a responsabilidade de mulheres e 25,51% das famílias percebiam até 1 salário mínimo. (TERESINA, 2014).

Trata-se de uma região permeada por lagoas que servem de cenário para o encontro dos Rios Poti e Parnaíba, e foi atingida por grandes inundações no passado. Sob a justificativa de evitar novas inundações e prejuízos, a Prefeitura de Teresina (PMT) criou o PLN, que se apresenta formalmente com o objetivo de requalificação urbana e ambiental do território da zona norte. As ações dos Programa provocam grande impacto na vida das famílias da região, atingindo, segundo a PMT, aproximadamente 13 bairros e cerca de 110 mil pessoas. Os documentos oficiais da segunda fase do PLN, iniciada em 2015, informam a previsão inicial de desapropriação 1.730 imóveis, afetando 2.180 famílias, somente nesta fase. (TERESINA, 2014).

Parte das famílias afetadas pela segunda fase residem às margens da Avenida Boa Esperança, onde se encontra a sede do Centro de Defesa Ferreira de Sousa, formalmente instituída em 2009, porém com atividades anteriores à esse marco legal, com o objetivo de atuar em causas de caráter social, tais como a defesa dos direitos humanos, defesa do meio ambiente, das minorias étnicas, entre outras.

A região de abrangência do PLN não remete somente à origem do povoamento da Capital, pois, além disso, abriga atividades de trabalho com argila, plantio de vazantes, pesca artesanal e forte expressão de religiões de matrizes africanas, para citar alguns dos fazeres e saberes relevantes, próprios do viver neste território. Esse conjunto, ganha ainda maior densidade quando se considera o tempo de residência da maioria das famílias na região, favorecendo laços sólidos de pertencimento e de vizinhança, por vezes mantidos em estado de latência, podendo serem acionadas diante de ameaças de rompimento.

Foi o que aconteceu com a notícia abrupta de deslocamento das famílias que habitam as margens da Avenida Boa Esperança: ergueu-se um movimento de mobilização das famílias para assegurar a permanência, com a mediação do Centro de Defesa, que ensejou a realização de reuniões sistemáticas, passeatas, manifestações em frente à Prefeitura, audiências públicas, fixação de faixas com denúncias em frentes às casas com a consigna "Lagoas do Norte para quem?. Essa interrogação, propagou-se alcançando intelectuais de diversas áreas, professores(as) e estudantes de universidades, a imprensa, agentes do Ministério Público, da Defensoria Pública do Estado e da União e de outras instituições.

Na representação dos interesses dos(as) moradores(as) as mulheres se apresentaram desde o início com suas presenças assíduas e marcantes, provavelmente porque seja as expressões mais fortes do que Milton Santos (2001, p. 26) denominou de "território usado", onde se encontra não somente a casa, mas "as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em sem movimento". Neste momento está a força da territorialização e da reterritorialização que quando serve aos interesses e reprodução capitalista, desconhece valores originários, culturais, históricos, éticos e se impõem sob o argumento da racionalidade técnica, instrumentalizada. Esta recai sobre o lugar de construção da vida, geralmente das pessoas empobrecidas e oprimidas, trazendo os interesses das forças globais, nesse caso da política pública municipal de Teresina e do Banco Mundial. Manipulam autoritariamente os processos de territorialização, desterritorialização e de reterritorialização.

Segundo Fuini (2014, p. 231) a territorialização e a desterritorialização se realizam no "movimento que inclui referenciais simbólicos e identitários (materiais e imateriais) junto a um recorte espacial definido". Ja reterritorialização, representa o oposto, a reconstrução de vínculos, a "extroversão e desenraizamento de povos, atividades sociais e econômicas e comunidades de seus lugares, correspondendo à

perda de identidades e do enraizamento". A contraposição a essas violências requer a afirmação de valores e identidades próprias que representam mais que laços naturais e(ou) de origem.

Assim, podemos afirmar que o protagonismo das mulheres atingidas pelo PLN na organização da comunidade não se dá por motivos fortuitos: as imposições patriarcais e machistas fazem que dediquem mais tempo à organização da casa, à assistência dos filhos, filhas, doentes e da vizinhança, produzindo, por consequência, relações mais horizontais, pois, segundo Santos (2001, p. 53), "a horizontalidade é o resultado da vizinhança, da coabitação, da coexistência do diverso".

Analisando por esse viés, podemos depreender que essa realidade desigual aproxima as mulheres das lutas pela moradia, porém essa relação é marcada por uma contradição sistêmica: segundo a cartilha "Como Fazer Valer o Direito das Mulheres à Moradia?", que é produto de um monitoramento da situação das mulheres, coordenado pela Relatoria da Organizações das Nações Unidas (ONU) para o direito à moradia adequada, com a contribuição de cerca de 300 pessoas e organizações, de mais de 60 países, "a dinâmica da desigualdade de gênero se verifica [...] em todas as dimensões da vida humana." "As mulheres continuam em desvantagem em relação aos homens no campo do trabalho [...]. (Organização das Nações Unidas, 2011/12, p. 4).

Segundo o mesmo trabalho, na política da representação oficial a participação das mulheres é ainda muito inferior à dos homens; reitera que no âmbito doméstico a responsabilidade pela manutenção da casa e pelo cuidado de crianças, idosos e enfermos continua sendo majoritariamente das mulheres, mesmo quando elas trabalham fora."

Essas características descritas pela cartilha não se afastam da realidade de Teresina, muito menos, da experiência em foco neste estudo. Por isso a luta das mulheres em defesa da permanência na região de abrangência do PLN trás consigo outras necessidades e dores que, no contexto do movimento social popular de resistência, que propicia reflexões permanentes a respeito dos fundamentos das opressões, desigualdades e exclusões, essas dimensões aparecem e passam a integrar o contexto geral da luta específica e localizada, de modo que a ação de defender a casa se associa à afirmação de que lugar de mulher é também nas organizações, na formação, na política.

O mesmo se aplica em relação a outras dimensões, a exemplo da defesa do meio ambiente: as periferias são, em geral, desprovidas de saneamento básico, colocando em risco vidas humanas e ecossistemas. A Avenida Boa Esperança é "ribeirinha" e suas moradoras e moradores, conforme já destacado, estabelecem relações de diferentes tipos com os rios e suas margens, geralmente relacionados ao trabalho para a produção de alimento e por essa via também aprenderam a conhecer seus "apelos" e a preservá-lo, assim como a fauna e flora da região.

Com a organização das comunidades para evitar a desterritorialização passaram a realizar estudos, cursos, oficinas a participar de eventos sobre diferentes temas, como forma de aprofundar a compreensão sobre a própria realidade e qualificar a intervenção na luta. Esse processo é em si educativo. De acordo com Freire (2005, p. 44) quanto mais os setores populares oprimidos "desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente.", se descobrem opressores(as) e lutam pela libertação.

Esse processo de formação que é, ao mesmo tempo, insurgente e transformador. Exige dinâmicas e conteúdos sintonizados com seus objetivos, ou no dizer de Freire (2005), exige teoria revolucionária, pois não é possível construir transformação com "verbalismos" e tampouco com "ativismo"; é necessário *práxis*, ou seja, "reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas". Além disso, exige sujeitos e sujeitas educadoras da própria existência e da sociedade, na medida em que (re)conhecem e se (re)constroem.

Mulheres Atingidas pelo PLN: Formação e Autoformação como Luta e Resistência Decolonial

Observa-se que na organização da comunidade atingida pelo PLN, organizada no Centro de Defesa Ferreira de Sousa que há um conjunto de aprendizados sendo mobilizados no cotidiano das famílias, os quais se constituem como processos pedagógicos, ou seja, há ensinamentos e aprendizados diversos, tendo em vista que "a cada educacíon corresponde una pedagogía que es su fuente de coherencia y guardiana de sus compromisos". (SILVA, 2017, p. 496-7)

Essa construção pedagógica tem um viés político, considerando-se que envolve intencionalidades que levam a tomadas de decisões e posicionamentos diante do modo de produção do espaço na cidade e de orientação na implementação das políticas

públicas. Tais referências dirigem demandas organizativas na comunidade, exigindo determinados tipos de ações, sintetizadas no movimento denominado "Lagoas do Norte pra quem?".

Compreender como o processo formativo construído no/pelo movimento influi no pensamento e vida de mulheres envolvidas considerando pertencimentos e modos de vida, requer, segundo Contreras (2013, p. 6115), "a análise e avaliação crítica dos impactos das práticas pedagógicas na comunidade a fim de descobrir se os trabalhos educativos propostos estão promovendo a transformação social".

Tomou-se como ponto de partida a compreensão que os processos pedagógicos envolvidos se relacionam a dois tipos de pedagogias que vêm sendo pautadas em estudos, e que abrangem movimentos e práticas sociais contemporâneas, que vão além das demandas econômicas que orientaram a ação dos movimentos sociais surgidos no contexto da industrialização. Portanto, implicam práticas fundamentadas na Educação Popular e em pedagógicas decoloniais, às quais procuram aproximar as defesas de políticas públicas e de superação do racismo e de discriminações relacionadas às origens geográficas e modos de vida e trabalho.

Buscou-se nas histórias de vida das mulheres participantes da pesquisa identificar quais mudanças ocorreram e, a partir delas, inferir o tipo de pedagogia implicadas. A esse respeito Josso (2007) ressalta a potência das narrativas em vozes femininas, ao estabelecerem relações com processos de formação-ação:

> narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida [...] social. (JOSSO, 2007, p. 414)

Silva (2017, p. 506), acentua a importância da organização como formação, enquanto construção de novos horizontes quando destaca que "también necesitamos de los que entiendien que la humanidad no puede vivir sin esperanza". "É também o registro da esperança que, assim como a toupeira, sem fazer alarde, surge do fundo da

terra, fazendo que a América Latina desponte no horizonte futuro em que "outro mundo é possível". (SADER, 2009 apud MACHADO, 2018, p. 220)

Essa potência já se faz realidade em algumas experiências pouco visíveis de construção de "Otro mundo relevante" [...] "un mundo en que quepa todos los mundos, un mundo donde la vida sea la fuente, centro y fin de la "cultura del cuidado" con el Otro." (SILVA, 2017, p. 506). É o que podemos aprender com comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais, cujas sementes já estão plantadas, algumas já são brotos, enquanto outras são árvores de raízes profundas, não sem muita resistência. E todas elas precisam ser preservadas e protegidas para que possam garantir seu direito imanente de ser, sentir e viver. Nessa construção a pedagogia comprometida com a transformação social

> possui o potencial de [...] 'abordamento' e 'apoderamento' de uma realidade até então desconhecida pela comunidade, ou seja, possibilita a tomada de consciência no seio de uma situação histórica. A educação para a participação comunitária passa a ser uma educação para o conflito, no sentido de que, uma vez desvelada a ideologia direcione-se o confronto social. (CONTRERAS, 2013, p. 6113)

Considerando que a realidade dominante é opressora, baseada no silenciamento e na invisibilidade das mulheres, e não há libertação sem prática educativa libertadora, depreendeu-se, com base nas narrativas das mulheres, que estão em curso nas lutas pela permanência das famílias atingidos pelo PLN no território, pedagogias decoloniais,e stas que segundo Walsh (2017) representam "práticas insurgentes de resistir, (re)existir, e (re)viver".

Esse pensamento aponta a mesma direção de Freire (1996, p. 44) que afirma que "está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador".

Quando interrogadas sobre a participação na organização comunitária, as mulheres responderam sobre as razões que as fizeram participar tanto do movimento - como do Centro de Defesa Ferreira de Sousa (CDFS), ressaltando também o que têm aprendido no processo pedagógico em tela e mudanças ocorridas a partir da participação delas nesses espaços-lutas.

Informaram que a principal razão para a participação é a luta pelos direitos, pela casa e "*a arbitrariedade da PMT*" em querer fazer a remoção. (Luzia). Foram unânimes em afirmar que têm aprendido muito: "*dá valor ao que a gente tem […] as pessoas estão mais unidas na luta*" (Pastora); Luzia ressaltou ainda que "*o coletivo também é difícil*", apesar disso, "*[…] a gente acaba descobrindo valores […] um fulano tem uma função, o outro tem um tipo de sabedoria. Isso tudo se agrega e a gente começa a descobrir que quando a gente quer, a gente tem voz, a gente tem força*".

Todas disseram que houve mudanças em suas vidas por causa da participação comunitária, destacando elementos como conhecer moradores novos. Luzia salientou que "*a rotina do meu dia-a-dia mudou, sai da zona de conforto […] nos soltamos, saímos dessa vida de rotina. Quantas donas de casas e de lares, aprendem que a função delas não é só cuidar de uma casa, né!? Não é só fazer uma comida ou lavar uma roupa […]*".

Já sobre a relação com a comunidade, a partir da participação no movimento/CDFS, as respostas apontaram senso de pertencimento e valorização da vizinhança. Foram unânimes a respeito das mudanças na forma de ver a comunidade depois de estarem participando do processo coletivo de resistência: "*A gente vê as pessoas que […] se interessam pela mesma coisa que a gente, pelo mesmo objetivo que a gente tá lutando*", disse a Marlene. Luzia afirmou: "*Hoje, eu vejo a comunidade é como mais um cômodo da minha casa […] Hoje, a gente vê que não virou só uma coisa individual. Eu não tô defendendo só a minha casa*".

Ainda sobre a relação de pertencimento e com os vizinhos, todas afirmaram que foi reforçada: "*a comunidade foi feita por nós. Foi no tempo do Padre Eduardo, não é? Então, nós vivíamos muito aqui. Nós fizemos muita coisa aqui*" (Pastora); "*eu pertenço à comunidade porque eu tô junto com elas na luta e a gente fica mais amiga, [...], se conhece mais*" (Marlene); "*eu já vim para cá adolescente,[…] eu chamava aqui de interior, porque só era mato […] aí chegando aqui, eu vi [...] aquele modo todo interiorando. […] A comunidade começou a melhorar suas casas, começou a criar os seus comerciozinho, começou a desenrolar, apesar de já ter um costume quilombola de plantarem às margens dos rios. Meu irmão, também, ajudou a reflorestar, meu irmão mais velho. […] Meu pai, ele disse uma coisa muito importante antes de falecer. Ele disse: minha filha, daqui eu não saio mais. Ele disse: daqui eu só saio se for pro cemitério. E de fato foi. Então, é... eu hoje amo essa comunidade. Hoje, eu não quero mais sair daqui.[…]*" (Luzia).

Sobre a participação e valores culturais, destacaram os costumes locais e expressões religiosas, ressaltando a importância desses costumes, vistos antes mesmo de participarem dos processos formativos-organizativos da comunidade.

Nesse momento, ressaltam questões relacionadas à convivência entre as famílias, com o território e sobre a religiosidade, afirmando-as como importantes para a vida da comunidade e para reforçar a sua organização: "*a gente é muito unido. As vizinhanças, a gente troca (ri) prato de comida. A gente troca quanto tem; cada um leva, né, as coisas, para oferecer, como frutas, prato feitos, essas coisas que a gente faz na comunidade.[…] eu fazia parte da igreja. Muita gente, né! A gente já fui legionária. Já dei aula de catecismo. Então, a comunidade foi feita com nós mesmo aqui. […]*" (Pastora);

Luzia que é evangélica, chamou atenção que alguns valores passam "*de pai para filho, até para neto, a questão de trabalhar com a cerâmica, com o barro, né? Também, como os filhos do seu Valdir que trabalham, é... vamos dizer assim: com a agricultura, com o plantio, passando de pai para filho. […] Tem muitas pessoas que são umbandistas. Às vezes, passa, né, de uma avó para um neto do neto ou de um pai para uma filha e assim vai. Agora, como nós aqui é evangélico. Vai passando, também. […] tem pessoas que banha no quintal das suas casas; é uma tradição quilombola, né? […] Costume de ter muitas pessoas que são rezadeiras, né? Outras tem um costume de fazer comidas locais. Enfim, eu acho que a Boa Esperança ela é muito rica nessa questão de uma tradição. É uma comunidade tradicional, né?*" (Luzia)

Afirmaram, ainda, que esses valores foram reconhecidos como importantes a partir da organização para resistir às remoções: "*com a luta, a gente aprendeu muito mais a descobrir. Foi um leque que se abriu. Não que não, eu não achasse que os costumes culturais de qualquer local não fosse importante[…] você descobre de verdade o que é. Até então parece só teoria.[…] Isso que o movimento traz.*" (Luzia); "*Eu achava importante, mas depois que eu comecei a participar, eu achei que é mais importante ainda, porque eu vi que não é só meu costume. Vi que é costume de todos, aqui da região.*" (Marlene).

Verifica-se nos fragmentos, que integram as histórias de vida que, para além de corpos atuantes, manifesta-se o sentimento de pertencimento, o qual, possivelmente, direcione a ação mulheres para o bem comum, já que são elas, em sua maioria, assumem, no cotidiano, a defesa da comunidade, seu território e seus modos de vida, assumem o protagonismo a partir de um processo de conhecimento e reconhecimento que a vivência comunitária da luta propiciou.

Considerações Para Este Final

O PLN e a tentativa de remoção das famílias levou à um processo de organização, com forte presença das mulheres e, com base nos dados da pesquisa, concluiu-se que as mobilizações para resistir ao propósito do Prefeitura e a mediação do Centro de Defesa Ferreira de Sousa, com apoios de setores da sociedade favoreceu um processo de formação que levou ao reforço dos vínculos de vizinhança e de partilha de construções biográficas, favorecendo o reconhecimento individual, enquanto parte de uma construção territorial e social, mas também o inter-conhecimento de uma existência singular e, ao mesmo tempo, plural, evidenciando que o processo de formação tem como base uma pedagogia decolonial, pois enfrenta e reorienta valores que dão fundamento à política de desterritorialização e reterritorialização, baseada na lógica de domínio colonialista.

Nesse processo vivenciado pelas mulheres foi possível a construção de uma consciência ativa que lhes permitiu, por um lado, compreender-se como parte de uma região periférica marcada por exclusões e, por outro, identificar que todas as conquistas que ali existem se fizeram com a participação delas e de seus antepassados, evidenciando valores originários próprios da região.

Nesse espaço, há, também, a relação que os moradores estabelecem com a paisagem local e com os recursos naturais ali existentes, assegurando determinadas atividades de trabalho, de produção, de cultura e de religiosidade. Observa-se que tais elementos são incorporados aos processos de resistência das/os moradoras/es quando defendem a permanência na região e, desse modo, se constituem em matérias de estudo e de formação relacionados à incidência política e organizativa em processos comunitários.

Assim, compreende-se que refletir sobre como os processos de formação popular que atravessam as realidades das/os sujeitas/os imbricadas/os nos movimentos sociais é de suma importância para conhecer os impactos, contradições, afetações, interesses e mudanças que estes possam causar nas vidas das pessoas envolvidas nesse processo e de suas comunidades de forma mais geral. Pode, também, servir de base para traçar perspectivas, ações e políticas públicas cada vez mais conscientes e responsáveis, alinhadas aos desejos e necessidades das comunidades, incentivando o envolvimento cada vez mais ativo de seus membros. Favorece, ainda, conhecer um caso específico que pode nos ajudar a compreender outros processos semelhantes,

existentes em outras partes do Brasil e do mundo, podendo servir de material de pesquisa. Observa-se que já existem trabalhos científicos abordando o impacto do PLN sobre as/os moradoras/es atingidas/os. Entretanto, esse trabalho tem como singularidade o enfoque nos processos de formação comunitária na vida das mulheres dessa localidade.

Referências

BOLETIM ESPERANÇA. O bairro do Mafrense e a luta dos moradores das Ruas Manoel Aguiar Filho e Cristo Rei. Teresina 2 ed. Julho, 2019.

CENTRO DE DEFESA FERREIRA DE SOUSA. A nossa luta é pelo direito de existir: Contra-estudo antropológico em resposta ao material elaborado pela Prefeitura Municipal de Teresina em parceria com o BIRD. Teresina, Setembro de 2018.

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. Educação Popular e a Participação Comunitária: Reflexões Pedagógicas. XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, p.6107-6116. Curitiba, 2013.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília da Souza (organizadora). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Ed. Vozes. Coleção Temas Sociais 14a edição, p. 51- 66. Petrópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra. Coleção Leitura, 17. ed. São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 44. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FUINI. Lucas Labigalini. Território, territorialização e territorialidade: o uso da musica para compreensão de conceitos geográficos. Terr@Plural. Ponta Grossa, v.8, n.1, p.225-249, jan/jun. 2014.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília da Souza (organizadora). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Ed. Vozes. Coleção Temas Sociais 14a ed. Petrópolis, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez 2007.

MACHADO, Rita Fraga. Mulheres, Saberes e Comunidade: Outra Epistemologia. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v.28, n. 3, p. 212-226, set./dez, 2018.

PEREIRA, Lucas Coelho. Os Reis do Quiabo. Meio ambiente, intervenções urbanísticas e constituição do lugar entre vazanteiros do médio Parnaíba em Teresina-PI. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Antropologia. Brasília - DF, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatoria da ONU para o direito à moradia adequada. Como Fazer Valer o Direito das Mulheres à Moradia? Disponível em: https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2011/12/guia-mulheres-pt_ok.pdf. Acesso em dezembro de 2019.

SEMPLAN. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação. Teresina: Perfil dos Bairros: Regional SDU Centro Norte. Bairro Poti Velho. 2018. Disponível em https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/06/POTI-VELHO-2018.pdf. Acesso em dezembro de 2019.

SILVA, José de Sousa. La Pedagogía de la Felicidad en una Educación para la Vida. El paradigma del "buen vivir"/ "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". In: WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

SILVAI. Suianny Alves. SCABELLO. Andréa Lourdes Monteiro. Poti velho: uma abordagem etnoarqueológica. Revista FSA Teresina, v. 10, n. 2, art. 4, pp. 66-83, Abr./Jun. 2013.

SANTOS. Milton. Território e sociedade. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TERESINA. Plano de Assistência Social do Município de Teresina 2014-2017. PMT, 2014.

TERESINA. Plano de Reassentamento Involuntário - PRI Edital-1. Teresina, Fevereiro/2019. Disponível em: https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2019/09/PLANO-DE-REASSENTAMENTO-INVOLUNT%C3%81RIO-PRI-EDITAL-1-Parcial-das-Lagoas-do-Mazerine-Pi%C3%A7arreira-e-Oleiros-e-Total-da-Lagoa-S%C3%A3o-Joaquim.pdf. Acesso em dezembro de 2019

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciência Social. A Pesquisa Qualitativa em Educação. Editora Atlas. São Paulo, 1987.

FORMANDO PARA A DOCÊNCIA: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DA UESPI (1994-2006)

Isadora Ribeiro Ibiapina[165]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[166]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para a formação de professores, no que se refere à Prática Pedagógica como Componente Curricular, através do currículo do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) entre os anos de 1994 e 2006. A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação.

A formação inicial de professores deve fornecer as bases teóricas e práticas para o exercício da docência, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, em 1º de julho de 2015, um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica é a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente. O "esquema 3+1" adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, consistia na divisão do curso em três anos

[165] Graduanda em História (UESPI) E-mail: isadoraibiapina@hotmail.com

[166] Professora Doutora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: joseannezsm@gmail.com

para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, contribuiu para a dualidade conteúdos específicos/ formação pedagógica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, houve novas propostas para a formação de professores. Uma delas foi a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, presente desde o início do curso de Licenciatura permeando as disciplinas de formação. Com isso, ganharam destaque as disciplinas práticas, entre elas: as Práticas Pedagógicas Curriculares.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte foi exposto um breve histórico do campo de pesquisa referente à formação de professores, tratando sobre o seu processo de constituição e os diferentes enfoques temáticos existentes em seus respectivos períodos de produção acadêmica. Na segunda parte, abordou-se os diferentes tipos de cursos de formação de professores, principalmente as Licenciaturas. Na terceira parte discutiu-se a fundação da UESPI e as mudanças nas propostas curriculares do curso de Licenciatura em História após a LDB de 1996.

A Formação Docente Enquanto Campo de Pesquisa

O campo de pesquisa sobre a formação de professores é relativamente novo. De acordo com Célia Nunes (2001), a discussão sobre a temática surge internacionalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência tem destaque o processo de profissionalização do ensino. Isso ocorreu porque nesse período houve o movimento de democratização do acesso às escolas, resultando na maior demanda por professores, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer devidamente a função de ensinar. Assim, o processo de profissionalização do magistério pretendia que o professor adquirisse os conhecimentos necessários para o melhor exercício de sua profissão.

No Brasil, a produção acadêmica iniciou-se na primeira metade da década de 1970, quando a maioria dos estudos abordava a dimensão técnica do processo de formação de professores. “Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados” (CANDAU,1987, apud DINIZ- PEREIRA, 2013, p. 146). Por isso, o

que interessava sobre a formação do professor, era compreender a sua instrumentalização técnica.

Isso ocorreu porque houve, com a primeira LDB 4.024/1961, um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das Escolas Normais. A Lei determinava que a formação para o magistério no ensino primário ocorresse por meio das Escolas Normais. Surgiram disciplinas como Administração e Organização Escolar, que buscaram dar um maior aparato técnico, conferindo um caráter mais tecnicista ao exercício do magistério (TANURI, 2000).

Com a Lei 5.692/1971 determinou-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus ocorresse por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), resultando em uma dicotomização da formação do magistério. A estrutura curricular estava dividida em uma parte específica com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional; e uma parte pedagógica, de formação especial, que seria constituída de Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, bem como Didática, incluindo Prática de Ensino.

Segundo Júlio Diniz- Pereira (2013), já na segunda metade da década de 1970, houve uma rejeição aos enfoques técnicos. Por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social relacionada ao sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixava de ser considerada neutra e passava a constituir-se em uma prática educativa transformadora.

De acordo com Maria Isabel Cunha (2013), no início da década de 1980, o debate acerca da formação do educador privilegiou dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança de enfoque na formação de professores se deu devido ao movimento da sociedade brasileira de redemocratização do país após a ditadura civil-militar. (CANDAU, 1987, apud DINIZ- PEREIRA, 2013). Esse momento político permitiu repensar a educação e distanciar-se do modelo, que empregava uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais.

Nos anos 2000 ocorreu uma valorização da prática docente nas pesquisas desenvolvidas. A temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser constituídos como

objetos de pesquisa no Brasil, sendo que o foco voltou-se para o professor, seus saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007 (ANDRÉ, 2009).

Com relação à constituição desse campo na pesquisa histórica, foi ao final da década de 1970 e início da década de 1980 que o ensino de História constituiu-se como uma área mais definida. Isso ocorreu a partir dos questionamentos formulados em relação à cultura e à educação, resultantes de respostas ao retrocesso político e educacional que adveio da ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil.

De acordo com Aryana Costa e Margarida Oliveira (2007), nesse período a formação do professor e o ensino de história passaram a constituir-se com maior ênfase, como objetos de pesquisa de história. Dessa forma, "[...] as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de história, em geral" (p. 148).

Os Cursos de Formação de Professores

A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil teve início com o Ato Adicional de 1834[167], através do qual foram criadas as Escolas Normais para a formação de professores da instrução primária. As Escolas Normais, mesmo se apresentando como uma alternativa para os problemas de professores sem qualificação, sofreram muitas críticas, pois demandavam muitos gastos por parte do governo e alcançavam números pequenos de formados, além da ineficiência na formação pedagógica, o que fez com diversas delas fossem fechadas e reabertas constantemente, tendo que se reorganizar para atender ao seu objetivo (SAVIANI, 2009).

Segundo Demerval Saviani, nesse processo, foram implantados os Cursos de Licenciatura, que visavam uma melhor formação docente, voltada para o nível secundário. A partir do Decreto nº 1.190 de 1939, responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação

[167] O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que por influência europeia, criam as Escolas Normais, visando à preparação de professores para a instrução primária (SAVIANI, 2009).

de professores para as escolas secundárias, surgiu o esquema 3+1[168]. Isso resultou em uma formação, nos Cursos de Licenciatura, marcada pelos conteúdos específicos. Assim, o aspecto didático ficava situado em uma posição de menor importância, entendido como uma mera obrigatoriedade para a obtenção do registro profissional de professor.

Segundo Leonor Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 determinava a formação docente de grau primário em dois níveis: O curso em escola normal de grau ginasial com quatro anos e o grau colegial com três anos. O modelo de formação dualista permaneceu presente na composição curricular das Escolas Normais. Já com a lei 5.692/71, as Escolas Normais foram extintas. A habilitação dos profissionais do ensino de segundo Grau foi intitulada de Habilitação Específica para o Magistério. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores em nível superior, ocorreu em Cursos de Licenciatura Curta com 3 anos de duração, ou Licenciatura Plena com 4 anos de duração.

A Lei 9.394/96 determinou que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, em Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação. Com isso, houve novas propostas para a formação de professores. Entre elas, a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, que deveria estar presente desde o início do Curso de Licenciatura, permeando as disciplinas de formação, além de 400 horas de estágio, a partir da segunda metade do curso.

A formação inicial de professores, em nível superior, destina-se à preparação de profissionais para funções de magistério na Educação Básica, e compreendem cursos de Graduação de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de segunda Licenciatura. Esse tipo de formação tem grande importância porque deve fornecer as bases que possibilitam a esse profissional ter condições de exercer a atividade educativa na escola de Ensino Básico, bem como constitui sua profissionalização. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/15).

[168] O modelo 3+1 se refere à divisão em 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, e um ano de formação pedagógica. Assim, a formação como pesquisador ocorria nos três primeiros anos do Curso Superior, e a formação como professor, em caráter complementar, no último ano (CERRI, 2013).

Os princípios da formação desses profissionais são apontados no parágrafo 5º da Resolução CNE/CP nº 2/15, dentre eles ressaltamos o: "V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;" (p. 4). Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos para a capacitação do aluno ao exercício da profissão. Porém, como foi dito anteriormente, historicamente, a formação de professores baseou-se na dicotomização desses dois conhecimentos.

De acordo com o artigo 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, os cursos de Licenciatura estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional das orientações curriculares, seguindo as diretrizes propostas pela LDB de 1996, a resolução supracitada determina uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 3.200 horas, dentro da qual a maior parte, 2.200 horas, deve abranger o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, assim, articulando conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares.

Além disso, parte da carga horária, 200 horas, deve ser destinada ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Estes são constituídos pelas atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros.

Através dessas determinações, os cursos de Licenciatura precisam oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, que é uma ação que produz algo no âmbito do ensino. E terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. É fundamental que haja tempo e espaço para a Prática como Componente Curricular desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora (PARECER CNE/CP 28/2001).

O Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí e a Prática como Componente Curricular

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi criada pelo Decreto Federal de 25 de fevereiro de 1993 surgiu para transmitir e produzir conhecimento para transformar a realidade local e permanece com essa função até hoje, o que mostra a sua relevância no processo de desenvolvimento educacional do Piauí. Foi autorizada a funcionar em estrutura multicampi com os *Campi* de Corrente, Floriano, Parnaíba, Picos, Teresina, com o *Campus* do Pirajá, que a partir de 2005 passou a ser denominado de Poeta Torquato Neto. Em 2002, em razão da grande procura pelo Curso na capital, estendeu-o para o *Campus* Região Sudeste, denominado *Campus* Clóvis Moura a partir 2005. A iniciativa teve o intuito de descentralizar a oferta de cursos na capital (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA – UESPI, 2006).

O Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, entrou em funcionamento no primeiro semestre de 1994, no *Campus* Pirajá[169]. O primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso foi elaborado em 1992 pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Piauí (FADEP) e apresentava a criação e regulamentação de dois cursos, não só a Licenciatura em História, mas também em Geografia, ambos criados com a finalidade de atender as necessidades do sistema de Ensino Básico em todo o estado.

O Curso de História da UESPI teve seu Projeto Político Pedagógico elaborado em 1992 e aprovado no ano seguinte pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)[170]. O funcionamento do Curso teve início apenas no primeiro semestre de 1994, com uma estrutura curricular dividida em 08 módulos, e tempo de funcionamento mínimo de quatro anos, objetivando formar professores de 1º e 2º graus, como expresso a seguir:

Quadro 1 - Fluxograma do curso de História - UESPI (1994)

1 BLOCO	2 BLOCO	3 BLOCO	4 BLOCO	5 BLOCO	6 BLOCO	7 BLOCO	8 BLOCO

[169] Autorizado em 27 de março de 1993, e reconhecido pelo Decreto Lei nº 10.282, de 19 de abril de 2000. (Projeto Político Pedagógico De História –Uespi, 2006).

[170] Elaborado por Maria do Carmo Silva, Maria de Fátima Carvalho, Maria de Jesus Guerra e Pedro Aquino. Como o projeto do curso de História foi elaborado conjuntamente com o projeto de Geografia, parte dos elaboradores era do corpo docente de Geografia. (Projeto Político Pedagógico Dos Cursos De História E Geografia –Uespi, 1994).

Língua Portuguesa I (60h)	Sociologia Geral (60h)	História Antiga II (60h)	História Medieval II (60h)	História do Brasil I (60h)	História do Brasil II (60h)	História do Brasil III (60h)	História Contemporânea II (60h)
Introdução Estudos Históricos (60h)	História da Arte (60h)	História Medieval I (60h)	Teoria da História (60h)	História Moderna I (60h)	História Moderna II (60h)	História Contemporânea I (60h)	Geografia do Piauí (60h)
Introdução Metodologia Científica (60h)	História da Filosofia (60h)	Filosofia da Educação (60h)	História da América (60h)	História da América II (60h)	História do Piauí (60h)	História da Economia Geral (60h)	História Econômica do Brasil (60h)
Antropologia Cultural (60h)	História Antiga I (60h)	Estrutura e Func. do Ensino 1º e 2º graus (60h)	Psicologia da Educação (90h)	Iniciação a Pesquisa Histórica (60h)	História das Ideias Políticas e Sociais (60h)	Prática de Ensino I (160h)	Prática de Ensino II (160h)
Geo-História (60h)	Introdução a Cultura Brasileira (60h)	Civilização Ibérica (60h)	Elementos Cartografia (60h)	Didática (60h)	Metodologia do Ensino de História (60h)		
Inglês Instrumental (60h)	Prática desportiva (60h)			Geografia Humana (45h)			
360	360	240	330	345	300	340	340

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos de História e Geografia –UESPI, 1994.

A grade curricular do curso em 1994, apresentava um foco maior nas disciplinas específicas, conforme o Quadro I. Com a duração de quatro anos, apenas um ano era destinado à formação pedagógica, que era entendida como obrigatória, não por ser uma determinação do currículo, mas por ser entendida como uma parte desnecessária, tendo em vista que acreditava-se ser suficiente dominar os conteúdos. Percebe-se que essa ideia preconcebida está presente no imaginário dos licenciandos até hoje.

Nota-se que são enfatizadas as discussões das disciplinas de Conteúdo Gerais e Conteúdos específicos da História, sendo que no primeiro ano não aparecem disciplinas pedagógicas. Com isso, no total de 41 disciplinas, apenas 7 delas são voltadas ao exercício do magistério. Com carga horária total de 2.505 horas/aula, apenas 540 horas/aula foram destinadas às disciplinas pedagógicas, o que é muito

pouco e, por conseguinte, insuficiente para fornecer o aparato didático-pedagógico para formar de modo adequado para a docência.

Apenas no segundo ano da formação, no 3º bloco, aparecem na grade curricular as primeiras disciplinas com caráter pedagógico, sendo estas Filosofia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, o que demonstra que a preocupação com a formação didático-pedagógica era bem menor que àquela destinada às disciplinas específicas, uma vez que não está presente desde o início, ficando mais restrita ao final do Curso.

No 4º bloco havia Psicologia da Educação, no 5º bloco Didática, no 6º Metodologia do Ensino de História, no 7º Prática de Ensino I e no 8º bloco Prática de Ensino II. Isso é reflexo da concepção dicotômica da formação de professores, que pensa a parte pedagógica como secundária, uma vez que são poucas as disciplinas e sua oferta ocorria de forma concentrada, próximo do final do Curso.

Em 1999, o corpo docente realizou uma reformulação da proposta político pedagógica inicial do curso com finalidade de enfatizar o propósito de formar educadores competentes para atuarem na Educação Básica171. Essa proposta buscava melhorar a associação das habilidades do ensino com as da pesquisa, por isso reestruturou-se o fluxograma, mas com poucas alterações em relação ao anterior. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA - UESPI, 2006).

A Organização das Disciplinas de Prática Pedagógica

O PPP de 2006 foi elaborado tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, que enfatiza a articulação teórica e prática na formação docente[172]. E também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, que apresentam como foco principal a formação do historiador[173]. Há uma nova estruturação do fluxograma com relação à parte pedagógica, conforme pode-se verificar no Quadro 2:

[171] O segundo Projeto é de 1999, porém não foi possível ter acesso ao documento, assim foi utilizado o Projeto seguinte para compreender as alterações ocorridas com o anterior.

[172] Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

[173]Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação mediante o Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001 e fixadas pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002.

Quadro 2 -Fluxograma do curso de História - UESPI (2006)

1 BLOCO	2 BLOCO	3 BLOCO	4 BLOCO	5 BLOCO	6 BLOCO	7 BLOCO	8 BLOCO
História Antiga (90h) B	História Medieval (90h)B2	História Moderna (90h)B3	História das Ideias Políticas e Sociais (60h)	História da África e da Ásia (60h)	História Contempo-rânea I (60h)B4	História Contempo-rânea II (90h)B5	Estágio Supervisio-nado III (200h)
Metodolo-gia Cientifica (60h)	Introdução a Arqueolo-gia (60h)	Política Educacio-nal e Organizaçã o da Educação (60h)	História do Brasil Colonial (60h)C	História do Brasil Monár-quico (60h)C1	História do Brasil Republica-no (60h)C2	Educação e Tecnologia Contempo-rânea (60h)	Monografia III (90h)A6 F3
Fundamen-tos Antropológ-icos da Educação (60h)	História da Cultura Brasileira (60h)	Psicologia da Educação (60h)	História Da educação brasileira (60h)	História do Piauí (90h)D	Historiogra fia do Piauí (45h)D1	Monografia II (90h)A5 F2	Prática Pedagógica VIII (50h)
Filosofia da Educação (60h)	Sociologia da Educação (60h)	História da América (90h)	Didática (60h)	Método e técnica de pesquisa em História (60h)A3 F	Monografia I (90h)A4 F1	Estágio Supervisio-nado II (100h)	
Introdução aos Estudos Históricos (90h) A	Teoria da História I (60h)A1	Teoria da História II (60h)A2	Historiogra fia Brasileira (60h)	Metodologi a do Ensino de História (60h)	Estágio Supervision ado I (100h)	Prática Pedagógica VII (50h)	
Prática Pedagógica I (50h)	Prática Pedagógica II (50h)	Prática Pedagógica III (50h)	Prática Pedagógica IV (50h)	Prática Pedagógica V (50h)	Prática Pedagógica VI (50h)		
360	330	360	300	330	355	340	290

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de História – UESPI, 2006.

O currículo aqui passa a ser organizado a partir de quatro áreas de conhecimento e nove eixos temáticos. A primeira área de conhecimento é História e

Conteúdos, dividida em dois eixos temáticos, o primeiro engloba as disciplinas de História Geral e o segundo História do Brasil. A segunda área é História e Teorias, enquanto a terceira área é História e Pesquisa, e por fim, a quarta área de conhecimento é História e Fundamentos Pedagógicos. Aqui percebe-se uma preocupação maior em organizar os conhecimentos, dando espaço a todos eles.

A área de História e Fundamentos Pedagógicos engloba disciplinas pedagógicas da base comum, exigida pela LDB nº 9.394/96. Assim, houve impactos positivos resultantes das novas diretrizes, buscando possibilitar aos discentes uma fundamentação pedagógica mais sólida para o processo de ensino aprendizagem.

Ainda que sem possuir necessariamente caráter de disciplina na LDB de 1996, o projeto de 2006 visa conferir um espaço significativo ao distribuir as 400 horas de Prática Pedagógica em 8 módulos, ou seja, uma a cada semestre, semelhante a uma disciplina, ainda que não possua o mesmo sistema quantitativo de avaliação. Assim, as Práticas Pedagógicas são uma carga horária complementar, mas indispensável, para a formação. Além disso, mesmo não possuindo caráter de disciplina no formato oficial na grade curricular, é obrigatória para o recebimento do certificado de conclusão do Curso, ainda que não possua nota.

Acrescentou-se as disciplinas de Fundamentos Antropológicos da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação Brasileira, Educação e Tecnologias Contemporâneas, e Prática Pedagógica (I, II, III, IV, V, VI, VI e VIII). Dessa forma, aumentou-se as disciplinas pedagógicas e surgiu a Prática Pedagógica como disciplina, com o intuito de melhorar o processo de formação.

Com essa nova estrutura curricular, foram destinadas 1.340 horas/aula para a formação prática do discente, e 1.325 horas/aula para as disciplinas específicas. Nota-se um avanço na organização curricular, que antes relegava a formação prática a segundo plano, enquanto aqui há um maior equilíbrio no espaço dado as disciplinas específicas e pedagógicas ao decorrer do Curso.

As Diretrizes expõem sete habilidades e competências que devem ser trabalhadas na formação dos discentes dos Cursos de História. Apenas duas delas se referem diretamente às Licenciaturas. “Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. ” (PARECER CNE/CES 492/01, 2001, p.8). Assim,

como afirma Thiago Nascimento (2013), a formação do professor fica em segundo plano em relação à formação de historiador, que está presente nas demais competências. Enquanto ao papel do professor é necessário apenas ter domínio dos conteúdos do Ensino Básico e das técnicas pedagógicas, como se bastasse uma instrumentalização.

É perceptível que há um espaço considerável dado à carga horária de Prática Pedagógica, uma vez que esta não foi diluída nas demais disciplinas, como permite a regulamentação, mas sim posta como carga horária independente, mesmo não sendo proposta no formato de disciplina oficial do currículo. Ela está presente ao longo de todo este. Segundo Diniz-Pereira, "É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade" (2011, p. 209).

Uma questão que se pode notar aqui é que a Prática Pedagógica possuía direcionamentos compatíveis com atividades extracurriculares. No 1º bloco deveria haver encontros em formato de mesas-redondas para a discussão da temática competências e habilidades do professor-pesquisador (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA- UESPI, 2006). Tal característica remete bem mais a uma mera atividade complementar que a uma atividade obrigatória. Porém, um ponto positivo é a inclusão de visita às escolas desde esse primeiro momento do Curso.

No 2º bloco e no 5º bloco deveria haver aulas exploratórias em locais de pesquisa. Essa parte está de acordo com a concepção exposta no PPP do Curso, ou seja, complementação de competências e habilidades do professor-pesquisador. E contribuem para a formação do professor do Ensino Básico porque a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem é necessária já que ensinar também requer compreender o processo de construção do conhecimento (NASCIMENTO, 2013).

Já no 8º bloco são propostas discussões acerca do ensino da História do Piauí no cenário estadual, o que é necessário para entender as dificuldades e alternativas de trabalhar com essa disciplina. Especialmente porque a história local tem se mostrado necessária por viabilizar o entendimento do entorno discente e por articular o passado e o presente, sendo uma importante contribuição para que o aluno do Ensino Básico entenda a sua realidade e se interesse pelo ensino de História (NASCIMENTO JÚNIOR, 2016).

Com relação aos encontros destinados às Práticas Pedagógicas, estes eram semanais ou quinzenais, e ocorriam sempre aos sábados. O que funciona como obstáculo para o bom desenvolvimento destas, uma vez que por ser no fim de semana, desmotiva os alunos a frequentarem as aulas, já que há uma dificuldade de acesso devido ao menor fluxo do transporte público, além do problema da falta de segurança na UESPI que nesse dia encontra-se com menor movimento e menor quantidade de profissionais da segurança.

Essas características possivelmente contribuíam para que os alunos não dessem a devida importância para a Prática Pedagógica, já que não aparentava ser fundamental, mas sim complementar, o que não é verdade se considerar a importância dessa para a formação nas Licenciaturas. Já a avaliação, se dava por meio da produção de relatório acerca das atividades desenvolvidas ao longo da Prática Pedagógica. Com exceção do 5º bloco que propõe a elaboração de vídeo e socialização com as escolas pesquisadas; e do 8º bloco que propõe a produção de artigo científico e/ou documentário a respeito da temática.

As Práticas Pedagógicas foram pensadas no Curso contemplando visitas a outros espaços, não se limitando apenas ao ambiente da sala de aula. Isso é importante, uma vez que ela foi concebida de forma a transcender o ambiente acadêmico. Assim, é fundamental que haja desde o primeiro momento da formação a Prática Pedagógica, e que ela se estenda ao longo de todo o Curso. As visitas às escolas e outros ambientes não escolares, como museus, contribuem na experiência dos alunos em formação ao terem a possibilidade de visualizar o seu oficio na prática, para que não haja estranhamento posteriormente ao se depararem com realidade profissional.

Além disso, o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas era bastante subjetivo, pois o projeto dava ao professor maior liberdade de planejamento, em relação às demais disciplinas, "Cada professor poderá assumir a responsabilidade de apenas uma Prática Pedagógica por semestre, ficando sob sua responsabilidade o desenvolvimento e acompanhamento" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE HISTÓRIA - UESPI, 2006, p.43). Assim, a maneira como a prática se efetivava de fato era relativa ao professor responsável, pois cabia a ele e planejamento da disciplina.

Considerações finais

O Curso de História da UESPI em seu princípio, foi pensado de maneira a priorizar os conteúdos específicos. Por consequência do modelo já citado, mas após a LDB reestruturou seu currículo mais de uma vez, em 1999 e 2006, buscando atender as exigências e organizando o currículo de maneira a dar maior espaço às disciplinas denominadas de Práticas Pedagógicas. Inicialmente essas disciplinas foram trabalhadas como carga horária independente, e em seguida ganharam o status de disciplina oficial, sendo divididas ao longo de todo o Curso.

Dessa forma, as disciplinas de Prática Pedagógica estão presentes do primeiro ao último semestre, apresentando ementas bem definidas e organizadas, cada uma apresentando um aspecto a ser trabalhado que possibilite a formação articulada do professor pesquisador. Entretanto, sabe-se que há uma distância entre a teoria proposta e a aplicação prática, uma vez que esta é relativa a diversos fatores, como o ambiente e as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Assim, essas disciplinas podem ser repensadas de forma mais prática, uma vez que estas ainda ficam muito presas à teoria.

Referências

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago. /dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n 1, p. 8. 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n 2, p. 8, 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no brasil: antecedentes e panorama atual. Revista história, histórias. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. SAECULUM revista de história; n. 16, p. 47-60, João Pessoa, jan. /jun., 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui. São Paulo, p. 1-17, abril, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul. /Dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. Revista do centro de Educação UFSM, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, ago. p. 265-304, 2013.

NASCIMENTO JÚNIOR. História local e o ensino de história: das reflexões conceituais às práticas pedagógicas. Disponível em: http:/.anpuh.org/resources/anais/49/1477852456_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 10/07/19.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001.

PIAUÍ. Projeto do Curso de História da UESPI. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2006.

PIAUÍ. PROJETO DOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UESPI. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 1994.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. jan. /abr. p. 143-155, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. nº 14. Mai/Jun./Jul./Ago. p. 61-193, 2000.

A MULHER NEGRA NA OBRA *"OLHOS D'ÁGUA"* DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Israel Raimundo Lima Santos[174]

Introdução

O presente estudo resulta da análise da obra *Olhos D'água*, livro lançado em 2016 por Conceição Evaristo, a obra traz em seu bojo o conjunto de 15 contos, de fácil leitura e entendimento, que dentre outras abordagens relata as vivências das pessoas negras, retratando temas como fome, morte e violência contra mulheres. A representatividade do sexo feminino na literatura brasileira vem aparecendo em diferentes obras literárias, diversificando as possibilidades do protagonismo feminino no universo literário. O que amplia o universo de pesquisa dada à diversidade de objetos de estudos relacionados à mulher na literatura.

Enfrentar uma sociedade preconceituosa é uma das barreiras que muitas mulheres negras experienciam ao longo do tempo. É através da literatura que Conceição Evaristo nos leva a refletir e entender as críticas à sociedade, mas focando na mulher negra, não só a cor da pele mais o fato de ser mulher e passar por situações humilhantes, de violência, registrando por meio da ficção os desafios impostos aos papéis desempenhados pela mulher cotidianamente.

[174] Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Caxias - Email: israel-lyma@hotmail.com

A partir dessas reflexões, buscamos analisar a mulher negra delineada por Conceição Evaristo, na obra *Olhos D'água* (2016), que apresenta uma coletânea de contos, com o intuito de compartilhar a perspectiva do protagonismo feminino no universo literário, buscou retratar temas como fome, morte, violência contra mulheres, além da dificuldade de ser mulher e batalhar por isso. A produção literária descreve mulheres, protagonistas que estão próximas da realidade de diversas brasileiras. Para tanto, elegemos como objetivo geral analisar a representatividade da mulher negra no livro *Olhos D'água* (2016), de Conceição Evaristo. Bem como caracterizar a representatividade da mulher negra no livro *Olhos D'água* (2016), de Conceição Evaristo; e sintetizar os modos pelos quais se dá a representação da mulher negra no livro *Olhos D'água* (2016), de Conceição Evaristo. Portanto, para a finalidade de análise, selecionamos os contos, a saber: "Ana Davenga" (p. 21), "Maria" (p. 39), "Quantos filhos Natalina teve?" e "Beijo na face" (p.51).

Gênero e Identidade: a construção do sujeito mulher

A condição da mulher, atualmente, como em diferentes épocas e contextos sociais, sempre foi marcada por lutas para assegurar um lugar de destaque na sociedade, independentemente do status ou do papel que lhe seja atribuído. Ultimamente, ela vivencia algo diferente, no tocante às suas atuais conquistas e representatividade em diversas áreas e setores de atuação profissional, cultural, política, dentre outros, que até então eram distantes de sua realidade.

Porém, essa realidade não é experimentada por todas as mulheres, tendo em vista que as mulheres negras são excluídas e comumente desprestigiadas nos papéis que desenvolvem, enquanto sujeitos sociais. De modo a sofrerem maior número de preconceitos raciais no Brasil e no mundo, uma vez que são vítimas de uma sociedade marcada pelo machismo, feminicídio, violência, racismo entre outras formas de oprimi-las socialmente e emocionalmente.

Ante o exposto cabe perguntar quais aspectos contribuem para a constituição da mulher enquanto sujeito? A partir das contribuições de Beauvoir (2016), que considera a mulher como um ser castrado, na obra "*O segundo sexo*" (2016), pode-se estabelecer discussões acerca da caracterização da identidade do sujeito feminino, sendo muito significativas as considerações da autora para a construção desse estudo.

Segundo Beauvoir (2016, p. 11), "ninguém nasce mulher: torna-se mulher". Partiremos dessa seguinte frase para adentrarmos nas fundamentações acerca da temática de identidade e gênero, para que possamos compreender sobre esse universo feminino.

Nessa perspectiva, é notável a compreensão de que a identidade não nasce necessariamente com o indivíduo, é construída e essa construção varia de acordo com os fatores, tanto internos como externos, ou seja, a mulher não nasce propriamente mulher, a partir da vivência em sociedade é que ela se tornará mulher, pois o mundo que a ajudará a auto declarar-se, o contato com o meio exterior e interior fará a autoafirmação, de sujeito feminino. Nesse mesmo entendimento Zinani (2013), considera que "a identidade, como elemento construído, depende da evolução do ser humano à medida que agrega fatores tanto do mundo exterior como do interior" (ZINANI, 2013, p. 218).

Durante as primeiras verificações do gênero feminino, a mulher ou a pré adolescente, "por vezes, no período que se pode chamar de pré-puberdade e que procede ao aparecimento das regras, a menina não sente ainda repugnância pelo corpo, orgulha-se de se tornar mulher". (BEAUVOIR, 2016, p. 57). Dessa forma, muitas mulheres, a partir da sua primeira menstruação vão começando a se auto aceitar, até mesmo se auto declarar mulher, já que menstruou, considera essa mudança como forma para a autoafirmação identitária de tornar-se mulher. Para em seguida, segundo a autora, repugnância e vergonha do seu próprio corpo decorrente da compreensão do gênero e das prerrogativas análogas à condição de ser mulher.

Acerca do conceito de gênero, Scott (1995) após realizar uma análise desta palavra e de suas diversas possibilidades de ser interpretada, afirmou:

> Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Dessa forma, podemos entender que, o autor define gênero como uma parte que constitui e que dá significado às relações de poder determinadas entre os homens e as mulheres, em um determinado contexto social. Através do termo gênero podemos,

abordar a superioridade existente do homem sobre a mulher cujo contexto, Simone de Beauvoir procurou em sua obra *O segundo sexo* (2016), explicar de que maneira foi instituída a dominação masculina, que desde a Antiguidade Clássica, a superioridade foi aceita.

Neste contexto, é importante compreender o que é identidade, termo esse que está sempre em formação, uma vez que o sujeito sempre pode mudar a sua concepção acerca de si mesmo. Acerca do que é identidade Hall (2006) considera:

> A identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processos, sempre sendo formada (HALL, 2006, p. 38).

De acordo com Hall (2006), essa identidade está sendo sempre completada, ou seja, não é algo fixo que já está moldado, e sim algo em formação. Fundado nessa compreensão, percebemos que a identidade se constitui a partir das mudanças que caracterizam individualidade de cada um. O autor, ainda, argumenta que "eu sei quem "eu" sou em relação com o "outro" que eu não posso ser"(HALL, 2006, p. 40). Nessa perspectiva, a autoaceitação da sua identidade permite ao sujeito experenciar processos distintos de construção identitária, dado a sua convivência com outros sujeitos.

Para Zinani (2013, p. 13), na medida em que a mulher se apropria do discurso, constituindo-se como autora, promove a desconstrução do discurso patriarcal, por meio do questionamento dos valores tradicionais. Ou seja, a autora considera que a partir dos questionamentos dos valores tradicionais, a mulher vai começando a ser escritora da sua própria história de vida, dessa forma passa a ser a dona do seu discurso, vai se tornar independente da sociedade marcada pelo patriarcalismo.

Ser mulher em um mundo marcado por padrões impostos, necessariamente, pela própria sociedade, é bastante complicado quando se diz respeito a constituição do sujeito feminino, de acordo com Zinani:

> A constituição do sujeito feminino é um processo com raízes históricas que implica transformações relevantes na sociedade, uma vez que a mudança da mulher acarreta modificações nos papéis sociais que deixam de ser fixos e definidos, tornando-se abertos e indeterminados. Essa transição produz

> ambiguidade de comportamento e incerteza quanto à identidade (ZINANI,2013, p. 55).

Dessa maneira, a autora considera que a formação social da mulher, referindo-se ao fato de que a modificação do padrão tradicional, acarretará a forma de lidar com o seu ser interior e exterior, forçam-na a assumir o seu papel tanto no seu lado privado como no social. O que resultará na produção de ambiguidade.

As sociedades anteriores tornaram as mulheres "mudas", ou seja, fizeram com que elas fossem caladas, Zinani (2013), diz que "a voz da mulher sempre foi silenciada" (ZINANI, 2013, p.26). De acordo com a autora, isso sempre aconteceu, uma vez que a mulher sempre fora desprovida de direitos, seja nos primórdios da educação a qual somente os homens tinham o direito de estudar e aprender, já as mulheres foram incumbidas somente dos afazeres domésticos e de esperarem por um marido.

A construção da identidade feminina, como muitos processos de desenvolvimento, segundo Zinani (2013, p. 226), acontece por saltos e não linearmente, dependendo de fatores oriundos do mundo psíquico e do contexto social. Ou seja, a autora considera que a construção da identidade feminina não acontece de forma reta, no decorrer dessa construção pode acontecer altos e baixos que contribuem para que haja uma modificação interna como externa, tendo uma nova visão de mundo, contribuindo para que a sua identidade como sujeito mulher seja redefinida.

Feminicídio no Brasil

Vivemos em uma sociedade onde ser mulher, é ser vulnerável a diversos tipos de crimes, uma vez que a cada dia tornam-se vítimas de agressões, torturas, espancamentos, diversas violências e até a morte, pelo fato de ser mulher. "O assassinato de mulheres em contextos marcados pela desigualdade de gênero recebeu uma designação própria: feminicídio" (PRADO e SANEMATSU, 2017, p. 09). Uma palavra que vem adentrando nos ouvidos da população brasileira, todos os dias, são noticiados casos de feminicídio ocorridos contra as mulheres brasileiras, e apesar das notícias, a cada dia uma nova vítima é sujeitada a passar por esse tipo de crime. De acordo com Prado e Sanematsu:

> No Brasil, o feminicídio é um crime hediondo desde 2015. Nomear e definir o problema é um passo importante, mas para coibir os assassinatos femininos é

> fundamental conhecer suas características e, assim, implementar ações efetivas de prevenção (PRADO e SANEMATSU, 2017, p. 9).

A visibilidade dada aos crimes noticiados diariamente como feminicídio deveria alertar a população e instigar medidas protetivas. No entanto, vemos o aumento da violência por motivação de gênero. Assim, Prado e Sanematsu (2017), abordam que:

> Apesar de importante, dar um nome ao problema é apenas um primeiro passo para dar visibilidade a um cenário grave e permanente. Para coibir os assassinatos de mulheres com motivação de gênero é fundamental conhecer suas características. Construir no âmbito da sociedade e do Estado a compreensão de que são mortes que acontecem como desfecho de um histórico de violências (PRADO E SANEMATSU, 2017, p. 10).

Compreendemos de acordo com as autoras, que nomear é apenas o primeiro passo, pois a sociedade precisa conhecer esse tipo de crime, e entender que geralmente as mortes acontecem porque já existe um histórico de violência cometido contra a mulher. O Brasil tem a 5ª maior taxa de feminicídio do mundo, segundo Prado e Sanematsu (2017):

> O Brasil convive com elevadas estatísticas de violências cotidianas praticadas contra mulheres – o que resulta em um destaque perverso no cenário mundial: é o quinto país com maior taxa de homicídios de mulheres. Apesar de graves, esses dados podem ainda representar apenas uma parte da realidade, já que uma parcela considerável dos crimes não chega a ser denunciada ou registrada (PRADO E SANEMATSU, 2017, p. 33).

Incluir essa perspectiva de gênero nas investigações e nos julgamentos é uma das maneiras de acabar com a impunidade. Este crime é um ato diferenciado, ou seja, que pode ser entendido como a morte de mulheres pelo fato de serem do gênero feminino, estarem sendo agredidas pela razão de serem frágeis, pois não é um crime como um homicídio qualquer, que pode acontecer contra o homem ou contra uma mulher, mas um crime contra a mulher pelo fato de ser mulher. As autoras Prado e Sanematsu (2017), apontam que:

> No Brasil, ainda são recorrentes os casos em que o assassinato por parceiro ou ex é apresentado como um ato isolado, um momento de descontrole ou intensa

> emoção em que o suposto comportamento de quem foi vítima é apontado como 'justificativa' para perversamente dizer que ela – e não o homicida – foi responsável pela agressão sofrida (PRADO E SANEMATSU, 2017, p. 16).

É possível perceber o quanto de sofrimento muitas mulheres já vivenciaram nos seus cotidianos, mas tudo poderá mudar. Um pedido de medida protetiva pode ser um caminho para evitar tanta violência. Os anos que muitas brasileiras sofrem no silêncio do lar, são interrompidos quando tomam a atitude de procurarem a justiça, e com a ajuda da justiça tem suas vidas de volta.

Resultados e Discussões

Os resultados e as discussões do presente estudo contemplam a análise dos cinco contos pertencentes à obra *Olhos D'água* (2016), da escritora Conceição Evaristo.

Conto Ana Davenga

O conto "Ana Davenga" é narrado em 3ª pessoa, descreve a relação existente entre amor e morte. Uma vez que, Ana é uma mulher negra, dançarina de samba, desperta com a sua dança a atenção de um criminoso, chefe do crime na favela. A vida de Ana é marcada pelo samba entoado, que a partir do primeiro encontro com Davenga, passa a encará-lo como o amor da sua vida, logo ele a leva nesse dia para morar com ele. Tornando-se a primeira dama do crime, vivendo assim no mundo do crime pertencente a Davenga.

De acordo com as autoras Prado e Sanematsu (2017, p.108) "Em uma sociedade machista e racista, cujo aparato policial deriva da ditadura militar, toda mulher negra é um alvo em potencial e preferencial, por sua cor e sua condição de gênero". E foi nessa perspectiva que Ana grávida e com receio do que poderia acontecer que: "Ela se encolheu levando a mão na barriga, protegendo o filho, pequena semente, quase sonho ainda" (EVARISTO, 2016, p.30). Tristeza e medo fazem parte dessa mãe, ao tentar proteger o seu feto, um sonho, mas não adianta nada, acaba sendo morta pelo fato de estar ali, negra, mulher, sem condições de se proteger.

Além disso, percebemos no conto que os policiais não estavam preocupados com o casal Ana e Davenga, mesmo Davenga tentando reagir, Ana fora metralhada,

sem ter reagido, ficando na defensiva Ana, mulher negra fora vista como ameaça. Seus corpos ainda nus, tornava-os ainda mais expostos:

> Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais de serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga (EVARISTO, 2016, p. 30).

Nesse trecho, é interessante a forma como a notícia é disseminada a respeito das mortes ocorridas no morro, dando visibilidade à morte do policial, e Ana? E Davenga? Ambos são invisibilizados, tratados como inexistentes, como se a vida deles não significasse nada, desrespeitando-os como seres humanos. Prado e Sanematsu (2017), afirmam:

> A imprensa tem um papel estratégico na formação da opinião e na pressão por políticas públicas e pode contribuir para ampliar, contextualizar e aprofundar o debate sobre o feminicídio. Análises mostram, porém, que com frequência as coberturas jornalísticas reforçam estereótipos e culpabilizam a mulher, abordando o crime de forma sensacionalista, desrespeitando vítimas – mortas ou sobreviventes – e seus familiares (PRADO E SANEMATSU, 2017, p.141).

Percebemos que, os noticiários no conto abordam o ocorrido como algo normal, invisibilizando a morte de uma mulher negra, como se não fosse notícia, o fato de uma mulher ser morta em uma favela. De acordo com Prado e Sanematsu (2017), que além da cor da pele e da faixa etária, as taxas de mortes violentas de mulheres podem variar consideravelmente de acordo com a região em que moram, ou seja, Ana poderia e foi morta por morar em uma região onde a morte de mulheres varia pela localização onde elas moram.

Portanto, poesia e prosa, tomam conta do final do conto "Em uma garrafa de cerveja cheia de água, um botão de rosa, que Ana Davenga havia recebido de seu homem, na festa primeira de seu aniversário, vinte e sete, se abria" (EVARISTO, 2016, p.30). Dessa forma, percebemos a metáfora existente no desabrochar da rosa, uma vez que Ana foi morta pela sua cumplicidade, impossibilitada de concretizar o sonho de mãe. Compreendemos que, através da escrevivência de Conceição Evaristo, o quanto a vida é breve, ainda mais se tratando de uma mulher negra que escolhe amar e ser correspondida por um chefe do crime.

Conto Maria

O conto "Maria" é narrado em 3ª pessoa, relata o drama de ser negra, mulher, empregada doméstica, realidade de muitas mulheres que vivem no Brasil: "Maria estava parada há meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar" (EVARISTO, 2016, p.39). Esperar por um ônibus, um transporte coletivo que é rotineiro. Muitas são as mulheres que acordam cedo para pegar um ônibus para ir para a casa dos seus patrões ou que quando saem do serviço passam por essa humilhação que esperar por um longo período um ônibus que pode ser que chegue logo ou que demore uma eternidade para chegar ao local de partida assim como demore para chegar ao local de destino. Para Prado e Sanematsu (2017):

> O legado histórico da colonização e desenvolvimento econômico baseado na escravidão e exploração da população negra não só aumentam o risco de violência fatal, como geram condições de vida muito desiguais. Os indicadores sociais brasileiros, quando avaliados na perspectiva das mulheres negras, revelam um contexto de desigualdades que potencializam o risco de vida, prejudicam o acesso à justiça e a outros serviços que devem ser garantidos pelo Estado e reforçam caminhos de desvalor de vidas (PRADO E SANEMATSU, 2017, p. 61).

Diante disso, é interessante apontar que Maria vive em um contexto de desigualdade social, três filhos, negra, batalha todos os dias como empregada doméstica para sustentar os seus filhos, pegando ônibus. Porém está correndo risco de vida, ao ir para o trabalho todos os dias de ônibus, podendo ser morta em um assalto, tanto dentro do ônibus como na parada ao esperar pelo transporte coletivo, tanto na ida quanto na volta. Dentro do ônibus a personagem passa por uma situação comum no Brasil, assalto a ônibus. Apesar da situação a qual estava passando a personagem não esquece os filhos que estavam em casa a aguardando.

De acordo com Beauvoir (2016, p.325) para uma mulher equilibrada, sadia, consciente de suas responsabilidades será a única capaz de se tornar uma "boa mãe", ou seja, tendo consciência da sua responsabilidade enquanto mãe, Maria chega a pensar em como seria a vida dos filhos se ela chegasse a morrer, porém não basta o amor de mãe, a preocupação de mãe com os filhos. A sociedade preconceituosa falou mais alto, vitimizando uma mulher negra, matando-a.

Diante das ofensas contra Maria após os assaltantes saírem do ônibus, pelo fato dela ser negra e mulher os outros passageiros começaram a culpá-la como cúmplice, já

outros passageiros do ônibus tentaram intervir em favor de Maria, porém não adiantara. Uma vez que, enraizado na mente de muitas pessoas, o preconceito faz parte do dia a dia de muitos brasileiros. Nessa perspectiva Bernd (1988) argumenta que:

> A grande massa da população não tem acesso ao conhecimento científico, continuando a repetir, até por força da inércia, as ideologias racistas a esta altura já profundamente enraizadas nos corações e nas mentes das pessoas. E o que é ainda pior: essas ideologias racistas, que dão fundamento aos preconceitos, são introjetadas até mesmo pelos próprios negros, que ou permanecem em um estado de alienação (BERND, 1988, p. 14).

Mesmo sem conhecimento, a população menos favorecida tende a repetir as ideologias racistas, mesmo sendo negros, continuam a serem alienados. Através dessa alienação, o homem que começa a encorajar os demais a serem violentos contra Maria, é negro, assim como ela. Sendo acusada de ser ladra, cúmplice dos ladrões, Maria tenta se defender: "Mentira, eu não fui e não sei por quê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembravam vagamente o seu filho" (EVARISTO, 2016, p. 42).

Notamos que, a agressão vem de um que é negro assim como ela, irmão de cor. Porém o rapaz não lembrara que passa pela mesma dificuldade Maria fora vítima da violência cometida por pessoas da mesma classe social dela, sangrando, lembra-se: será que os seus filhos iriam gostar da fruta que ela levava a eles, sendo que eles experimentariam pela primeira vez. Ainda que se constatem todos os dias, a crença da democracia racial, em nosso país, enraizada de certa forma que muitos preferem não enxergar o que de fato está à sua volta, a fim de não verem os "olhos d'água" daqueles que convivem com o preconceito racial. Acerca disso, Santos (1984), adverte:

> Convivo com pessoas que ainda crêem na 'democracia racial', na 'cordialidade inata do brasileiro', e balelas que tais a prestarem um pouco mais de atenção à sua volta: os jornais noticiam em média dois casos de discriminação racial por mês; e dois casos de tortura por dia. Considerando que os jornais não apanham sequer um centésimo dos casos de fato ocorridos, nenhum brasileiro tem do que se orgulhar nesses aspetos (SANTOS, 1984, p. 42).

Violência contra a Maria pode ser enfrentada por muitas mulheres. E com uma linguagem emotiva, o conto encerra-se com a morte de Maria, vítima de uma sociedade marcada pelo preconceito, todos armados com facas a laser, que tiraram a

vida de Maria, que tinha um único propósito chegar à sua casa e contar ao filho o recado do pai. Portanto, o conto "Maria" traz esse olhar para essa vítima da violência cometida por uma sociedade preconceituosa, dando voz a ela, pela sua experiência enquanto mulher negra, empregada doméstica, mãe, que na tentativa de conseguir o alimento para os seus três filhos, fora vitimada por uma sociedade preconceituosa, causando a sua morte.

Conto: Quantos filhos Natalina teve?

O Conto "Quantos filhos Natalina teve?" é narrado em terceira pessoa, retrata a trajetória e as vivências de Natalina: uma mãe, empregada doméstica, mulher, negra, pobre. Tem muitos filhos, e precisa sobreviver. Inicia-se já relatando a quantidade de vezes que Natalina esteve grávida, e o quanto ela estava feliz pelo quarto e primeiro filho só seu:

> Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não (EVARISTO, 2016, p. 43).

Percebemos que, apesar das outras gravidezes, apenas um agora era seu, os outros ela não quis, fato que passou pela cabeça de Natalina, dar os seus próprios filhos, na tentativa de querer um futuro melhor, ao qual ela não poderia dar. Parafraseando Beauvoir (2016), ao dizer que numa idade mais ou menos precoce, a menina sonha que já atingiu a idade do amor, e assim começa a sonhar que tudo não passa de uma brincadeira, apesar de que pode estar enganada. Assim Natalina, ao achar que tudo era uma brincadeira, teve seu primeiro filho quando ainda era uma menina. É na sua fase pré-adolescente que Natalina descobre o prazer, busca-o através da curiosidade. Nesse entendimento Beauvoir (2016) afirma:

> Em todo o caso, o prazer, quando alcançado, é uma sensação autônoma: tem a leveza e a inocência de todos os divertimentos infantis. [...] Suas relações sexuais com meninos, se é que existem, são baseadas essencialmente na curiosidade (BEAUVOIR, 2016, p.66).

Mostrando assim a gravidez na adolescência, fato muito comum com as jovens brasileiras, apesar da idade, Natalina decidira que não queria o filho e preferiu deixar

em segredo e não contar nem ao pai da criança e nem ao seu pai, só a sua mãe que sabia sobre o acontecido, pensou em abortar, mas não comete o aborto. Natalina aos treze anos de idade considerando-se mulher foge, engravida outras vezes, e apesar das dificuldades e não ficar com nenhuma das três crianças que gerou, continuou a gerar mais uma criança, a quarta:

> A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. [...] Agora teria um filho que seria só seu, sem ameaça de pai, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de patrões. E haveria de ensinar para ele que a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar (EVARISTO, 2016, p. 48-49).

A personagem lembra-se do pavor sofrido, arrancada de seu lar por dois homens, a vendaram e a amarraram, levando em um carro altas horas da noite, o que é sofrimento e ódio, medo, Natalina passara por tudo isso, até que fora violentada por um, até que por descuido o homem deixara cair a arma, e ela acabou o acertando e fugira. Apesar do sofrimento, é pela maternidade que Natalina realiza integralmente seu destino biológico, estando feliz, felicidade esta de que agora o filho é só seu. Logo, Beauvoir (2016, p. 292) argumenta "Tornando-se mãe por sua vez, a mulher toma, de certo modo, o lugar daquela que a gerou; isso representa para ela uma emancipação total. Se a deseja sinceramente, alegra-se com a gravidez e faz questão de conduzi-la sem ajuda". E Natalina faz isso alegra-se com a gravidez, com o filho que estar por vim.

Percebemos no final do conto, o quanto a felicidade faz parte da vida de Natalina, que apesar de estar fugindo do comparsa do pai do seu filho, orgulha-se da gravidez que foi gerada entre a vida e a morte. Conduziu sua gravidez sozinha, que apesar das dificuldades, mãe solteira, negra, mulher não quis se livrar do feto e sim querê-lo como filho que estava para nascer.

Conto: Beijo na face

O conto "Beijo na face" é narrado em 3ª pessoa, retrata a história de vida de Salinda uma mulher negra, mãe, casada. É-lhe negado o fato de amar novamente, uma vez que sente-se presa a um relacionamento que não está dando mais certo, e nisso de terminar ou não o seu relacionamento, uma vez que em todas as tentativas de término, é chantageada pelo marido, mas decide procurar a felicidade em um novo amor.

Segundo Beauvoir (2016): "O destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não sê-lo" (BEAUVOIR, 2016, p. 186). Nesse entendimento, o destino que Salinda teve, foi se casar, adentrar em uma relação a dois que com o passar do tempo deixou de ser um relacionamento saudável e passou a ser conturbado.

Salinda estava muito vulnerável a ser vítima do feminicídio. Visto que, Salinda estava sendo vigiada, não podia sair sozinha, violência essa de posse cometida pelo marido, pela não aceitação do fim do relacionamento. Por medo, e às vezes pena, adiando o fim, ela acaba vivendo presa em um casamento ao qual não estava feliz, apesar de tanto sofrimento, Salinda estava criando mecanismos de se defender do marido, criando seu espaço, amando um novo homem. Apesar de dizer não, muitas mulheres acabam sendo vítimas do próprio marido, assim como Salinda poderia ter sido, Prado e Sanematsu (2017), abordam que:

> Desigualdades e discriminações manifestam-se de diversas formas, que vão do acesso desigual a oportunidades e direitos até violências mais graves. É esse círculo que alimenta a perpetuação dos casos de assassinatos de mulheres por parentes, parceiros ou ex que, motivados por um sentimento de posse, não aceitam o término do relacionamento ou a autonomia da mulher (PRADO E SANEMATSU, 2017, p.10).

Podemos perceber, nesse contexto de violência, que Salinda estava propicia a ser vítima de feminicídio. Ciúmes, o não aceitamento do fim da relação, tais características das atitudes do marido que poderia ser autor de um crime contra Salinda. Dessa forma, percebemos que, ela não deveria ter assumido uma relação com ele, que passa a ameaçá-la, tornando-a prisioneira da própria relação.

Com um toque poético e metafórico o conto encerra-se mostrando que Salinda encontra, nela própria, força suficiente para lutar de cabeça erguida pela guarda das crianças e pelo seu amor. Entendemos que, a identidade de Salinda é moldada. Hall (2006), ao argumentar que a identidade vai ser formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes existindo sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. A identidade sempre permanece incompleta, está sempre em processos, sempre sendo formada. E diante dela própria através do reflexo do espelho, viu uma

mulher negra forte, capaz de vencer todos os obstáculos que fossem surgir em sua frente.

Considerações Finais

As mulheres negras estão ganhando visibilidade, através da Literatura Contemporânea, Conceição Evaristo, deu voz a essas mulheres na obra *Olhos D'água* (2016), trazendo em cada conto a vivência, a tristeza, o sofrimento, o carinho, a felicidade, o amor, tornando as personagens interligadas uma com a outra, pois ambas carregam em seu tom de pele toda uma história de sofrimento, que desde a chegada das mulheres negras no Brasil, que o sexo feminino negro fora tratado com desprezo e racismo.

Ressaltamos que, é de suma relevância a reflexão crítica acerca da violência as quais muitas mulheres estão destinadas a enfrentar, se a sociedade brasileira continuar a perpetuar o ciclo de violência contra a mulher como algo comum. Dessa forma, é necessário oferecer às mulheres negras, devido reconhecimento como ser humano, visto que Maria Firmina dos Reis em sua obra *Úrsula* (2018), aborda que o negro é um ser humano igual a todos.

Portanto, cada mulher negra representada na literatura contemporânea de Conceição Evaristo, na obra *Olhos D'água* (2016), é vista através da sua história de vida, seu lugar de fala, suas vivências como mulheres que tiveram sua voz ouvida e que apesar de diferentes subjetividades correlacionam-se pelo fato de serem mulheres, negras e mães.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida.3. Ed. Tradução Sérgio Milliet. –Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BERND, Zilá. O que é negritude. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DAVIS, Darien J. Afro-brasileiros hoje. / Darien J. Davis; Tradução: Felipe Lindoso. São Paulo: Summus, 2000.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água: Conceição Evaristo. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. – 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PRADO, Débora; SANEMATSU, Marisa. Feminicídio:#InvisibilidadeMata. Organização Débora Prado, Marisa Sanematsu. Fundação Rosa Luxemburgo. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017.

REIS, Maria Firmina dos, Úrsula. Maria Firmina dos Reis: estabelecimento do texto e introdução de Maria Helena Pereira Toledo Machado; cronologia de Flávio dos Santos Gomes. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, n. 20 (2), jul/dez, 1995. (p. 71-99).

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Literatura e gênero: a construção da identidade feminina/ Cecil Jeanine Albert Zinani. – 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

MENINA MULHER: A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO ROMANCE *"A DESUMANIZAÇÃO"* DE VALTER HUGO MÃE

Israel Raimundo Lima Santos[175]

Introdução

O presente trabalho nasce da análise da obra "*A desumanização"* (2017) do escritor português Valter Hugo Mãe, que narra as vivências de Halla, personagem apresentada como uma menina de 11 anos de idade, que carrega consigo o luto pela morte de sua irmã Sigridur. Na paisagem gélida da Islândia, sofrendo o luto, a solidão e a violenta frieza da mãe, somados à narração melancólica, nasce a perspectiva de olhar para a menina Halla, que vai se transformando em mulher no decorrer da narrativa.

A partir dessas observações o artigo tem como objetivo analisar o processo de amadurecimento feminino, bem como a formação da identidade da personagem Haldora (Halla), buscando evidenciar quais fatores a levam a perder a inocência de criança e tornar-se em mulher. Como fundamentação teórica o artigo fora pautado na até de gênero e identidade tendo as contribuições teóricas de Beauvoir (2016), Hall (2006), entre outros que abordem sobre a temática.

Com o decorrer da leitura percebemos que o romance gira em torno da personagem protagonista Halla, assim o olhar do leitor é direcionando para ela, para a forma como ela uma criança vai amadurecendo e se tornando mulher, pois de acordo com Beavouir (2016) "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher". Pois de acordo com

[175] Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Caxias Email: israel-lyma@hotmail.com

a autora o mundo que a tornará mulher através das suas vivências que se construirá a sua identidade de sujeito mulher. Diante do exposto, a seguir a abordagem teórica acerca da temática gênero e identidade, logo após temos os resultados e as discursões, logo em seguida apresentaremos a conclusão deste presente artigo.

Menina: a construção do sujeito mulher

Para adentrarmos na construção do sujeito mulher, inicialmente devemos ter conhecimento acerca da definição de gênero, sobre o conceito de gênero, Scott (1995) logo depois de fazer uma análise desta palavra e das várias possibilidades de ser interpretada, afirmou:

> Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

Para o autor a palavra gênero é subdividida em duas categorias uma está relacionada na diferença entre os sexos feminino e masculino, a outra na relação de poder existente em um querer ser dominante sobre o outro. Dessa forma, podemos compreender o gênero feminino como algo que apesar de ser dividido, está relacionado com o meio exterior, e vai ser definido pela sociedade.

Para se construir algo é necessário partir de um princípio, de uma base. A partir do nascimento como criança do sexo feminino, a menina no decorrer da sua formação enquanto sujeito feminino vai se tornando mulher, construindo dessa forma a sua identidade enquanto sujeito mulher se dá através das vivências que no decorrer da vida a construção estará em andamento, pois assim como argumenta Hall (2006)

> Em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a identidade e construindo biografias que tecem as

> diferentes partes de nossos "eus" divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

De acordo com o autor, a identidade está sendo sempre completada, ou seja, não é algo fixo que já está moldado, pronto e acabado, e sim algo em formação. O autor ainda considera que:

> A identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processos, sempre sendo formada (HALL, 2006, p. 38).

Dessa forma, percebemos que a identidade vai ser moldada e formada no decorrer do tempo, com as vivências boas ou ruins que serão capazes de moldar e continuar a moldar a identidade de alguém. Mas o que é e o que é se tornar uma mulher partindo dessa pergunta apresentamos o que Beauvoir (2016) argumenta:

> Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 2016, p 11).

Entendemos que de acordo com a autora que a sociedade é que vai interferir na construção do sujeito como feminino, a partir do momento da infância, dos primeiros contatos da criança com o mundo exterior e o interior da criança que com o decorrer do tempo construirá a identidade do sujeito feminino. Nesse mesmo entendimento Zinani (2013, p. 218), considera que "a identidade, como elemento construído, depende da evolução do ser humano à medida que agrega fatores tanto do mundo exterior como do interior". Ou seja, para autora a construção da identidade vai ser pautada na evolução, no passar dos tempos, agregando fatores externos e internos para a construção da sua identidade.

No que diz respeito a perda da inocência infantil e a chegada na pré adolescência, a criança passa a achar algo bom ou ruim a sua menstruação, e esse processo natural é que torna a menina numa mulher. Para Beavouir (2016):

> Para transforma-se em adulto, é preciso que a menina se confine nos limites impostos por sua feminilidade[...] Se já assumiu sua condição é com alegria que ela acolhe o acontecimento "Agora, você é uma mulher" [...] Em uma sociedade sexualmente igualitária, ela só encararia a menstruação como sua maneira particular de atingir a vida adulta[...] (BEAVOUIR, 2016, p. 63).

Compreendemos que a menstruação pode ser considerada por muitas mulheres como fator primordial na definição de já se considerar mulher, pois a partir da menstruação a pré-adolescente já se considera como uma mulher adulta, muitas acolhem o acontecimento com alegria, em outros casos não.

Com o decorrer da sua construção identitária, há um período em que a pré-adolescente ou já adolescente começa a questionar acerca do sexo, e através da curiosidade é que muitas meninas acabam fazendo sexo muito cedo, apesar de que os questionamentos acerca de como nascem os filhos já começam muito cedo quando ainda são crianças. Nesse entendimento, segundo Beauvoir (2016) "é preciso dizer que mesmo uma informação coerente não resolveria o problema[...] não se poderia traduzir em palavras e conceitos a experiência erótica; esta só se compreende vivendo-a". Mesmo que se pergunte, que sonhe, a criança tenta a querer saber como nasce os filhos, como são geradas as crianças, como é o sexo, e adolescente sem haver diálogo com a mãe, acaba descobrindo sozinha. Beauvoir (2016) ainda afirma que:

> Em todo o caso, o prazer, quando alcançado, é uma sensação autônoma: tem a leveza e a inocência de todos os divertimentos infantis [...]. Suas relações sexuais com meninos, se é que existem, são baseadas essencialmente na curiosidade (BEAUVOIR, 2016, p.66).

Compreendemos a partir desse entendimento que as relações sexuais se que acontecem nesta fase se dão pela curiosidade. Mas são muitas as meninas-mulheres que acabam engravidando na primeira relação sexual, mesmo sem saber que estão no período fértil, acabam engravidando. Tal fato faz parte da história de vida de muitas mães, apesar que após saberem que estão grávidas muitas procuram meios de se livrarem do feto, mas outras aceitam a gravidez como um presente, e apaixonam-se pelo fato de que em breve serão mães. De acordo com Beauvoir (2016):

> É precisamente o filho que, segundo a tradição, deve assegurar à mulher uma autonomia concreta que a dispense de se dedicar a qualquer outro fim. Se como

> esposa não é um indivíduo completo, ela se torna esse indivíduo como mãe: o filho é a sua alegria e a sua justificação (BEAUVOIR, 2016, p. 277).

Através da autora, podemos perceber que muitas das meninas-mulheres que veem o filho como um presente, e o querem por ser a sua felicidade. Parafraseando Beauvoir ao dizer que para uma mulher equilibrada, sadia, consciente de suas responsabilidades será a única capaz de se tornar uma "boa mãe", ou seja, tendo consciência da sua responsabilidade enquanto mãe vai sempre procurar o melhor para o seu filho, sempre buscando protege-lo.

Segundo Beauvoir (2016, p. 292) "Tornando-se mãe por sua vez, a mulher toma, de certo modo, o lugar daquela que a gerou; isso representa para ela uma emancipação total. Se a deseja sinceramente, alegra-se com a gravidez e faz questão de conduzi-la sem ajuda". Entendemos que ao se tornar mãe, a grávida de certo modo assume as atitudes daquela mãe que a gerou, assumindo a consciência de que ela será construtora da sua própria história. São muitas as mulheres com o intuito de proteger o filho e por se alegrarem com o fato de estar grávida querem conduzir a gravidez sem ajuda, acreditando que irá proteger o filho, se fizer tudo sem a ajuda de alguém.

Ainda se tratando do período de gravidez de muitas mulheres Beauvoir (2016), argumenta:

> No último estágio da gravidez, esboça-se a separação entre a mãe e o filho. As mulheres sentem de maneira diferente seu primeiro movimento, o pontapé dado às portas do mundo, contra a parede do ventre que o encerra longe do mundo. Algumas escolhem com deslumbramento esse sinal que anuncia a presença de uma vida autônoma [...] (BEAUVOIR, 2016, p. 304).

Podemos compreender que a mãe ao sentir os movimentos do filho dentro do seu útero, muitas veem o fato como algo incrível, e que ali dentro há uma vida autônoma, o ato de movimentar-se dentro da barriga da mãe ou um chute, são considerados pela mãe como provas de que o filho está ali dentro e que está conectado a ela.

Em se tratando ainda do período de autoaceitação como sujeito feminino Beauvoir (2016) afirma:

> É dos 13 aos 14 que a menina se transforma em mulher [...]. Para transforma-se em adulto, é preciso que a menina se confine nos limites impostos por sua feminilidade. [...] Se já assumiu sua condição é com alegria que ela acolhe o acontecimento "Agora, você é uma mulher" (BEAVOUIR, 2016, p. 62-63).

Portanto de acordo com a autora é com exatamente 13 ou 14 anos que a menina se transforma em mulher, pois ela acredita com essa idade atingiu a idade adulta, alegrando-se ao assumir a sua condição de sujeito feminino mulher, deixando para traz a sua infantilidade e assumindo autonomia para dizer agora eu já sou uma mulher.

Resultados e Discussões

O início do romance começa com o seguinte trecho "Foram dizer-me que a plantavam. Havia de nascer outra vez, igual a uma semente atirada àquele bocado muito guardado de terra" (MÃE. 2017, p. 17). Através desse trecho podemos perceber que há a inocência por parte da Halla, pois ela uma criança de onze anos de idade acreditou que plantaram a sua irmã, que no caso a irmã fora enterrada. E que Sigridur assim como uma semente plantada germinaria e voltaria a vida, mas não é o que acontece, a irmã de Halla está morta.

Na mesma página começamos a perceber que Halla já está um pouco amadurecida ao abordar que "Éramos gêmeas. Crianças espelho. Tudo em meu redor se dividiu por metade com a morte" (MÃE. 2017, p. 17). Que com a morte da irmã a personagem começa a entender e afirmar que com a morte da irmã tudo ao redor dela se dividiu pela metade, ou seja, as coisas não ficaram completas, a felicidade não fazia mais parte da vida dela, estava apenas a metade.

Com o decorrer da narrativa o leitor começa a conhecer Halla e as suas vivências e as lembranças de como era a vida dela ao lado da irmã, o quanto a irmã significava para Halla, com o decorrer da narrativa conhecemos o Einar, um rapaz mais velho que Halla e que geralmente costumava brincar com as duas irmãs. Mais ou menos com uma idade psicológica avançada Halla já começa a pretar atenção no seu pai: "Avaliei o meu pai e achei que o queria ter por marido" (MÃE, 2017, p. 28). Apesar de não haver trechos que abordam um incesto cometido pelo pai. Percebemos de acordo com Beavouir (2016, p. 39) "Numa idade mais ou menos precoce, a menina sonha que já atingiu a idade do amor" Dessa forma a personagem acredita que esteja

se apaixonando pelo próprio pai, apesar que não é concretizada tal paixão, pelo fato de que com o decorrer do romance, Halla apaixona-se por Einar.

A partir das primeiras verificações da paixão existente de Halla por Einar, verificamos que apesar de Halla ainda ser adolescente, já é capaz de tomar as suas próprias decisões, e escolhe amar Einar "Pedi ao Einar que nunca mais matássemos flores. Era o nosso pacto. Não matar as flores, o que parecia um compromisso absoluto em favor da vida" (MÃE, 2017, p.50). Nesse trecho podemos perceber que o romance entre os dois está apenas começando, pois existe na fala de Halla uma doçura e uma inocência. Apaixonada, a personagem Halla pede ao Einar que namorasse com ela "Pedia-lhe que namorasse comigo apenas por amor. Podes gostar de mim, pedia eu" (MÃE, 2017, p.55). A partir desse pedido de namoro, o romance entre os dois torna-se amor, Halla passa a amar Einar.

Durante a leitura da obra percebemos que é narrado fatos como o desabrochar de Halldora (processo de menstruação) onde a personagem depara-se com a sua nova maneira de se entender como adolescente (mulher) "Foi nessa altura, com onze anos de idade, que me vieram as flores de sangue. [...]Todos me falavam de passar a ser mulher e sobre o que isso significava de perigo e condenação" (MÃE, 2017, p. 27). Halla com onze anos torna-se mulher, pois de acordo com Beauvoir (2016, p. 57) "por vezes, no período que se pode chamar de pré-puberdade e que procede ao aparecimento das regras, a menina não sente ainda repugnância pelo corpo, orgulha-se de se tornar mulher". De acordo com a autora são muitas as mulheres que veem na menstruação como o pré-requisito para o ato de se tornar mulher. Halla apesar de achar estranho as flores de sangue, orgulha-se depois pois ela se tornou mulher "Eu confirmei: já sou uma mulher... Denti-me francamente orgulhosa, como se atingisse alguma meta por mérito" (MÃE,2017 p.54). Portanto, tudo o que é vivido por Halla, vai moldando a sua identidade, e a amadurecendo enquanto mulher.

De acordo com Beauvoir (2016) que argumenta que muitas meninas descobrem o sexo através da curiosidade e se o praticam foi por curiosidade, e é o que Halla faz, por curiosidade e inocência, pois com o decorrer da obra é narrado a primeira relação sexual de Halla:

> Quando o Einar se pôs dentro de mim, eu achava que as suas partes se soltariam e chegariam, assim, a todo o lado, com patas, andando, abrindo caminho, encontrando a alma e conferindo cada coisa, para voltar com anúncio de

> esplendor. Ao contrário, as partes dele entravam e saíam das minhas tão sem mais nada que me surpreenderam. Fiquei de espanto (MÃE, 2017, p.66).

Através desse trecho podemos perceber que Halla ainda era muito inocente para entender como funcionava o sexo, descrevendo o ato como um bicho a adentrar seu corpo e ir ao encontro da sua alma e sair e ficar a fazer esse movimento. Logo após um período que se passa após a primeira relação sexual de Halla com Einar, a mesma encontra-se grávida, é narrado com gravidez como o laço de mãe e filho é formado, bem antes do nascimento do bebê "Andava de mãos na barriga. Queria o meu filho. Carregava-o com cada pensamento. Não correria risco algum de o perder" (MÃE,2017 p.90). Nesse trecho notamos o quanto o feto se tornara importante para Halla, o quanto o amor entre mãe e feto se faz presente mesmo antes do nascimento da criança.

A mãe de Halldora torna-se rancorosa, para com a sua filha, as personagens femininas se distanciam do "amor entre mãe e filha", logo a mãe tenta colocar a culpa em Halla pela morte da sua outra filha Sigridur, ao longo do romance Halldora chega a desejar a morte da própria mãe, ambas as personagens tentando superar a morte de Sigridur:

> Devias morrer, dizia ela ao deitar. A tua irmã está sozinha e não te pode vir acompanhar. Mas tu podes. Tu podes chegar à morte com tanta felicidade [...]. Quando acordei, a minha mãe desfizera-me um mamilo [...]. Chamei-lhe louca, má, chamei-lhe diabo. Arrancara-me um ovo da pele. Dizia que era o símbolo da maternidade (MÃE, 2017, p. 47)

Percebemos através desse trecho o quanto uma mãe pode ser cruel para com a sua própria filha, mas apesar da mãe ser assim com Halla, ela não se deixava vencer pela mãe, a enfrentava mesmo sem tentar algo contra a vida da mãe, ela a amava assim como ao seu pai, pois ele era totalmente diferente da sua esposa amava sua filha, amor de pai e filha. Halla era muito apegada ao pai, ele costumava até ler suas poesias para a filha, a ensinando como é a vida, dando lições de vida a ela. Ajudando dessa forma na construção da identidade de Halla como sujeito mulher construtora do seu próprio caminho.

Considerações Finais

Para se tornar mulher é preciso ter as experiências de vida, agregando fatores externos e internos, e foi assim que Halla conseguiu em menos de 3 anos construir uma identidade como sujeito capaz de escrever a sua própria história. Halla personagem protagonista do romance, passando pelo sofrimento de perder a sua irmã gêmea, carregando consigo a morte da irmã não se deixa abalar sendo capaz de ter as experiências de vida, tanto boas quantos as ruins e com elas vai transformando o seu ser, construindo a sua identidade como sujeito mulher.

Portanto, apesar das vivências boas ou ruins presentes na vida da personagem Halla ao chegar ao amadurecimento do seu ser enquanto mulher, a personagem apesar do luto pelo filho que acaba morrendo também, não se deixa abalar, criando coragem e amadurecimento para deixar o seu amor Einar, deixar tudo para traz e querer uma nova história para a sua vida, chegando a fugir sozinha, encerrando assim o romance *A desumanização*.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida.3. Ed. Tradução Sérgio Milliet. –Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. – 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MÃE, Valter Hugo. A desumanização: Valter Hugo Mãe, 2ª ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, n. 20 (2), jul/dez, 1995. (p. 71-99).

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Literatura e gênero: a construção da identidade feminina/ Cecil Jeanine Albert Zinani. – 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO NEGRO(A): MEMÓRIAS DE PEDAGOGIAS PROPOSTAS PELO MOVIMENTO NEGRO[176]

Ivan Costa Lima[177]

Introdução

A história da Educação no Brasil, ao longo de seu processo de ensino e pesquisa, dentro e fora dos espaços acadêmicos, tem se tornado importante instrumento de reflexão sobre diferentes ausências de representações sociais. No entanto, torna-se evidente ainda pouca reflexão voltada para o tema da educação dos negros e negras brasileiros/as, em parte pela carência de fontes e, por outro, pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país (ROMÃO, 2009).

Assim, esse campo de conhecimento tem sido provocado a repensar no campo educacional a discussão das relações raciais, fomentando de forma crítica a necessidade de novas interpretações, por um lado em face da legislação educacional como também pela necessidade de apontar suas consequências para o ensino brasileiro, a partir das experiências de intervenção das entidades negras que discutem as desigualdades raciais (SILVA, 1997).

[176] Uma versão estendida deste artigo foi apresentada na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, v. 10, n. 25 • mar – jun., 2018.

[177] Prof. Dr. Educação/Unilab-CE - E-mail: dofonosc@gmail.com

O presente trabalho pretende ser uma reflexão histórica, a partir da trajetória de organizações do Movimento Negro que buscaram intervir na educação, num momento anterior à legislação federal.

Dessa forma, essa investigação traz à tona as trajetórias históricas das pedagogias desenvolvidas por diferentes pessoas e organizações negras no Brasil, que atravessa as décadas de 1970 e 1980, do século XX. Primeiramente, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) e a Pedagogia Interétnica (PI), em Salvador (BA), tendo como foco a ação de Manoel de Almeida Cruz (LIMA, 2017). A segunda, a Pedagogia Multirracial desenvolvida por Maria José Lopes da Silva e um grupo de educadoras no Rio de Janeiro, no questionamento das relações raciais brasileiras.

Para tanto, utilizamos uma abordagem de cunho sócio histórico (FENELON, 2000), analisando-se que a evolução do ensino brasileiro está relacionada as injunções sociais e políticas. Ao mesmo tempo, utilizou-se a História Oral temática, que tem sua centralidade na opinião do colaborador na explicitação de um evento definido (MEIHY, 2002).

Nosso compromisso foi fazer o registro da ação política e educacional de alguns momentos do Movimento Negro baiano e carioca, como base para a constituição de pedagogias que em última instância se colocam como alternativas em alterar as desigualdades raciais existentes no campo educacional brasileiro, como também ampliar os conhecimentos sobre intelectuais negros e negras em suas formulações, de modo a compreendê-los/as como aqueles/as "[...] que agencia uma luta coletiva pelo poder, é figura importante nos processos de letramentos da cultura negra, no intuito de somar esforços para a construção de uma insurgência coletiva" (RODRIGUES; FONSECA; SILVA, 2017, p. 336).

Esses trajetos históricos procuram recolocar nas pesquisas universitárias um conhecimento sistematizado pelo Movimento Negro ao longo de suas lutas na construção de um pensamento educacional de base africana e afro-brasileira.

A constituição da Pedagogia Interétnica (PI) na "Roma Negra"

A expressão "Roma Negra" foi usada por uma sacerdotisa de candomblé, Mãe Aninha, fundadora da comunidade-terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, e apresentada pela primeira vez no livro *A cidade das mulheres*, de Ruth Landes (LUZ,

2000). Tal expressão denota como a cidade de Salvador constitui referência quando se fala em cultura de matriz africana no Brasil. Assim, para compreendermos a mobilização negra baiana, a constituição da pedagogia interétnica e suas implicações educacionais, buscamos a interlocução com diferentes sujeitos partícipes do processo social e político[178].

Para o foco deste trabalho salientamos a figura de Manoel de Almeida Cruz (1950-2004), sociólogo e figura principal para a formulação da Pedagogia Interétnica. Manoel nasceu em 2 de abril de 1950, em um bairro proletário de Salvador, Liberdade. Tornou-se sociólogo em 1985, sendo um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) e um dos formuladores da Pedagogia Interétnica. Além de publicar vários artigos sobre as relações raciais, foi cyberpoeta. Faleceu em 2004, em Salvador.

Em termos de política educacional brasileira, o período é marcado pelas ações autoritárias do Estado, em que a concepção da educação esteve vinculada à manutenção dos setores dominantes da sociedade.

Do ponto de vista da mobilização negra, tem-se também como marco o aparecimento de organizações, que iriam aliar a característica cultural com uma preocupação de cunho mais político e ideológico, na qual temas como identidade, revoltas negras, entre outros, que até então estavam diluídos, apareceram e começaram a dar outra configuração ao debate das relações raciais.

Essa intricada relação contribuiu na criação de grupos alternativos para combater as desigualdades até então percebidas, como o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (1974), a Sociedade Male Cultura e Arte Negra (1975), o Grupo de Teatro

[178] Os entrevistados/as foram selecionados a partir de uma opção metodológica, que considerou a indicação dos próprios interlocutores deste momento de luta social na construção histórica do Movimento Negro baiano, a saber: Geruza Bispo dos Santos, pedagoga, trabalhou como coordenadora pedagógica na Escola Criativa Olodum e na implementação da PI, no período de 1993 a 1997; Lino Almeida (1958-2006), foi sociólogo, um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU) na Bahia. Começou a militância originalmente na Sociedade Male Cultura e Arte Negra e posteriormente integrou o NCAB; Jônatas Conceição da Silva (1952-2009), foi literato, atuou desde 1978 no MNU, primeiramente em São Paulo e depois na Bahia. Foi diretor e coordenador do projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê; Ana Célia da Silva é professora da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), fundadora do MNU/BA, responsável pela formação no projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê; Raimunda Rodrigues Pedro, pedagoga, professora e ex-diretora da Escola Municipal Alexandrina dos Santos Pita, que implementou a PI em 1984.

Palmares Inaron (s/d), dos blocos afros, como Ilê Aiyê (1974), Male Debalê, entre outros. Para muitos, tem-se como ação inicial do questionamento do papel da cultura diante dos agentes do Estado o surgimento do bloco afro Ilê Aiyê, fundado em 1974, com a perspectiva de problematizar a ideologia dominante (SILVA, 1988).

É importante observar que os depoimentos são convergentes na percepção da importância da ação cultural como um elemento mobilizador da população negra, mesmo sem explicitar o conflito racial existente diante de uma sociedade na qual o *status quo* apregoava uma democracia racial que, aliada a "[...] um clima de terror extremado, e qualquer manifestação cultural ou política que fosse diferente e viesse de encontro a padrões estabelecidos da ordem vigente, era cuidadosamente vigiada e duramente reprimida" (SILVA, 1988, p. 278).

É nesse jogo de interesses sociais, políticos e culturais que o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) surgiu, em 1º de agosto de 1974, que segundo seus fundadores foi à primeira organização do Movimento Negro na Bahia, numa perspectiva de ação política, no questionamento da situação dos negros em Salvador, tendo em vista os vários espaços de mobilização de seus vários membros, ligados à academia e a outras organizações sociais e comunitárias.

Tem-se, para essa organização, que o espaço que propiciava o desenvolvimento do debate de outra forma de ação política, num momento de repressão, foi encontrado junto ao Centro Cultural Brasil–Alemanha:

> Em agosto de 1974, nós procuramos nesta época, era época da ditadura, e o único espaço aberto aqui na Bahia que nós tínhamos era justamente o Instituto Goethe, também conhecido como Instituto Cultural Brasil-Alemanha. Intelectuais progressistas afluíam para este ponto, e de repente surgiu esta ideia de se criar uma instituição mútua cultural para refletir sobre a cultura negra, o negro na sociedade brasileira... Então me associei a Roberto Santos, Manoelito dos Anjos, Atolenildo Ferreira de Santana, Jorge Milton Conceição, e procuramos o diretor do Instituto Cultural Brasil-Alemanha e ele cedeu provisoriamente as instalações para que nós nos reuníssemos e aí a gente começou a fazer uma série de reuniões e formalizamos legalmente o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (CRUZ, 2003).

A perspectiva do NCAB, como organização de tipo novo, era uma releitura da herança africana, diferenciando-se do que os setores hegemônicos da sociedade baiana e da academia entendiam sobre a cultura afro-brasileira.

Seus membros tinham grande preocupação em tematizar as relações raciais, a partir da crítica da "democracia racial" e da naturalização do lugar do negro na sociedade brasileira. Essa crítica era alicerçada não apenas pela luta cultural, mas pela via do conhecimento científico e da trajetória de vida cada um dos seus membros, como também "[...] em face de uma necessidade que nós tínhamos de formularmos uma teoria que desse resposta a esse processo de alienação e de exclusão que o negro vivenciava na estrutura educacional brasileira" (ALMEIDA, 2004).

A construção da Pedagogia Interétnica se deu a partir dos acúmulos das ações promovidas pelo NCAB, que nominava sua teoria como educação interétnica. A mudança para pedagogia ocorreu pela percepção dos integrantes do NCAB de que falar em educação seria muito abrangente e, portanto, falar em pedagogia significaria possibilidade de melhor sistematizar a proposição.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa, que serviu como base para a formulação inicial de um sistema de educação interétnica. Esta busca afirmar o viés acadêmico perseguido pelo NCAB, a fim de reafirmar a existência de um pensamento próprio acerca das relações raciais, em Salvador, e que se diferenciasse do pensamento hegemônico presente na academia.

Nesse sentido, os argumentos trabalhados colocaram o debate educacional não só como causa, mas, também, como resposta ao desafio do combate ao racismo:

> [...] surgiu a ideia de uma intervenção no processo educacional, a partir de nossos estudos e pesquisas nós detectamos que o preconceito racial e o racismo eram transmitidos pelo processo educacional, e só uma intervenção sistemática poderia dar uma resposta mais científica e positiva com relação a este fenômeno [...] veja bem, a escola é um dos fatores, há a família, a própria comunidade, os meios de comunicação social que integram todo este complexo que formam fatores transmissores de preconceito racial e estereótipos (CRUZ, 2003).

Em 1985, realizou-se o I Seminário de Pedagogia Interétnica, cujo programa trouxe os objetivos da então chamada PI, que aglutinava a pesquisa do etnocentrismo e a transmissão destes valores pelo processo educacional.

A partir desses processos de atuação do NCAB, tem-se o lançamento do livro: *Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los*, em 1989, escrito e editado por Manoel de Almeida Cruz.

Essa obra sistematizou os referenciais teóricos da PI, e aglutinou o que já havia sido desenvolvido nos seminários anteriores e na divulgação da proposta pedagógica em vários encontros pelo Brasil.

A estratégia apresentada de disseminação da PI estava estruturada em dois blocos: o primeiro busca conceituar os usos, os sentidos e os estudos realizados até esse período sobre as ideias de raça, preconceito, discriminação, etnia e cultura - aqui a ideia é atualizar o debate dessas categorias à luz das Ciências Sociais, principalmente a Sociologia e a Antropologia; o segundo bloco busca apresentar, sistematicamente, como se estrutura a PI, a partir da utilização de procedimentos e métodos que assim se apresentam:

- Psicológico – estuda os complexos de inferioridade da pessoa negra, o de superioridade da pessoa branca e o processo de autorrejeição do negro, além de indicar medidas teóricas e práticas de caráter psicoterapêutico, visando à mudança de atitudes preconceituosas contra o negro em nossa sociedade.

- Histórico – investiga as raízes históricas do preconceito racial e os fatores que levaram esse ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que outro, além de propor uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro.

- Sociológico - estuda a situação socioeconômica do negro em nossa sociedade, investigando as causas histórico-sociológicas que determinaram a sua marginalização na estrutura social estabelecida.

- Axiológico – discute a dominação a partir da imposição de valores estéticos, filosóficos e religiosos de um povo sobre outro e, assim, fornece subsídios para corrigir essas distorções provocadas pela dominação dos valores ocidentais sobre os demais grupos étnicos do País e no mundo.

- Antropobiológico – analisa as "teorias" pseudocientíficas da superioridade racial, desmistificando-as de acordo com as pesquisas da Antropologia atual.

No decorrer dessa apresentação Cruz (idem, p. 51-101) traz considerações acerca de cada um desses métodos e procedimentos, situando o leitor nas concepções e nos debates que devem ser travados para a consecução desta proposta pedagógica[179]. Até esse momento, a PI apresentada constrói seu arcabouço conceitual baseado em

[179] Devido ao limite desse artigo este debate está mais bem explicado em Lima (2017).

apropriação do que as Ciências Sociais vêm produzindo. É a partir da apresentação da questão do índio e do negro que a proposta situa a luta dos movimentos sociais, de leis e propostas para a construção de um currículo interétnico, ou seja, ligado à história e à cultura negra-africana.

Por fim, podemos caracterizar a PI como uma construção eminentemente sociológica, que contribuiu na crítica da construção de raça como fator biológico. Ao se apropriar do conceito de etnia, enfatiza-se seu uso por outros povos em conflitos étnicos, conforme afirmava Manoel:

> Primeiro, que a gente viu o seguinte, somos negros, somos discriminados, mas ao lado do negro tem outros grupos étnicos que também são discriminados, por exemplo, o índio, o próprio cigano, então a nossa pedagogia não ficou centrada somente na raça negra, não é uma pedagogia, como prega Maulana Karenga lá nos Estados Unidos, afrocentrada ou afrocentrista, a nossa pedagogia é interétnica, pode ser aplicada em qualquer parte do mundo onde haja conflitos entre etnias, quando digo etnias, envolve raça e cultura (CRUZ, 2003).

Em nossos estudos, notamos como maior preocupação o caráter de intervenção no processo educativo, já que a PI se apresentava como resposta científica no combate ao racismo dentro desses espaços. Com isso, pretendia-se intervir em todas as esferas da prática educativa, do currículo até a formação de professor/a.

Foi esse caráter de intervenção que levou a PI a buscar outros espaços educativos[180]numa conjuntura em que a legislação educacional foi abrindo brechas para a cultura afro-brasileira.[181]

A Pedagogia Multirracial se apresenta à Cidade Maravilhosa

No Rio de Janeiro, o diálogo foi travado com personagens importantes para entender a trajetória do Movimento Negro e os desdobramentos da luta política antirracista, em especial, a atuação de Maria José Lopes da Silva, precursora da Pedagogia Multirracial. Ela nasceu em 1945 vindo a falecer em 2013, foi mestre em

[180] Aqui se refere ao processo de implementação da PI na Escola Criativa Olodum, ligada ao Bloco Cultural Olodum, em 1993 e na Escola Municipal Alexandrina dos Santos Pita, em 1994.

[181] Aqui se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais que entre outros temas transversais vai propor a discussão da diversidade.

Linguística pela UFRJ e educadora das redes municipal e estadual de ensino. Foi personalidade marcante em toda a década de 1980 e 1990 nas ações de discussão do combate ao racismo nas redes de educação do estado e município do Rio de Janeiro. Foi pioneira nesse período na introdução do tema da cultura negra a partir das artes dentro na educação e protagonista do debate da Pedagogia Multirracial.

Pode-se caracterizar o movimento negro carioca neste período pela promoção da autoestima, a partir de elementos estéticos e culturais. Neste sentido, o Museu de Arte Moderna (MAM) torna-se uma referência para esses debates através da exibição de filmes, cuja temática visava à promoção de uma identidade positiva do negro, a partir das influências norte-americanas, africanas e da resistência no passado do escravismo criminoso (MONTEIRO, 1991). Essa movimentação estava articulada, ainda, pela influência do movimento *soul*, que surge na década de 1960 e ganha ampla repercussão como manifestação associativa no meio de jovens negros dos grandes centros urbanos. Este movimento atravessa os anos 70, e contribuiu a muitos militantes do MN obterem uma consciência mais estreita do que apenas seu viés cultural.

Nos anos seguintes, na entrada dos anos 1980, o MN premido em avançar para além do viés cultural, procura evidenciar as desigualdades sociais existentes entre negros e brancos, o que leva ao surgimento de várias organizações, cuja finalidade era tematizar a miséria e a marginalização dos negros no Brasil. "Foi um momento de efervescência, de necessidade de uma maior politização das atividades, das ideias de participação política dentro dos canais tradicionais contra o regime militar, como os partidos políticos" (SANTOS, 2005). É evidente que a mudança gradual do cenário social e político com o processo de abertura, e toda movimentação em torno de uma nova Constituição para o país, contribuem para essa expansão.

Nesse bojo, os depoimentos e os documentos sobre a trajetória do MN carioca são unânimes em apresentar como as principais organizações como referências[182] no debate das desigualdades raciais: o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), o Grupo de Trabalho André Rebouças, o Centro de Estudos Afro-Asiático (CEAA), o Movimento Negro Unificado (MNU), entre outros, que vão do espaço político ao espaço da academia

[182] Para maior aprofundamento sobre as organizações do Movimento Negro carioca ver Monteiro (1991).

discutindo as relações raciais na antiga capital federal. Assim, para além de um viés estritamente cultural, era necessário trazer para o debate os aspectos socioeconômicos das condições de vida dos negros na sociedade, fazendo da denúncia a pedra angular do movimento negro carioca.

Essa breve reflexão do MN carioca é fundamental para compreender o cenário, que contribuiu para o aparecimento de propostas pedagógicas, como resposta ao desafio educacional, como é o caso da Pedagogia Multirracial.

A referida pedagogia liga-se à figura de Maria José, a qual esteve presente na confluência dos eventos de organização, que buscava afirmar o movimento negro como força social, desembocando na década seguinte na proposição pedagógica, por diferentes processos.

Destacamos como o primeiro processo aquele ligado à sua prática profissional, o que a leva a perceber no espaço da escola uma trajetória de exclusão e elevada reprovação de alunos negros, e em consequência a falta de discussão sobre essas questões e as relações raciais.

Para ela, uma das dificuldades mais sérias reside sobre a realidade educacional brasileira, a ausência de subsídios para desencadear tal discussão entre os professores. Procura chamar a atenção para quais valores culturais demarcam este sistema, tendo em vista que "a cultura assim reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca e eurocêntrica, o êxito escolar será função do capital humano adquirido por meio de uma pedagogia implícita" (SILVA, 1997, p. 12). Portanto, na elaboração da pedagogia multirracial vai chamar a atenção para a necessidade de evidenciar o pertencimento racial como dado fundamental na análise do debate sobre o fracasso escolar:

Assim, procura fazer uma interface onde as componentes raça e classe não se distanciam. Portanto, a Pedagogia Multirracial vai se preocupar em analisar que:

> O racismo deve ser encarado como um dos critérios mais importante na articulação dos mecanismos de seleção e recrutamento num país multirracial como o nosso. Agindo assim, não estaríamos apenas reproduzindo o senso comum em termos de globalização, e sim, instrumentalizando os educadores no sentido de entenderem, de fato, os mecanismos ideológicos, que, subjacentes à estrutura de classes, vêm excluindo, sistematicamente, negros e mestiços das poucas possibilidades de ascensão social no país (SILVA, 1997, p. 24).

Com isso, essas configurações da realidade serão alinhadas às experiências familiares, educacionais e os vínculos institucionais de Maria José, elementos que vão conformar o quadro que levam à elaboração da pedagogia multirracial.

O segundo elemento foi a partir da experiência pessoal, enquanto aluna negra no ensino particular, lugar de pouquíssima ou nenhuma presença negra naquele momento no Rio de Janeiro, o que contribui para pensar em mudanças no currículo e na escola em relação aos negros.

O terceiro elemento que completa esse processo de elaboração é a politização a partir da participação partidária de esquerda no Partido Democrático Trabalhista (PDT). Mesmo com vínculos com o partido, Maria José procura deixar evidente que a pedagogia que ali se gestava não estaria vinculada unicamente ao pensamento partidário dessa sigla, mas, antes de tudo, seria uma proposta para a sociedade, de um lugar específico o movimento social negro.

Alinhado a esse debate, Maria José reforça a militância negra como um elemento significativo para ampliar as bases de constituição da pedagogia, pela percepção de uma certa limitação partidária:

> E aí entra o Movimento Negro como um momento de politização na minha vida, de perceber o seguinte porque a esquerda, a esquerda convencional, nos discutíamos muito educação, sobre a ótica da esquerda eu discuti muitos autores. Mas acontece que com um viés do Movimento Negro, um outro tipo também de crítica perpassou também esse discurso de esquerda que eu tinha de educação, que era o discurso progressista, etc. e tal. Eu fui percebendo que o discurso de esquerda clássica, as classes populares, elas não têm cor, não elas não têm cor, então a questão do racismo, ela não se colocou de maneira clara, contundente e já no discurso do MN, quando o MN formula as suas diagnoses sobre a situação do aluno negro na sala de aula, era um viés totalmente novo, há um viés totalmente outro, eu me aproprio deste aparato (SILVA, 2005)

Outra dimensão para esse exercício propositivo foi a experiência educacional nos países em processo de descolonização da África, como Angola e Moçambique. Processo que alimenta a discussão, no dizer de Fanon (1979), sobre o estatuto colonial e sua consequência no projeto de libertação:

> A minha passagem pela sala de aula na África porque eu fui trabalhadora de educação em países africanos de língua portuguesa e durante os anos de

> reconstrução da África e aquele tipo de sala de aula me ajudou muito [...]. Eu estava trabalhando basicamente com alunos negros recém-saídos de um processo colonial (SILVA, 2005).

A depoente ressaltou ainda que a experiência de dirigir um projeto[183] na rede municipal do Rio de Janeiro, em 1982, foi outra influência determinante para o seu trabalho. A Pedagogia Multirracial em seu desenvolvimento vai indicar a necessidade de se trabalhar na construção da identidade do brasileiro, com especial atenção ao patrimônio cultural e histórico alicerçados em padrões civilizatórios africanos.

> É de fundamental discutir que os valores africanos de cultura estão presentes tanto na religião, quanto nas artes, na organização social, na história e na visão de mundo dos brasileiros. As culturas negras estão profundamente internalizadas no "inconsciente coletivo" do homem brasileiro, independente de raça, cor, ou classe social. A maneira de ser, de pensar e agir do brasileiro reproduz, em muitos aspectos, o modelo cultural e comportamental dos africanos. A própria língua que falamos é um português africanizado e/ou um aportuguesamento das línguas e falares africanos (SILVA, 1997, p.30).

Esse aspecto civilizatório é bastante ressaltado nos documentos da Pedagogia Multirracial, tendo em vista que os debates em torno da "cultura nacional" se têm caracterizado pelo recalcamento do processo civilizatório levado a cabo no continente africano.

O início da elaboração da pedagogia multirracial é marcado por debate onde as referências iniciais giravam em torno do multiculturalismo, teoria com mais evidência naquele momento (MCLAREN, 1997). Do ponto de vista da educação popular como um elemento importante na estrutura da pedagogia multirracial, terá como aporte o trabalho de Paulo Freire. Em conjunto com o processo de educadora em África, Maria José (2005) nos conta:

> O Paulo Freire também foi importantíssimo nessa formulação. A minha passagem pela sala de aula na África porque eu fui trabalhadora de educação em países africanos de língua portuguesa e durante os anos de reconstrução da África e aquele tipo de sala de aula me ajudou muito[..] Então, veja bem, eu trouxe o

[183] Projeto Zumbi dos Palmares, conforme se lê em Ferreira (1987, p. 72): "O projeto tem como objetivo: deflagrar um processo de reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte integrante da política cultural da Secretaria de Educação" (FERREIRA, 1987).

> Paulo Freire, pois o Paulo Freire nesta época estava andando na África também, ele estava na Guiné Bissau, esse trabalho veio parar nas minhas mãos [...] a sala de aula dele que não era muito diferente da que eu tinha em Moçambique, mas como ele estava lidando lá com aquela realidade, como nós estávamos lidando aqui, então tudo isso somou, entendeu.

No Brasil, diferentes frentes e estudiosos do MN contribuem para esse referencial. Reconhecer tais autores como importantes no processo de elaboração da pedagogia multirracial possibilita entender a escola como um campo de batalhas políticas.

Com isso, vai indicar como estruturante para a pedagogia multirracial um autor que considera de fundamental importância no coroamento que buscava situar sua proposta pedagógica, a figura de Molefi Asante[184]. Seu debate crítico gira na discussão do afrocentrismo, cujo foco é "corrigir o sentido de lugar da pessoa negra e de outro tecemos a crítica do processo e extensão do deslocamento criado pela dominação cultural, econômica e política pela Europa" (NASCIMENTO, 2003, p. 21).

Para Maria José, interessava como acúmulo fundamental para a pedagogia multirracial pensar este deslocamento, defendido por Asante, como não excludente. Ela vai defender uma filosofia orientadora do trabalho pedagógico a ser desenvolvido: a construção de uma visão não etnocentrada do conhecimento.

Alicerçada por todas essas referências, a pedagogia multirracial aponta como pontos fundamentais para seu desenvolvimento o combate à democracia racial, ter a escola como um espaço de superação das desigualdades raciais, seja do ponto de vista de seus conteúdos, das metodologias educacionais até os processos de avaliação.

> Eu acho que é uma pedagogia que tem que explicitar, essa pedagogia tem que explicitar os mecanismos através dos quais os negros são sistematicamente excluídos, não apenas da escola, mas da esfera de poder e de riqueza desse país. Primeiro ponto isto tem que ser explicito nesta pedagogia, esta pedagogia tem que ter este compromisso do entendimento e da desconstrução da democracia racial, ponto primeiro. E criar mecanismos para que possamos, através da escola, estarmos trabalhando e superando estas desigualdades, seja do ponto de vista dos conteúdos, dos conteúdos educacionais, das metodologias educacionais, dos

[184] Molefi Kete Asante é americano, doutor em Comunicação pela Universidade da Califórnia, fundador da teoria afrocentrista.

> processos educacionais, da avaliação, entendeu. Que na minha pedagogia trata a questão da avaliação, eu estou preocupada com isto, que a avaliação é um momento do processo de aprendizagem determinante da discussão dos negros, o processo de avaliação tão mascarado, se escreve quilos e quilos sobre avaliação, mas não se mexe nesta questão, nesta articulação perversa entre a avaliação e exclusão social (SILVA, 2005).

A Pedagogia Multirracial, na visão de sua autora, implica, portanto:

> 1. Trabalhar o patrimônio cultural e histórico dos grupos étnicos excluídos numa perspectiva transdisciplinar, ou seja, em cada um dos componentes curriculares, pois é através do universo simbólico que a escola mantém os valores racistas da sociedade abrangente;
> 2. Incluir nos currículos do pré-escolar ao segundo grau, nos currículos dos cursos de formação de professores (antigo Normal), nos currículos do ensino de jovens e adultos (suplência), nos currículos das faculdades de educação e demais licenciaturas, o saber fundamentado nos referenciais do povo brasileiro, sem excluir nenhuma contribuição (SILVA, 1997, p. 28).

Em 1989, os fundamentos dessa proposta são divulgados, onde o documento da pedagogia Multirracial apresenta-se em dois grandes tópicos. No primeiro trata dos Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial, onde se subdivide em: redação de objetivos e perspectivas, redação dos fundamentos filosóficos e metodológicos, revisão e organização.

O segundo tópico destinava-se à chamada parte específica, onde equipes de educadores e educadoras organizariam propostas de reflexão e intervenção por áreas específicas, a saber: alfabetização, curso de Formação de professores, ensino Supletivo, História e Integração social. Ainda havia mais duas equipes nesse tópico responsáveis pela revisão e organização das referências bibliográficas.

A colaboradora situou que a Pedagogia Multirracial é uma proposta datada, já que não foi incorporada por inteiro nos processos escolares no Rio de Janeiro, tornando-se uma referência teórica para outros lugares, muito especialmente na cidade de Florianópolis/SC. Na capital catarinense se desenvolverá, no início dos anos 2000, a pedagogia multirracial e popular pela organização denominada Núcleo de Estudos Negros (NEN).

Assim, o legado de Maria José Lopes da Silva direciona-se ao professor(a) olhando a cultura como um produto histórico da prática humana e que desafia a

estrutura educacional como política pública necessária na alteração da situação de vida dos negros naquele momento histórico.

Considerações finais

Cada uma das proposições analisadas vai enfrentar, em seu tempo e espaço diferenciados, singulares desafios. Como proposições de pedagogias proposta pelo Movimento Negro, elas vão servir para de um lado exigir um trabalho de refinamento e ampliação de cada um de seus significados, e por outro como instrumento teórico-metodológico apresentado aos sistemas de ensino no diálogo e no desenvolvimento de ações voltadas, por exemplo, para a implementação da Lei nº 10639 em vários municípios no estado e do país.

Por diferentes caminhos, diferentes referenciais teóricos, políticos e sociais, o papel dessas pedagogias tem sido problematizar os sistemas de ensino, quando discute raça, gênero e demais processos identitários e culturais provocados pela sociedade civil. Nesse sentido, as pedagogias se comprometem com a reconstituição das diferentes identidades como um projeto político alternativo ao caráter excludente da educação brasileira.

Referências

CRUZ, Manoel de Almeida. Alternativas para combater o racismo: um estudo sobre o preconceito racial e o racismo, uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador: do Autor, 1989.

FANON, Franz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional (Org.). São Paulo, Cortez, 2000.

FERREIRA, Vanda de Souza. Projeto Zumbi dos Palmares. In: RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO, Cadernos de Pesquisa, nº 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro, (p. 72-73), 1987.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G. e & BARBOSA, Lucia M. de Assunção (org.). O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. SP, UFSCar, 1997.

GONÇALVES, Luiz A. de O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org). In: 500 anos de educação no Brasil. Autêntica, BH, 2000.

LIMA, Ivan Costa. História da educação do Negro(a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Curitiba; Appris, 2017.

LIMA, Ivan Costa. As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2009.

LUZ, Narcimária C. do Patrocínio. Bahia, a Roma negra: estratégias comunitárias e educação pluricultural. In: *UNEB*. Revista da Faeeba/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – Ano 9, nº 13 (Jan/jun., 2000) – Salvador: Uneb, 2000.

MEIHY, José C. Sebe Bom. Manual de história oral. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTEIRO, Helene. O ressurgimento do Movimento Negro no Rio de Janeiro na década de 70. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

MCLAREN, P. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias; MACHADO, Carlos Eduardo Dias. A demanda da população negra brasileira por educação: um longo trajeto até a lei 10.639/03. *Revista da* Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 314-339, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/542>. Acesso em: 02 mar. 2018.

RODRIGUEZ, Maria Dolores Sosin; FONSECA, Silvana Carvalho da; SILVA, Jorge Augusto de Jesus. O intelectual negro: agente de letramento. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, p. 340-362, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/543>. Acesso em: 02 mar. 2018.

ROMÃO, Jeruse (org.). História da educação dos negros e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: MEC/SECAD, 2009.

SILVA, Maria José L. Pedagogia multirracial. In: LIMA, Ivan C.; ROMÃO, Jeruse (Org.). As ideias racistas, os negros e a educação. Florianópolis/NEN, nº 1, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Jônatas C. da. História de lutas negras: memórias do surgimento do Movimento Negro na Bahia. In: REIS, João J. (Org.). Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1988.

SILVA, Petronilha B. G. e & BARBOSA, Lucia M. de A. (Org.). O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. SP, UFSCar, 1997.

SOUZA, Maria Elena V. Ideologia racial, Movimento Negro no Rio de Janeiro e educação escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

Fontes Orais

ALMEIDA, Lino [45 anos]. [set. 2003]. Entrevistador: Ivan Costa Lima. Salvador, 15 set. 2003.

SILVA, Jônatas Conceição da. [51 anos]. [set. 2003]. Entrevistador: Ivan Costa Lima. Salvador, 29 set. 2003.

CRUZ, Manoel de Almeida [53 anos]. [set. 2003]. Entrevistador: Ivan Costa Lima. Salvador, 11 set. 2003.

SANTOS, Ivanir dos [jul. 2005]. Entrevistador; Ivan Costa Lima. Rio de Janeiro, julho 2005.

SILVA, Maria José Lopes da Silva [60 anos]. [jul. 2005]. Entrevistador: Ivan Costa Lima. Rio de Janeiro, julho 2005.

"EU VENHO DE LONGE QUE IAIÁ MANDOU CHAMAR": O IMAGINÁRIO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA A PARTIR DA RODA DE LEZEIRA

Jaqueline da Silva Torres Cardoso[185]

Introdução

Custaneira é uma comunidade quilombola localizada próxima à cidade de Paquetá, um município distante 25 km de Picos (Piauí). De acordo com Sousa (2015), em 2015 a comunidade possuía 167 habitantes divididos em 48 casas. Hoje, a atividade agrícola predominante é a produção de arroz, feijão, milho e carnaúba, além da criação de animais de pequeno porte como bode, cabra, galinha ovelha, porcos e bois. Tanto a agricultura como a criação de animais são utilizadas para o consumo na comunidade e para a venda nas regiões próximas.

A religião católica é predominante na comunidade, porém, há também o culto da umbanda, que tem forte influência do catolicismo e do espiritismo, compostos com elementos da cultura africana e indígena. Dentre as festas religiosas realizadas pela comunidade podemos destacar o festejo ao padroeiro Sagrado Coração de Jesus, a festa de São Lázaro e a Semana Santa. Durante o festejo e em datas comemorativas, a população participa de danças tradicionais como o Reisado, o São Gonçalo e a roda de Lezeira.

[185] Universidade Estadual do Piauí – Campus Picos. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais da FEEVALE (Novo Hamburgo – RS). torres.jaqueline@yahoo.com.br

A roda de Lezeira, também conhecida como Lundu de Lezeira, objeto de estudo do presente artigo, é caracterizada como uma dança composta por pares e coreografada em movimento circular. De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a referida roda tem a singularidade de ser "uma expressão desconhecida em outras regiões e não repetida por outros grupos, mesmo do Piauí". Esta dança tem como coreografia a improvisação, e os pares, em movimentos ritmados, promovem a troca de parceiros (BRASIL, 2012).

Diante do que foi exposto, o presente artigo tem por objetivo analisar o imaginário social que orienta a construção das narrativas presentes no documentário "Lezeira" (2015), produzido pelo IPHAN e que retrata a roda de Lezeira da comunidade da Custaneira. Para isso, levantaremos a seguinte questão: quais narrativas foram construídas, através do imaginário social dessa comunidade, quando representam a expressão cultural e religiosa denominada como roda de Lezeira?

"Desde quando chegaram da África eles já dançavam a Lezeira"

As comunidades quilombolas, na contemporaneidade, são organizações mobilizadas que buscam a resistência política, social e cultural dos negros brasileiros. Leite (2000, p. 335) utiliza o termo "quilombo contemporâneo" para representar as comunidades negras atuais. Para essa antropóloga, o quilombo é uma "forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações". Assim, a questão que envolve essas comunidades é maior do que a legalização das terras, pois diz respeito à "reparação" de uma "dívida" do período escravocrata "que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão" (LEITE, 2000, p. 339).

Essa ressignificação do conceito de quilombo desmistifica um pouco o imaginário social que remete aos tempos da escravidão propagada nos livros de história, a exemplo de Palmares. Se antes os quilombos eram uma "unidade fechada, igualitária e coesa", como expressou Leite (2000, p. 341), hoje, além da busca por sua territorialidade, os quilombos são comunidades de resistência cultural, social e política que buscam espaços de produção de suas manifestações e a afirmação dos seus direitos identitários.

Mas, para compreender as manifestações culturais quilombolas, faz-se necessário o entendimento do conceito de imaginário. O referido conceito relaciona-

se ao campo das representações e "se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade" (PESAVENTO, 1995, p. 15). As representações produzidas pela comunidade em relação à dança Lezeira são frutos do imaginário coletivo e remetem à época da escravidão, como aponta Arnaldo de Lima (LEZEIRA, 2015):

> Desde quando chegaram da África eles já brincavam a Lezeira. E eles permaneceram cultivando essa Lezeira até hoje. E quando eles foram libertos da escravidão, eles se festejavam com as rodas de Lezeira. E mostrava a igualdade dentro dessa dança. Por que é uma roda aonde todo mundo se abraça, não exclui ninguém.

Durante o processo histórico escravocrata, várias foram as estratégias de resistência usadas pelos negros, como, por exemplo: a indisposição para o trabalho forçado; a destruição de ferramentas; o incêndio de plantações; e as fugas. Neste cenário, a Lezeira:

> Consistia em importante estratégia de resistência dos escravizados ao controle senhorial, pois além de diversão, os participantes se comunicavam enquanto cantavam e dançavam, sendo algumas letras meramente informações que eram repassadas. (BRASIL, 2012, p. 50).

Para Pesavento (1995, p. 15) "o imaginário é sempre referência a um 'outro' ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente". Neste caso, a dança dos antepassados, esse "outro ausente", é reelaborada pelos quilombolas contemporâneos atribuindo uma nova identidade e legitimando a própria manifestação cultural. Desde a mais terna idade os quilombolas se apropriam da referida dança, assim como seus pais e seus avós o faziam, como apontam as falas de Luiz Ferreira, Ana Antônia, Albertino José e Maria do Espírito Santo (LEZEIRA, 2015):

> Eu conheci quando eu era menino, como esse menino aí esse neto meu aí. Eu fui falando Lezeira, eu ia olhar pra ver os outros brincar, né? É desde criança que eu conheço a Lezeira. (Luiz Ferreira de Sousa).
> Eu aprendi a brincar desde menina. Desde quando eu nasci minha mãe já caminhava para essas coisas, levava os filhos e a gente chegava nos terreiros aonde a gente ia aquele movimento, aí ficava, via os outros brincar, aí começava a brincar também. Aí a gente foi crescendo e foi continuando, entrar no meio dos

> grandes e brincar também. E até hoje a gente brinca. (Ana Antônia da Conceição).
>
> Desde quando me entendi na década de 40, eu sou de 41. Na década de 40 eu não rodava Lezeira mas eu já via. A minha mãe já vinha contando a tradição de Lezeira há um bocado de anos atrás, entendeu? Aí eu fui crescendo já com 12 anos eu já comecei a pular dentro da Lezeira também. E achando bom e animoso. E já pedindo para chegar o sábado para ter uma Lezeira. Pra nós brincar a noite. (risos). (Albertino José de Lima).
>
> Quando eu me entendi no mundo já foi vendo os outros rodando Lezeira. Eu fui entrando também na Lezeira e fui rodando que ainda hoje participo e acho bom (risos). (Maria do Espírito Santo).

Os relatos dos quatro moradores da comunidade reforçam as representações da Lezeira para o grupo. E, nesse sentido, entendemos que o imaginário social que permeia a dança é, como caracteriza Pesavanto (1995, p. 23), a "força reguladora da vida coletiva" na medida em que este imaginário vai "normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema". O imaginário social referente à dança não ficou preso ao passado escravista, pois ele está presente na contemporaneidade com outras referências simbólicas, novas relações de poderes, novos anseios, novas esperanças e novos temores estabelecendo novos paradigmas.

As representações presentes no imaginário social contribuem para a construção e difusão de arquétipos. A preservação dos costumes e das tradições dos antepassados fez-se necessária para que esses quilombolas criassem espaços simbólicos para se situarem no mundo.

Outro ponto a ser destacado é a estrutura da dança. A maneira como ela é conduzida — em forma circular — denota a igualdade entre os componentes. Nessa dança não existe um primeiro ou último, o que estimula os integrantes a respeitar e a aceitar a diversidade. Assim, todos são protagonistas nesse processo de conhecimento e reconhecimento narrativo:

> Se for 10 homem é 10 muié. Se for 12 homem é 12 muié. Se for 20 homem, é 20 muié, 40 pessoas, né? Quer dizer, que é os pares né? O lado das muié, com os homem, aí roda e vai fazendo o círculo e vai trocando. Os homem pegando nas muié e as muié pegando nos homem. E vai fazendo o círculo de uma maneira como diz a história e o pano cobrindo (risos). (Luiz Ferreira de Sousa).

Nos relatos observamos que os moradores referem-se à roda como uma brincadeira. A dança é vista como uma comemoração ou celebração da vida para manter vivos a tradição e os costumes. É o sentimento de união e de espírito comunitário que prevalece entre os membros. Dessa maneira os sujeitos sociais se narram, conhecem o outro a partir dessas narrativas e fortalecem a construção da memória quilombola.

A dança também tem uma relação muito próxima com a umbanda, como apontam as falas de Arnaldo de Lima e de Maria do Espírito Santo, respectivamente:

> Ela tem um... pela sua forma de cantar, de dançar, ela tem ligação com a umbanda. (Arnaldo de Lima).
> Minha religião é assim... minha religião é religião católica, que a gente acompanha a igreja, acompanha a Lezeira, que é as cultura, né? A gente sempre que mexe com os Quilombos, tem que dar uma mexidinha com tudo. (Maria do Espírito Santo).

No documentário verificamos que a roda de Lezeira também se faz presente nas festividades religiosas católicas:

> Inclusive tem a igreja aqui... vai todo mundo ali pra reza, quando termina, vai brincar Lezeira. (Edimilson Pereira da Silva).
> E na novena a gente começa a festa de São Lázaro e de São Gonçalo sempre de primeiro, a novena. Se reza o terço, aí em seguida faz ali a festa de São Lázaro. E aquela pessoa, dono da promessa deles, bota 14 cachorros. Deles, é 7 e com nós é 7. E aí aqueles cachorros vão participar da refeição primeiro do que os seres humanos. Depois da festa de São Lázaro, aí a gente tem a roda de São Gonçalo. A Lezeira é presente na festa. (Arnaldo de Lima).

Uma das atividades desenvolvidas pelo grupo é o corte da palha da carnaúba. Trata-se de um processo desgastante e insalubre, como explica Valdemir Ferreira de Sousa:

> No inverno, a gente é na da roça. Aí quando para, que bota as coisas pra dentro de casa aí enfrenta a palha, né? Aqui primeiramente é o foice quem derriba. Aí segundo é o aparador, apara aquelas talas lá, né? O Enfeixador, como nós tava enfeixando ali, né? Nós somos o enfeixador. E depois é o menino ali que é o carreteiro. Aí depois tem o campeiro que vai espalhar as palhas pra poder secar, pra poder bater na máquina. É muito difí... É muito dependioso o serviço, que é muito perigoso, né? Acho muito difícil, quer dizer, pra quem tá puxando, né?

O pó da cera de carnaúba é encaminhado para Fortaleza, como explica Arnaldo: "Aí depois de tirar o pó vai para as fábricas. É... em Picos. Fortaleza, pra... a cera, dizem que é feita até esses materiais aí de televisões, aquelas caixas, vasilhas plásticas e enfim...".

Após o labor, uma forma de suportar o trabalho braçal, mas também de agradecer a realização da extração da palha, é a roda, que se torna um enfrentamento aos desafios cotidianos:

> Quando a gente trabalha que finda o dia, a gente tá ali livre, e a roda de Lezeira traz este complemento deste trabalho dando alegria e o prazer de que a vida é pra ser vivida. (Arnaldo de Lima).
> Mesmo você passando o dia na luta, trançando, mas na hora da Lezeira não tem cansaço. (Ana Maria da Conceição).
> Nós derrubava palha o dia todo. E de noite nós ia pra roda de Lezeira. Todo mundo que trabalhava lá, ia já tinha um lugar e toda a noite a gente ía pra brincar a Lezeira e de manha a gente ia pra palha. Até 11h 12h da noite, Vamo dormir? Pro barraco. E de manhã ia puxar palha. E de noite a Lezeira: Vamo de novo? Vamo! Todo dia a gente ia e brincava mesmo... a poeira tava fina dentro do carnaubal (risos). (Luis Ferreira de Sousa).

Os instrumentos utilizados pelos músicos são o triângulo, o maracá, o pandeiro, a zabumba e o tambor feito de pau ocado. O grupo recorre a algumas improvisações na fabricação dos instrumentos, como relata Maria do Espírito Santo:

> Aqui nos usa o surdo, né? Aqueles tamborzim, de couro né? Agora é casca de pau. Faz as madeiras e bota e engancha aqueles corinhos e vamos bater o tamborzinho. Tem também o maracazim, né? Às vezes aparece um trianguim...os meninos brincando. Faz aqueles de arame, de prego, né? (risos). E continuar a cantar.

Leite (2000) afirma que o quilombo contemporâneo assume uma nova postura direcionada para a "valorização das inúmeras formas de recuperação da identidade (e) a busca por tornar-se um cidadão de direitos", além de possibilitar políticas públicas e estratégias de reconhecimento. Tendo como intuito o desejo de mudança, Leite (2000, p. 349) reforça que "o ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos".

Quanto à forma de organização social desses grupos, Arruti (1998, p. 17) aponta que ela é eminentemente coletiva na medida em que seu território serve como "local de 'peregrinação', ponto de referência afetiva e identitária, que guarda a promessa de uma 'volta' para aqueles que foram obrigados a se retirar deles em busca de oportunidade em outras terras ou nas cidades". Esses deslocamentos de "peregrinação" e de uma "volta" para o quilombo marcam os territórios e as formas como esses grupos se relacionam com os novos espaços.

Dentro desse contexto, podemos inferir que o quilombo contemporâneo é, como Anderson (2008) define, uma "comunidade imaginada". Para o autor, todas as comunidades são imaginadas, mesmo as formadas por pequenos grupos, pois "mesmo os membros da mais minúscula das nações, jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles" (ANDERSON, 2008, p. 32).

No caso da Custaneira, serão essas práticas de deslocamento que produzirão novos significados culturais e motivarão a criação e/ou o fortalecimento das comunidades imaginadas. Um grupo que recorre à memória para narrar-se valoriza seus costumes e tradições, construindo um sentimento de pertencimento e de identificação com seus pares (ANDERSON, 2008).

A comunidade Custaneira inclui elementos culturais de seus antepassados que, ao serem narrados, dão outros sentidos e significados às narrativas. Nesse contexto, a roda de Lezeira permite a construção coletiva, possibilita o fortalecimento dos laços de amizades antigos e viabiliza a constituição de novas amizades. Também é uma forma de manifestar o sentimento do grupo e de criar a estabilização de uma imagem que foi tão marginalizada e estereotipada.

> "Ô Noé, Ô Noé, sete anos que andô... ê Noé,
> O carrego era tão grande, mas o barquinho não afundou"

A preservação e a propagação dos cânticos presentes no Quilombo da Custaneira constituem informações relevantes quanto à religiosidade e à história vivenciada pelos antepassados e necessária para o fortalecimento da resistência desse povo. As narrativas contribuem para a constituição da identidade quilombola na medida em que, através dos cânticos, constroem e reconstroem a memória dessa comunidade:

> Eu tava em pedra fina nas ondas fundas do mar. Sou eu Janaguna, sou eu a flor do mar. Era eu e Mariquinha na maior força do mar. Eu venho de longe que Iaiá mandou chamar. (LEZEIRA, 2015).

Nos dois cânticos acima, podemos verificar as narrativas mitológicas que permeiam os versos. Na primeira, são invocadas da memória as lembranças da construção da Arca de Noé para abrigar os animais antes do dilúvio. E na segunda o termo "Iaiá", que significa "mamãe", faz referência a uma expressão utilizada na época da escravidão. Na atualidade, "Iaiá" refere-se à mãe de santo, chefe de um terreiro de candomblé.

As narrativas míticas entoadas nos cânticos auxiliam na ressignificação da vida da comunidade. Elas são elementos carregados de história e memória que transcendem a própria construção do tempo e do lugar. Cassirer (1975, p. 4) explica que a questão do mito possui uma finalidade ética e pedagógica: "a consciência teórica, prática e estética, o mundo da linguagem e do conhecimento da arte" criam e instauram regras e rituais que vão revelar o poder do mito, e por esse motivo é que o conhecimento das pessoas ocorre no domínio das formas simbólicas. Em outras palavras, é o mito que possibilitará a explicação da realidade social.

Para Cassirer (1975, p. 64), a palavra, enquanto parte formadora da narrativa, é um elemento mágico na medida em que "se converte numa espécie de arquipotência". Assim, são as narrativas que darão ordem ao caos e buscarão a estabilização da imagem do grupo enquanto movimento quilombola de resistência.

Como podemos perceber no cântico abaixo, as narrativas vão repetir os arquétipos dos antepassados: a lida com a cana-de-açúcar nos canaviais do engenho, próprios da época escravocrata; ou o desejo pela liberdade ao avistar de longe a "serra azular":

> Dona Mariquinha eu vim lhe perguntar como se foi o canavial. No canavial eu fui muito bem. Eu plantei um pé de cana na rodeira do engenho. Ô de longe eu vi serra azul. De longe eu vi a serra azular. Ô de longe eu vi serra azul. De longe eu vi a serra azular. (LEZEIRA, 2015).

Cassirer (1975, p. 78) comenta sobre esse poder revelador da alma humana que a palavra possui e que "somente ela torna possível a permanência e a vida do homem, na comunidade; e nela, na sociedade, na relação com um 'tu', também assume forma

determinada o seu próprio eu, sua subjetividade". Os cânticos ora buscam narrar o contexto da colonização, expressando o sofrimento dos escravos — como nos cânticos acima — e as formas de resistência, ora narram suas relações amorosas nas histórias do cotidiano, como as que seguem:

> Ô menina diz pro teu pai o que eu vou dizer pra teus irmãos que o beijinho que eu te dei quero ver quem vai impedir.
> Cadê o cabo da bassoura Tereza tem? Você sabe você viu? Vi não meu bem. Cadê o cabo da bassoura Tereza tem? Você sabe você viu? Vi não meu bem.
> Bola nêga embola, molha o pé mas não molha a meia. Embola nêgado bola, molha o pé mas não molha a meia. Quem veio lá de Simões fazer barulho na terra alheia. Quem veio lá de Simões fazer barulho na terra alheia. Bola nêga embola, molha o pé mas não molha a meia. Embola nêgado bola, molha o pé mas não molha a meia. Quem veio lá de São José fazer barulho na terra alheia. Quem veio lá de São José fazer barulho na terra alheia. (LEZEIRA, 2015).

A roda de Lezeira sofreu mudanças e hibridações. Os contornos das narrativas atuais são desenhados pelas concepções morais, de linguagem, de vivências e novas traduções culturais dessa referida comunidade. O desejo de mudanças permanece. E são essas narrativas identitárias que fortalecerão a memória e resistência dessa comunidade.

Considerações

O esforço da presente pesquisa foi centralizado em estudar as narrativas construídas através do imaginário social de uma comunidade quilombola quando representam a expressão cultural e religiosa denominada como roda de Lezeira, dançada no quilombo da Custaneira, no estado do Piauí. Nesta pesquisa, analisamos o documentário produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (LEZEIRA, 2015), e, por meio do aparato teórico, foi possível perceber que a roda de Lezeira, mesmo com estilo musical e coreografias voltados para a umbanda, se faz presente nas festas religiosas. É através da roda que os quilombolas buscam força para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Nesse contexto, os quilombolas passam a ser protagonistas de suas próprias narrativas, atribuindo novos sentidos identitários e fortalecendo a construção de outra memória quilombola, diferente das que foram solidificadas através dos livros de história. As letras dos cânticos ressaltam aspectos dos seus antepassados e práticas

cotidianas. Portanto, a roda de Lezeira é mais que uma forma resistência contemporânea, ela é um dos instrumentos que regula e normatiza as relações sociais no quilombo da Custaneira.

Referências

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRUTI, José Maurício Andion. Comunidades negras rurais: entre a memória e o desejo. Suplemento Especial de Tempo e Presença, Rio de Janeiro, v. 20, n. 298, p. 15-18, 1998.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Superintendência do Iphan no Piauí. Bens negros: referências culturais em comunidades quilombolas do Piauí. Iphan-PI, 2012.

CASSIRER, Ernst. Linguagem e Mito. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Etnográfica, Lisboa, IV, n. 2, p. 333-354, 2000.

LEZEIRA. Direção: César Crispim e Ricardo Augusto. Produção: Escalet Produções Cinematográficas. Piauí, 2015 (12min24s). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pi. Acesso em: 11 out. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EXTENSÃO: EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA DA UNIVERSIDADE

Jaysa Nerys Fernandes Barbosa[186]

Aline Mendes Medeiros[187]

Introdução

As formações profissionais são práticas educativas com uma determinada finalidade. Quando falamos sobre formação docente esta precisa estar fundamentada em pressupostos que assegurem uma formação de qualidade e de forma a possibilitar a sua continuidade.

Neste sentido o Projeto Universidade Popular ao lado da Educação do Campo tem buscado um novo entendimento sobre o espaço acadêmico universitário e a sua relação com a produção do conhecimento responsável pela formação dos profissionais docentes.

Ancorada nos estudos pós-coloniais e decoloniais e nas concepções de educação popular na América Latina, a Universidade Popular articula a produção do conhecimento científico às práticas sociais dos sujeitos populares e as práticas dos sujeitos dos movimentos sociais ao conhecimento científico. Essa perspectiva é, parte necessária de uma prática de intervenção transformadora do Mundo. Diante da crise da ciência eurocêntrica, indagamos como os saberes populares asseguram critérios de

[186] Universidade Federal do Piauí (UFPI) - jnerys145@gmail.com

[187] Universidade Federal do Piauí (UFPI) - alinemendesmedeiros@hotmail.com

cientificidade para produção de uma matriz epistemológica de ciência enraizada na realidade dos sujeitos das classes populares cuja incidência política fortalece a democratização da universidade e novos modos de produção do conhecimento científico?

É a partir desse percurso epistemológico e social que encontramos na literatura o surgimento histórico das Universidades Populares na América Latina, mas é a atualidade de suas experiências sociais que constituem as fontes originárias de inspiração contra-hegemônica dentro e fora das universidades públicas. A Universidade Popular tem desenvolvido processos formativos visando a democratização do conhecimento, da ciência e de práticas educativas e pedagógicas no âmbito da universidade tendo como fundamentos epistemológicos as metodologias participantes e não-extrativistas e os paradigmas de ciência descolonial que visa promover o interconhecimento entre saberes científicos e saberes popular no fortalecimento de espaços de ciências e de conhecimentos na sociedade que estejam comprometidos com a garantia dos direitos de justiça social e de justiça cognitiva. Na universidade, havia várias experiências concretas na constituição de um paradigma de universidade popular. "Havia vários modelos de transformação de universidade. A ideia de 'universidade crítica', 'universidade multifuncional' e 'universidade diferenciada [...]" (FERNANDES, 1989, p. 106), concepções de transformação e democratização da universidade pública.

Em parte esse legado educativo se origina no processo de organização dos trabalhadores e das classes populares na luta pelo direito à educação. Inspirada na concepção de ciência descolonial e em um trabalho docente e discente comprometido com a afirmação da justiça cognitiva na universidade pública. Esse campo demarca o desenvolvimento do Projeto de Extensão Universidade Popular, que tem como instituição âncora a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e como instituições parceiras os movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP).

O Projeto Universidade Popular com a prática de extensão transformadora da sociedade e da universidade de Paulo Freire (1996) e de extensão ao contrário de Segundo Santos (2010), a extensão ao contrário que tem como princípio repensar o lugar das experiências dos sujeitos coletivos (grupos, movimentos e organizações) da sociedade civil na dinâmica da produção científica, como possibilidade de reinvenção de novos modos de produção do conhecimento a partir do diálogo entre saberes

populares e saberes científicos. Isso significa reconhecer outras formas de saberes que vêm se construindo à margem da lógica acadêmica. Os saberes populares que estiveram fora do cânone científico devem ocupar o espaço acadêmico como instrumento de democratização do conhecimento e da universidade, na transformação das hierarquias de saberes e de poder que o conhecimento hegemônico tem produzido.

Nessa perspectiva, a universidade deve se abrir para a diversidade dos saberes construídos fora dela, os quais, ao longo da história do desenvolvimento científico, foram desperdiçados, como condição de sua própria existência como instituição social na superação de suas crises. A extensão, nessa perspectiva, é lugar de ação, de interação e de interconhecimento entre o mundo acadêmico e o mundo da vida, sintonizada com as demandas e as questões sociais dos sujeitos coletivos.

Esse projeto tem como espaço epistêmico organizativo na universidade o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Ciência Descolonial, Epistemologia e Sociedade (NEPEECDES) vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC – Bom Jesus no Campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE na Universidade Federal do Piauí.

Referencial Teórico

A Universidade Popular é uma experiência fundamentada nos princípios da Educação Popular, que considera: a realidade social dos sujeitos populares, a pedagogia participante, a construção coletiva do conhecimento, a transformação do social e a afirmação de um projeto de sociedade de justiça social. É ao mesmo tempo, um projeto utópico de transformação da crise da universidade pública que tem sido marcada historicamente pela produção para lógica capitalista.

Em contraposição, à ciência hegemônica que desconhece os critérios de cientificidade da produção de conhecimento com fortes impactos na vida da sociedade, a Universidade Popular busca o interconhecimento com os saberes populares dando visibilidade a novos modos de produção do conhecimento, com ênfase nas tecnologias sociais alternativas produzidas pelos movimentos sociais, como a construção das cisternas que coletam água da chuva no inverno para abastecer milhares de famílias durante os longos períodos de seca no nordeste, desenvolvida pela Cáritas Brasileira, em parceria com Articulação do Semiárido (ASA); ou, ainda, os cursos de pedagogias do campo, desenvolvidos pelo Movimento Sem Terra (MST)

como prática educativa de formação integral da população do campo em seus assentamentos e acampamentos, com forte incidência, na atualidade, no espaço acadêmico com a implantação dos cursos de licenciaturas em Educação do Campo. Essas alternativas surgem em razão da crise da universidade como detentora do monopólio da produção do conhecimento.

Algumas medidas tem sido tomadas para romper com esse paradigma monopolista do conhecimento ao se repensar sobre que tipo de formação deve ser ofertado para os docentes do campo? Neste sentido buscou-se o rompimento e extinção das primeiras modalidades de ensino ofertada nas escolas do campo que ficou conhecida como Educação Rural e era conduzida por professores com formação insuficiente e descontextualizada com as realidades do campo.

Por muito tempo esse foi o tipo de educação a ser ofertado para a classe trabalhadora no Brasil, bem como a formação de professores para atuar neste contexto de educação até o surgimento da Educação do Campo, com uma nova perspectiva educacional, visando à formação de professores para atuar em escolas do campo, que pode ser considerada "um fenômeno [...] que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (CALDART, 2012, p.257), que a partir da década de 2000 vem se contrapondo ao modelo tradicional excludente de educação e de formação profissional docente.

As duas modalidades diferem-se tanto nos seus aspectos metodológicos quanto na sua organicidade, objetivos e planejamento. A primeira se caracteriza por ser um tipo de educação proposto por uma ordem expressa da classe dominante e que não dialoga com as realidades dos sujeitos do campo. A segunda traz na sua essência as bases educacionais pensadas a partir das diferentes composições e configurações das populações do campo brasileiro para assim propor um modelo de educação que vise a formação ampla do sujeito. Esse também é um dos pressupostos para a necessidade de formação de professores específicos para o espaço campo a partir dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e de outros cursos com a mesma perspectiva como os de Pedagogia da Terra. Ambos estão organizados em regime de alternância divididos em Tempo Universidade, quando os acadêmicos assistem às aulas teóricas em sala e Tempo Comunidade, onde os estudantes desenvolvem os conhecimentos problematizando com as realidades vivenciadas.

Trazemos essas reflexões e conquistas, a partir deste contexto, por representar um marco histórico para a Educação do Campo, que ao questionar um paradigma de construção do conhecimento, possibilitado pelos direitos conquistados com a constituição de 1988, tem a possibilidade de criar suas próprias propostas educacionais que tem como ponto de partida para a sua efetivação a realização de conferências sobre educação, onde, segundo (Caldart, 2012, p. 262), afirma que:

> Integra esse momento político a conquista de um decreto da Presidência da República que dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Brasil, 2010), entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se altere.

Posteriormente algumas conquistas materializaram-se com a abertura na agenda de políticas públicas que possibilitaram a implementação de cursos superiores e escolas família agrícola, que funcionam em regime de alternância. Essas conquistas reforçam um lema importante criado pela Educação do Campo no Brasil neste mesmo contexto de discussões que ficou conhecido como "Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!" [...], e que ainda na atualidade é repetido nas mobilizações dos acadêmicos da Educação do Campo.

Em comum e igual sentido a Educação do Campo e o Projeto de Extensão Universidade Popular complementam-se ao adotarem como fonte de produção do conhecimento, ou seja, a sua matriz epistemológica os conhecimentos produzidos pelas classes populares em seu próprio espaço de vivência. Assim, questionam o atual modelo de universidade ao mesmo tempo tornando possível a compreensão e domínio dos conhecimentos clássicos historicamente produzidos pela humanidade sem, contudo, perder o vínculo com o campo e com as causas sociais.

Por isso, quando nos propomos a discutir as crises da universidade para ressignificar o próprio sentido do popular da universidade pública, partimos de algumas considerações centrais: primeiro, enquanto o mundo eurocêntrico e o estadunidense discutem as crises da universidade, o mundo colonial lutava por um projeto de independência política dos domínios imperiais; em segundo lugar, considerando a velocidade com que a matriz "igualdade, fraternidade e liberdade" se traduz em emancipação social no mundo europeu, exigindo a construção de uma

universidade centrada na produção de alta cultura, do outro lado da linha, no Sul do Mundo.

E não menos importante, enquanto no norte do Mundo, o Estado Liberal garantia a consolidação de uma universidade de alta tecnologia com avanços significativos no desenvolvimento desses continentes e de seus pares, em caminho inverso, no Sul do Mundo, a força do neoliberalismo destituía o poder do Estado na construção de qualquer matriz de universidade democrática, marcada por um logo processo de sucateamento e de privatização do ensino público, marcando da crise da universidade brasileira:

> A universidade está em crise em todo o Mundo. No Brasil, nós enfrentamos a crise pelo seu lado mais superficial, o da carência de recursos materiais e humanos. Na Europa, nos Estados Unidos e nos países em transição para o socialismo a crise assume outras polaridades. Diante desses paradigmas e dessas tendências, a nossa crise é moléstia de crescimento infantil e um impasse moral. (FERNANDES, 1989, p. 82-84)

As ideias de universidade eurocêntrica, em sua versão de dominação, de assimilação e de reprodução, foram questões de grande preocupação no pensamento de Gabriel Márquez. O escritor, em 1982, questionava a intervenção do pensamento eurocêntrico e suas formas de dominação do sul do Mundo, impedindo a concretização de uma vida digna e da justiça social para os povos dos países latino-americanos, cuja colonização epistemológica menosprezava a ideia de uma identidade epistêmica própria dos povos originários e de seus conhecimentos contextualizados como condição de sua existência no mundo, ao analisar:

> Mas creio que os europeus esclarecidos, os que lutam também aqui por uma pátria grande mais humana e mais justa, poderiam melhor nos ajudar se revisassem a fundo sua maneira de nos ver. A solidariedade com nossos sonhos não nos fará sentir menos solitários enquanto não se concretize com atos de apoio legítimo aos povos que assumem a ilusão de ter uma vida própria na divisão do Mundo. (MÁRQUEZ, 2014, p. 13)

A crise da universidade é reflexo das crises universais econômicas, políticas e sociais no mundo, uma vez que a gênese do pensamento histórico de formação social tem sido legitimada pela ciência eurocêntrica enquanto campo hegemônico de sustentação desse modelo de desenvolvimento econômico concentrador de saber e de

poder. O projeto Universidade Popular procura evidenciar outras formas de conhecimento mapeando outros modos de racionalidade e causalidade na descolonização da ciência eurocêntrica.

O projeto Universidade Popular articula-se à Educação do Campo auxiliando no seu processo formativo com a realização de intercâmbios juntamente com as instituições parceiras na realização de encontros em diferentes espaços formativos, nas mais diversas áreas do conhecimento que proporcionam aos futuros docentes da Educação do Campo a convivência com outras realidades enriquecendo a construção do conhecimento. A seguir descrevemos um pouco sobre estas atividades de grande relevância para a formação docente.

Metodologia Participativa da Universidade Popular: diálogos entre saberes científicos e saberes populares

A formação humana que considera os saberes populares como outros modos de produção cientifica que ressignifica a vida humana em suas condições de dignidade, na perspectiva da Universidade Popular se contrapõe como alternativa ao projeto excludente da produção cientifica para o capitalismo. Os princípios da Investigação-Acção Participativa visam à superação da relação sujeito-objeto, contrapõe-se a postura de neutralidade cientifica e coloca em causa a racionalidade que separa conhecimento científico e conhecimento popular, como enfatiza Borda, (1981, p. 253-254):

> Nossas ferramentas especiais de trabalho foram e são, em sua maioria, os referenciais e as técnicas com as quais sucessivas gerações de cientistas tentaram interpretar a realidade. Mas, sabemos que essas ferramentas de trabalho não têm vida própria, mas tomam o significado que lhes damos; com seus respectivos efeitos em vários campos da vida e do conhecimento[188].

Nesse sentido, o interconhecimento entre sujeitos do ambiente acadêmico e sujeitos dos movimentos sociais vem contribuindo para uma prática educativa de justiça social que aponta para a construção de uma epistemologia transgressora como

[188]Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos; con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento (BORDA, 1981, p. 253-254).

matriz para uma ciência popular protagonizada pelas classes populares a partir de seus saberes e dos territórios pós-colonial. A opção pela investigação-ação participativa coloca em questão a relação de hierarquia proclamada pela ciência hegemônica sujeito-objeto, restituindo os sentidos de interconhecimento a partir da dimensão sujeito-sujeito do conhecimento.

O Projeto Universidade Popular articula o interconhecimento entre saberes acadêmicos e saberes científicos a partir de processos metodológicos participativos: a *extensão* se realiza por meio do Encontro de Experiências (Intercâmbio) envolvendo educadores dos movimentos sociais, docentes das universidades públicas e entidades parceiras para conhecimento de tecnologias sociais e práticas educativas comprometidas com a justiça social tendo como ponto de essência a realização de Expedições Pedagógicas – espaços de vivências conhecendo e analisando as experiências em educação popular e os novos modos de produção de ciência descolonial nos movimentos sociais, nas ONGs, no terceiro setor, entre outros.

A *pesquisa* por meio do Estágio de Vivência Acadêmica garantindo espaços de troca de experiências entre as instâncias e experiências organizativas nas universidades conhecendo os núcleos de pesquisas, projetos de pesquisa e formas de interação universidade e sociedade; e, o *ensino* por meio de estudos organizado no Circulo de Cultura Popular momento de aprofundamento teórico com aulas, seminários, grupo de estudo dirigido, debatendo temáticas corretas as pedagogias transgressoras e a ciência descolonial.

Encontro de Experiências (Intercâmbio): formação humana e o interconhecimento entre os saberes científicos e populares

A primeira atividade da Universidade Popular foi o Encontro Regional de Experiências em Pesquisa e Extensão nos Movimentos Sociais e na Universidade que aconteceu, de02 a 12 de maio de 2018, na cidade de Recife - PE. Participaram 40 (quarenta) pessoas entre estudantes, educadores e docentes da Universidade (UFPI, UFPE, UFRPE, UESPI e UFPB), Movimentos Sociais do Campo e da Cidade. O Encontro de Experiência teve como tema central: Educação Popular e Ciência Descolonial: lutas, territórios e prática social nos Movimentos Sociais e na Universidade, com carga horária certificada de 40h.

A organização do evento pela Universidade Popular teve como principal executor a Universidade Federal do Piauí - Curso de Licenciatura em Educação do Campo (CPCE) em parceria com a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). As atividades de interconhecimento foram organizadas a partir da perspectiva da Investigação-Ação Participante, que passamos a expor brevemente três dimensões, metodológica e epistemológica das ações educativas da Universidade Popular, como: Expedições Pedagógicas Descoloniais nos Movimentos Sociais e os Estágios de Vivências Interdisciplinar na Universidade.

Expedições Pedagógicas Descoloniais no Centro Sabiá e no Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA): pedagogia ação-transformação dos movimentos sociais

As expedições pedagógicas são espaços de valorização dos saberes populares comprometidos com a pedagogia da formação para transformação social, "a pedagogia ação-transformação é a realidade e a prática social dos sujeitos como lócus do conhecimento que se movimenta nas diversas áreas do conhecimento e que, ao mesmo tempo, transforma-se e se atualiza, ao se situar nos fazeres dos sujeitos populares." (SILVA, 2017, p. 198). A expedição pedagógica no SERTA e no Centro SABIÁ expressam como a sociedade organizada contribui para uma perspectiva de desenvolvimento sustentável através da Agroecologias e dos Sistemas Agroflorestais como podemos perceber no registro das expedições:

No Centro Sabiá o trabalho de campo possibilitou conhecer os processos de auto-organização e autogestão comunitária, onde mobilizam a comunidade para envolvimento nos projetos comunitários e participação na Associação local, sendo a comunidade referência na produção de biodigestor, Cisterna Telhadão/Seriadão, Casa de Sementes e plantações orgânicas. O SERTA é uma instituição que visa ao desenvolvimento sustentável a partir de tecnologia sociais relacionada Agroecologia e Agricultura Familiar e Movimentos Sociais do Campo. As expedições aos vários Sistemas Agroflorestais (SAF's) que produzem hortaliça, fruticultura e cereal, visando a Segurança alimentar, energética e familiar.

Estágio Acadêmico Interdisciplinar na UFPE

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL) - a Professora Dra. Mônica Rodrigues – Pós Graduação e Assistência Social apresentou um relato sobre a instituição – UFPE enfatizando uma abordagem sobre movimentos sociais, cultura e política, destacando as experiências de pesquisa de seus orientados, com os seguintes temas: 4.2.1 - O Processo Transsexualizador dentro do Sistema Único de Saúde – SUS; 4.2.2 – O Direito do aborto na Agenda Política brasileira – análise das propostas legislativas que estão tramitando no Congresso Nacional no período de 2010-2017; 4.2.3 – A pesquisa sobre Violência obstétrica em que discute as diversas formas de violência obstétrica que as mulheres sofrem, por parte dos profissionais da saúde, desde o momento da recepção nos Hospitais, ambulatórios e UPA's. 4.2.4 O relato da pesquisa sobre Racismo e Sexismo na Internet em relação às Mulheres Negras.

Esse momento foi de grande relevância acadêmica, pois possibilitou discutir e aprofundar os processos de pesquisa e o compromisso ético e político de uma investigação pauta na realidade social, registro das apresentações:

Estágio Acadêmico Interdisciplinar na UFPE: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Práticas em Agroecologia e Geografia (NEPPAG AYNI) – a Professora Dra. Mônica Cox, nos falou sobre Agroecologia e sobre as atividades e relevância do núcleo no auxílio a pesquisas voltadas para o manejo sustentável, e a maneira de conservar o meio ambiente e promover uma produção agrícola pautada nos pressupostos epistemológicos da Agroecologia, como contraponto ao modelo hegemônico do agronegócio, isto é, sem uso de defensivos químicos – agrotóxicos:

A universidade popular acredita que os princípios da Educação Popular podem assegurar a produção do conhecimento que se assenta em uma sociologia prudente, ao postularem uma epistemologia transgressora de origem popular como novo modo de produção do conhecimento, descobrindo as relações de poder ocultas pela separação entre o lógico e o dialético operando em parceria com a Educação do Campo.

Considerações Finais

A Educação Popular representada aqui pela Educação do Campo juntamente com o projeto de extensão Universidade Popular somente podem ser compreendidos na dinâmica desse conflito sujeito-realidade-sociedade no interior da luta pela desopressão e contra as injustiças sociais. Nesse sentido, a Ciência Descolonial é um

paradigma contra hegemônico que tem como matriz a constituição de uma ciência própria, presente em ambos os projetos, contextualizada e enraizada nos modos de produção de conhecimentos no Sul do Mundo, originada na ação-dialética transformadora dos processos político-pedagógicos das lutas sociais e populares, na construção de um projeto de sociedade de justiça social anticolonial, anticapitalista e antipatriarcal, que tem sido, historicamente e socialmente, protagonizado pelas classes populares e pelos oprimidos no mundo, na elaboração de um pensamento alternativo de conhecimento fundamentado na produção de uma vida digna a partir das teorias pós-colonial, descolonial, crítica e emancipatória, fundadas em pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos de matriz epistemológica transgressora.

A Universidade Popular ao articular o interconhecimento entre saberes acadêmicos e saberes populares, postula o conceito de Epistemologia Transgressora que marca um processo sócio-histórico de ruptura política com o projeto de educação colonial e capitalista, mas, definitivamente, com o projeto de sociedade desumano e desigual a partir da prática social e dos saberes das classes populares e dos oprimidos do Sul do Mundo Latino-americano.

A Epistemologia Transgressora está enraizada nas metodologias participativas, nas técnicas de produção e na coleta de dados que se constituem na relação sujeito-sujeito do conhecimento, nas teorias do conhecimento que têm sido substanciadas nas práticas sociais dos próprios sujeitos e em suas realidades que projetam as ideias de ciência descolonial a partir da relação entre os conhecimentos produzidos pelos movimentos e sua relação com os conhecimentos acadêmicos.

Portanto é a partir dessas características em comum que o projeto de extensão Universidade Popular e a Educação do Campo encaram os desafios para a formação docente de seus futuros professores capacitando-os para a compreensão das distintas realidades sociais do campo sendo possível estabelecer um processo de construção do conhecimento de forma crítica e interventiva na realidade social promovida pelos próprios sujeitos formados por estes educadores.

Referências

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbete). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B,; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).

MÁRQUEZ, Gabriel. A solidão da América Latina. Revista do IMEAUNILA, v. 2, n. 1, p. 12-14, 2014. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

PIAUÍ. Universidade Federal do Piauí. Projeto de Extensão Universidade Popular. Bom Jesus, 2017. p.1-17

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27

SILVA, Maria do Socorro Pereira da. Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade / Maria do Socorro Pereira da Silva. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E INDÍGENAS NAS ESCOLAS: PESPECTIVAS PARA PROFESSORES DE COMO TRABALHAR ESTA TEMÁTICA EM SALA DE AULA.

Jerlane Sousa Oliveira[189]

Maria Simone Euclides[190]

Introdução

Este trabalho surgiu durante a disciplina de Relações Étnico Raciais, no período 2019.1. A disciplina foi ministrada pela professora Dr. Maria Simone Euclides, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. O objetivo deste trabalho é permitir formar pensamentos críticos, enfatizar que o racismo, o preconceito e a discriminação estão bem presentes em todo e qual quer livro didático utilizado nas escolas brasileiras.

Assim com desmembramento acerca do livro "A questão indígena na sala de aula subsídio para professores de 1º e 2º graus", com organização da autora Aracy Lopes da Silva, que traz em seu livro vários autores, dentre estes será melhor trabalhado e aprofundado, com questionamentos críticos e complementares acerca da obra da autora Ana Vera Lopes da Silva Macedo, com o fragmento completo ao final de, "Reescrevendo a história do Brasil".

[189] Discente do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza- UFPI/Teresina.

[190] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação – Ciências da Natureza- UFPI/Teresina.

Neste sentido e cabível, (re) interpretar o que lemos, ouvimos e falamos a respeito da história brasileira, são pontos norteadores que enfatizam de forma clara os estereótipos e mecanismos que foram engessados na forma de visualizar o negro e o povo indígena. Do mesmo modo, quebrar tais concepções são desafiadoras, mas não impossíveis.

Partindo do pressuposto da perspectiva da intercultulralidade, busquei em literaturas estudar mais a afundo, as questões de racismo contra negros e indígenas. A pesquisa teve como segundo pronto introdutória a obra bibliográfica da autora Aracy Lopes da Silva, cujo tema é "A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus". Nele, a autora destaca a necessidade de compreender e ampliar o debate sobre a perspectiva da igualdade nos livros didáticos, tendo como protagonistas sujeitos historicamente silenciados na cultura literária: indígenas e negros.

Referencial teórico metodológico

Cabe ressaltar que a temática abordada e aparada pela Lei brasileira nº 11.645, de 10 de março de 2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, perfazendo a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".

Na qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena", sendo o mesmo necessária a abordagem da temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, no ensino fundamental e médio.

Consequentemente, essa temática deveria se apresentar nos demais livros didáticos que contemplem a história do povo brasileiro, com variados olhares críticos e realistas, descontruindo pensamentos racistas sobre indígenas e negros. A pesquisa contemplou uma análise de dois livros da disciplina de história, comparando como é abordado a temática histórica do Brasil, e observou-se que no livro didático utilizado, tanto da área urbana como rural, os materiais didáticos são os mesmos, não a

especificidade e nem distinções de como trabalhar novas perspectivas, históricas e legislativas, que a lei aborda.

A autora traz as análises de livros didáticos de história do Brasil de 1º a 4º, tanto quanto os de 5º e 6º séries, que abordem as histórias de formação do Brasil. As análises permitiram a identificação de racismo e de como a figura dos indígenas e negros está inserida na história do Brasil. Percebeu-se, que os conteúdos são parecidos, ou iguais nos livros didáticos, seja na escola pública, seja na escola privada. Há a desfiguração das populações indígenas e africanas, estereótipos que reforçam a ideia da inferioridade destes sujeitos.

Percebeu-se conteúdos parecidos, ou iguais, mas que são contados e apresentados de forma diferentes. Tudo parte da apresentação de é explana determinada história, se for compara com Chimamanda Ngozi Adichie, que traz como comparativo reflexivo "O perigo de uma única história"

Os questionamentos que deveriam ser abordados são elementos formativos, que nos permitem indagar nossas origens. Os livros apresentam-se iguais, mas que vão se modificar no tempo e espaço, dependendo da pessoa que vai transmitir o tema. O fragmento ao final deste trabalho de Ana Vera, busca as possibilidades de se reinventar quanto ao transmitir alguma história, pontos reflexivos, indagações podem ser benéfico ou maléfico para a construção da identidade de um povo, de uma história.

Partindo para as leituras dos livros de Aracy Lopes, nos permite questionar acerca do contexto histórico dos povos originários do Brasil e nos incumbe a introduzir novos olhares críticos; enfatizando uma nova abordagem aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula priorizando o diálogo e os debates interculturais. Contudo, o protagonismo para que haja uma releitura dos povos negros e indígenas, deve-se fazer necessária a participação de um intermediário sábio, que introduza de forma correta tais conhecimentos, o professor transformador. Assim, permite também, conhecer mecanismos significativos de como trabalhar questões étnico raciais nas escolas.

Além dos mais variados contextos e historicidade trazidas no livro organizado por Aracy, foi desmembrado fragmentos de diversos autores presentes no livro, como Frei Betto, com "Tanta mentira, que parece verdade"; Mauro W. B. Almeida, "O racismos no livros didáticos"; Norma Telles "a imagem do índio no livro didático:

equivocada, enganadora; e com Renato da Silva Queiroz, com "jogando e "aprendendo a viver". Assim como muitos outros autores.

A princípio e a início da obra traz questionamentos sobre país democrático. Perfazendo comparativos entre países, citando Estados Unidos e Cuba, questionando as desigualdades sociais, transpassa a mal formação ou desinformação da população, formadores em história. A obra assim como alguns livros abordam a temática, que o Brasil como "segunda nação negra do mundo, só superada pela Nigéria. No entanto, aqui o negro é discriminado por ser negro é explorado por ser pobre, citado por Betto.

Grifos meus, que estão relatados, negros e indígenas, apresentados nas redes de televisão como inferiores, seres incapazes, aparecem como motoristas, pescadores, cozinheiras, tratando o negro com menosprezo não por desmerecer as profissões, mas são apresentados de forma descuidada, sem ponderar em suas aparições.

Moura W. B. Almeida surge com o objetivo de estudar o racismo em livros didáticos brasileiros "livros das seis primeiras series do primeiro grau, relacionados com o ensino de Estudos Sociais e Moral e Civismo", que na atualidade estas disciplinas se encontram em grande situação de declínio e "proibição".

O autor traz os livros de estudos sociais (5º e 6º series), que contempla história e geografia do Brasil, apresentam-se contra o racismo, trazendo uma passagem da constituição, que afirma nossa igualdade, em raça, cor, religião de natos e estrangeiros aqui residentes. Os livros trazem a imagem do negro e do índio como de "*passagem*", principalmente os indígenas, que conforme autores exaltam a contribuição em diversas áreas especificas, como cultura, alimentos, dentre outros, trazem os personagens como contribuintes, de "herança cultural".

Considerações finais

Quando tudo teve início há muitos anos, aqui já haviam moradores, os indígenas e junto a eles vieram os negros para serem escravizados. Os portugueses chegaram e nos "catequizaram", esta que mais me parecia "domesticação", que vivemos até nossos dias atuais. O outro lado da história será apresentado ao final, mas vamos dar lhes consciência, do que uma versão mal contada pode fazer com um povo, um país.

Por que catequizar? Esta é uma pratica percebida, como mecanismo para "dominar" mais fácil, escravizar, explorar. Nos livros as expressões no passado, são empregadas, como: "Tínhamos vida boa, tínhamos paz, antes de tudo éramos distinguidos por nossas diferentes tribos, até hoje estamos aqui, só que somos poucos, pois lá atrás fomos "catequizados" ou será dizimados?" Com as palavras de Ana Vera. Nos livros didáticos indígenas e negros são ilustrados como inferiores, mas aqui não!

Como mecanismo de remodelar e recontar a história de um país sem história, sem valorização dos reais povos pioneiros, tentar compreender o antes e o depois, até o surgimento do que conhecemos do atual Brasil, contextualizar os dois lados históricos, que infelizmente são reproduzidas na história fragmentos nos livros didáticos de histórias.

Perfazendo os contextos já conhecidos e reproduzido por todos, as explorações naquela época de "descobrimento" eram pelas riquezas, animais, produção agrícola rudimentar, os indígenas já estavam aqui, nossas comunidades tribais Jê, Tupis estavam espalhadas nas mais variadas regiões deste atual Brasil.

Esta perspectiva abordada na obra de Aracy, permitir o protagonismo do povo indígena perante as sociedades. Neste sentido Ana Vera, reproduzindo falas de um indígena, mais velho e experiente dentro da comunidade "éramos mais felizes, "não íamos a escola, mas aprendíamos todo o necessário, a natureza é nossa fonte de conhecimento.

As analises didáticas são comparadas, em duas realidades distintas, pois já no livro didático de áreas urbanas, o contexto histórico de povos indígenas e negros com os mesmos conteúdo e temáticas são repassados de forma diferente para a comunidade urbana, e nas comunidades indígenas são trabalhados os dois lados da história, relatos dos livros didáticos associados a realidades local.

O ponto de partida para o ensino da temática indígena, é a utilização de mapas para que possamos conhecer e identificar onde estão localizados os povos indígenas. Com todas as indagações, devemos nos policiar sobre o que é ser índio? Por que muitas vezes preferem o "isolamento". Porque na "história do Brasil" eles aparecem apenas como *de passagem*, são desconsiderados e são tratados como não brasileiros, como estão as questões educacionais? Estas indagações são utilizadas para nos despertar acerca do passado e do futuro do Brasil.

Compreender as questões indígenas e do povo negro, não haveria a necessidade de uma lei para regulamentar tais perceptivas, pois este tema deveria ser abordado em salas de aulas de forma natural. Permitindo a participação e protagonismo dos indígenas e negros, em sua própria história. Permitir que os mesmos possam contar suas próprias origens, para que tenhamos novas concepções a respeito do "descobrimento de Brasil".

Referências

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena", alterações para a Lei nº 11.645/2008, e dá outras providências. Brasília, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

"O CRIME DO CAIS DO VALONGO", DE ELIANA ALVES CRUZ: A MEMÓRIA DA ESCRAVIDÃO RECONTADA SOB A ÓTICA NEGRA

Jéssica Catharine Barbosa de Carvalho[191]

Introdução

Grada Kilomba, em *Memórias da plantação*, inicia sua pesquisa sobre o racismo cotidiano apresentando ao leitor um instrumento de tortura utilizado contra os negros no século XIX, período da escravização: A máscara. Esse instrumento servia para "evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo" (KILOMBA, 2019, p. 33), tendo em vista que funcionava como uma marca e uma maneira de impor dor, humilhação e silêncio para aqueles que a utilizavam. O resgate desse instrumento para falar de um tema tão contemporâneo como o racismo cotidiano serve à percepção de que o que é vivenciado hoje, em parte, é fruto do silenciamento imposto aos sujeitos negros durante tantos anos, como também a quase impossibilidade de terem suas histórias ouvidas, ainda que viessem à lume.

Neste artigo, o foco de discussão será o romance *O crime do Cais do Valongo,* publicado em 2018 por Eliana Alves Cruz, tratando sobre o contexto do início do século XIX no Brasil, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro e na região na

[191] Doutoranda em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

qual estava instalado o Cais do Valongo.[192] Mas não cabe aqui falar apenas da ficção, mas refletir a respeito do quanto narrativas contemporâneas escritas por autoras/es negras/os trazem em seu bojo, muitas vezes, uma história que resgada o poder violento e impositivo do colonialismo, que durante muitos anos deixou essas histórias desconhecidas, ou mesmo fez com que fossem destruídos os documentos oficiais contendo os dados da escravização que até os dias atuais ainda nos chegam com lacunas.

Lilia Schwarcz (2014) afirma que, especialmente a partir do final do século XIX, desenvolve-se no Brasil a ideia em torno da construção de uma imagem positiva da escravidão e da miscigenação no país, investindo-se, por exemplo, na imigração de europeus e na mistura de raças, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco. Com isso, diversas ações foram praticadas para apagar o passado de violência e possibilitar a realização da ideia de uma *escravidão benigna* e de um país cordial, mesmo com as diferenças raciais. Assim, no Brasil,

> a história foi reconstruída de maneira positiva, mesmo encontrando pouco respaldo nos dados e documentos pregressos. Em 14 de dezembro de 1890, Rui Barbosa – então ministro das Finanças – ordenou que todos os registros sobre escravidão existentes em arquivos nacionais fossem queimados. A empreitada não teve sucesso absoluto – não foram eliminados todos os documentos –, mas o certo é que se procurava apagar um determinado passado e o presente significava um outro começo a partir do zero. (SCHWARCZ, 2012, p. 42)

Com tais lacunas, cria-se uma sociedade marcada pelas "fantasias *brancas*" sobre o que é e o que deveria ser a negritude, uma construção que tenta aproximar a imagem desse sujeito ao negativo, enquanto a branquitude é lida como ideal: "No mundo conceitual *branco*, o *sujeito negro* é identificado como o *objeto* 'ruim', incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformando em

[192] No Cais do Valongo, hoje um local protegido, conforme documento encaminhado a Unesco, funcionou, "entre 1774 e 1831, o mercado de escravos do Rio de Janeiro, que incluía os depósitos e armazéns de escravos, o Cemitério dos Pretos Novos, que recebia os corpos daqueles que não resistiam às duras condições da travessia atlântica, e o Lazareto da Gamboa, destinado à quarentena dos escravos doentes recém-chegados. Foi o maior complexo de comércio escravagista das Américas. A atividade do comércio de escravos na região iria diminuir progressivamente a partir de 1831 quando o tráfico atlântico de africanos escravizados foi formalmente proibido no Brasil." (IPHAN, 2016, p. 21) Todo esse cenário está presente no romance de Eliana Alves Cruz, de forma a ambientar a narrativa, bem como as situações pelas quais os personagens foram submetidos.

tabu, isto é, agressividade e sexualidade" (KILOMBA, 2019, p. 37), além disso, é também relegado a esse sujeito o estigma da ameaça e do perigo, sendo a agressividade encarada como uma característica inata, como também outros atributos negativos.[193]

A literatura contemporânea escrita por mulheres negras, nesse sentido, aparece como uma força de poder opositivo na construção desse imaginário, fazendo uma espécie de reconstrução desse passado pelo viés ficcional e levando os leitores à reflexão a respeito de diversos aspectos desse período, dentre os quais se destaca a vivência no navio negreiro, a violência dos senhores contra as mulheres escravizadas e as resistências praticadas pelos sujeitos negros contra a escravização. Para essa discussão, dialoga-se com os estudos de Kilomba (2019), Davis (2016), Schawarcz (2014), Glissant (2005), entre outros.

"O mar é o maior cemitério deste mundo": dores e resistências protagonizadas por mulheres negras em *O crime do Cais do Valongo*

O segundo romance de Eliana Alves Cruz, *O crime do Cais do Valongo* (2018), inicia com a narração do assassinado de um senhor de escravos chamado Bernardo Lourenço Viana, encontrado morto nas proximidades do Cais do Valongo, onde residia e realizava atividades de comércio, com o corpo em estranhas circunstâncias e identificado com três marcas: uma faca encravada na barriga e com duas partes do corpo decepadas, o pênis e um dedo da mão, sendo considerado "o defunto mais estranho de toda a São Sebastião do Rio de Janeiro" (CRUZ, 2018, p. 9). O enredo da obra gira em torno do passado desse personagem e de sua vida na fazenda, onde

[193] Após a abolição muitas práticas contra o negro continuaram colocando-o como sujeito inferior socialmente, pautando-se na organização social baseada na cor. Mesmo em tempos e espaços não muito distantes da atualidade, conforme Mott (1988, p. 29) "Muitos dos adjetivos que qualificam, ainda hoje, o negro de forma pejorativa resultam da resistência de seus antepassados à escravidão: nada realizava além do necessário, daí ser considerado 'preguiçoso', fingia-se ignorante e incompetente, portanto 'infantil' e 'incapaz'". Além disso, a forma como o processo de abolição ocorreu também não favoreceu a mudança das concepções negativas acerca do negro, ainda visto, assim como os abolicionistas, como responsáveis pelas dificuldades financeiras de fazendeiros que tinham perdido suas fortunas após a abolição e, "Cinquenta anos depois, ainda era possível ouvir o eco dessas vozes" (COSTA, 2008, p. 128), que culpavam o negro pela desgraça econômica, enquanto aos negros libertos restava a escolha entre a miséria e a opressão. Dessa forma, as mobilizações abolicionistas, protagonizadas por negros e brancos, bem como a resistência dos escravizados, especialmente na última década antes da abolição, marcaram o modo como o sujeito negro passou a ser visto socialmente nas décadas seguintes, mantendo-o distante de posições sociais privilegiadas.

residiam alguns escravizados, dentre os quais conhecemos mais detidamente a história de Muana, Roza e Marianno, os três que viviam mais próximos de Bernardo Lourenço Viana e os primeiros suspeitos do seu assassinato. O crime ao qual o título do romance se refere tanto pode ser vinculado ao assassinato desse senhor quanto ao funcionamento do Cais do Valongo, local que recepcionou entre 500 mil a 700 mil homens e mulheres escravizados até o início do século XIX[194], e desativado em 1831, quando o tráfico transatlântico foi proibido por pressão da Inglaterra.

Nuno, um livreiro afro-brasileiro, é o primeiro responsável por conduzir o leitor à compreensão desses crimes, munido dos escritos de Muana, que deixou registros de sua vida em cadernos escritos no decorrer dos anos. Há a sobreposição narrativa entre os dois personagens ao desenrolarem o enredo, mas é por meio dos escritos de Muana que temos acesso às informações sobre sua vida em Moçambique, o sequestro para o Brasil, o convívio com os senhores e a violência da instituição escravista. É também Muana que insere o leitor nas formas de resistência com as quais ela e seus companheiros poderiam confrontar esse sistema, seja por meio de redes associativas para facilitar a fuga de escravizados ameaçados, a cumplicidade para evitar violências, a denúncia contra a instituição a um pesquisador inglês que vai visitá-la, ou mesmo lendo e escrevendo escondida dos senhores para poder proteger a si e aos demais escravizados, como também para deixar registros de sua vida.

Muana recebeu visitas do pesquisador inglês chamado Mr. Toole, que queria ouvir suas narrativas para compreender a escravização no Brasil e poder levar relatórios à Inglaterra para pressionar o Brasil contra o tráfico transatlântico de homens e mulheres africanas. Muana concorda em falar com ele, mesmo nutrindo o medo do que poderia vir como consequência desses diálogos. Em uma de suas narrações, a personagem fala abertamente sobre o sequestro e a viagem no navio negreiro entre

[194] A grande discrepância dos números se deve, entre outros fatores, à falta de documentos e registros sobre o tráfico transatlântico. Manolo Florentino (2014, p. 42) destaca que "Nunca de saberá exatamente quantos africanos teriam desembarcado no Porto do Rio de Janeiro, em resposta à demanda em expansão antes detectada. A falta de fontes o explica. Daí que, a partir de indicações fragmentárias – muitas vezes mediante aferições indiretas ou mesmo meras conjecturas -, os autores que se dedicaram ao tema, ora estabeleceram estimativas gerais, ora detectaram os desembarques em um pequeno número de anos." Ainda conforme o pesquisador, feitas as suas próprias estimativas por meio do estudo das entradas de navios negreiros provenientes da África para o Rio de Janeiro, ele estima que teriam aportado nesse local cerca de 697.945 africanos entre 1790 e o fim do tráfico legal, em 1830.

Moçambique e Brasil. Tudo é narrado de dentro da casa do senhor, da cozinha e em outros ambientes nos quais ela poderia transitar, reunindo-se a memória desse passado repleto de violência ao presente ainda marcado pelo medo:

> Contei que depois da espera eterna, marcados a ferro, loucos, cansados, doentes ou tão tristes que mal podíamos nos mover, finalmente embarcamos. O mar é um enorme rio salgado; impossível ver a margem oposta. O mar é o maior cemitério deste mundo. Quando aquele barco já estava havia 10 ou 12 dias no meio das ondas, começou a febre, a dor no corpo todo, na barriga, e os vômitos. Quando as feridas com pus começavam a aparecer, as bexigas, o capitão não tinha dúvidas e jogava a 'carga' no mar para não contaminar as outras. Meu pai, Mutandi, foi arremessado longe. Como minha mãe, ninguém queria tocá-lo. Era um corpo maldito. (CRUZ, 2018, p. 138)

O ventre do navio negreiro se torna o lugar de desumanização desses sujeitos, quando se tornam apenas carga para o comércio e passam pelo processo de desapossamento das mais diversas maneiras, o espaço primário de escravização: seja seu convívio familiar, o contato com a própria cultura, qualquer objeto material ou roupas, e mesmo sua língua são marcas e elementos que são deixados para trás, restando apenas a memória para esses sujeitos reconstruírem suas vidas em terra estranha.

Muana narra a viagem no navio negreiro refletindo também a respeito das doenças que atingiam o corpo de homens e mulheres negras vítimas do tráfico, entre elas a bexiga, mais uma das tragédias sucedidas nos porões dos navios, caracterizada pelas feridas no corpo e o rápido contágio, que fazia com que os corpos dos negros atingidos pela doença fossem jogados ao mar para não contaminarem os demais. O pai de Muana foi uma das pessoas atingidas, e ela o viu ser arremessado ainda durante a viagem. Assim, cabe ressaltar a situação de despojamento na qual os africanos escravizados chegavam ao Brasil, sendo denominados por Glissant (2005) como *migrantes nus*, transportados à força para outro continente:

> os africanos chegam despojados de tudo, de toda e qualquer possibilidade, e mesmo despojados de sua língua. Porque o ventre do navio negreiro é o lugar e o momento que as línguas africanas desaparecem, porque nunca se colocavam juntas no navio negreiro, nem nas plantações, pessoas que falavam a mesma língua. O ser se encontrava dessa maneira despojado de toda espécie de elementos de sua vida cotidiana, mas também, e sobretudo, de sua língua (GLISSANT, 2005, p. 19)

Depreende-se disso a dificuldade em dar continuidade às suas vidas, inclusive considerando a solidão imposta, como forma de evitar associações que levassem a revoltas ou resistências significativas contra os comerciantes e senhores de escravos. Glissant (2005) leva a reflexão em torno do significado da memória para esses grupos, sendo a única coisa que lhes restou e mesmo esse último recurso seria de difícil acesso, tendo em vista a proibição no uso de sua própria língua. O navio negreiro e as plantações, sendo os primeiros ambientes nos quais os africanos escravizados conviviam, configuravam-se como espaços vigiados, sobre os quais incidiam castigos àqueles que demonstrassem qualquer tipo de resistência.

No entanto, Muana narra episódios nos quais é possível compreender mesmo o espaço do navio negreiro como "um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento" (GILROY, 2017, p. 38), no qual ela busca se comunicar com outras mulheres que estavam na mesma situação de imposição e sequestro:

> Paramos em outros portos antes de partir de vez para este lado do grande rio salgado. Não sei como era em outros navios, mas o Feliz Dia mantinha as mulheres e crianças no convés e os homens embaixo. Quando embarcaram outras mulheres em outros portos, conheci uma moça muito altiva. Tinha um porte nobre, tentava se manter distante ao máximo e despertava minha curiosidade mais que todas as outras. Naquele dia, um marujo deu a mim e a algumas outras as enormes bacias para distribuir a comida. Foi a chance para me aproximar. Apontei o dedo para o meu próprio peito e disse: Muana. Ela pegou aquela papa grossa e nada disse. Nos dias que vieram eu sempre tentava o mesmo. Até que na quarta ou quinta vez ela timidamente disse: Nièti. Ali nasceu uma amizade. (CRUZ, 2018, p. 139)

A língua, no início, foi um obstáculo para que fosse mantida a comunicação, mas Muana nutria o desejo de estabelecer ligação com Nièti, e a partir desse momento as duas puderam aprender uma o idioma da outra, como também compartilharem suas culturas e costumes. Nièti é responsável por manter Muana com forças para suportar a viagem, significando a esperança de que poderia chegar ainda viva ao outro lado do oceano.

Muana também participa de associações com Roza e Marianno, sendo eles os responsáveis pelas marcas encontradas no corpo de Bernardo Lourenço Viana. Marianno costurou uma colcha para o defunto; Muana decepou-lhe o dedo, condenando-o ao destino que ele havia construído para outros negros; e Roza decepou

o pênis de Bernardo Lourenço Viana e lhe cravou o punhal na barriga, vingando-se de todo o mal que ele lhe provocou.

"O senhor pegou a menina à força": violência contra o corpo feminino negro no período escravista

Muana, Roza e Mariaano não foram os assassinos de Bernardo Lourenço Viana, mas os três traçaram a sua vingança diante do corpo morto do senhor. Roza foi a responsável pelas principais marcas no corpo, ao mesmo tempo marcando-o com o punhal na barriga para lembrar das tantas vezes em que ele se alimentou da sua comida; e o pênis decepado por ser a "a arma suja que usava para entrar em mim" (CRUZ, 2018, p. 147). Roza passava pelas mesmas violências praticadas contra os demais escravizados da fazenda, mas a ela também era imposta a violência sexual:

> Roza vivia com as mãos em carne viva pelas palmatórias, queimada, ferida... Até o dia em que ela sangrou pela primeira vez, aos 10 anos e o senhor Bernardo espichou o olho para ela. Uma tarde dona Ignácia saiu em visita a uma irmã e o senhor pegou a menina à força. Ela me olhava em desespero enquanto era arrastada pelas escadas.
> Ouvimos, eu e Marianno, seus gritos no andar de cima. Ele com as mãos nos ouvidos, pois Roza era como uma irmãzinha para ele. Ele a amava de todo o coração. Entendemos que a sinhá percebia o interesse do marido e espezinhava a garota o quanto podia. (CRUZ, 2018, p. 63)

Toni Morrison (2019), ao comentar sobre o diário de um senhor, afirma que ele mantinha anotações detalhadas a respeito de sua atividade sexual com as escravizadas, mencionando que "Hoje em dia, imagino eu, isso seria chamado de estupro; na época chamava-se *droit du seigneur*, o direito do senhor" (MORRISON, 2019, p. 31), o que reitera a desumanização desses sujeitos e os tipos de violência praticadas somente contra o corpo negro feminino como manifestação de poder e, sobretudo, posse e um direito sobre o outro. O estupro é uma das armas de imposição do domínio servil, e a reificação dos corpos de mulheres negras reverbera ainda muitos anos após a abolição, na sociedade ou mesmo na literatura, na qual a representação da mulher negra por vezes segue o viés da sexualização, a exemplo de Rita Baiana, em *O cortiço,* de Aluísio Azevedo, ou Gabriela, de *Gabriela, cravo e canela,* de Jorge Amado, representações ainda presentes em nossa cultura. A naturalização do abuso sexual dos

senhores sobre as mulheres escravizadas é tema também para Angela Davis, que argumenta:

> Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só podiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19).

Roza sofria esses diversos tipos de violência, sendo maltratada também pela esposa de Bernardo Lourenço Viana, D. Ignácia, que observava o comportamento do marido e descontava na menina. A certeza da inimputabilidade do senhor, assegurada pelo código criminal do período, fazia com que Bernardo Lourenço Viana não pudesse ser condenado judicialmente pela violência sexual praticada contra Roza. Assim, a escravizada não possuía direito sobre o próprio corpo e o estupro não poderia ser considerado um atentado, sendo o corpo dessa mulher uma propriedade, sem qualquer lei que apoiasse a condenação do senhor contra essa ação. Sidney Chalhoub (2019) menciona que esse aspecto relaciona-se com a questão da *vontade senhorial*, sobre a qual comenta que os desejos do senhor, estando ele no topo da hierarquia na organização estrutural daquela sociedade, era inviolável. Além disso, a ação demonstra o aspecto de dominação-exploração do patriarca em relação a outros grupos, e o marcador de gênero reforça este tipo de violência contra as mulheres. Segundo Saffioti (2001):

> No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo este necessidade de fazer uso da violência. (SAFFIOTI, 2001, p. 115)

A violência sexual contra Roza é parte desse processo de dominação-exploração, no contexto do século XIX, um modo de reafirmar a *vontade senhorial* como poder inquestionável sobre os demais grupos. No trecho em destaque, Marianno e Muana nada podem fazer diante da violência de Bernardo Lourenço Viana contra Roza, estando sujeitos a outros castigos em caso de violação das ações do senhor. A vingança dos três apenas foi concretizada após a morte do patriarca, mas repleta de significados tendo em vista que cada um deles deixou uma marca específica no corpo, rememorando as violências praticadas em vida, como também um modo de romper com o trauma provocado por cada uma delas.

Por meio da obra de Eliana Alves Cruz é possível questionar a ideia romântica de democracia racial ainda dominante no país, o corolário de uma suposta *escravidão benigna* (SCHWARCZ, 2012), que afirma a cordialidade nas relações entre os diversos grupos que formaram a nação, tentando pautar essa ideia nas lacunas existentes em relação à escravidão no país. Assim, o romance se mostra como um modo de reconstrução desse passado apagado, assim como reverbera as violências praticadas contra os escravizados, considerados não cidadãos no cenário regido pela instituição escravista e pelas teorias raciais que transformaram as desigualdades sociais – somadas aos marcadores de gênero e raça – em matéria da natureza.

A violência sexual contra Roza se confirma como obra do arbítrio das ações do senhor em reforço ao seu domínio sobre os escravizados, inclusive seus corpos reduzidos à propriedade. Davis (2016, p. 36) coloca o estupro como "arma de dominação, uma arma de repressão cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros". Assim, é reconhecido o papel das mulheres negras no âmbito das resistências, sendo elas as primeiras a investir em ações de proteção e resistência, como fugas, abortos, impedimento da venda dos filhos, revoltas, entre tantas outras formas de romper com as imposições escravistas. A vingança de Roza no corpo morto de Bernardo Lourenço Viana significa uma liberdade para ela, mas simboliza uma ação de total rompimento deste tipo de violência contra o corpo da mulher negra, ao decepar o órgão que tanto a machucou e durante tantos anos.

Considerações finais

Em *O crime do Cais do Valongo,* Eliana Alves Cruz discute sobre o silenciamento de vozes negras no Brasil, desenvolvendo uma narrativa na qual o leitor conhece a história por meio de dois personagens negros, Nuno e Muana, que apresentam o cenário oitocentista no Rio de Janeiro em meio a um dos espaços de maior violência e conflito no início do século XIX, o Cais do Valongo, lugar de comércio de vidas e desumanização de sujeitos trazidos após o sequestro de seu país natal. A literatura, assim, questiona as lacunas deixadas em torno da escravidão no país, reconstruindo sob o viés ficcional a trajetória de homens e mulheres negras que sofreram e resistiram de diversas formas contra a instituição escravista.

No primeiro ponto de análise, a travessia transatlântica não significa o apagamento de histórias e culturas, mas, sim, momento de origem de novas práticas e formações culturais de resistência. O tumbeiro se transforma em um sistema vivo formado por ações micropolíticas, como o local de deslocamento entre África e América e como espaço de (re)significação. O Oceano pode ser compreendido como o cemitério de corpos negros que não sobreviveram à viagem, como também pode ser visto como lugar de memória daqueles que sobreviveram e ressignificaram suas existências, ainda que suas histórias, em sua maioria, não tenham chegado até nós. A literatura é o veículo para reflexão acerca das violências impostas contra a população negra, propondo a discussão a respeito da memória da escravização negra no país.

A respeito da violência sexual contra as mulheres escravizadas, Eliana Alves Cruz traz a perspectiva de questionamento em torno desse tipo específico de violência, não romantizando essas relações, como por vezes o imaginário sociocultural do país implanta na população, mas desenvolvendo a narrativa a partir do sentimento de dor e vingança que emerge da personagem vítima dessa violência do senhor, rompendo o ciclo da *vontade senhorial* por meio do corte físico no corpo do patriarca como um meio de resistir e ressignificar a sua relação com as formas de poder praticada contra o corpo negro feminino.

Grada Kilomba (2019) traz a imagem da máscara como imposição do silenciamento, mas desdobra sua análise para as diversas formas de fala que emergem contemporaneamente, a literatura é uma delas, uma das mais poderosas para o resgate dessa memória e construção de outras bases de reflexão a respeito da escravização negra no Brasil.

Referências

CHALHOUB, Sidney. Prefácio. In: BADARÓ, Francisco. Fantina. São Paulo: Chão, 2019.

COSTA, Emília Viotti. A abolição. 8° ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CRUZ, Eliana Alves. O crime do Cais do Valongo. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça, classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Juiz de fora: Editora UFJF, 2005.

IPHAN. Proposta de inscrição do sítio arqueológico Cais do Valongo na lista do patrimônio mundial. Rio de Janeiro, 2016.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janiero: Cobogó, 2019.

MORRISON, Toni. A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Submissão e resistência: a mulher na luta contra a escravidão. São Paulo: Contexto, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Cadernos Pagu, Campinas. v. 1, n. 16, 2001, p. 115-136.

SCHWARCZ, Lilia. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro enigma, 2012.

UMA ABORDAGEM DIALÓGICA/INTERTEXTUAL DOS CONTOS *"RAÍZES"* E *"O EMBONDEIRO QUE SONHAVA PÁSSAROS"*.

Joana Paula Costa Cardoso e Andrade[195]

Anderlane Fernandes de Lima[196]

E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua.
Nesse dia nasceu o primeiro poeta.
(Raízes – Mia Couto)

Foi quando Tiago sentiu a ferida das labaredas, a sedução da cinza.
Então, o menino aprendiz da seiva, se emigrou inteiro para suas recentes raízes.
(O Embondeiro que sonhava pássaros – Mia Couto)

Introdução

Este trabalho propõe uma análise dos contos Raízes e O Embondeiro que sonhava pássaros, ambos de autoria do escritor moçambicano Mia Couto. Nossa proposta consiste em identificar as relações dialógicas e intertextuais existentes entre os dois contos.

[195] ECI Benjamin Maranhão - joanaandrademiguel@gmail.com

[196] Universidade Estadual da Paraíba - anderlaneflima@gmail.com

Dessa forma, partindo das contribuições dadas por Bakhtin sobre dialogismo apresentaremos algumas considerações teóricas sobre a compreensão, como referência ou incorporação, entre elementos discursivos enquanto fator essencial para que aconteça o processo dialógico.

Em seguida, faremos algumas reflexões sobre a intertextualidade à luz de Barros e Fiorin (2203), Jenny (1979) e Sobral (2009) observando que a intertextualidade está sempre presente, haja vista referir-se à relação existente entre dois ou mais textos.

Dando continuidade ao trabalho, apresentaremos uma leitura dos contos *Raízes* e *O embondeiro que sonhava pássaros* a fim de contextualizar as análises que serão apresentadas nesse trabalho.

Finalmente, nas considerações finais, exporemos nossa visão acerca das relações dialógicas e intertextuais presentes entre os contos em análise.

Aspectos Teóricos

Dialogismo: Breves considerações

A fim de iniciarmos nossa reflexão acerca da temática do dialogismo destacamos aqui o pensamento bakhtiniano sobre o fenômeno dialógico. A esse respeito, o teórico argumenta que:

> O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2000 p. 294)

O diálogo é entendido como claro e simples pelo fato de que sua manifestação se dá na presença dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, ou seja, durante o ato, é possível ao interlocutor, por exemplo, consultar o locutor a fim de dirimir alguma dúvida que possa surgir no momento da interação verbal. Como exemplos de diálogos reais, Bakhtin cita os diálogos do cotidiano, a conversa comum. Embora simples cada situação de comunicação exige aquilo a que o teórico se refere como "acabamento específico", ou seja, para que haja eficiência na comunicação, cada enunciado deve possuir características específicas, contornos definidos, modos de falar e de agir que devem ser compartilhados pelos sujeitos do processo.

De acordo com Andrade (2014) com base nos estudos de Sobral (2009) as distinções entre a noção de dialogismo e de diálogo consistem no fato de que, num sentido mais restrito, o diálogo pode ser entendido como uma forma de composição de enunciados/discursos, que se diferencia do dialogismo por se estabelecer enquanto fenômeno textual e procedimento discursivo alcançado pela envergadura conceitual do termo dialogismo.

Podemos assim estabelecer que o diálogo, como elemento discursivo, se apresenta como uma ferramenta que expressa de modo mais visível, alguns aspectos das relações dialógicas existentes entre os enunciados.

No entanto é possível aceitar uma concepção mais ampla, conforme afirma Bakhtin:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2009, p. 125)

Sobre a possibilidade de ampliação do sentido da palavra diálogo, Bakhtin ressalta que:

> A relação existente entre as réplicas de tal diálogo (o diálogo real) oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.). (BAKHTIN, 2000 p. 354 -355)

Para Bakhtin, o diálogo cotidiano contém apenas a face superficial de uma relação dialógica, pois, para além da linguagem, o dialogismo alcança a totalidade das relações humanas, por que "a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo" (2006 p. 348). Dessa forma é possível afirmar que o que define o caráter dialógico existente entre os enunciados é a relação de sentido estabelecida entre eles e identificada pelos sujeitos integrantes do processo de interação no qual ocorre o fenômeno comunicativo. Assim, como assegura Bakhtin,

> O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 1998, p.86)

De acordo com Sobral, com base nos estudos de Bakhtin, para além do simples diálogo, o conceito de dialogismo abrange uma amplitude filosófica, discursiva e textual e está intrinsecamente ligado ao conceito de interação. Nas palavras do autor, dialogismo "é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos" (SOBRAL, 2009, p. 39).

Num plano geral, o autor destaca que dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos, uma vez que "o sujeito só vem a existir em relação com outros sujeitos" (SOBRAL, 2009, p. 35). Tal relação intersubjetiva é marcada pela ideia de diferença, fator essencial que permeia as relações entre os sujeitos. Em segundo lugar, o autor destaca que o dialogismo designa "a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido". (SOBRAL, 2009, p. 36).

Para a perspectiva dialógica, a linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade nas situações concretas de exercício da linguagem, pois o sujeito adquire a linguagem em situações de uso da língua, o que necessariamente, predispõe a existência do diálogo como espaço constituidor de sentidos. Para Sobral,

> Esse aspecto do dialogismo é a base da amplitude da concepção de interação do Círculo que vai bem além de outras concepções de interação, visto que não se restringe ao contexto imediato, ao ambiente físico do intercâmbio verbal, à textualidade propriamente dita, nem às características pessoais dos sujeitos envolvidos etc., mas reúne esses elementos e vários outros (SOBRAL, 2009, p. 36).

Na perspectiva de Sobral, o círculo de Bakhtin entende que a concepção de interação é essencialmente forjada no diálogo e se configura como elemento constitutivo da criação do sentido. Sem a interação, não há diálogo e sem diálogo, não há sentido: "chamo de sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde

a nenhuma pergunta carece de sentido" (BAKHTIN, 2000, p. 386). O par pergunta/resposta só é possível no campo do diálogo, na relação entre o eu e o outro. No que se refere ao texto, especificamente, ao campo verbal, esta relação de diálogo incessante é identificada como o fenômeno de intertextualidade, sobre o qual trataremos a seguir.

Intertextualidade: uma delimitação conceitual

Ao discorrer acerca do aparecimento do termo intertextualidade Fiorin (2012) afirma que este foi um dos primeiros conceitos da obra de Bakhtin a ganhar notoriedade científica no espaço acadêmico ocidental. Segundo o autor, tal fato ocorreu devido à contribuição dos estudos de Julia Kristeva, publicados na revista francesa Critique em 1967. A ideia central que constitui o conceito de intertextualidade reside na noção proposta por Kristeva de que "qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção dum outro texto". Ou ainda:

> O termo intertextualidade designa essa transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos noutro, mas como este termo foi frequentemente tomado na acepção banal de crítica das fontes dum texto, nós preferimos-lhe um outro: transposição, que tem a vantagem de precisar que a passagem dum a outro sistema significativo exige uma nova articulação do tético – da posicionalidade enunciativa e denotativa (KRISTEVA, 1967 *apud* JENNY, 1979 p. 13).

A ideia de transposição está ligada ao sinal que determina que algo está em lugar diferente do qual comumente deveria ocupar. No texto de Kristeva, reproduzido acima, esse algo é identificado como um sistema de signos e a transposição é percebida no momento em que um determinado signo realiza a passagem entre os sistemas significativos. Quando o novo signo ocupa um novo lugar no texto passa a exigir uma nova postura dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, uma vez que está ressignificado.

Sobre a contribuição dos sujeitos nesse processo de significação, Beaugrande destaca que:

> O termo intertextualidade faz referência à relação de dependência estrita que se estabelece, por um lado, entre os processos de produção e de recepção de um determinado texto e, por outro lado, o conhecimento prévio que tenham os participantes de uma interação comunicacional sobre outros textos anteriores que se relacionem com ele. (BEAUGRANDE et al., 1997, p.15)

Retomando o que dissemos anteriormente, o termo intertextualidade foi empregado como uma transposição da ideia de dialogismo proposta por Bakhtin e pretende expressar que um texto não existe sem o outro. A esse respeito, Koch ressalta que:

> Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem (KOCH, 2010, p. 86).

No entanto, Fiorin questiona o conceito proposto por Kristeva. Segundo o autor, existe um uso equivocado do termo intertextualidade. O estudioso afirma que Kristeva chama de "texto" o que Bakhtin denomina de "enunciado", e assim, entendida dessa forma, a palavra intertextualidade passa a designar a noção de dialogismo. Quando, na visão de Fiorin:

> A intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior o texto o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Para que isso ocorra é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga (FIORIN, 2008, p. 52-53).

No dizer de Andrade (2014), com essa afirmação Fiorin procura limitar o alcance do significado do termo intertextualidade, circunscrevendo-o à instância específica da materialidade linguística, ou seja, do campo verbal, e não elevando o termo à amplitude ideológica abarcada pelo conceito de dialogismo proposto por Bakhtin. Para Fiorin, é preciso estar atento à forma composicional do enunciado, ou seja, é preciso considerar os paradigmas de cada esfera de atividade humana, identificando as condições e finalidades das variadas formas e possibilidades de comunicação.

Para Jenny a intertextualidade é responsável por garantir a condição de legibilidade literária, ou seja, somente inserida num contexto intertextual a obra é passível de compreensão: "a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido" (JENNY, 1979, p. 14).

Ainda no tocante à legibilidade da obra, são os modelos arquetípicos, ao estabelecer relações entre as diversas obras, que nos fornecem elementos que cooperam para apreensão do sentido da obra. Segundo o autor:

> As figuras de intertextualidade oferecem, portanto, um vasto campo de exploração, que não pensaremos em delimitar. É, com efeito, bastante raro um texto literário ser recuperado e citado tal e qual. O novo contexto procura, em geral, uma apropriação triunfante do texto pressuposto. Ou essa finalidade permanece escondida, e o trabalho intertextual equivale a uma maquilagem, tanto mais eficaz quanto o texto aproveitado tiver sido mais sabiamente transformado. Ou então, o novo contexto confessa operar uma reescrita crítica, e dá em espetáculo o refazer dum texto. (JENNY, 1979 p. 44)

Jenny defende a ideia de que além de condicionar o uso do código, a intertextualidade está explicitamente presente no nível do conteúdo formal do texto o que indica uma dupla determinação intertextual de uma obra manifestada no que se refere tanto ao seu aspecto temático, como também ao que tange às suas características formais.

Andrade (2014) destaca ainda que, ao tratar da problemática que discute qual o grau de explicitação de intertextualidade numa determinada obra, Jenny afirma que podemos utilizar critérios estruturais que ajudem a estabelecer essa medida. No entanto, Jenny também destaca que existe uma variação da sensibilidade dos leitores à repetição, ou seja, à recorrência de temas. Esta sensibilidade é alimentada pela cultura, mas também pela memória de cada época. Assim, podemos perceber a importância do trabalho do autor na construção de um novo texto que guardará pontos de contato com outros textos ao mesmo tempo em que irá instaurar a marca pessoal do autor identificada por seu estilo.

ANÁLISES

Raízes

O conto Raízes é uma narrativa curta que nos apresenta o mito de origem do poeta. Trata da história de um homem que dormiu na terra e enraizou-se a ela de forma tão visceral que suas raízes deram *"a volta ao mundo"*. Os poucos personagens dessa história – o homem, a sua esposa, os camponeses, alguém sabedor de planetas e o mais velho dos sábios – enfrentam a extraordinária missão de salvar o homem que já havia esgotado as suas forças nas tentativas vãs de se desvencilhar de suas raízes.

A solução apresentada para este conflito surge da experiência do mais velho dos sábios:

> - A cabeça dele precisa ser transferida.
> E para onde, santos deuses? Se entreolharam todos, aguardando pelo parecer do mais velho
> - Vamos plantar a cabeça dele lá!

> E apontou para cima, para as celestiais alturas. Os outros devolveram a estranheza. Que queria o velho dizer?
> - Lá, na lua.
> E foi assim que, por estreia, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Nesse dia nasceu o primeiro poeta.

A narrativa fantástica sobre o surgimento do primeiro poeta – *o homem que passou a andar com a cabeça na lua* – nos é contada de forma breve e impactante, por um narrador-observador, que não nos evidencia as características particulares dos personagens, mas destaca seus comportamentos e suas ações, revelando suas reações de estranheza diante do fato inusitado do enraizamento, bem como diante da inesperada solução apresentada pelo sábio.

A temática abordada no conto trata do fantástico transitar entre dois mundos, do tornar-se um novo a partir da miscibilidade entre entidades conhecidamente distintas. No dizer do texto, a mente que agora se une a terra, precisa plantar-se em outro lugar. Precisa plantar-se na lua. Em outras palavras, o poeta, ainda que se distancie de sua terra, suas raízes permanecem consigo.

O embondeiro que sonhava pássaros

Extraído do livro *Cada homem é uma raça* do escritor moçambicano Mia Couto, o conto *O embondeiro que sonhava pássaros* é uma narrativa curta que reflete o período colonial, bem como o panorama social, racial, cultural e econômico, marcado pela segregação racial e a busca dos colonizados pela construção da sua própria identidade.

Na narrativa vemos a história de um homem conhecido apenas como o passarinheiro e que recebe várias nomeações dentre elas estão preto, pés descalços, sacana, entre outros.

> "*– Vejam só o que o preto anda a meter na cabeça desta criança."* (COUTO, 1990, p. 62).
> *"Ou culpado seria aquele negro, sacana, que se arrogava a existir, ignorante dos seus deveres de raça?"* (COUTO, 1990, p. 64).

Tal fato apresenta uma impessoalidade e um distanciamento entre este homem e as demais personagens do conto.

O passarinheiro circula em um bairro de brancos a fim de vender aves exóticas, o fato de o vendedor ser negro gera incômodo nos moradores daquele bairro, uma vez que a sua presença naquele espaço seria contrária às regras coloniais estabelecidas, conforme é retratado na seguinte passagem: "– aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar." (COUTO, 1990, p.62).

A revolta por parte dos colonos é ainda mais gritante devido o encantamento que o passarinheiro e suas aves exóticas despertam nos filhos dos colonos ao ponto de aproximarem-se cada vez mais do vendedor o que acaba por gerar a reprovação e proibição dos colonos no que se refere a interagir com o passarinheiro.

> "Os brancos se inquietavam com aquela desobediência, acusando o tempo. Sentiam ciúmes do passado, a arrumação das criaturas pela sua aparência. O vendedor, assim sobremisso, adiantava o mundo de outras compreensões. Até os meninos, por graça de sua sedução, se esqueciam do comportamento. Eles se tornavam mais filhos da rua que da casa." (COUTO, 1990, p. 64)

Diante dessa proibição, uma criança se destacava, era Tiago que desobedece a ordem do pai e se aproxima do comerciante passando a conviver e conhecer mais do outro, conforme observamos no trecho:

> "Mais que todos, um menino desobedecia, dedicando-se ao misterioso passarinheiro. Era Tiago, criança sonhadeira, sem outra habilidade senão perseguir fantasias. Despertava cedo, colava-se aos vidros, aguardando a chegada do vendedor." (COUTO, 1990, p. 62)

Essa aproximação e as múltiplas experiências trocas e adquiridas através dessa convivência, faz de Tiago a representação de uma Moçambique pós-colonial, em construção, uma Moçambique em trânsito construída a partir da hibridação cultural entre o colonizador e o colonizado.

Dessa forma, os valores culturais moçambicanos são resgatados nesse conto, entre eles podemos citar a tradição oral, representada pelas histórias contadas pelo passarinheiro, outro exemplo seria a presença e importância do embondeiro no conto o que nos faz enxergar a presença de uma árvore amplamente respeitada na África e, consequentemente as diversas crenças que giram em torno dessa árvore.

É na presença do baobá e tudo o que acontece no conto e nas lendas africanas em torno dele que percebemos em *O embondeiro que sonhava pássaros* as marcas do realismo maravilhoso.

Há várias crenças sobre essa árvore, acredita-se que por sua capacidade de armazenar água o baobá seria uma representação da vida, outra crença em torno do baobá é que se um corpo for velado e enterrado dentro do tronco dessa árvore, o espírito permanecerá lá enquanto a árvore estiver viva, há ainda a crença de que quem fizer mal ao embondeiro, receberá uma vingança, e todas essas crenças nos levam a compreender o papel e representação do embondeiro no conto, fato esse que apenas nos é permitido, graças à intertextualidade existente entre conto e lendas, entre literatura escrita e literatura oral.

Considerações Finais

Nos contos de Mia Couto há a predominância bem como valorização da cultura tradicional africana. A forte presença do fantástico reconhecido e aceito por gerações traz para as narrativas as marcas do insólito. Os aspectos fantásticos observados nos contos *Raízes* e *O embondeiro que sonhava pássaros* e resultantes do universo africano marcam o dialogismo existente entre esses dois contos, e são fundamentais no embate entre o mundo atual e a tradição, é o realismo mágico que abarca a representação de forma natural de objetos dispostos de forma paradoxal e capaz de causar estranheza a ponto de despertar o questionamento quanto o que é real, lógico e de acordo com a razão aliando, portanto, um ar de mistério ao ordinário.

Neste sentido, no realismo mágico, o que é insólito e visto como irreal, acontecem naturalmente e não causam estranheza no ambiente e espaço onde ocorrem, fluindo de forma corriqueira, assim, o realismo maravilhoso seria, conforme propõe Carpentier, não uma mera criação artista, mas sim a representação de certa realidade, algo próprio, no caso em questão, presentes nos dois contos, próprio das lendas e cultura africana.

Há uma simbologia muito forte em torno do embondeiro na cultura africana, nos trazendo importantes compreensões da presença e representação do baobá no conto *O embondeiro que sonhava pássaro*, graças às inferências intertextuais resultantes das lendas africanas, conseguimos enquanto leitor ter um olhar mais profundo e aguçado sobre os acontecimentos em torno do baobá.

Referências

ANDRADE, J.P.C.C. O gênero canção na obra de Antônio Nobrega: uma perspectiva linguístico-literária. In: XVII Congreso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL). João Pessoa: Ideia, 2014.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (Linguagem e Cultura; 3)

BAKHTIN, M. M. Questões de literatura e estética: a Teoria do Romance. / 4.ed. São Paulo: Editora UNESP; HUCITEC, 1998.

BEAUGRANDE, R. DRESSLER, W.U. Introducción a la linguística del texto. Barcelona: Ariel, 1997.

CARPENTIER, Alejo. Do real maravilhoso americano. In:_____. A literatura do maravilhoso. Tradução de Rubia P. Goldoni e Sérgio Molina. São Paulo: Vértice, 1987.

CHIAMPI, Irlemar. O Realismo Maravilhoso. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COUTO, Mia. Raízes. In: Contos do nascer da Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

COUTO, Mia. Cada homem é uma raça. Lisboa: Caminho,1990.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. Bakhtin outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. *In*: BARROS, D.L.P. de; FIORIN, J.L. (Org.). Dialogismo, polifonia, intertextualidade*:* Em torno de Bakhtin. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

KOCH. Ingedore G. Villaça. Intertextualidade: diálogos possíveis, São Paulo: Cortez, 2007

JENNY, Laurent. A Estratégia da Forma. In: Intertextualidades Coimbra: Almedina;1979. p. 5-49. Tradução de Clara Crabbé Rocha.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2009

RESISTÊNCIA AMEAÇADA: A MIGRAÇÃO DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE PERIPERI (AMARANTE - PI)

João Victor Barbosa de Macedo[197]

Natasha Karenina de Sousa Rego[198]

Introdução

Esta produção vai buscar primeiramente explanar um pouco sobre as conceituações de comunidades quilombolas e semelhantes, buscando verificar o contexto histórico que as rege no Brasil e na África, com a intenção de desmistificar alguns conceitos enraizados pela visão histórico-tradicional brasileira. O presente trabalho discute a ideia destes territórios, tecendo-as sobre a literatura de geógrafos como de Milton Santos (2002) e Rogério Haesbaert (1999, 2004) além do sociólogo amarantino Clóvis Moura (1987) do antropólogo Kabengele Munanga (2001,2007). Com base nas ideias destes autores pode-se compreender a importância deste tipo de comunidade, entendendo que as mesmas são áreas de preservação sociocultural.

Como áreas de preservação sociocultural, as comunidades quilombolas precisam de auxílios do poder público para melhor acesso às necessidades básicas, a fim de que não aconteça migração dos indivíduos que habitam tais territórios, evitando assim, a destruição destas comunidades que são forças de resistência e tradição de ancestrais afrodescendentes que são segregados socioespacialmente desde

[197] Acadêmico de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Piauí – UESPI Campus Dra. Josefina Demes. Email: jv7bad@gmail.com

[198] Professora de Bacharelado em Direito na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Dra. Josefina Demes.- Email: nkaresr@frn.uespi.br

o período colonial. Refletindo na visão de preservação destes territórios, a segunda parte deste estudo buscou verificar o fluxo migratório de componentes das famílias da comunidade rural quilombola Periperi (localizada a 17 km do centro do município de Amarante-PI), com o intuito de analisar os motivos da migração da população desta comunidade.

O estudo é direcionado por revisão bibliográfica juntamente com a pesquisa de campo, que foi realizada na comunidade; a coleta de dados foi executada na área de direção do estudo, onde 17 famílias (82 pessoas) foram entrevistadas, o que permitiu a análise breve sobre a migração e os motivos que a causam, de acordo com as respostas obtidas por meio das respostas dos questionários aplicados.

Resistência Quilombola: contextualização histórica sobre estes territórios no Brasil

Desde as aulas de disciplinas como história e geografia na educação básica, se tratando de formação da população brasileira e história do Brasil, a palavra "quilombo" tem forte presença, mas não se tem um aprofundamento explicativo em cima não só da palavra, mas da história que a mesma carrega e o seu trajeto até nos dias atuais.

Este problema não se enfoca somente na "questão quilombo", quando se trata de identidade negra, história e cultura africana e afro-brasileira no contexto da educação básica do Brasil, tem-se uma enorme falha, esta que negligencia e banaliza tais conhecimentos. Tendo isto como fato, no ano de 2008 houve a implantação da lei 11.645/08[199], que institui obrigatoriamente o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país, desde o fundamental até o nível médio.

Tal problema, que mesmo com a lei que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, ainda não foi sanado, trazendo consigo consequências negativas para as populações negras brasileiras, tanto urbanas quanto as rurais; pois a falta de representatividade/identidade negra positiva dentro das práticas

199 Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

de ensino das escolas de ensino básico promove problemas para as gerações futuras de negras e negros da sociedade brasileira. Esbarrando na ideia de Munanga (2005, p. 16):

> [...] o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (2005, p. 16)

Nota-se que o preconceito poderia ser sim desestruturado pela via educacional, no entanto, a maioria dos professores não consegue identificar os conteúdos racistas que já são enraizados dentro do sistema educacional juntamente aos livros didáticos, pois os mesmos também são ou reproduzem racismo, assim, inconscientemente ou não, eles acabam negligenciando este problema, contribuindo para mais atraso do povo negro das zonas urbanas e rurais.

Com foco nas comunidades negras rurais, de imediato pensa-se em quilombo, apesar de não ser um fenômeno exclusivo da zona rural, formula-se os questionamentos: o que seria quilombo? Uma área de refúgio ocupada por negros antes escravizados nas fazendas dos brancos? Esconderijo dos negros que tinham preguiça de "trabalhar" para sobreviver? Tais perguntas remetem a visão histórico-tradicional de quilombo, que de acordo com Tavares:

> Na visão histórico-tradicional brasileira, quilombo era o esconderijo dos negros fugitivos no mato; ou velhacouto de escravos fugitivos; o local no qual os escravos se escondiam porque seriam preguiçosos, conformados e até alienados. Ainda, comunidades de escravos fugidos vivendo nas matas onde os seus habitantes eram chamados de "quilombolas" ou "calhambolas", palavras angolanas derivadas de ngolo (força), mbula (golpe) (2015, p.47-48)

Todavia, a ótica histórico-tradicional apresenta racismo em sua definição (o que não surpreendente vinda de autoria de um algoz em potencial), onde tratam como preguiça, conformidade e alienação, quando deveria ser substituído por luta e resistência, pois a revolta de um indivíduo ou grupo de escravizados não se enquadra nos adjetivos aplicados nesta ótica racista. Bispo (2016) destaca que os quilombos

são/eram formas de resistência e auto-organização contra colonial. Reforçando por meio da ótica de Bispo o racismo cientifico presente na definição histórico-tradicional destas comunidades.

E como diz o amarantino Clóvis Moura (1987) os quilombos juntamente com os assassinatos de senhores de engenho, capitães do mato, suicídio, fugas individuais e insurreições urbanas foram práticas sinônimas de resistência, porém o quilombo foi à unidade básica de resistência de ex-escravizados. Assim, dando mérito ao povo negro que se rebelou contra o processo de escravização, trazendo mais um conceito que "escarra" em cima da visão racista dada pela tradição racista da história brasileira.

No entanto, em território africano, diferente da rasa visão histórico-brasileira, a palavra quilombo, segundo Munanga (2001), é originária de povos de língua *bantu*, sendo assim *ki-lombo*[200], influenciando na nomenclatura quilombos brasileiros, pois além destes terem sido escravizados em solo brasileiro, povos de cultura Kongo, Lunda e Imbangala também o foram assim estabelecendo uma dinâmica transcultural nestes territórios. Entendendo território como áreas que existem relações contínuas que são (re)produtivas, solidárias e identitárias, sendo assim o território um formador e fruto de relações socioculturais e econômicas. Em sintonia com a afirmação do baiano Milton Santos:

> O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é chão mais a identidade. A identidade é o fundamento do trabalho; o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2002, p. 14).

Concordando com a ideia de Santos, a Secretária Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial complementa:

> Território e identidade estão inteiramente relacionados enquanto um estilo de vida, uma forma de viver, fazer e sentir o mundo. Um espaço social próprio específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais

200 O termo *quilombo,* que significa "fortaleza ou acampamento militar", nas línguas bantos/bantu só passou a ser utilizado no século XVIII, e é possível que essa mudança esteja diretamente vinculada à experiência de Palmares devido a sua magnitude e às dificuldades enfrentadas pelo Estado português em destruí-lo.

> para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado simbólico do grupo (SERPPIR, 2004, p. 11).

Entende-se que os quilombos/remanescentes de quilombo[201] são comunidades que carregam dentro de si as marcas da cultura e tradição africana e afro-brasileira, além da resistência dos seus indivíduos que solidarizam entre si no seu modo de vida ligado ou não ao campesinato, efetua-se que tais comunidades, que são semelhantes e particulares entre si, possuem sua etnorritorialidade, que para Carneiro & Dantas:

> [...] o território é uma das categorias fundamentais para a compreensão e a discussão sobre identidade e sobre o direito social, uma vez que ele é um dos mais eficazes formadores de identidade e de reprodução social. Por isso, compreenderemos os quilombos no Brasil na atualidade como processos de identidade étnico-territorial e de (re)produção campesina. Compreendemos esse duplo processo pela designação do termo "etnoterritorialidade quilombola". (2010, p. 10)
> [...]
> A etnoterritorialidade é também fruto da história vivida pelos grupamentos quilombolas e em cada um dos quilombos encontramos diferentes contextos históricos de formação, de continuidade de existência e de resistência. (2010, p. 10)

Os remanescentes de quilombo contemporaneamente possuem suas particularidades em formação, técnicas utilizadas no campo, tradições culturais e religiosas, sendo assim territórios únicos e particulares (etnoterritório); Lima (2015) enfatiza que nas pesquisas contemporâneas conseguimos perceber a resistência cotidiana da população negra rural de forma exclusiva, o que configura uma ação coletiva que reafirma suas identidades. Desta maneira configurando tais territórios como criações negras resistentes e únicas dentro do Brasil.

Fiabani (2015, p.12) diz que em 2003 com a eleição do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo ciência que o mesmo era militante do movimento operário, os movimentos negros e das comunidades negras o pressionaram em prol de diversos decretos aos afrodescendentes. Assim, tendo como um dos resultados conquistados, o

201 Decreto 4.887/2003 ART. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos [...] os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais especificas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

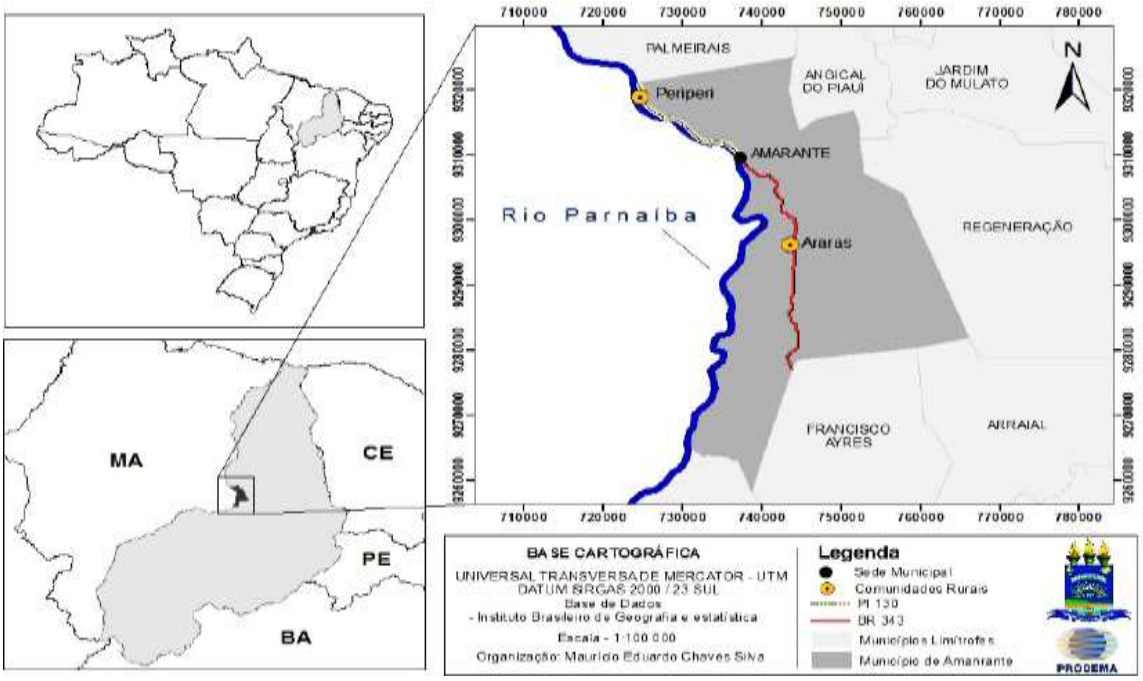
já citado Decreto 4.887/2003, que "regulamenta o procedimento para a identificação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos".

Como quem faz barulho e "bate o pé" ou é silenciado ou é ouvido, o processo de resistência dentro de tais comunidades fez com que a população quilombola conquistasse esta obrigação mascarada de apoio do Estado, depois das décadas de luta do movimento negro e das comunidades negras em busca da regulamentação e titulação dos remanescentes das comunidades dos quilombos. E mesmo com tal apoio/obrigação muitas comunidades não são regulamentadas pela má divulgação do decreto e pelo processo lento e burocrático que rodeia certificação das mesmas.

Enfraquecimento da Resistência: análise da migração dos quilombolas da Comunidade Periperi (Amarante - Pi)

A comunidade rural quilombola Periperi que possui mais de 150 anos, mas que só foi certificada como remanescente quilombola em 02/02/2015, segundo Silva (2018) localiza-se ao longo da bacia hidrográfica do Parnaíba, dentro do município de Amarante (PI), ficando a 17 km do centro da cidade. A comunidade tem 40 famílias, seus moradores se autodenominam como "Os negos do Periperi", possuindo modo de vida específico, tendo suas reproduções culturais conectadas pela oralidade. Segue na Figura 1, o mapa destacando a comunidade:

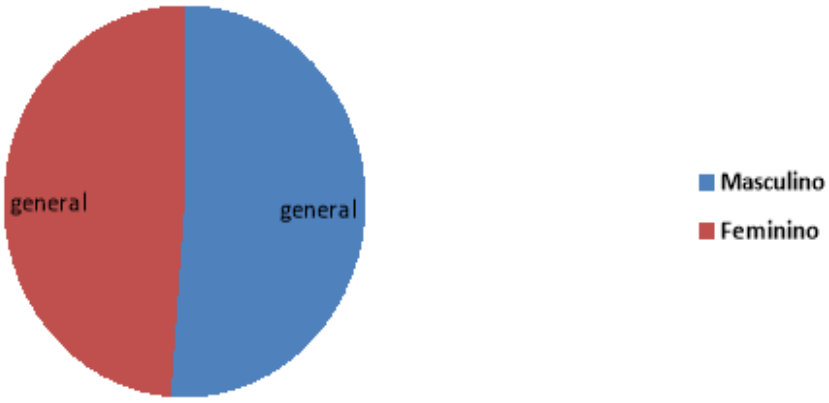
Figura 1 - Mapa de localização da Comunidade Quilombola Periperi



Fonte: Silva (2016) com base no IBGE (2010)

Neste trabalho foram entrevistadas dezessete famílias, ou seja, 42,5% das quarenta famílias da comunidade, tendo como divisão por sexo de entrevistados, 51% pessoas do sexo masculino e 49% do sexo feminino, obtendo em número exato 82 moradores, cerca de cinco pessoas por família, tendo um grupo de famílias numerosas, pois como afirma Brás (2009) entende-se por famílias numerosas, famílias com cinco ou mais indivíduos, sendo um casal com três ou mais filhos (desta relação ou de outros relacionamentos), sendo que estes têm de estar vivendo no seio família, ou com parentes. Na Figura 2, o gráfico representa o gênero dos componentes das famílias entrevistadas:

Figura 2 - Gênero dos componentes das famílias entrevistadas.



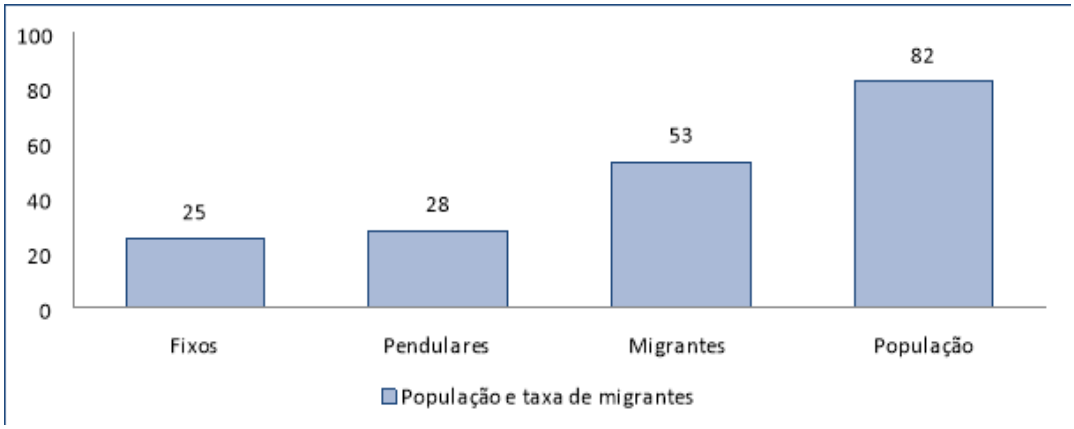
Fonte: Macedo (2018)

Por meio dos dados apontados na Figura 2, notamos uma pequena diferença entre os dois gêneros, essa pequena diferença também se repete quando vamos verificar a migração dos quilombolas da comunidade – que dividimos em fixa[202]e pendular[203] – das 82 pessoas presentes nas 17 famílias entrevistadas, 28 indivíduos se enquadram na migração pendular e 25 na fixa. A Figura 3 representa em gráfico como fica dividida as duas taxas citadas:

202 Onde o migrante sente a necessidade de fixar-se para poder alcançar uma sensação de bem-estar, aliviando o incomodo sentimento de incerteza e instabilidade que perdura e se reforça com a ausência do lugar. No entanto, a fixação do migrante no local de destino tem algumas restrições ou condições em termos de identificação sociocultural e espacial. (MARANDOLA JR, 2010)

203 A migração pendular é caracterizada pelo deslocamento diário para outra localidade por motivo de trabalho ou estudo, desta forma articula múltiplos territórios promovendo interações espaciais. (OLIVEIRA, 2013)

Figura 3 - Taxa de migrantes dos componentes das famílias entrevistadas.



Fonte: MACEDO (2018)

Observando a elevada taxa de migrantes quilombolas apontada Figura 3, onde notamos que mais da metade (65%) da população entrevistada é migrante, são feitos os seguintes questionamentos: por que tantos indivíduos da comunidade Periperi tem tamanha necessidade de se deslocar para outras localidades? O que os migrantes buscam nas outras localidades? O governo municipal contribui para estes números? Observaremos isto no desdobramento deste estudo.

Primeiramente vamos observar a renda mensal das famílias entrevistadas, juntamente com, onde se entende que a mesma é um contribuinte necessário para a migração de pessoas para outras localidades; em concordância com as ideias de Lisboa (2008), as desigualdades econômicas espaciais impulsionam aumentam o interesse da população em buscar locais mais desenvolvidos com setores mais dinâmicos. A figura 4 mostra o nível da renda mensal dos quilombolas entrevistados:

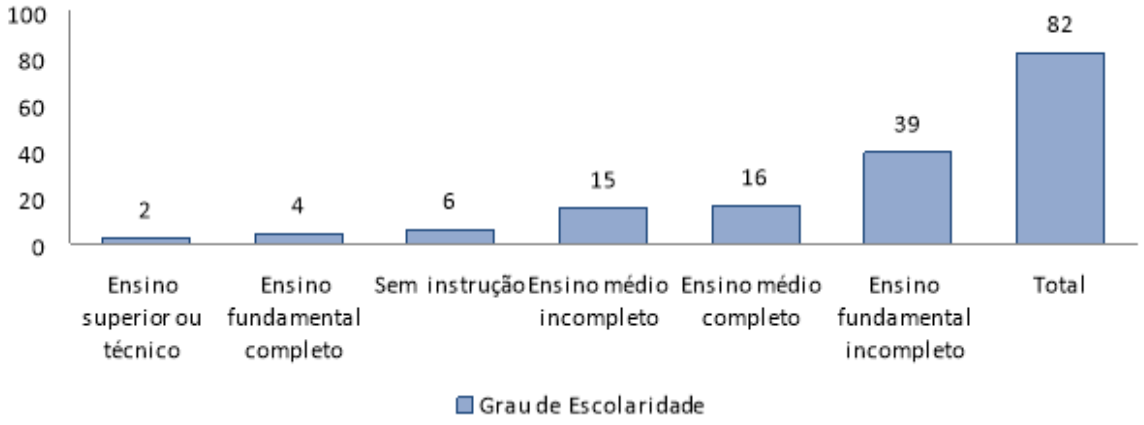
Figura 4 - Renda mensal das famílias entrevistadas

Fonte: MACEDO (2018)

É possível observar que nenhuma família da entrevistada chega a ganhar mais de um salário por mês, ou seja, são famílias numerosas com baixa renda mensal, levando os indivíduos a realizar um processo migratório em busca de recursos para a sobrevivência dos seus entes, explicando não só o índice alto de migração, sobretudo o nível migração fixa.

Quando se faz a análise sobre o índice de instrução escolar dos moradores das famílias entrevistadas, observamos mais um dos fatores da migração elevada, pois a comunidade disponibiliza apenas uma escola municipal de ensino infantil que em 2018 foi fechada, todavia em forma de resistência, foi reativada de forma voluntária pelos moradores da comunidade, como afirma Bispo (2018). Analise tal índice na Figura 5:

Figura 5 - Índice de instrução escolar dos componentes das famílias entrevistadas.



Fonte: MACEDO (2018)

Com base nos dados da Figura 45, observa-se que cerca de 22% da população entrevistada concluiu o ensino médio, mas só cerca de 2% conseguiram chegar ao ensino superior e 88% ainda não concluíram o ensino médio. A alta taxa de pessoas sem ensino médio completo reflete no alto índice de migração destacado no Gráfico 2, sendo a busca por educação um dos principais fatores contribuintes para a migração de 65% dos quilombolas entrevistados na comunidade Periperi. Retomamos ao questionamento já feito anteriormente: O governo municipal contribui para estes números?

Quando questionados sobre em quais setores o governo municipal deveria investir mais na comunidade, foram postos aos entrevistados seis quesitos de múltipla escolha (agricultura, educação, saúde, esporte e lazer, transporte e cultura), os dados colhidos são preocupantes e representam a insatisfação destes indivíduos com o poder público. Observe a tabela a seguir:

Tabela 1 - Setores que requisitam de mais auxílio do poder público

SETORESDISPONÍVEIS NO QUESTIONÁRIO	NÚMERO DE VEZES MARCADAS EM CADA QUESTIONÁRIO
Agricultura Familiar	Marcado 17 vezes
Cultura	Marcado15 vezes
Educação	Marcado 17 vezes
Esporte e Lazer	Marcado 17 vezes
Saúde	Marcado 17 vezes
Transporte	Marcado 17 vezes
Total	6

Fonte: Macedo (2018)

Com bases nos dados apontados pela tabela acima é possível observar a carência de reparos do poder público na comunidade. Além da educação, mais cinco setores contribuem diretamente para o alto índice migratório dos quilombolas do Periperi, pois a falta de reparos nos setores postos traz a necessidade da procura, o que caracteriza o enfraquecimento (desaparecimento) da cultura desta comunidade remanescente de quilombo. Como afirma o historiador Fiabani:

> Os remanescentes de quilombos, quando deixam a terra, transformam-se em trabalhadores de diferentes atividades nos centros urbanos e a cultura tende a desaparecer. Neste sentido, a terra das comunidades negras são locais de preservação da cultura. (FIABANI, 2015, p.27)

Ainda para Fiabani (2015):

> A religiosidade, a tradição, o sentido da solidariedade, as formas de uso e preservação do solo, a relação com a natureza, a sabedoria dos mais velhos, as danças, as procissões, os mitos, as lendas [...] tendem a desaparecer com a saída das famílias, pois são manifestações coletivas e perdem o valor com a separação das pessoas ao saírem da comunidade. (2015, p. 28)

Entendendo a gravidade da evasão de indivíduos das comunidades quilombolas, podemos identificar a falta de reparos do poder público como um dos principais fatores para a evasão de quilombolas, a fim de setores com maior diversidade que atenderá melhor seus interesses, os quilombolas procuram os centros urbanos onde se tem melhor dinâmica econômica e maior oferta de serviços públicos disponíveis.

Por fim, busca-se por via dos dados colhidos na entrevista feita na comunidade, entender se as famílias gostam da comunidade, tendo em vista que os mesmos deveriam justificar o porquê do afeto e familiaridade; buscando assim compreender a visão da identidade dos quilombolas com o seu território. Desta forma, busca-se entender se o ato de migrar para os mesmos é algo satisfatório. A seguir podemos observar a tabela que expõe tais informações, onde todas as respostas são positivas:

Tabela 2 -Verificação da afetividade dos quilombolas pela comunidade

	VOCÊ E SEUS FAMILIARES GOSTAM E TEM AFETO PELA COMUNIDADE? JUSTIFIQUE
1	Sim, por causa da tranquilidade, herança da família, amor pela casa que minha família deixou.
2	Sim, gosto muito daqui, mas a gente aqui não tem muita oportunidade.
3	Sim, aqui é tem pouca coisa, mas é tranquilo, a gente gosta.
4	Sim, porque não gosto de ir pra negócio de cidade não, já morei fora, muita zoada, muita gente, aqui é melhor tem mais paz.
5	Sim, aqui é bom, muito tranquilo, só que pra resolver as coisas na rua fica complicado.
6	Sim, nasci e me criei aqui, a gente sempre participa das coisas da comunidade e o povo é unido.

7	Sim, amo meu lugar, se não fosse as críticas e as calunias, seria melhor.
8	Sim, o lugar da gente é melhor lugar que tem, tem as dureza, mas todo lugar tem,
9	Sim, a tranquilidade daqui num tem igual não, nosso lugar é esse aqui e com fé em deus ninguém toma.
10	Sim, aqui é bom demais, sossegado, só saio daqui pro cemitério.
11	Sim, por causa da tranquilidade daqui, mas por enquanto, né? o dinheiro tá mudando a cabeça de um ou de outro daqui.
12	Sim, tem nossa roçinha, pedaço de chão, tranquilidade, aqui é bom de morar, tendo um transporte pra poder resolver as coisas na rua, é só sossego.
13	Sim, fora as dificuldade que todo lugar tem, é só paz e tranquilidade.
14	Sim, aqui já é bom, é sossegado, mas se o governo olhasse mais pra nós, seria melhor.
15	Sim, aqui é minha casinha, meu lugar, troco por outro lugar não.
16	Sim, nasci e me criei aqui, aqui era a casa de meu pai e minha mãe, meu lugarzinho é tranquilo demais.
17	Sim, é herança da família, a tranquilidade do meu lugar é das boas, só queria que tivesse mais recurso.
Total	17

Fonte: MACEDO (2018)

Quando verificamos as respostas de número 1, 4, 6, 14 e 15 conseguimos facilmente identificar no Quilombo Periperi a ideia de território dada por Haesbaert (2004) onde o mesmo atrai as projeções simbólicas, à medida que o ser humano o preenche com suas vivências, com sua real afetividade, buscando o organizar segundo suas caracterizações culturais. Por meio destas também podemos tecer sobre a ideia de etnoterritório dada por Carneiro & Dantas (2010):

> A etnoterritorialidade é também fruto da história vivida pelos grupamentos quilombolas e em cada um dos quilombos encontramos diferentes contextos históricos de formação, de continuidade de existência e de resistência. Assim, as casas onde moraram os ancestrais, o cemitério onde se enterravam os mortos, os

> geossímbolos os comunitários, os contextos familiares e as atuais práticas de produção, de uso da terra e os espaços de sociabilidade compreendem um sistema étnico-territorial ímpar a cada quilombo conhecido. (p. 10)

Tratando-se de uma comunidade de continuidade de existência e resistência, o papel do poder público é agir de acordo com a legislação, a fim de não contribuir paro enfraquecimento da resistência da comunidade Periperi, buscando reparar ao máximo nos setores que mais contribuem para que o alto processo migratório fixo e pendular de mais da metade dos membros das famílias entrevistadas.

Considerações Finais

Este estudo pode nos revelar que a comunidade quilombola Periperi tem um índice de migração elevado, ameaçando assim o futuro de um território de resistência e tradição. Notamos que o baixo índice de instrução escolar predomina entre a maioria dos componentes das famílias entrevistadas, além das famílias serem majoritariamente numerosas e com baixa renda mensal, pois nenhuma das famílias entrevistadas recebe mais de um salário mínimo.

Entendendo a baixa renda econômica, juntamente com o baixo índice de instrução escolar como um dos principais motivos da migração, é perceptível a relação dessas carências com os dados obtidos neste estudo, conseguindo perceber a comunidade Periperi como uma comunidade quilombola com a sua resistência e existência ameaçada, pois além dos dois fatores citados, a falta de reparos públicos em setores como transporte, saúde e incentivo à agricultura também comprometem o futuro dos residentes da comunidade.

Por intermédio dos resultados obtidos e reflexões feitas com base nos mesmos, bem como o diálogo traçado entre dados, autor e literatura utilizada neste estudo, é possível afirmar que a falta de intervenção positiva do poder público é o maior motivo para o ato migratório desses quilombolas, que acima de tudo tem um sentimento de ligação e pertencimento com o seu território e por não encontrar melhores condições de sobrevivência dentro das suas comunidades, visam migrar em busca para outras áreas que os possibilitem melhores condições socioeconômicas.

Referências

BISPO, Antônio. Colonização, quilombos: modos e significações. Brasília: INCTI; UnB, INXR; CNPq, MCTI, 2015.

BISPO, Antônio. Prefeito de Amarante fecha escola de comunidade quilombola; Acessepiauí. Disponível em: https://www.acessepiaui.com.br/ver_coluna2/1889/Prefeito-de-Amarante-fecha-escola-de-comunidade-quilombola. Acesso em 16 de novembro de 2018.

BRÁS, Sofia L. Famílias Numerosas vs Não-Numerosas: Um olhar sobre os desafios parentais e familiares. 2009.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília. 05 out. 1988.

BRASIL. Decreto n 4.887, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2003.

CARNEIRO, L. O. & DANTAS, T. S. Etnoterritorialidades quilombolas em São Pedro de Cima: notas sobre família, terra, tensões e poderes estabelecidos. 2010.

FIABANI, Aldelmir. Comunidades remanescentes de quilombos: da invisibilidade à luta pela terra. In: LIMA, Solimar Oliveira; FIABANI, Adelmir (org.) Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2015.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny. (Orgs). Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, pp. 167-190.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LISBOA, Severina Sarah. Os fatores determinantes dos novos movimentos migratórios. Revista Ponto de Vista – Vol. 5. 2008, p. 83 – 96.

MANDOLA JR & DAL GALL0. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. 2010. 18 p.

MOURA, Clóvis. Quilombos: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: Edufal, 2001. P. 21-31.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Patrícia Martins. Mobilidade e territorialidade: o movimento pendular intrametropolitano do Rio de Janeiro. 2003.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: TERRITÓRIO territórios. Niterói: Programa de Pós-graduação em Geografia/UFF; AGB, 2002c.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL – SEPPIR. Programa Brasil Quilombola. Brasília: Abaré, 2004.

TAVARES, Dailme Maria da Silva. MIMBÓ: aspectos histórico-antropológicos de um quilombo piauiense. In: Sertão quilombola: comunidades negras rurais no Piauí / organizadores, Solimar Oliveira Lima, Adelmir Fiabani. Teresina: EDUFPI, 2015.

AFRODESCENDENTES E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS AFRODESCENDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

José Gomes da Silva Filho[204]

Náira Jane da Costa Soares[205]

Introdução

Falar de afrodescendência é tratar de sangue, luta e de resistência. É perceber até que ponto o ser humano, enquanto ser social e cultural utiliza como justificativa sua "superioridade" branca, máscula, religiosa e intelectual como mecanismo de impor-se aos demais, de tal forma a incrustar um modelo único e irretocável a ser seguido e reverenciado em sociedades ditas civilizadas.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, no Atlas de Violência de 2019, o número de homicídios entre 2007 a 2017 cometidos para com negros subiu 33, 1 %, e a de não negros subiu apenas 3,3%. Sendo que, a nível nacional, os estados do Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco, Sergipe e Alagoas apresentaram maior índice de homicídios, enquanto os estados de São Paulo, Paraná e Piauí apresentaram as menores taxas de homicídios (Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada; Forum Brasileiro De Segurança Pública, 2019).

[204] Universidade Federal do Piauí – UFPI - teresinamesopotamia@gmail.com

[205] Universidade Federal do Piauí – UFPI - nairacostasoares@gmail.com

As causas para o extermínio envolvem questões sociais, educacionais, culturais, institucionais, de desigualdade e pobreza, configurando-se como um fenômeno multicausal, mas há uma causa maior que viabiliza as violências impetradas contra a juventude negra, que pouco vem sendo discutida com aprofundamento, tanto por políticas públicas, pelas ciências sociais e humanas, em destaque a educação: o racismo (GOMES; LABORNE, 2018).

Em meio à opressão e racismo, ainda sofrido, a juventude negra, vale-se da raça, como forma de luta em favor do direito de ser na sociedade; os cabelos crespos, as religiões de matriz africana, a música e o ingresso na universidade por intermédio das cotas, como exemplo, ilustram esse cenário. Para Gomes; Laborne (2018, p. 22): "a raça, usada e vista como fonte de extermínio pela sociedade é por eles transformada e ressignificada como símbolo de afirmação, de luta e emancipação".

No atual cenário social e político em que o Brasil se encontra, observa-se a investida na retirada de Paulo Freire como figura de importância da educação brasileira, pelo fato dele promover uma inquietação perante as iniquidades sociais, e por ser a favor de uma educação efetivamente emancipatória e libertadora, logo, decolonial; decolonial no sentido de quebrar as amarras que permeiam o subconsciente social da população como colonizados nos modos de pensar e agir socialmente. Assim corroboram Legramandi; Gomes (2019, p. 28):

> Pode-se afirmar que o patrono da educação brasileira apontava para a educação emancipatória e libertadora, ideias, conceitos e concepções que se enquadravam numa perspectiva epistemológica decolonial (LEGRAMANDI; GOMES, 2019, p.28).

No contexto de uma educação tradicionalista, a formação do professor visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o aculturamento e enxerga a diversidade cultural como entrave ao processo educacional. O que se pretende é que o professor monocultural dê lugar ao professor multi e intercultural, transcendendo o etnocentrismo. Este poderá ser aquele que adota uma pedagogia intercultural como instrumento decolonial (LEGRAMANDI; GOMES, 2019).

Refletindo sobre a formação desse docente como detentor de uma visão ampla, esse artigo decorrente de um trabalho de campo requerido pela disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação, outrora ofertada e cursada pelos

pesquisadores no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Tem por finalidade apresentar implicações acerca da relação entre o ser humano afrodescendente, enquanto professor e aluno de licenciatura e o ambiente acadêmico. Para tanto delimitou-se o seguinte questionamento: Até que ponto alunos e professores afrodescendentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí são sujeitos incluídos e ativos no processo educativo?

Como procedimentos metodológicos para a coleta de dados utilizou-se de um questionário estruturado aplicado a quatro discentes, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí; sendo um do primeiro, um do terceiro, um do quarto e outro do oitavo período; e uma entrevista estruturada feita a dois professores, totalizando uma população de seis participantes. Como forma de apresentação e análise dos dados, optou-se por apresentá-los em categorias, método proposto por Minayo (2002, p. 70-74).

Aportes legais para uma educação antirracista

Analisando o processo ensino e aprendizagem nas escolas, como um todo, percebe-se que a atual estrutura da formação de professores, ainda enseja no ensino e propagação de um currículo oculto, que tende a exaltar as culturas europeias, subjugando as culturas ditas "minorias", como a cultura negra, a indígena e por que não dizer o povo cigano tão estigmatizado ao longo dos anos pela sociedade.

Desse modo, Campos Júnior (1998, p. 37), relata que:

> O povo negro no processo educacional acaba sendo objeto, cobaia de um sistema de ensino, em decadência, excludente que, sobretudo, responde às necessidades de uma única classe, que não é a representatividade de todo contingente populacional do Brasil (CAMPOS JUNIOR, 1998, p.37).

A autora ressalta a importância da escola como local de valorização da diversidade como estratégia de enfrentamento as condutas preconceituosas já enraizadas na sociedade de modo a angariar uma amenização de conflitos nas relações sociais frente à diversidade.

A educação brasileira coloca o aluno negro como o sujeito afastado do seu contexto de vida, pois o aluno cresce frequentando escolas, mas não aprende quase nada de sua cultura, e ainda a vê negada no ambiente escolar, haja vista a escola

silenciar os personagens da cultura afro-brasileira, que na visão de Santos Júnior; Soares (2018, p. 133):

> Essa dura realidade enfrentada por crianças negras reflete em seu desempenho e na construção de sua identidade, pois os planejamentos escolares e curricular não incluem as contribuições dos negros para o desenvolvimento do nosso país, reforçando a ideologia de branqueamento e negação da identidade negra dos alunos afrodescendentes (SANTOS JÚNIOR; SOARES, 2018, p.133).

Sendo a escola um espaço no qual existe a convivência de múltiplas culturas, ela deve ou deveria, portanto, mostrar-se respeitosa, acolhedora e valorativa perante tais culturas, até porque, como será visto mais adiante, é um direito resguardo por lei. Nessa perspectiva, Aguiar; Leal; Oliveira (2017, p. 320-321), dizem que,

> A cultura de povos não pode ser ignorada pelo currículo escolar, pelo currículo da formação de educadores em espaços formais ou informais que tenha por objetivo a educação como formação integral, visto que uma formação integral requer o respeito às diferenças (AGUIAR; LEAL; OLIVEIRA, 2017, p.320-321).

Pensando dessa forma é importante perceber a necessidade de se trabalhar a formação dos professores na perspectiva de incluir no currículo escolar e na prática pedagógica, mecanismos que tragam para as salas de aula aspectos culturais de todos os alunos, de modo que estes possam identificar-se com a proposta daquela aula, daquele assunto, e que possam nutrir o desejo de aprimorar-se cada vez mais, pois o que se propõe a discutir é de valor para os mesmos (SILVÉRIO, 2018).

Leis para uma educação plural

Quando uma sociedade precisa refletir e redigir alguma lei, significa entender que esta sociedade não tem desenvoltura o bastante para sanar algum empasse social livremente, notadamente, no cerne das relações entre os indivíduos. A atual conjuntura brasileira mostra como, ao longo dos anos, os negros foram oprimidos e desrespeitados, bastando apenas folear um livro de história do Brasil pra se ter a certeza de que este é um país onde ainda é possível perceber e muitas vezes vivenciar práticas racistas. Conquistas foram conseguidas a custa de muitas lutas e uma delas foi a Lei n.10.639/2003, que confere os seguintes dispositivos:

> Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1ª – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2ª – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003).

A lei 10. 639/2003 muda o artigo 26-A da LDB e em 2008 foi revogado pela Lei 11.645/08 acrescentando o indígena.

Marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino, a lei 10.639/2003, ressalta que a construção desta pauta começou há mais de um século, quando os/as negros/as do pós-abolição viram na educação formal uma maneira de ascender socialmente.

Posteriormente, no dia 10 de março de 2008, é promulgada a Lei n.11.645/2008, objetivando incluir no currículo nacional oficial a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, como pode ser observado em seguida:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em

> especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR) (BRASIL, 2008).

Para que as lei 10.639/2003 fosse colocada de forma mais didática foram promulgadas as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" as orientações para formulação de seus projetos norteadores de currículo escolar comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, no sentido de produzir e divulgar conhecimentos e tomada de atitudes, e daí a conscientização dos sujeitos educacionais voltada para o respeito a diversidade e valorização das identidades.

Nessa conjuntura a Pedagogia Interétnica mostra-se como uma das maneiras de enriquecer o currículo formador do professor com a finalidade da atuação de um profissional fundamentado no combate ao racismo e que reconhece as ideologias classistas e machistas que são transmitidas pelo currículo oculto (GOMES, 2011).

Entende-se por Pedagogia Interétnica uma base teórica e metodológica de combate ao racismo e ao preconceito, onde através de artifícios de diferentes linguagens busca promover mudanças nos comportamentos preconceituosos, e fundamenta-se em pressupostos teóricos interdisciplinares, como a Sociologia, Biologia, Filosofia, entre outras. No espaço escolar deve atuar na elaboração de práticas pedagógicas curriculares ancoradas nos valores dos grupos étnicos subalternos, de forma a promover uma educação liberta de preconceitos e racismos (GOMES, 2015).

É importante analisar também como o negro vem sendo apresentado nos livros didáticos, pois no cotidiano escolar e no trabalho em sala de aula percebe-se que alguns apresentam e reproduzem tendências preconceituosas, como pode ser observado por experiências próprias pelos pesquisados desse artigo, principalmente quando relacionados aos índios e negros; reforçando a imagem de inferioridade e de meros coadjuvantes da história brasileira.

Desse modo, muitos livros não dão ênfase à abordagem da diversidade cultural na produção do conhecimento e na formação dos alunos perante a diversidade étnico-racial. Para Fontineles; Fontineles Filho (2013, p. 178),

> O livro didático deve ser bem escolhido pelos professores e pela equipe pedagógica, no intuito de contemplar conteúdos que retratem a História da

> África e suas interconexões com a História do Brasil e vice-versa. Nesse sentido, o auxílio dos livros de literatura produzidos por literatos africanos, é fulcral para perceber discursos que não sejam produzidos em um único sentido. É fundamental para se perceber os jogos de interesses e as ideologias constantes em cada livro (FONTINELES; FONTINELES FILHO, 2013, p. 178).

Compreende-se que o desafio do ambiente escolar, em todos os seus níveis, é de promover uma educação consistente e desenvolver um trabalho pedagógico que auxilie o educando a tomar consciência da presença de valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, participando do processo de construção e problematização desses valores, num movimento de afirmação de autonomia individual e coletiva, que segundo Gomes (2011, p. 228):

> Entendemos prática pedagógica como as atividades realizadas pelo professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Também fazem parte desse contexto as relações sociais estabelecidas na escola, o material didático utilizado, a avaliação dos alunos, como o planejamento de ensino é realizado, enfim, são as intenções que o professor idealiza e o que ele realiza no dia-a-dia (GOMES, 2011, p. 228).

As práticas pedagógicas constituem importantes instrumentos para possibilitar a discussão e entendimento das diferenças étnicas e culturais da diversidade que permeiam a sociedade, no sentido de formar cidadãos conscientes do não reproduzir práticas racistas, visto que a escola deve ser um espaço coletivo e formador de posturas e condutas reflexivas frente à realidade. De acordo com Araújo; Acioly (2016, p. 576):

> Sendo assim, conhecer a diversidade religiosa presente no Brasil se faz necessário, pois diante da nossa diversidade cultural, étnica e religiosa devemos ter respeito pela religião do próximo e o que é considerado sagrado para ele ou não. As escolas assumiram o papel principal, de tentar diminuir ou até mesmo excluir o proselitismo cristão presente em nossa sociedade, uma vez que o estado brasileiro é laico segundo a nossa constituição de 1988. Consistir nessa ideia de utilizar o espaço educacional como campo para englobar questões diversificadas referentes a debates trans religiosos sem fugir das perspectivas culturais de seus alunos, ao tratar todas sem que haja diferenciação, e diminuição de valores de crenças (ARAÚJO; ACIOLY, 2016, p. 576).

Quando se trata de discutir questões religiosas na escola, essa é uma polêmica presente, e o proselitismo pelas religiões cristãs impede a construção da formação do

sujeito com vistas ao respeito e valorização das identidades étnicas e culturais. Tendo em vista esta postura, a escola deve ser o espaço de construção de atitudes positivas e valorização da individualidade de cada sujeito. Bonfim; Nascimento (2017, p. 04) ilustram esse cenário quando comentam:

> Diante de relatos e comentários, muitos omitem seu credo e sua orientação religiosa, parte de sua identidade, por medo de sofrer represálias, ofensas e discriminação por seu credo, que alcançam, por vezes, a agressão física. Na escola, quando uma criança chega com um pano na cabeça (torso) e trajando vestes brancas, torna-se motivo de chacota, ocasião em que se percebe que não há o respeito pela religião, por sua particularidade diversa da maioria, e isso independe da aceitação de outros, mas do respeito ao ser humano que, nesse momento, torna-se o alvo negativo por sua diversidade (BONFIM; NASCIMENTO, 2017, p. 04).

Observar-se um resguardo de leis e medidas, como a Pedagogia Interétnica como mecanismo pedagógico de viabilização de uma prática educativa plural e valorativa, em contrapartida, há outras questões como o currículo oculto, verificado em livros didáticos que dificultam tal manobra, além de outros fatores, como a religião, que deveria ser suporte para as boas relações, esta, por outro lado, contribui na acentuada desvalorização da cultura afrodescendente; o negro brasileiro parece viver num mundo diferente, pois quando vai à escola ele não encontra nesse local o acolhimento que deveria receber a fim de se sentir parte desse ambiente.

O que se pôde perceber a partir dos dados levantados?

Como forma de apresentar e discutir os dados, os mesmos foram organizados por categorias como dito anteriormente; nomes de docentes e discentes foram suprimidos, utilizou-se de letras para a identificação de suas falas no texto. De acordo com Minayo (2002, p. 70), categoria diz respeito a um conceito que engloba elementos com aspectos semelhantes e que se relacionam.

Ser afrodescendente

Percebeu-se pelas falas de professores e alunos entrevistados uma segurança de se reconhecerem como seres humanos de direito que são, embora, a custo de muita

luta. O que ficou notório nos relatos é que essa luta persiste, é diária, frente ao preconceito ainda latente na sociedade.

Quando os alunos foram indagados como se definiam enquanto indivíduos, assim disseram,

Aluna A do 1º período:

> [...] mulher guerreira e forte [...] por mais que ainda hoje as pessoas tenham preconceitos pela nossa cor negra [...].

Já a aluna B do 3º período:

> [...] mulher negra, de proletariado, filha de pais da classe trabalhadora, participante da minoria (que é a maioria), e universitária pela força de muitos que lutaram antes de mim [...].

Pelos relatos das alunas A e B, nota-se um discurso de firmeza incorporada na própria pele, fruto da luta de seus predecessores. O reconhecer-se negra e o mostra-se como cidadã de direitos e deveres, incluindo-se o estudar, é uma forma de resistência frente ao pensamento colonial que assola as mentes "civilizadas".

Ainda nesse contexto, o aluno C do 4º período, relata:

> Minha definição enquanto indivíduo na sociedade está cercada de obstáculos [...] como sujeito inserido em uma sociedade extremamente preconceituosa; a luta diariamente por espaço da cultura afrodescendente brasileira [...].

O aluno D do 8º período compartilha:

> Hoje sei me colocar diante os paradigmas impostos pela sociedade de uma forma clara, não que antes não me posicionasse [...].

O aluno do quarto período mostra como é difícil o lutar do negro para viver em sociedade, um exemplo seria o acesso e permanência no ensino superior, como poderá ser observado mais abaixo na fala dos professores. O aluno do último período explicitamente não fala da importância da educação para tal colocação, porém pelo

avançar no curso de Pedagogia é de se perceber, que foi embasado nas suas construções acadêmicas que o mesmo a relatou.

Nessa perspectiva entende-se que os jovens negros são os protagonistas em denunciar as violências acometidas à população negra, utilizando-se da própria raça para tal fim (GOMES; LABORNE, 2018).

A educação traz contribuições relevantes para a luta contra o racismo e a discriminação, em que os afrodescendentes são sujeitos, encontrando no espaço escolar a figura do professor como principal agente cambiador de reconstrução da realidade. Como forma de ilustrar tal contexto, tem-se a colocação de dois professores entrevistados. Professora A define-se:

> [...] Como indivíduo eu tive oportunidades na vida e pude aproveitar essas oportunidades [...] oportunidade não se ganha; oportunidade se busca, se adentra [...] indivíduo inquieta, inquieta cientificamente, inquieta com as divisões, as classes dentro da sociedade, inquieta com o processo da educação [...]. A minha origem social: negra, mulher, pobre, do interior do Maranhão me instigou sempre, e me levou sempre a essa inquietação, a buscar o processo de humanização [...]. Eu quero continuar inquieta [...], no sentido de buscar uma transformação, para uma educação enquanto espaço de transformação da sociedade.

Já professor B coloca,

> [...] Eu me percebo e assumo a minha identidade afrodescendente, tanto no sentido mesmo biológico, quanto político. Eu me percebo dessa forma e assim que eu atuo como sujeito ativo dentro da minha profissão aqui na Universidade Federal; e assim que eu também considero a maior parte da população do Brasil. [...] Negro autêntico e muito corajoso, só que muito corajoso, exatamente porque eu me lanço o desafio de viver normalmente como um cidadão dentro de uma sociedade extremamente racista, como a nossa.

À educação cabe proporcionar tanto a alunos como professores uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, de tal maneira que se observe as relações com o outro de forma ética, a fim de que se compreenda a raiz de atitudes discriminatórias e excludentes, e a partir daí construir em conjunto uma antimarginalização (SANTOMÉ, 2009).

A escola é um dos campos apontados pelo Movimento Negro como um mecanismo de conscientização de todos, brancos e afrodescendentes, bem como para superar as desigualdades que assolam crianças e jovens afrodescendentes (GOMES, 2011).

É de se reiterar a contribuição da educação nesta contenda, enquanto instituição social de grande envergadura, no sentido de promover um alargamento de reflexões e atitudes, em favor da transformação de uma realidade que não cabe mais ao contexto social que se vive, cujas discussões versam, sobretudo na revalorização do ser humano em toda sua plenitude social, cultural, e porque não espiritual.

O acesso ao ensino superior

Pelos relatos notou-se que grande parte dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí entrevistados foram beneficiados pela lei de cotas. Os problemas apontados para ingresso centram-se em três pontos: concepções de que negro não possui capacidade de angariar conquistas na vida pela educação; falta de preparação dos alunos provenientes de escolas públicas e falta de auxílio para a permanência desse aluno no curso. Nesse sentido, professor B auxilia nessa reflexão:

> Os negros que estão vindo de escolas públicas com nível pequeno, primeiro eles têm que serem aprovados [...]; num terceiro momento depois que está aqui dentro, vai ter que, comprar livros ou textos, transporte, moradia, restaurante, etc [...], e eles são pessoas pobres, e então como eles vão manter um curso, aqui dentro? [...]. [...] os empecilhos estão desde da seleção, até o acesso aqui e a permanência [...]. [...] incluir não é só matricular! Pierre Bourdieu, ele diz: a escola de em modo geral [...], ela inclui para poder excluir [...], deve ter um conjunto de ações que venham possibilitar a humanização das relações, entre essa comunidade universitária [...].

A educação enquanto instituição social é forte, e por tal força ela é utilizada de forma ambígua como gestora de uma "harmonia social", tendo em vista a mesma ser empregada como forma de silenciamento da "minoria" e como mecanismo de homogeneização da sociedade através do currículo.

Gomes (2011, p. 226) adverte:

> No Brasil, as instituições de ensino, ao longo dos tempos, tiveram ou têm como principal objetivo a universalização e a homogeneização, negando as diferenças intrínsecas dos sujeitos e as relações de poder e dominação presentes nas relações sociais (Gomes, 2011, p. 226).

Algo que deve se analisar atentamente são os conteúdos discutidos nas instituições escolares, bem como o que é enfatizado pelas estruturações curriculares, uma vez que essas apresentam uma forte tendência em enfatizar as culturas hegemônicas (SANTOMÉ, 2009).

Isso reflete diretamente na formação do professor, tendo em vista que a formação inicial do professor tradicional é uma formação que observa a diversidade cultural como entrave ao processo educacional (LEGRAMANDI; GOMES, 2019).

Essa realidade pôde ser observada quando os alunos foram indagados acerca de terem sido vítimas de preconceito, a metade alegou ter presenciado de forma sutil, velado, tanto por professores como por alunos.

Quando indagada sobre quais os problemas deveriam ser solucionados para se promover o respeito à diversidade no ambiente escolar, professora A coloca,

> [...] as pessoas não estão solícitas, não estão preparadas para fazer com que essas leis sejam efetivadas. Então, uma educação, de fato, que contemple as relações interétnicas, uma educação, de fato, que tenha equidade [...] pelo menos para minimizar as relações desiguais desse país. É necessário que passe não só pelo currículo [...], passe por uma conscientização na formação de professores, passe por uma conscientização e formação de todo ambiente escolar [...]. De que adianta colocar uma lei, fazer com que o aluno deficiente, ou o aluno negro seja contemplado, e na prática ele chega na porta para entrar na escola, ele é vitimizado [...]

Na visão de professor B:

> [...] a pouca valorização de uma cultura tão ampla e tão diversa, como a brasileira, mas não é perceptível pela maioria dos professores, não só pelo curso de Pedagogia, não só aqui na UFPI, mas em muitas universidades [...]. Então, o problema é esse, o próprio autorreconhecimento que a legitimação dessa diversidade cultural, porque enquanto a gente não reconhecer e identificar isso; não admitir e não valorizar toda essa nossa história, toda nossa carga cultural e

> até mesmo biogenética, nós não vamos fazer uma educação que permita a libertação do preconceito [...].

Levando em consideração, o papel que o professor desempenha em ser o principal facilitador na construção da realidade sócio-educaional, é importante que os mesmos sejam preparados para a valorização da multiculturalidade no espaço escolar, e dessa forma ao adotar uma pedagogia intercultural/interétnica estarão contribuindo na desconstrução do caráter homogeneizador da sociedade (GOMES; SOUSA, 2011).

Professor B complementa,

> Como diz o professor Paulo Freire, nós precisamos, sim, ainda de uma pedagogia do oprimido, porque toda essa diversidade fica sem reconhecimento [...]; é uma população oprimida, pela falta de reconhecimento e legitimidade dentro da cena social [...] dentro da escola, como instituição social, que legitimaria essa nossa diversidade, como não ocorre, então nós vamos permanecer oprimidos, precisando de uma pedagogia do oprimido.

O acesso ao ensino superior pelos negros, e, diga-se de passagem, a todos os cotistas, é mercado por inúmeros entraves, do despreparo para realizar o vestibular, o próprio racismo, até a falta de meios para permanência desses alunos nas dependências nas universidades são fatores reais de impacto. Por outro lado, as inquietações por parte dos docentes das próprias universidades, que também são cientistas e pesquisadores, auxiliam para reverberar tal realidade por intermédio de suas pesquisas e escritos.

Considerações Finais

O racismo e a opressão da minoria, que na verdade, representa a grande maioria ainda é presente na sociedade. Pelas falas analisadas observou-se que para o enfrentamento de tais fatos é preciso que a pessoa negra seja inquieta, como um dos professores relatou, especialmente na educação, e que os demais a vejam com um ser humano de valores e direitos. À educação cabe utilizar-se de sua força social, de forma a promover um ensino que não seja em favor de uma homogeneização social. Tal opressão não deve ser tratada apenas denunciando, mas que de fato haja uma mobilização de todo um conjunto social para tal fim. Muito tem se debatido, mas muito pouco tem se efetivado a respeito de direitos e reconhecimentos. Embora se

tenha avançado, mas ainda é preciso que haja mais sensibilidade e humanização entre os seres humanos.

É importante que futuras pesquisas sejam desenvolvidas com um número maior de envolvidos no interior, no exterior ou na interconecção dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Piauí, como forma de se trabalhar o enfrentamento do racismo, e da participação ativa de todos os sujeitos, afrodescendentes ou não, em prol de uma educação realmente intercultural. E preciso decolonizar!

Referências

AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa; LEAL, Elisiene Borges; OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. A afrodescendência nos arquivos do (des) conhecimento. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; LIMA, Solimar Oliveira. Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública: a experiencia da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2017.

ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância contra afro-religiosos: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. In: XVII Encontro Estadual de História, Paraíba, v. 17, n.1, p. 568-577, 2016. e-ISSN: 2359-2796. *Online* Disponível em: http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3362/2695

Acesso em: 01 nov. 2019.

BONFIM, Evandro Luiz Soares; NASCIMENTO, Alexsandro de Jesus. A religião africana e o preconceito na escola. E-FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, ano 6, n. 10, agosto de 2017. ISSN 2238-8605. *Online*. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171030115755.pdf Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, Brasília, 2003. *Online*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.11.645, de 10 de março de 2008, Brasília, 2008. *Online*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 01 nov. 2019.

CAMPOS JÚNIOR, João. A criança negra na escola: um estudo sobre o que a menina negra e sobre a cultura negra e sua própria identidade e condição humana. São Paulo: UNISAL, 1998.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; FONTINELES FILHO, Pedro Pio. (Re) Leituras e convergências: Literatura e ensino de história africana. In: BOMFIM, Maria do Carmo

Alves do; BOAKARI, Francis Musa; ARAÚJO, João Evangelista das Neves. Educação, diversidades e políticas de inclusão. Teresina: EDUFPI, 2013.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola, p. 223-242, 2011. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do et al. Gênero e diversidade na escola. Teresina: EDUFPI, 2011.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí. Teresina: EDUFPI, 2015

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e197406.pdf Acesso em: 27 out. 2019.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Educação para as relações étnico-raciais: a lei 10.639/ 2003 e a diversidade na escola, p. 17-29, 2011. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Teresina: EDUFPI, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da violência 2019. Brasília: Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf Acesso em: 27 out. 2019.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento Freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2019. DOI: https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32. eISSN: 1982-8632. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669 Acesso em: 27 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Raimundo dos; SOARES, Naira Jane da Costa. O legado social do branqueamento e seus efeitos psicossociais sobre a identidade étnico-racial de alunos negros. In: Seminário de Pesquisa e Extensão (2.: 2018 :Angical do Piauí, PI). Anais do

Seminário de Pesquisa e Extensão (SEMPEEX) [recurso eletrônico] / II Seminário de Pesquisa e Extensão. - IFPI Campus Angical do Piauí: Angical do Piauí, 2018.

SILVÉRIO, Valter Robério. Novas experiências de inclusão: ação afirmativa para negros e nativos no Brasil. Rev. Sinais Sociais. Rio de Janeiro: SESC, v. 12, n. 34, p. 155-185, set./dez. 2018. ISSN 1809-9815. Disponível em: http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1/SS34_web.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=2399f00f-0ba0-4bae-b225-bee0622532c1 Acesso em: 27 out. 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, UNIVERSIDADE POPULAR E DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA PROTEÇÃO DAS NASCENTES DOS BREJOS NO PIAUÍ

José Ledy Carvalho Santos[206]

Raimundo Nonato Vieira Santos[207]

Introdução

Pesquisas apontam a região Sul do Piauí, como a última fronteira agrícola. Essa narrativa oculta, conflitos, impasses e desafios para os camponeses diante do avanço do agronegócio, que marca a disputa pelo território e a luta pelos recursos hídricos. A região possui uma das maiores reservas de água doce do Estado. Conhecida como Vale do Gurguéia, zona estratégica de produção de água, conta com uma rede hídrica que abastece quase todo estado do Piauí, a partir do município de Barreiras do Piauí onde fica o Parque Nacional das Nascentes do Rio Parnaíba.

Esse potencial hídrico é formado por lençóis freáticos e poços jorrantes, sobre este Rebouças (1999, p. 142) afirma: "Não deixa de impressionar que tão importantes reservas de água subterrânea não sejam utilizadas e que predomine o desperdício, tal como ocorre nos poços públicos do Piauí". Esse recurso hídrico se soma ao Parque Nacional das Nascentes – que inclui área de proteção e preservação das nascentes dos rios: Parnaíba, Uruçuí Vermelho, Uruçuí Preto, Rio Lontra, Rio Corriola, Rio Pintado, Rio Água Quente e o Rio Gurgueia. Ainda compõe essa rede hídrica,

[206] Universidade Federal do Piauí - jlsantos1118@outlook.com

[207] Universidade Federal do Piauí - raimundonvs.agro@gmail.com

inúmeras nascentes de brejos[208] e ou riachos e seus (olho D'água) que formam uma rede hídrica da Barra Verde, em Bom Jesus-PI, os brejos da Conceição, Pirajá, Laranjeira no município de Currais-PI.

Esses territórios, delimitam a área de investigação da pesquisa, em razão dos conflitos por terra e água, como relatam estudos realizados pelos discentes da Educação do Campo da UFPI, através de relatórios e diagnósticos das comunidades rurais na região. É a partir dessa realidade que está em execução o projeto de pesquisa: "sustentabilidade hídrica dos brejos no Vale do Gurgueia", que tem como objetivos: realizar diagnóstico quantitativo e qualitativo, em parceria com o projeto Universidade Popular Vale do Gurgueia e Núcleo de Pesquisa NEPEECDES, por meio de visita técnica-científica para levantamento dos territórios de sustentabilidade hídrica das nascentes e dos brejos; apresentar diagnóstico qualitativo a partir do diálogo dos saberes científicos e populares na sistematização participativa dos dados qualitativos entre os pesquisadores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a população das comunidades rurais, a fim de garantir maior nível de validade científica a pesquisa e viabilizar novos modos de produção do conhecimento.

A pesquisa, em andamento, se concentra sobre o potencial hídrico dos brejos e ou riachos (olho D`água), interpelados pela seguinte questão: como os recursos hídricos dos brejos e suas nascentes, apesar de sua invisibilidade ambiental e social, estão na centralidade da disputa por território na região do Vale do Gurgueia, com impactos na produção de água para produção agrícola e para agricultura familiar? Essa questão tem sido central em nossas expedições pedagógicas descoloniais de caráter técnico-cientifica no sentido de mapear as nascentes dos brejos, averiguar a repercussão do uso do recurso hídrico na agricultura familiar dos camponeses, entendendo os impactos das nascentes dos brejos nas comunidades rurais do Vale do Gurgueia e sua contribuição para revitalização do Rio Gurgueia, que vem enfrentando um processo devastação ambiental, escassez e diminuição do volume de água na região.

Esse projeto de investigação está fundamentado em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, tendo como instrumento epistêmico de análise o método dialético na perspectiva de articular o processo histórico, realidade social

[208] Dicionário Dicio (2019): Terreno geralmente fértil, onde os rios se conservam mais ou menos permanentes. Lugar baixo onde há nascentes. Disponível em <https://www.dicio.com.br/brejo/>. Acesso em: 13 nov/2019

vivida e novos elementos determinantes das relações sociais e ambientais. Esse estudo visa investigar os territórios de sustentabilidade hídrica das nascentes dos brejos no perímetro de 50 (cinquenta) quilômetros do Assentamento Taboca, comunidade de referência da pesquisa para o desenvolvimento das atividades de expedições pedagógicas descoloniais (visitas técnico-cientifica) ao assentamento Taboca, à comunidade de Laranjeira, Pirajá e Brejo da Conceição serão prioridades para realização das oficinas de saberes para processos formativos sobre a emergência da proteção das nascentes e dos brejos.

Desenvolvimento

Discutir impasses e desafios no uso sustentável dos brejos e a necessidade de proteção das nascentes, visa fortalecer a produção com responsabilidade ambiental em uma relação de interconhecimento entre conhecimento científico e saber popular valorizando a cultura popular camponesa e sua relação com meio ambiente.

Recursos hídricos e território no Vale do Gurguéia: impasses e desafios na permanência no campo

A relação entre território, recursos hídricos e produção para agricultura familiar formam um campo de conflitos, tensões e impasses entre projetos de desenvolvimento antagônicos para o campo – modo de produção para o capitalismo e do/no campo – modo de produção baseado na agricultura familiar e agroecologicamente sustentável.

Apesar de predominar a versão hegemônica do capital produtivo, é a agricultura sustentável e familiar que abastece 80% da população com alimentos, garantindo a segurança alimentar no Brasil. A região do Vale do Gurgueia é um território formado por 11(onze) municípios: "O município de Bom Jesus ganha destaque por ser atualmente o segundo maior produtor de grãos do estado, com uma grande área de agricultura moderna em seu território, consequentemente, abriga muitos migrantes, sendo uma grande parte da região sul do país" (RUFO, 2013, p.38). Esse processo de ocupação do sul do país para o sul do Piauí é marcado por fortes contradições. Por um lado, a cidade de Bom Jesus se tornou uma das maiores produtoras de grãos, por outro lado, é uma das cidades mais caras para se viver no Estado do Piauí, em razão do agronegócio e da cultura migrante.

Essa realidade se evidencia pela imagem invertida de um desenvolvimento que não alcança as classes populares e agricultores originários com aumento do empobrecimento na região. Na questão ambiental, a região dos cerrados enfrenta graves problemas, Rufo (2013, p. 60) aponta:

> Na questão ambiental, há uma série de problemáticas relacionadas à agricultura moderna que precisam ser ressaltadas como forma de revisão para prevenção de impactos ambientais. Essa grande preocupação surge em razão da ameaça que o meio ambiente em detrimento da intensificação da erosão, contaminação do solo e do ar, diminuição da biodiversidade e assoreamento de corpos d'água. Além disso, há uma série de ameaças relacionadas à utilização da pulverização aérea, fertilizantes químicos, defensivos agrícolas e agrotóxicos.

Esse contexto, coloca o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFPI) no centro dessa disputa, uma vez que os discentes, em sua maioria são camponeses dos municípios de Currais, Cristino Castro, Santa Luz e Bom Jesus, territórios que concentram uma grande quantidade de brejos e ou riachos e terras produtivas na região. Esse diagnóstico tem sido recorrente nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que apontam a necessidade de dar visibilidade ao contexto ambiental dos brejos e seus potenciais no abastecimento para agricultura familiar, para produção agrícola e subsistência da população local. Ao mesmo tempo apontam os riscos ambientais que os riachos e brejos estão sofrendo com desmatamento das matas ciliares e construção de represas por fazendeiros na região que se apropriam da água, dificultando que cheguem às comunidades e população do campo.

A agricultura familiar se compromete com o uso sustentável dos recursos hídricos e do meio ambiente. O trabalho agrícola familiar enaltece a relação do agricultor com o ambiente, pois viabiliza não apenas o sustento da unidade familiar, mas o convívio com a comunidade e o cuidado ao ambiente rural de forma sustentável (BORGES, *et.al*., 2015). Nesse sentido, essa proposta de pesquisa afirma uma opção ética comprometida com a visibilidade dos camponeses e seus modos de vida com a agricultura familiar na relação com os brejos e o uso adequado dos recursos hídricos.

Os saberes populares e os contextos da educação do campo tem sido um instrumento de leitura do mundo em relação ao problema de como conhecer para transformar a realidade social do campo, como afirma (MAMA et al., 2010, p. 26): "[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das

populações [...]". Essa opção coaduna com a proposta de Santos (2010), quando levanta a necessidade da superação das monoculturas do saber científico e da produtividade mercantil. Portanto, a pesquisa pretende ser um instrumento de visibilidade dos contextos hídricos e ambiental dos brejos a partir dos saberes das populações do campo na região do Vale do Gurgueia.

É preciso reafirmar os contextos, os saberes e os sujeitos do campo como instrumentos de fortalecimento de novos modos de produção do conhecimento na relação com a universidade. A pretensão da pesquisa supera a perspectiva quantitativa de levantamento do número de brejos na região, mas pretendemos compreender os impactos qualitativos dos brejos na sustentabilidade hídrica para subsistência da população local, para produção na agricultura familiar, para abastecimento de água para consumo doméstico dando visibilidade à realidade ambiental dos brejos.

Essa proposta denuncia, mas também anuncia outras formas de sustentabilidade ambiental e hídrica viável na perspectiva dos sujeitos do campo. Desse modo, coloca-se como alternativa ao: "processo de modernização agrícola no sul do Piauí e o novo ordenamento territorial decorrente tem culminado com alguns conflitos como disputas por terra, contaminação de recursos hídricos [...] delimitação de reservas ambientais, entre outros" (SILVA, 2016, p. 4). Portanto estamos comprometidos com a valorização dos territórios camponeses, bem como no fortalecimento dos sujeitos do campo na luta pela permanência na terra e seus processos de organização para defesa dos recursos hídricos na região.

Nesse sentido, a pesquisa quer evidenciar as contradições entre os discursos de desenvolvimento da "última fronteira agrícola" e a realidade da agricultura familiar e dos processos produtivos protagonizado pelos camponeses que valorizam a relação entre seus direitos e os direitos da natureza com práticas orgânicas e proteção dos brejos e riachos. Ao tempo em que os camponeses denunciam o projeto de desenvolvimento econômico e social do capitalismo predatório da natureza, que Tundisi (2008) caracteriza como o uso desenfreado de agua para agricultura e problemas ambientais agravados pelo agronegócio na região.

Expedições pedagógicas descoloniais e as comunidades camponesas: nascentes dos brejos e agricultura familiar

O projeto de pesquisa está ancorado na perspectiva de universidade popular que enfatiza um paradigma de articulação dos saberes científicos e saberes populares no sentido de garantir um novo modo de produção do conhecimento cujo contexto seja o ponto de partida e ponto de chegada. Nesse sentido, as expedições pedagógicas descoloniais são visitas técnico-cientifica organizada pelo projeto de pesquisa e extensão do núcleo de pesquisa do NEPEECDES que conta com uma rede de investigadores da Universidade Federal do Piauí e das comunidades em investigação a partir de uma perspectiva descolonial dos modos de produção do conhecimento.

A primeira expedição iniciou no Assentamento Taboca, que fica a 15 km de Bom Jesus. O assentamento será o principal território das expedições, uma vez que fica localizado as margens do Rio Gurgueia, a principal fonte de abastecimento hídrico para as roças, plantações, vazantes, criação de animais através de sistema de bombeamento. A metodologia para a organização do roteiro de campo na comunidade Laranjeira tinha como propósito visita as nascentes dos brejos, visitas as produções e plantações nas comunidades, realização de entrevistas semi-estruturadas com os moradores, registro fotográfico, levantamento histórico sobre a importância das nascentes dos brejos e das áreas de produção da agricultura familiar para a permanência no campo.

A comunidade Laranjeira é um exemplo de resistência na luta pela terra e por água, está situada na zona rural do município de Currais-PI, a 35 km da Cidade de Bom Jesus. A comunidade foi o local da primeira expedição pedagógica descolonial com visita técnico-científica em conjunto com os discentes do curso em Educação do Campo, que são moradores dessa localidade e são pesquisadores do projeto. Nas comunidades de Laranjeira e Pirajá concentram as três principais nascentes que formam os brejos e ou riachos que se encontram com o Rio Gurgueia no município de Bom Jesus.

Durante a expedição realizamos a observação em *lócus* das nascentes dos brejos. O agricultor Reginaldo pode ser considerado um guardião da nascente. Relata que enfrentou muitos conflitos na defesa e proteção das nascentes na comunidade laranjeiras. Considera que o impacto provocado pela morte dessa nascente que abastece mais de 10 (dez) comunidades e famílias ao longo de seu curso, comprometeria a vida no campo levando a expulsão dos camponeses de seus territórios originários.

O agricultor Reginaldo relata um conflito de terra em torno da nascente para sua proteção, ao dizer que: "Um agricultor resolveu plantar uma roça as margens da nascente do brejo, denunciei aos órgãos competentes para garantir a proteção da nascente, foi muito difícil porque foi uma luta que fiz praticamente sozinho, mas consegui" (REGINALDO, 2019). Na imagem o agricultor Reginaldo explica como conserva a nascente, como mede a pressão da água e, em explicação quase mítica nos informa que: "a nascente se movimenta mais rápido com a presença de humanos, quase como se estivesse a falar como as pessoas", fato que foi observado pelos pesquisadores ao se aproximar da nascente, como podemos verificar.

Imagem 1 - Nascente do Brejo - método popular de medir o nível de pressão da água pelo agricultor

Fonte: Dados da pesquisa, Piauí, 2019

As expedições pedagógicas descoloniais enfatizam a visibilidade dos trabalhadores camponeses, como produtores de saberes no processo de proteção dos recursos hídricos e dos direitos da natureza atuam como guardiões das nascentes. O agricultor Reginaldo organizou um sistema ambiental de proteção em torno das nascentes, com a manutenção da biodiversidade com plantação de árvores nativas como do Buriti *(Mauritia flexuosa)* ao longo do percurso dos brejos, um sistema

agroflorestal de reativação do ciclo da água, desenvolveu um sistema de limpeza da nascente baseada na proteção do Olho D`água.

Ao visitamos a propriedade da agricultora rural Luzinete, explicou a importância dos brejos para a irrigação na produção da agricultura familiar, sobretudo, na roça de arroz, feijão, milho e fava. Ressalta a relevância do Brejo Laranjeira para a irrigação das plantações durante o período seco e na criação de animais, mas destaca os problemas com o desmatamento e devastação em torno das nascestes. Segundo Luzinete:

> o desmatamento das margens do riacho e no entorno das nascentes é um dos principais problemas que vêm prejudicando constantemente as nascentes, reduzindo a vasão da água, atingindo várias comunidades no abastecimento, provocando impactos na produção das plantações, na criação de animais e no uso das atividades domésticas. (Dados da Pesquisa, Piauí, 2019)

É evidente a importância dos saberes populares na garantia dos direitos da natureza e respeito ao seu ciclo natural de água e da terra. As nascentes pulsantes dos brejos revelam uma região rica em recursos hídricos que contraditoriamente é marcada por longos períodos de seca durante o ano, os brejos e olhos D`água são as principais fontes hídricas.

A preservação dos brejos também possibilita o desenvolvimento de outras atividades como, por exemplo, o extrativismo com a coleta do buriti. Se constitui ainda como um espaço de lazer e entretenimento dos povos do campo. As nascentes dos brejos ou riachos são fundamentais para permanência dos sujeitos do campo em seus territórios, pois é uma fonte hídrica com repercussão em diversas comunidades rurais do município de Currais. Por isso a necessidade da pesquisa de campo para levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre os brejos e seus impactos na região.

Políticas públicas de proteção das nascentes dos brejos: desafios da sustentabilidade hídrica no Vale do Gurguéia

Atualmente, os camponeses têm assumido a proteção das nascentes dos Brejos que dependem dos recursos hídricos para seus processos produtivos, mas essa obrigação deve ser assumida pelo Estado e os órgãos responsáveis. A experiência de

política pública que criou o Parque Nacional de Proteção das Nascentes do Rio Parnaíba, em Barreiras do Piauí, área de proteção do governo federal, foi incluída para expedição de campo da pesquisa, cujo objetivo visa conhecer em *lócus* o projeto no sentido de assegurar essa iniciativa como fonte de fundamentação na discussão com o Estado sobre a necessidade da criação do parque de proteção das nascentes dos brejos na região do Vale do Gurgueia.

A pesquisa também articula uma rede de parceiros no sentido de envolver o Estado em uma maior participação para o conhecimento da realidade hídrica na região do Vale do Gurgueia e para levantamento de ações e política públicas para gestão desses territórios hídricos. O projeto de pesquisa da UFPI garantiu parceria para execução das ações do projeto com a Secretaria Estadual de Recursos Hídricos do Piauí (SEMAR), com a Secretária de desenvolvimento Rural (SDR) e órgão de Assistência Técnica (EMATER) a partir de termo de cooperação técnica com fins de fazer o levantamento da qualidade da água dos brejos; mapeamento das nascentes e desenvolvimento de processos formativos com os camponeses sobre a proteção e a gestão dos recursos hídricos na região. Iniciamos uma articulação que fortalece a proposta da pesquisa, ou seja, a necessidade de marcos regulatórios que garantam a proteção das nascentes dos brejos e riachos na região sul do Piauí.

Nesse sentido, a pesquisa propõe socialização dos relatórios e dos dados levantados sobre as nascentes dos brejos, bem como realização de audiência com o poder executivo e legislativo sobre a necessidade de implantação de políticas públicas de proteção das nascentes dos brejos e riachos, no Estado do Piauí, ou seja, políticas públicas que visem:

> Ações conjuntas de monitoramento para controle da qualidade da água, estudos conjuntos para avaliar o impacto dos usos do solo na contaminação e degradação dos recursos hídricos e realização de programas de capacitação conjunta de gestores de recursos hídricos são algumas ações e atividades já desenvolvidas e que têm estimulado políticas públicas de longo prazo para a gestão dessas bacias. (TUNDISI, 2008, p. 12)

As preocupações com a disponibilidade de recursos naturais passaram a ocupar uma posição de destaque nos discursos e programas de governo em diversas regiões do planeta como forma de garantir a continuidade da exploração dos recursos naturais por um lado, e por outro, entidades ligadas aos movimentos de preservação têm

buscado, através de conferências, pensarem estratégias para sustentabilidade hídrica com a exploração e o uso racional dos recursos naturais.

Nossa preocupação reflete sobre outro prisma para enxergar a necessidade de preservação de um diferenciado tipo de mananciais de águas e suas nascentes, popularmente conhecidos na região como Brejos, presente, principalmente, em algumas zonas de transição entre caatinga e cerrados, também conhecidos como cerradões. Das nascentes à sua foz, esses cursos d'água se caracterizam como uma forma singular de paisagem, com riqueza de biodiversidade vegetal e animal, que dependem diretamente da conservação e manutenção do fluxo de água, essencial para manter o seu processo de simbiose.

As políticas públicas ambientais devem contribuir para o rompimento, a longo e médio prazo, de uma série de fatores sociais no campo que ameaçam, sobretudo, as áreas produtivas de assentamentos e comunidades que desenvolvem cultivos sob a forma da agricultura familiar e que dependem diretamente da preservação das nascentes. A importância desse bem essencial para a vida e sua reprodução se revela não só pela sua relevância do ponto de vista biológico, mas pela necessidade de se pensar em sua importância social quando constatamos que em diversas regiões do mundo, em pleno o século XXI, ainda somos surpreendidos, com pesquisas e documentários que retratam o sofrimento, de quem ainda sobrevive com uma quantidade de água que não dá para suprir sequer as suas necessidades básicas. Ressaltamos a importância da preservação dos grandes e médios rios que formam as bacias hidrográficas ocupando posições de destaque na agenda estatal de políticas públicas de preservação dos recursos hídricos.

Os recursos naturais nos cerrados são marcados pela devastação e derrubada das matas nativas, perda de biodiversidade vegetal e animal, impactando as áreas conhecidas como baixões afetando as nascentes de rios e mais especificamente nos riachos também conhecidos como brejos. Entendemos que sem uma intervenção forte do Estado na regulação da lógica do capital produtivo e seus processos de expansão das fronteiras agrícolas, marcada pelo agronegócio, a região sul enfrentará consequências desastrosas, sobretudo, para as populações que habitam os territórios onde são desenvolvidas as práticas da agricultura familiar e camponesa que dependem dos recursos hídricos dos brejos e riachos da região do Vale do Gurgueia.

Considerações Finais

A pesquisa aponta a necessidade de discutirmos políticas públicas de proteção ambiental das nascentes dos brejos ou riachos na região, como fonte principal de abastecimento da população rural local. Evidencia o avanço descontrolado do agronegócio com impactos profundos na poluição dos recursos hídricos, na expansão indevida de fazendas, na construção de represas para concentração da água, comprometendo o curso dos brejos e o uso da água pelos camponeses.

A universidade em diálogo com os sujeitos do campo na perspectiva da Educação do Campo investiga as condições que garantem a disponibilidade de recursos hídricos para que os sujeitos do campo permaneçam em suas comunidades históricas de origem. Para isso, levantamos a necessidade de políticas públicas que considere a diversidade social, política e econômica dos contextos do campo e a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural, rompendo com a lógica de expropriação das terras e dos recursos hídricos que expulsa os camponeses do campo.

Nesse sentido, apontamos a necessidade de políticas públicas, programas, projetos de lei e marcos normativos que garantam a proteção das nascentes dos brejos. Isso, por um lado, exige uma maior intervenção do Estado na região do Vale do Gurgueia, e por outro aponta a necessidade de desenvolver processos formativos para conscientização das populações que habitam nesses territórios. Considera os conhecimentos historicamente acumulados pelas populações do campo, valorizando os saberes populares que se traduz pela ação na relação destes sujeitos com o meio ambiente e com os direitos da natureza.

Os impasses na implantação de políticas públicas de proteção das nascentes dos brejos são: ausência de um estado forte na região com ações e programas de proteção ambiental e hídrica; conflitos entre grandes produtores e agricultores camponeses na disputa por terra e água em razão do capital extrativista. Nesse sentido é um desafio para a pesquisa problematizar essa realidade social e política, a partir dos dados levantados pela investigação contextualizada na realidade ambiental e hídrica na região do Vale do Gurgueia.

Assim a pesquisa discute a instituição de mecanismos de participação popular e de espaços de diálogos entre camponeses, agricultores e Estado para o uso sustentável da água e da terra que leve em consideração os conhecimentos científicos produzidos

pela universidade pública, os saberes das populações camponesas e um projeto ambiental em sintonia com as políticas ambientais no mundo e os acordos internacionais de proteção do planeta. Certamente é urgente uma política de proteção das nascentes dos brejos no Vale do Gurgueia no Piauí.

Referências

BORGES, Anelise Minitz, *et. al*. Agricultura familiar e a conservação da saúde humana e ambiental. Rev Bras Enferm [Internet]. 2016 mar-abr; 69(2):326-34. Disponível em < http://www.scielo.br> Acesso em: 25 out/ 2019

BRASIL. Agência Nacional das Águas. GEO Brasil - Recursos Hídricos. Brasília: ANA/PNUMA, 2007.

LIMA, I. M. M. F. Hidrografia do Estado do Piauí, disponibilidades e usos. In: AQUINO, C. M. S. A.; SANTOS, F. A. Recursos Hídricos do Estado do Piauí: fundamentos de gestão e estudos de casos em bacias hidrográficas do centro-norte piauiense. Cap. 3. Teresina: EDUFPI, 2017, p.43-68.

MAMA, Amina. Seria ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

REBOUÇAS, A. C. Águas subterrâneas. In: REBOUÇAS, A. C.; BRAGA, B.; TUNDISI, J. G. Águas doces no Brasil: capital ecológico, uso e conservação. São Paulo. São Paulo: Escrituras, 1999, p. 117-152.

RUFO, Tiago Fernandes. Modernização agrícola no sudoeste piauiense: Impactos na rede urbana regional, no meio ambiente e nas comunidades. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília – DF, 2013. Disponível em <http://bdm.unb.br> Acesso: 14 out/ 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Helena Vanessa Maria da, LEAL, Manuela Nunes Brito. Conflitos no campo e impactos socioambientais no município de Uruçuí-PI. XVIII Encontro nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia. Maranhão, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia> Acesso: 13 out/ 2019

SOUZA, Suzane Tosta; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. As novas estratégias do capital para o campo brasileiro a partir do discurso do agronegócio. Revista Pegada – vol. 09 n.1. Junho/2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br> Acesso em 20 set/2019.

TUNDISI, José Galizia. Recursos hídricos no futuro: problemas e soluções. Estudos Avançados 22 (63), São Paulo, 2008.

ECOS DA NEGRITUDE: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER, MÃE, ESPOSA, NO ROMANCE *"AS ALEGRIAS DA MATERNIDADE"* DE BUCHI EMECHETA

Joseane dos Santos Costa[209]

Rosilda Alves Bezerra[210]

A diáspora emerge na idade antiga, com a saída em massa do povo judeu devido à crueldade do faraó no território egípcio. Na história, certamente houve outras diásporas, mas nenhuma tão arbitrária como a protagonizada pelo povo africano, tendo em vista que enquanto os demais povos deixavam um lugar opressor em busca de liberdade, ocorria o inverso com o povo proveniente, da África, sendo este retirado de seus territórios para viver em regime de escravidão. Atualmente, a diáspora transmutou-se e assumiu novos sentidos, tornando-se um dos fatores preponderantes na construção de novas subjetividades, sobretudo dos sujeitos contemporâneos. As pessoas que migram para outros países, tentam, sobretudo, escapar de ditaduras, catástrofes naturais e econômicas.

Desta forma, discutimos a diáspora enquanto processo que articula a construção das narrativas, e influencia a prática literária de autoras africanas, seja na poesia ou na escrita romanesca, tendo em vista que o processo diaspórico de descolonização tem sobretudo uma memória traumática, ao passo que observamos nas

[209] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), na linha de pesquisa "Literatura, Memória e Estudos Culturais", com o projeto intitulado "Ecos da negritude: Mulher e Maternidade na Literatura Africana e afro-brasileira, sob orientação do Profª Drª Rosilda Alves Bezerra. Zeane.jo@hotmail.com/rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

[210] Universidade Estadual da Paraíba/Profletras

obras produzidas no período colonial e pós colonial a possibilidade de ressignificação desta experiência. Desta forma, corroboramos com o que propõe Hallbwachs (2006), ao afirmar que:

> Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39)

De acordo com o autor em questão, a memória de um indivíduo é transpassada por uma série de outras tantas memórias dos diferentes grupos sociais que ele participa, exerce e sofre influência, seja em um contexto familiar, profissional, dentre outros. No percurso histórico, a memória pode assumir uma condição perigosa, pois a humanidade está acostumada a suprimir e/ou renegar aquilo que não é conveniente para determinados grupos sociais hegemônicos, tornando-se um hábito manipular os discursos e, consequentemente, subverter os fatos históricos, a exemplo da ignorância instaurada durante muito tempo no que concerne às consequências de episódios cruéis como a diáspora negra.

É impossível ignorarmos o paradigma literatura e trauma, como destaca Seligmann (2005), tendo em vista que ao escrevermos não conseguimos nos despir de nossas vivências. Nesse sentido, a escrita pós-catástrofe traz em seu enredo discussões sobre o processo de colonização, apropriação e assimilação cultural, bem como o preconceito e a violência, que se fazem notórios nesta literatura reconhecidamente marginal:

> Aprendemos que o elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente tanto quanto serve de cimento para nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação que se dá tanto no jornal, na televisão, no cinema, nas artes, como na fala cotidiana, nos nossos gestos, sonhos e silêncios, e, enfim, na literatura. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.64)

Os estudos culturais levam em consideração tais posicionamentos e por vezes se valem das teorias bakhtinianas, bem como das ideias de Benveniste, de que o lugar da fala e da escrita está implicado a um tempo, uma cultura e uma história que

orientam o nosso discurso, sobretudo no que concerne à diáspora negra, em sua produção cultural.

Os conflitos entre colonizadores e colonizados, no que se refere ao povo africano no decorrer dos séculos, foi, além das lutas armadas, sobretudo uma luta de cunho ideológico. A imposição cultural por parte dos europeus na África teve início com o tráfico de escravos naquele país, porém não teve fim quando a atividade em questão foi proibida, de maneira que as potências econômicas insistiam em situar o espaço das nações africanas como um lugar de povos miseráveis, por vezes selvagens e com uma cultura inferior a europeia, projetando na África um território marginal, tendo em vista não se enquadrar nos traços pintados pelo branco-colonizador.

A busca pela valorização das influências histórico-culturais do continente africano e torná-lo visível para o mundo através de histórias como o romance *As alegrias da maternidade* (2017), é uma forma de ressignificar questionamento de valores humanos, levando em consideração o quanto os estereótipos instaurados pela falta de conhecimento acerca da construção cultural da África, impactam a forma como o mundo a enxerga, por vezes subestimando e agregando ideias negativas de tudo aquilo que de lá provem, ignorando que, embora carregue muito sangue e violência no período colonial da história, traz consigo também, em contrapartida, a vivência de um povo que aspirou/aspira ideais de luta, garra e força.

Reafirmamos a necessidade da visibilidade posto que em um mundo que é regido por diversas relações de poder, tanto economicamente quanto socialmente, tende a ser sempre mais difícil para escritores de uma literatura que emerge das margens seguirem as suas escolhas e defenderem as suas culturas em relação aos grupos dominantes, tendo em vista o ambiente ainda excludente que é o mercado editorial.

Provavelmente, se cada geração não retomasse, a partir da literatura, as experiências do passado, as possibilidades da literatura tradicional, principalmente aquela produzida sob o ponto de vista das elites, com representações do êxito capitalista, continuariam ocupando os espaços de ênfase, excluindo ainda mais as vozes das minorias, de maneira que os negros, os imigrantes, as mulheres, dentre outros grupos marginalizados ao longo da história, continuariam a ser representados pelo olhar externo de um outro.

A "tradição moderna", nos coloca diante do "novo", no sentido de valor, de ruptura e de negação. A literatura colonial, que foi produzida sob a perspectiva do

colonizador, deu lugar, nesta perspectiva de tradição moderna, graças ao processo de descolonização, à literatura pós-colonial, permitindo, assim, que os escritores de ex-colônias trouxessem em suas narrativas ou poéticas memórias de si ou de outras pessoas que experimentaram a deterioração de suas culturas, de suas famílias, de parte de suas histórias.

As alegrias da maternidade (2017*)* é um romance que narra os diferentes aspectos da maternidade e da influência do patriarcado na vida das mulheres ao longo das gerações, nos mostrando o quanto tais imposições contribuíram para subalternização da classe feminina naquele país. A afirmação sob forma de rejeição de que o feminismo não é africano, é difundida por muitos autores em África, posto isso, muitos deles procuram não se declarar feministas; ainda que suas produções exponham questões de cunho ideológico, refletindo discursos e violências impostas pelo patriarcado, muitos rejeitam o termo, pois aqueles que vierem a toma-lo para si, diz-se que sofrem de colonização mental, não são verdadeiros africanos.

Para as nossas reflexões, entendemos ser necessário expor o lugar da escritora nigeriana Buchi Emecheta no cenário que abrange a literatura pós-colonialista, uma vez que esta reflete até que ponto as influências dos processos de colonização promoveram intercâmbios culturais, que afetaram o território africano.

A África subsaariana é composta por 47 países, contudo, continua por vezes a ser retratada como uma região de aspectos econômicos, sociais e culturais homogêneos, em que sobressai a pobreza do seu povo. Assim, torna-se necessário utilizar a escrita para desmistificar as imagens de pobreza e miserabilidade que são divulgadas acerca dos países africanos.

Situamos a literatura nigeriana no contexto do pós-colonial, destacando a escritora Buchi Emecheta, como uma porta-voz da luta de países africanos por sua independência, sendo ela uma das pioneiras no que se refere à escrita feminina em seu continente, influenciando uma geração de autores que surgiriam anos depois.

Nesse sentido, a literatura assume uma importante missão de refletir acerca da situação de um povo estigmatizado e que protagoniza injustiças sobretudo no que concerne aos direitos das mulheres. A escritora africana em questão, foi uma das mulheres que assumiu o lugar perante a história e mostrou ao mundo o outro lado das narrativas sobre o continente que é berço de centenas de culturas, que agrega povos de diversas etnias e que por muito tempo foi perseguido e dizimado.

Ao longo das últimas décadas as autoras africanas vêm ultrapassando as fronteiras impostas pelos cânones literários e até mesmo pelas ideologias de gênero e têm conquistado seus espaços em todo o mundo. Tais autoras apresentam ao mundo uma literatura ligada às suas raízes culturais, colocam em evidência práticas e rituais que são impostos às mulheres em alguns países africanos, escrevem sobre temas que por muitos são considerados tabus, sobretudo se levarmos em consideração que em alguns países africanos às mulheres tem apenas deveres e praticamente nenhum direito.

Dentre essas escritoras de destaque internacional, é possível citarmos Buchi Emecheta, como uma das principais porta-vozes da literatura nigeriana, tendo produzido obras impactantes acerca de temas diversos, que continuam a ser estuados, e discutidos no cenário contemporâneo, uma vez que as sociedades continuam a reincidir em erros como a estigmatização da figura das mulheres.

A África subsaariana é vítima de discursos que tentam atribuí-la aspectos negativos por conta da situação econômica de alguns de seus países, que por muito tempo foram colonizados por países europeus como Portugal, Inglaterra, França e Alemanha, tendo suas riquezas extraídas e ficando estagnados economicamente, tendo que controlar os conflitos étnicos entre os seus povos. Desta maneira, a Nigéria, que foi um dos países explorados por potências europeias, possui uma considerável representação literária, uma vez que é a pátria de escritores que expõe narrativas que traduzem inquietações sobre os processos de apropriação que o país sofreu durante a ocupação britânica. A literatura reflete os embates entre colonizadores e colonizados, bem como as imposições a que os povos africanos tiveram que se submeter para não serem dizimados, sendo as injustiças e violências sofridas pelas mulheres outro importante ponto recorrentemente abordado nas obras de escritoras africanas.

Assim como outros aspectos de sua vida se entrelaçam ao seu fazer literário, a ordem patriarcal que submete às mulheres a um lugar de subalternidade perante os homens também circunda sua obra.

Emecheta escreveu diversos romances, dentre eles destaca-se *As alegrias da Maternidade* (1979), obra que fez referência a episódios dolorosos vivenciados por ela, sendo o principal a decisão de uma de suas filhas em ir morar com pai, mesmo ele as tendo negligenciado, deixando-as com a mãe sem auxílio algum em um país desconhecido. O romance em questão traz uma protagonista que vive para orgulhar e obedecer aos desejos de seu pai, um importante chefe de aldeia, mas apesar de ser

obediente, temerosa aos costumes de seu povo, vive em meio a sofrimentos que envolvem sobretudo a maternidade.

Na cultura africana ser mãe é uma das maiores dádivas concedidas a mulher, e Nhu Ego, a protagonista da narrativa, inicialmente tem dificuldades para engravidar, sendo por isso rejeitada pelo seu primeiro marido, e mais adiante, quando engravida, sofre por não conseguir manter os filhos, vivendo em condições precárias, praticamente de subsistência.

> O que ganhei com isso tudo? Sim, eu tenho muitos filhos, mas com que vou alimentá-los? Com minha vida. Tenho que trabalhar até o osso para tomar conta deles, tenho que dar-lhes meu tudo. E se eu tiver a sorte de morrer em paz, tenho que dar-lhes minha alma. Eles adorarão meu espírito morto para que zele por eles: ele será considerado um bom espírito enquanto eles tiverem fartura de inhame e de filhos na família, mas, se por acaso alguma coisa der errado, se uma jovem esposa deixar de conceber ou se houver escassez, meu espírito morto será culpado. Quando ficarei livre? (EMECHETA, 2017, p.257)

Emecheta nos mostra, assim, que a literatura é também um ato político, pois traz discussões necessárias acerca da vida das mulheres na Nigéria em torno do quanto o poder de escolha lhes são negados, sendo induzidas a acreditarem que devem se conformar com as duas hipóteses que lhes são oferecidas: esposas e mães. A mulher é propriedade do homem do nascimento até a morte, inclusive após a morte é delegada a ela a responsabilidade sobre os bons e maus tempos de colheitas e fecundidade das mulheres da família.

Escolher mostrar as violências que as mulheres sofrem em um dos continentes mais conservadores do globo é sempre um ato de coragem, pois muitos defendem que tal escolha denigre a imagem e os costumes dos homens africanos. No entanto, a confiança dessas mulheres precisa ser reafirmada, já que durante muito tempo foram percebidas apenas como propriedade dos maridos, praticamente parte da mobília de suas casas, e a literatura se apresenta como um caminho pelo qual elas tomam consciência de seu valor social e quais estatutos precisam ser rompidos, mesmo que isso não agrade suas famílias.

A luta das mulheres contra uma ordem social estabelecida ocorre no mundo todo, entretanto evidentemente cada nação apresenta suas particularidades e diferentes níveis de dificuldades para minimizar os efeitos das segregações por elas sofridas:

> Nas Américas e na Europa, o processo de acesso das mulheres aos direitos eleitorais é quase paralelo, mesmo que marcado por acelerações e recuos em momentos diferentes. No fim dos anos 60, a legislação de todos os países do continente americano, incluindo-se os países latino-americanos e caribenhos, reconhece às mulheres de toas as origens étnicas e de todas as condições o direto de votar e de serem candidatas. O Liechtenstein é, em 1984, o último país europeu a permitir que as mulheres participem das Consultas nacionais, tanto com eleitoras como quanto candidatas. Ao todo terá sido preciso cerca de 80 anos para que a legislação do conjunto de países da Europa conceda os plenos direitos eleitorais às mulheres. (SAMOUILLER-JABRE, 2011, p.607)

A mulher, infelizmente, ainda tem que ter seus direitos avaliados pelos homens, que tem desta maneira fortalecidos os seus papeis de seres dominantes fortalecidos. As restrições impostas ao feminino é uma realidade que está longe de ser exterminada, pois ainda que tenham conseguido direitos como tornar-se candidatas e votar, certamente o número de mulheres que ocupam cargos políticos é bem inferior ao de homens. Desta forma, mesmo adquirindo direitos universais, ainda existe uma representação desigualitária nos mais variados setores da sociedade.

Através das obras literárias provenientes da escrita de mulheres africanas, o continente aos poucos deixa de ser percebido apenas como um lugar exótico, que necessita de verbas de países europeus, e a literatura contemporânea, sobretudo, esclarece a dívida histórica que os demais continentes têm com a África e com sua população, ressaltando também a situação das mulheres e a busca dessa conscientização em prol de sua independência. Sabemos, ainda, que nem toda mudança é aceita com facilidade, e existem aqueles que estão em lugares confortáveis e não são atingidos pela discriminação e violências que resultam da opressão sofrida pelas mulheres e por isso defendem a manutenção do poder das esferas masculinas, renegando, assim, a igualdade dos sexos como princípio fundador dos direitos do gênero humano.

Enquanto isso ocorrer, teremos que conviver com fato de que na maioria dos países africanos as mulheres continuam a ser as mais pobres em relação aos homens, já que não têm igualdade de direitos e de chances entre eles, e a educação, que é motor propulsor de mudança, não consegue chegar até elas, uma vez que fica a critério de uma sociedade patriarcal a escolha de oferecer-lhes, e na maioria das vezes, tal direito continua a lhes ser negado. Mesmo diante dessas injustiças, o caminho continua a ser percorrido por mulheres que acreditam que as mudanças acontecem, embora não

sejam imediatas. Sendo assim, o engajamento das mulheres deve acontecer em todos os setores, nos lugares frequentados por elas, bem como nas decisões tomadas, que não devem reduzir-se unicamente as suas residências, mas devem, também, deter poderes nos campos políticos, profissionais, econômicos e sociais.

A mulher que tem predicativos valorosos respeita o marido, é obediente, dócil e tem poder de comando para gerir a casa, e caso esteja em uma relação poligâmica, cuidar das demais esposas de seu cônjuge, e caso elas sejam avessas a esses comportamentos são consideradas más. Na narrativa, o pai da protagonista Nhu Ego é um importante líder de uma comunidade Igbo, poderoso, tem muitas esposas e rejeita a hipótese de alguma delas ter ciúmes, não aceitar sua relação com outras amantes. Ele tem predileção por Ona, filha de outro importante chefe de aldeia, mas ela, diferente das mulheres que ele desposa, tem uma personalidade forte e não aceita suas imposições, mantém um relacionamento com Agbadi, mas nunca aceitou ser uma de suas esposas oficiais.

A narrativa situa os comportamentos aceitáveis para a mulher levando em consideração as diferenças de gênero dentro das tradições, como nos mostra a fala de Agbadi: "Meus filhos, quando vocês crescerem, serão todos reis entre os homens" (EMECHETA, 2017, p.42), então, ele faz esse "presságio" para todos os descendentes homens, pois eles terão poder, certamente liberdade, tornando-se chefes e exercendo domínio sobre outros homens, territórios. Enquanto para suas filhas, o sucesso está ligado ao matrimônio e à maternidade: "Minhas filhas, quando vocês crescerem, todas embalarão os filhos dos seus filhos. (EMECHETA, 2017, p.42); o discurso do pai de Nhu Ego, é porta voz do ideal de mulher nigeriana, já que ela desde o nascimento tem como obrigação tornar-se mãe, não há outros pressupostos além desse para ela.

Seja qual for a classe social da mulher seus direitos são afetados, e quando são economicamente desprestigiadas os sofrimentos para elas podem ser ainda piores. Em determinado momento da narrativa, nos é evidenciado que em clãs poderosos, mulheres consideradas escravas eram assassinadas para serem sepultadas junto com suas amas, essas, contudo, deveriam receber a sentença como honraria e quando se rebelavam diante de tal costume, eram mal vistas pelos homens. De acordo com a narrativa, as mulheres desaprovavam e consideravam a prática revoltante, mas silenciadas pelo sistema, o único ato que indicava revolta com a prática era manter distância durante a execução do ato.

Naquela sociedade, uma mulher sem filhos envergonhava o marido, que a partir do casamento é dono de seu corpo e de suas vontades, assim como depreciaria também a descendência de seu pai. A impossibilidade de conceber a torna um indivíduo merecedor de exclusão por parte do seu marido, um estorvo, pois o que interessa aos homens, dentro do aspecto matrimonial, são os herdeiros que viria a ter: "Sou um homem ocupado, não tenho tempo para desperdiçar a minha preciosa semente masculina com uma mulher estéril. Tenho que criar filhos para a minha linhagem". (EMECHETA, 2017, p.47).

Tais imposições acompanham a mulher em alguns países africanos, como a Nigéria, o local em que o romance é ambientado, na cidade de Ibuza. Ali a realidade das mulheres constantemente envolvia a busca pela aceitação de seus comportamentos e a exaltação da feminilidade, e ainda a demonstração de dependência da figura masculina, fato que os homens do local apreciavam e exigiam de suas mulheres: "Agbadi percebeu que ela estava fazendo um esforço para ficar mais feminina que de hábito. Essa era uma característica que muitos homens de Ibuza apreciavam, queriam mulheres que se declarassem desamparadas sem eles". (EMECHETA, 2017, p.51)

Os filhos que a mulher tem não pertencem a ela, mas ao pai, assim como o seu corpo; ela não pode escolher seu parceiro, ou seja, seu marido: "Já que meu pai não aceitará ceder-me a você por preço nenhum, se eu tiver um filho pertencerá a meu pai, mas se eu tiver uma menina ela será sua (EMECHETA, 2017, p.35). Nhu Ego era filha do amor entre Agbadi e Ona, era amada e protegida pelo pai, mas, terminou por macular a imagem da família quando em seu primeiro casamento não conseguiu engravidar, sendo pressionada pela sociedade e pelo próprio pai, que acreditavam que uma mulher "virtuosa" não teria dificuldades para conceber.

Desta forma, ela carregou essa culpa e sentimento de fracasso sozinha, pois em momento algum se questiona as virtudes dos homens, sequer a possibilidade que eles possam ser inférteis, essa culpa é atribuída somente as mulheres: "Tenho certeza que a culpa é minha. Você faz tudo direito. Como vou encarar o meu pai e confessar eu falhei? (EMECHETA, 2017, p.46). Diante disso, o relacionamento e as demais decisões que concernem ao matrimônio de Nhu Ego, quando não tomadas pelo pai, são realizadas pensando em agradar a ele e ao seu povo. Por mais que ela esteja infeliz, acaba por internalizar os ensinamentos de sua cultura, vivendo para segui-la, sentindo-se realizada somente ao se tornar mãe, pois assim estaria cumprindo também o papel de boa filha.

O planejamento familiar é um conjunto de ações que orientam casais a planejar o melhor momento para a chegada dos filhos; a partir das análises dos parceiros no que se refere principalmente às suas condições sociais e econômicas, porém, levando em consideração também o desejo dos envolvidos. Observando tais critérios, o casal decide a melhor forma de agir, podendo optar por métodos contraceptivos para evitar possíveis gravidezes. Em alguns lugares, como no Brasil, o Estado tem o dever de oferecer à população recursos que viabilizem o planejamento familiar. O referente planejamento não faz parte da cultura africana, pois ali ter filhos é sinônimo de uma garantia para a mãe, de acordo com a sociedade nigeriana, estar protegida no futuro.

O discurso de controle ideológico, para que as mulheres não se tornassem independentes, está arraigado na sociedade nigeriana, como forma a tencionar o feminino a aceitar até certo ponto uma submissão econômica em prol da sua (sub)existência:

> Pensara muito no velho ditado, segundo o qual dinheiro e crianças não combinam. Se você dedicasse todo o seu tempo a ganhar dinheiro, os deuses não lhe dariam filhos, se quisesse ter filhos, teria de esquecer o assunto dinheiro e se conformar com a pobreza". (EMECHETA, 2017, p.114).

No excerto em questão, é evidenciado as exigências voltadas para as mulheres através de uma afirmação explícita de que a maternidade exige a sua dedicação total, todo o resto é considerado, portanto, supérfluo, como sua beleza, profissão e vida social. Mediante tantas exigências envolvendo seu corpo e tomada de decisões, nem ao menos o nome do filho elas poderiam escolher por conta própria, pois na ausência do marido o filho fica sem nome até o seu retorno.

A maternidade chegou para Nhu Ego, mas a pobreza também veio galgar seu lugar na vida da personagem. Uma vez que o único planejamento que tinha era ser mãe, ela não levou em consideração a situação econômica que estava habituada junto com o marido, morando em um quartinho alugado, com um salário que mal dava para sustentar os dois; deste modo, acreditava que o filho lhe traria realizações futuras, dinheiro, proteção, não levou em consideração o presente, as dificuldades financeiras que enfrentavam. Diante do exposto, houve episódios em que a falta de comida quase matava seu filho, a atingindo também: "Oshia estava se transformando num punhado de ossos envolto pelo que parecia um pedaço de pele seca amarelenta, e a própria Nhu Ego dava a impressão de estar doente". (EMECHETA, 2017, p.147).

Os filhos e as esposas são heranças para o chefe das famílias, por isso, mesmo sem condições de prover a família com uma única esposa, o homem deve assumir as esposas de seus irmãos quando este morre e somente pode recusar quando a mulher não tem filhos, pois a mulher sem dar descendência ao marido, também não tem aceitação, não há pertencimento a família do marido.

As mulheres devem dar provas de sua bondade, aceitando condições de pobreza extrema, como uma dádiva, e a protagonista se depara com as ambiguidades pobreza x riqueza, dádiva x castigo, pois sendo a primeira esposa e tendo três filhos homens do marido, deve ser grata, contudo, leva uma vida de privações, de maneira que em determinados momentos sequer frequenta as reuniões de família por não ter condições de vestir-se adequadamente. Assim, procura conformar-se com a perda de status e ausência de vida social, ao pensar que um dia um de seus meninos seriam homens.

Nhu Ego teve a vida decidida por seu pai, assimilou os discursos acerca da divisão entre coisas de mulher e coisas de homem, e apesar de toda opressão de gênero e imposições patriarcais, lutando contra a diminuição do feminino (filhas) em prol da ascensão do masculino (filhos), ela e suas irmãs trabalham vendendo mercadorias, enquanto eles estudam. Em dada circunstância, ela pensa até na possibilidade de vendê-las para conseguir dinheiro e contribuir na educação dos filhos homens, pois o tempo todo as pessoas que fazem parte da sua cultura apontam que a vida de uma mulher, ainda que próspera, não adianta caso não tenha filhos homens para deixar sua herança.

Percebe-se, assim, que existe grande repressão sobre o corpo e comportamento das mulheres nesses territórios, de maneira que se instaurou historicamente um medo em torno da sexualidade feminina, reafirmando a importância da castidade para elas serem respeitadas, além da aceitação das violências simbólicas que vêm sofrendo ao longo dos séculos, certamente ligada ao fato de em sua maioria serem analfabetas e não possuir instrumentos para contrariarem o sistema patriarcal.

Admitimos, então, que os discursos agem sobre a sociedade, e ter a palavra e principalmente ser ouvido é um privilégio daqueles que ocupam espaços de poder. Através da manutenção de certos discursos, vai-se construindo uma sociedade disforme, preconceituosa, onde as massas são orientadas a acreditarem que são responsáveis por suas condições econômicas e sociais e, à medida que alguns discordam e recusam-se a ficar no lugar atribuído, ocorrem embates entre aqueles que,

por estarem em situação favorável, não acham necessário mudanças e os que não estão dispostos a continuar sendo subalternizados.

> O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc) se exerce não na lógica pura das consequências cognicentes, mas através de esquemas de percepção, da avaliação e da ação que são construídos no habitus e que fundamentam aquém das decisões da consciência e os controles da vontade (BOURDIEU, 2007, p.49-50).

A ação de agir sobre as mulheres utilizando políticas de imposições, violências e tradições arcaicas, não é característica apenas das regiões africanas, tais atos estão presentes em outros territórios desde os primórdios, mas ao pensarmos no continente africano, essas marcas parecem ser ainda mais gritantes, como se observa na narrativa analisada. No romance *As alegrias da maternidade*, a personagem Nhu Ego nos despertou curiosidades acerca de sua cultura, nos apresentando um modo de viver que denota o quanto em seu país as mulheres ocupam um lugar de não privilégio.

Ao problematizar, no romance, a busca pela exaltação da cultura androcêntrica e a tendência a inferiorizar a cultura negra, sobretudo à africana, renegando a importância de seus grupos étnicos, a autora nos mostra o poder da mulher sendo renegado e o do homem enaltecido: "Eu sou propriedade dele, assim como todos nós somos propriedade de Deus que está no céu". (p.299). Apesar da personagem ser responsável por manter a maior parte das despesas da casa, de acordo com os costumes de seu povo, suas ações são invisíveis: "portanto, mesmo que eu pague as taxas escolares, sou propriedade de Nnaife. Sendo assim em outras palavras é ele que paga".

A recusa em reconhecer os esforços da mulher contribui de forma significativa para que ela continue ocupando um lugar periférico em meio às relações de poder, visto que a ideologia que impera é machista, que renega seus direitos e impõe uma ordem violenta, oprimindo suas identidades e reconhecendo apenas outras duas: a de esposa e de mãe. Dessa forma questionamos, portanto, as ditas verdades sobre aspectos do território africano, pois, é necessário não tomarmos os discursos como documentos de uma verdade sobre a região, devemos antes suspeitar de identidades e fronteiras fixas e, sobretudo, de objetos históricos canonizados. Diante do exposto, ressaltamos a importância das literaturas como um dos mais importantes aspectos culturais e, também, como um instrumento fundamental para ressignificar experiências.

Referências

EMECHETA, Buchi. As alegrias da maternidade. Porto Alegre: Dubliense, 2017.

HALLBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

SAMOUILLER-JABRE, Segolone-Karen. O que está em jogo no sufrágio e na participação política das mulheres. In: OCKRENT, Christine; TREINER, Sandrine. (Org.) O livro negro da condição das mulheres. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p.607-647

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: ed.34,2005.

A ESCRITA POÉTICA COMO ESTAR-NO-MUNDO: O FAZER POLÍTICO NOS POEMAS "BORBOLETA PRETA", DE VÂNIA MELO E "TINTA", DE SABRINA LOZANO

Juliana de Andrade Marreiros[211]

Apresentação

Escrever como demarcação do existir, uma premissa tão antiga quanto a compreensão do surgimento da História da humanidade como tal. Data-se, antes do aparecimento da escrita, a pré-História, ou seja, o que não era História antes do advento do registro escrito, e, embora essa concepção seja teórica e cientificamente refutada, a escrita parece-nos ainda uma prova cabal de existência. Sem descartar a oralidade e seu legado ancestral, bem como outras formas de registro de existência, o que se pleiteia aqui é afirmar a escrita como uma forma de se inscrever no mundo, rompendo-se com a invisibilidade, quiçá até com a indigência. Para além, interessa-nos aqui a escrita poética comprometida com um estar no mundo que é eminentemente político. Afinal, levando-se em conta o que formula Lívia Natália Souza (2018), há uma Literatura Menor, nos termos de Guatarri e Deleuze (2014), que pratica um acionamento político de enunciações coletivas engendrado pelo discurso expressivo de sujeitos desde seu lugar minoritário, que adentra "na estrutura da língua do dominador, ao expressar as demandas que atravessam o seu ser e estar no mundo" (SOUZA, 2018, pág. 30).

A escrita poética – de Vânia Melo, poeta negra brasileira, e de Sabrina Lozano, poeta afrouruguaia - a que esse artigo busca tecer análises desperta-nos o interesse

[211] Graduada em Letras – Português (UFPI) - julianamarreiros@hotmail.com

desde discussões iniciadas na vivência da Iniciação Científica Voluntária, realizada junto ao grupo de pesquisa "Teseu, o Labirinto e seu nome". A análise que aqui se desenha ganha o formato comparativo segundo a metodologia adotada como ferramenta de estudo das obras literárias selecionadas, que consiste em "compreender a apropriação da noção de prefácio, levada a termo por Glissant, com vistas a operacionalizá-la a um exame das literaturas afroamericanas" (ALVES, 2013, pág. 04), permitindo uma análise

> (...) das possibilidades e limites de tal apropriação, de modo a construir um instrumento metodológico relevante que permita tanto uma abordagem comparativa entre o Diverso das literaturas afroamericanas quanto o exame de qualquer obra literária afroamericana, em suas últimas consequências, como um prefácio ao conjunto mais amplo das literaturas afroamericanas (ALVES, 2013, pág. 4).

Partindo, portanto, do pressuposto teórico de prefácio em Glissant, que tornaria possível que qualquer obra de literatura afro nacional nas Américas, em um exame comparativo, possa ser tomada como prefácio a um conjunto mais abrangente de literaturas afroamericanas, busco

> (..) investigar criticamente, à luz do instrumento metodológico a ser formulado e mediante a leitura e interpretação dos textos selecionados, construções identitárias presentes em cada um dos textos selecionados, a ser tomadas enquanto prefácios [possíveis] a construções identitárias próprias aos sujeitos afrocaribenhos e, por conseguinte, afroamericanos (ALVES, 2013, pág. 6).

Diante dos apontamentos metodológicos acima relacionados, realizar um estudo analítico do corpus poético em destaque neste artigo implicou, portanto, na verificação e estudo de elementos poéticos capazes de denotar traços de construções identitárias afrouruguaias e negro-brasileiras, e, em avanço, afroamericanos, atribuindo aos poemas selecionados posicionamento enquanto prefácio às literaturas afroamericanas.

Assim, a partir da análise proposta, verifica-se que as premissas teóricas do lugar de enunciação como chave de leitura (GLISSANT, 2005, RIBEIRO, 2017) das Literaturas Negras Americanas nos fornece a compreensão da dimensão do fazer artístico como fazer político na escrita poética de mulheres negras no Brasil e no Uruguai.

Rompendo Amarras Teóricas: fissuras no projeto epistemológico colonialista

Dada a sublimação ou apagamento de cor inscritos no modo de fazer ciência e análise desde a matriz Ocidental, delineia-se um eixo estrutural epistemológico que determina uma postura científica calcada em um universalismo abrangedor de toda a forma de produção de conhecimento. No entanto, como nos lembra Djamila Ribeiro (2017), "ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando na verdade, estão falando de si ao se jugarem universais. " (RIBEIRO, 2017, pág. 31). Dessa forma, faz-se necessária devida atenção aos comportamentos do mundo que invisibilizam especificidades sob a justificativa de tê-las amparadas em um conjunto amplo e universal.

Isto sublinhado, é parte deste trabalho ressaltar que também deve ser a Teoria Literária objeto desta atenção cuidadosa, uma vez que é desenvolvida no seio de um comportamento ou postura científica que se reivindica universal, incorrendo, assim, na sublimação de tantos sujeitos quanto não atendam às suas categorias uniformes.

De fato, a concepção do que seja o homem universal adotado como parâmetro de sujeito (complexo, produtor de conhecimento, detentor de direitos e representante da vontade popular soberana) enfaticamente disseminada pela modernidade corresponde ao homem branco, heterossexual, de posses, cristão, centro europeu (RIBEIRO, 2017; COSTA e GROSFOGUEL, 2016; DUSSEL, 2016; GROSFOGUEL, 2016). Este é o modelo de subjetividade desejável, sobretudo em um mundo em que este homem retirava Deus do centro das relações sociais, bem como da hegemonia das instituições e assumia para si o seu controle, como simbolizam as revoluções burguesas assistidas ao longo do século XVIII. É deste paradigma de legitimidade que decorrem as construções humanas hegemônicas, a que nos acostumamos chamar de construções do Ocidente, concebidas como universais e, mais além, universalizantes. O que a esse modelo escapa, restringe-se à outridade "sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia" (COSTA e GROSFOGUEL, 2016, pág. 17), a vala comum dos outros, inferiores, que nada mais representam do que desvios do padrão, o que implica em "um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades" (COSTA e GROSFOGUEL, 2016, pág. 18).

Destarte, uma perspectiva decolonial de leitura do mundo apresenta-nos o imperativo de conhecer outras formas de ser/estar no mundo global, isto é, traz para a centralidade de seu projeto a produção do conhecimento e de narrativas a partir de múltiplos *loci* geopolíticos e corpos políticos de enunciação. Adotar uma lente decolonial de análise é romper com a colonialidade do poder, ou seja, "com a continuidade, na era pós-colonial, das relações sociais hierárquicas de exploração e dominação construídas durante a expansão colonial europeia" (LÓPEZ, 2013, pág. 44). Isso passa por criar inteligibilidades sobre as complexas e diversas práticas e relações sociais experimentadas pela contemporaneidade, a partir da crítica à episteme ocidentalista como única forma de produção de conhecimento legítima, sobretudo quando se leva em consideração a unicidade e universalização do sujeito nela inscrito.

Vale ressaltar que uma lente decolonial de interpretação do mundo requer não somente uma crítica a como a colonialidade cria estereótipos identitários, mas sobretudo torna imprescindível a compreensão de que a episteme colonial se utiliza destes estereótipos para autorizar e desautorizar quem pode falar, criar, produzir conhecimento (RIBEIRO, 2017). Assim é que se impõe uma ampliação da análise de narrativas desde sua localização, uma vez que as experiências em localização são distintas e trazem para o conhecimento perspectivas múltiplas e diversas das universalmente legitimadas.

Na busca de que se assegurem as prerrogativas de representação e de enunciação como meio para uma leitura livre de estereótipos - nos termos de Bhabha - das literaturas negras americanas, lanço mão do que preconiza Glissant no que concerne à sua proposta de fazer emergir, por meio das Literaturas nacionais, a heterogeneidade das culturas postas em *Relação* na *totalidade-mundo*.[212] E afirma:

> Praticar uma poética da totalidade-mundo é unir de maneira remissível o lugar, de onde uma poética ou uma literatura é emitida, à totalidade mundo e, inversamente. Ou seja, a literatura não é produzida em suspensão, não se trata de algo em suspensão no ar. Ela provem de um lugar, há um lugar incontornável de emissão da obra literária. Mas em nossos dias, a obra literária convirá tanto

[212] Estes são termos levados a cabo para a formulação da tese de Édouard Glissant de um processo em curso de crioulização entre as culturas do mundo e para quem a Literatura é dos elementos centrais nesta formulação. (GLISSANT, 2005).

> mais ao lugar quanto mais estabelecer uma relação entre esse lugar e a totalidade-mundo (GLISSANT, 2005, pág. 42).

Se a palavra não é emitida no ar, de lugar nenhum, algo se torna cognoscível quando nos dedicamos a escutar a palavra dessas sujeitas de escrita cuja produção poética me proponho a analisar. Glissant fundamenta-nos, assim, com uma chave de leitura, qual seja, a noção do lugar de enunciação, capaz de compreender aspectos de literariedade nestas obras de onde algo novo, heterogêneo e complexo pode emergir. Assim é que se questiona: o que se ganha em Literatura a partir da compreensão do lugar de enunciação na produção poética de mulheres afroamericanas? Nesse sentido é que se propõe, no presente artigo, a tecer uma análise comparativa entre os poemas "Borboleta Preta", de Vânia Melo, poeta negra brasileira e "Tinta", de Sabrina Loazno, poeta afrouruguaia, com vistas a compreender o lugar de enunciação na poesia feminina negra brasileira e afrouruguaia contemporâneas e, em última instância, nas afroamericanas.

Escrevivência: a escrita literária como exercício político de demarcação do existir

Lembrando o que Spivak teoriza (e explorando a crítica aos pressupostos teóricos arguidos pela Teoria Literária) no que tange o espaço de fala negado ou obliterado ao sujeito subalternizado (2010), dado o lugar de subalternidade que ocupa, a defesa do local de fala como fonte de produção de conhecimento, como enfatiza Djamila Ribeiro, se mostra de fundamental importância para o resgate de humanidade desse sujeitos. Isso porque a concepção do lugar de fala ultrapassa uma simples noção de fala individualizada e, mais além, lança luz sobre "as múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados" (RIBEIRO, 2017, pág. 63.). Nesse cerne,

> As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes, sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições os manterem num lugar silenciado estruturalmente. [...] A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções. (RIBEIRO, 2017, pág. 63)

Compreender o lugar de fala passa, em última instância, por uma análise estrutural dos elementos políticos e sociais que, conjugados, invisibilizam, minimizam ou distorcem o que fala o subalterno, resultando na imprescindibilidade de sua legitimação para que se possa romper com o silenciamento deste sujeito nos espaços de repercussão. São as experiências compartilhadas nesse lugar coletivamente subalternizado que fortalecem a teoria do ponto de vista localizado e, por serem comuns a quem produz o objeto de estudo, ampliam nossos horizontes analíticos. No que diz respeito às sujeitas de escrita cuja produção poética analiso, falamos de sujeitas históricas que dividem não só experiências marcadas pela escravidão, racismo, sexismo e colonização, mas também experiências de enfrentamento e resistência a esses sistemas de opressão.

O lugar de fala desde o feminismo negro surge, portanto, da necessidade de rompimento com as definições de um "outro" mantido invisiblizado ao longo da história da produção epistemológica ocidental. Trata-se de um reflexo da desumanização das mulheres negras, que se não as silencia, lhes permite apenas o lugar de objeto do discurso colonizador, o que impõe a estas sujeitas a condição de infantilização de suas vozes e narrativas, como ressaltado por Lélia Gonzalez (1984). Essa infantilização chama-nos atenção para a ideia de que há sujeitos autorizados a falar, em detrimento de outros que não poderão construir suas próprias narrativas. O lugar de fala reclamado pelas intelectuais feministas negras, nesse sentido, questiona, partindo do pressuposto de que toda fala/enunciação é localizada, a legitimidade conferida exclusivamente a quem ocupa o lugar de fala hegemônico, ou seja, o sujeito universal consubstanciado na figura do homem branco, heterossexual, de origem europeia.

Se da observação e vivência no mundo nasce a escrita, haja vista que "a literatura não é produzida em suspensão, não se trata de algo em suspensão no ar. Ela provem de um lugar, há um lugar incontornável de emissão da obra literária" (GLISSANT, 2005, pág. 42), no que concerne a mulheres negras, a relação obra-mundo desenvolve-se desde suas vidas, tendo em vista que estas vidas expressam experiências historicamente partilhadas em uma coletividade de tal modo que as realidades do grupo transcendem as realidades individuais (COLLINS, 2016).

Assim é que, na defesa da escrita literária a partir de vidas que se enunciam de um lugar de subalternidade, Conceição Evaristo sagra sua *escrevivência*, não para solidificar essa subalternidade, pelo contrário: para reconstruir narrativas cristalizadas

pelos discursos oficiais emitidos pela normatividade hegemônica. A *escrevivência* de mulheres negras é o resultado do cansaço destas sujeitas de exercerem "o papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios" de que trata Anzaldúa (2000) e emerge como rasura ao imaginário colonizador construído sobre seus corpos, vidas e experiências, como destaca Evaristo (2017).

Nesse sentido, vale ressaltar o que arregimenta Lívia Natália Souza (2018), quando trata da escrevivência ressaltando sua origem naquilo que Evaristo reflete como "uma consciência que compromete a minha escrita como lugar de autoafirmação de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra" (EVARISTO, 2007, p. 20), lugar este de múltiplas pertenças minoritárias, segundo Hill Collins (2016). Aduz ainda a teórica que, como expressão de uma Literatura Menor, a escrevivência parte de uma autoria que em seu contexto minoritário "está a reboque da coletividade" e, como tal, organiza sua própria estética, conceitos e ferramentas de análise de sua produção (SOUZA, 2018).

A escrevivência como expressão de uma Literatura Menor se operacionaliza em textos que abrem "mão do espaço narcísico da literatura", como se verifica nas produções canônicas pretensamente universais, "para dar corpo amplo, coletivo à sua fala" (SOUZA, 2018, p. 41). Assim, se por um lado, a Literatura hegemônica, "literatura dos grandes mestres", se estrutura desde um lugar de fala único e se legitima como "narrativa exemplar e diferencial", a Literatura Menor se trata de uma voz que se articula às outras vozes de um mesmo lugar constituído por pertenças minoritárias, o que se configura como um agenciamento coletivo de enunciação (SOUZA, 2018).

A formulação de uma episteme que não só as visibilize como também dê conta de abranger suas especificidades e saberes legítimos termina por exigir das mulheres negras o esforço contínuo em recontar suas histórias a partir de si. Esse esforço deve ser notabilizado por um outro esforço analítico, que adote lentes de alcance aptas a constituir um olhar apurado para a produção destas sujeitas de escrita que se quer interpretar. O silenciamento, a infantilização, a objetificação e estereotipia reducionista, a não nomeação de tudo que diz respeito à vida destas sujeitas subalternizadas são expressões de sua desumanização, que naturalmente lhes relega a um não-lugar. É nesses termos que Patricia Hill Collins nos chama atenção para a potência de uma episteme exclusiva de mulheres negras, na medida em que não pode ser compartilhada de outra forma se não por essas mulheres.

Para fundamentar seu pensamento, a teórica nos remete à imagem da mulher afroestadunidense que trabalhava para as famílias brancas em um país de segregação racial institucionalizada. Essa mulher conhece o cotidiano da família branca, vê seus filhos crescerem, observa suas práticas, sempre assumindo uma posição de *insider,* ainda que o faça em sua condição de absoluta marginalidade. Essa mulher é uma forasteira que, todavia, contempla pelo lado de dentro um mundo ao qual não pertence. Esse lugar (não-lugar, nem totalmente dentro, nem totalmente fora) lhe permite ter uma perspectiva da realidade que amplia seu horizonte de percepção e interpretação dos fenômenos. O não-lugar dá origem a uma sujeita social inédita: *the outsider within*, essa mulher constante no relato de bell hooks, citado por Collins: "ao viver como vivíamos, na margem, acabamos desenvolvendo uma forma particular de ver a realidade. Olhávamos tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora... compreendíamos ambos. " (COLLINS, 2016, pág. 100).

Esse não lugar detém em sua constituição condições de análise do objeto sob exame que permitem a essas sujeitas "produzir um pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao "self", à família e à sociedade", bem como "criar distintas perspectivas quanto aos paradigmas sociológicos existentes. " (COLLINS, 2016, pág. 99). Dessa forma, Collins nos alerta para as potencialidades oriundas do não-lugar da mulher negra, não mais como um local de subalternidade, mas como rica fonte de conhecimento. Com isso, a teórica nos convida a compreender as produções destas sujeitas de escrita por lentes interseccionais de interpretação, considerando-se que suas experiências atravessadas pelos sistemas capitalista, racista e sexista de dominação, de forma entrecruzada, constroem seu não-lugar e produzem sua condição de *outsider within*.

A Escrita Poética Como Estar No Mundo: o fazer político em *Tinta e Borboleta Preta*

A partir das lentes decoloniais e interseccionais de análise, examina-se aqui o fazer político na arte poética desenvolvida por Sabrina Lozano e Vânia Melo, em seus poemas "Tinta" e "Borboleta Preta", respectivamente. Frisa-se aqui a escolha por estes poemas em uma análise comparativa dado o potente diálogo possível entre ambos, haja vista que se tratam de poemas metalinguísticos cuja centralidade temática e do próprio fazer poético fixa-se na atividade poética como manifestação do existir, - ou estar no mundo, destacando o ato da escrita como demarcação política de quebra de

silenciamento e acionamento de agenciamento coletivo de enunciações como premissas da escrevivência enquanto operador teórico-analítico de produção literária de mulheres negras americanas.

No que tange a produção poética afrouruguaia, não se pode deixar de evidenciar uma de suas características mais presentes: as construções identitárias enquanto "yo" afro. Segundo Martin Lewis (2011), o eu poético na literatura afrouruguaia opera dentro de uma dupla faceta da construção da identidade: a filosófica, de autorreflexão no espelho, e a antropológica, que se auto referencia na existência do Outro, trazendo-lhe questões fundamentais tais como "quem sou eu?" e "como sou percebido pela cultura majoritária"? Lewis afirma que "los escritores afrourugauayos, desde Timoteo Olivera a Cristina Rodríguez Cabral, han abordado el tema de la identidad com seriedad, a través de una afirmación de su humanidad y la resistencia a la marginalidad." (LEWIS, 2011, pág. 70). Nesse sentido, "existe una identificación fuerte a partir del "Yo" con la experiência que se trata. El sujeto negro en lugar de ser un mero objeto del discurso poético es una parte integral de la expressión de sentimientos desde dentro" (LEWIS, 2011, pág. 71).

"*Empuñando la pluma*", exercendo suas vozes poéticas e demarcando seus corpos na história nacional uruguaia, parece-nos inequívoco e revelador, a exemplo do que faz Gortázar em seu prólogo, pensar inicialmente sobre *Tinta*, o poema que dá nome a este poemário coletivo. De lavra de Sabrina Paula Silva Lozano, à época da publicação de *Tinta* com 14 anos, o poema curto e de mensagem forte soa quase como um mantra ao eu lírico que escreve. A escrita como inscrição de seu corpo-existência no mundo. Com verbos no imperativo "*Escribe hasta que letra tache letra*"; "*Escribe hasta que las hojas se quejen y griten*"; "*Escribe hasta que las venas formen caminos en tus manos*", o eu poético se impõe um ato de escrita tão inarredável quanto violento, como uma metáfora da própria vida: uma vida dura, violenta, sangrenta como tinta (cor vermelha cuja tradução é vinho), que não se restringe à tinta da caneta com que se inscreve no mundo o eu-lírico, mas que repetida três vezes logo no primeiro verso, enfatiza o quanto árdua e sofrida é esta vida da qual não se pode arredar.

Tinta, tinta, tinta
Hasta que todo se llene de tinta
y la tinta explote com más tinta.

Tinta representa o sangue, vermelho como vinho, que de tão derramado, explode e se transmuta em poema, a única forma de converter o doloroso existir em simples existir. O sangue derramado aqui se mistura com a tinta que possibilita a existência do eu poético. A tinta-sangue, nesse sentido, é a representação do que assinala Anzaldúa: "Não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos — chamo isto de *escrita orgânica*" (ANZALDÚA, 2000, pág. 234). Ou seja, é a visceralidade do corpo-existência transmutada em palavra escrita, onde morte e vida reúnem-se em fluxo intenso: viver é fluxo de sangue, de dor; escrever é fluxo de ideias, pensamentos, emoções. É preciso escrever para não morrer. A poeta busca alívio para a dor e é na palavra escrita que neutraliza o sofrimento e encontra a expressão máxima de sua humanidade, a qual reúne todas as motivações para que a vida siga sendo inarredável.

É possível observar essa ideia de neutralização quando se espera da escrita que ela alcance a morte da dor, a morte da morte, na medida em que, no processo do fazer poético, *letra apague letra e já não se possa ler mais nada, e as folhas escritas se queixem e gritem e deixem por fim de cumprir a função de folha* (tradução nossa). Tem-se, mais uma vez, o fluxo sanguíneo confrontado com o fluxo da construção poética: retomando-se a metalinguagem do poema, a poeta apresenta-nos a ideia do fazer poético não como um resultado dado, mas como um processo dinâmico, tal como a vida. O ato da escrita e o desaparecimento da dor se realizam de forma simultânea, na medida em que enquanto se escreve, a dor se esvai; a tinta do sangue seca na tinta do papel que se apaga; as folhas recebem a tinta-sangue, se queixam, gritam de dor para, ao fim, deixarem de cumprir seu papel de repositório de palavras escritas com sangue.

Por fim, a poeta nos presenteia com o desfecho do processo de conversão de dor em vida, de sangue em tinta, do "doloroso existir em simples existir" e o faz numa coalisão entre papel e corpo: de tanto escrever, as veias em pulsão de vida, conduzindo o sangue-dor para fora de si, do corpo, se transformam em caminhos nas mãos, não mais para serem veículos de sofrimento, mas para *converter a vida em desenho* e para que finalmente o sangue, aqui mencionado explicitamente, *se renove e volte a ser apenas tinta.*

[...]
Escribe hasta que las venas formen caminos em tus manos
y la vida se convierta en dibujo
y la sangre sea nueva y solamente tinta.

Somente nos três versos finais a metáfora se desfaz, para que o processo de conversão purificadora e redentora que se deseja obter com a escrita poética não finde em uma equação, mas em uma imagem explícita de beleza, de simplicidade e singeleza, uma vez que a palavra deixa de ser palavra e se torna desenho, ao passo que o sangue se renova e deixa de ser tinta-dor, tornando-se apenas tinta enquanto instrumento que permite à poeta desenhar. A tinta dessa vez pode ser de qualquer cor, já que agora serve para desenhar, não mais para absorver em si a dor carregada no vermelho cor de vinho. As veias formam caminhos, abrem horizontes para o desenho, para outras formas de existir (conversão da palavra em desenho) e para enfim, recompor a vida em outras cores. A labuta poética que *Tinta* descreve denota uma batalha de sobrevivência entre o "yo" reivindicado pela poeta afrouruguaia e o eu-lírico que estabelece interlocução consigo mesmo, vide o uso do imperativo *Escrib*e. Trata-se de uma batalha metaforicamente sangrenta e dolorosa, como também descreve Glória Anzaldúa:

> Faz total sentido para mim minha resistência ao ato de escrever, ao compromisso da escrita. Escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas (ANZALDÚA, 2000, pág. 234)

Em um diálogo direto com o que exprime a autora acima, percorre-se em *Tinta* um caminho metalinguístico em que o eu-poético busca superar os próprios demônios, os quais emergem do enfrentamento entre caneta e papel. Ao persistir no ato de escrever até que *letra tache letra* e *la vida se covierta en dibujo*, a poeta simboliza, em última instância, a batalha entre morte e vida, onde a última vence, reinventada.

Levando-se em conta que a palavra escrita e publicizada representa historicamente para os poetas afrouruguaios o lugar de existência, de rompimento com a invisibilidade a que lhe submete seu país de hegemonia branca, Sabrina nos reforça este papel histórico da produção poética para estes sujeitos de escrita: a tinta cor de vinho que neutraliza a dor da marginalidade negra uruguaia contra o branco do vazio existencial que o racismo invisibilizador se utiliza para encobrir as pessoas afrodescendentes de seu país. A poeta 'empunha a pluma" para romper com o silêncio e encontra na palavra escrita a resistência ao apagamento de seu corpo e de sua gente. Porém, como em todo processo de resistência, necessariamente convive-se com a dor,

quer-se superá-la, quer-se matá-la, enterrá-la no passado a fim de que novos caminhos se abram e sejam percorridos. A escrita como inscrição no mundo é, além de existência, protagonismo ativo que faz frente à morte, à invisibilização, resultando, de forma resistente, em vida plena, leve, bonita e singela como um desenho adolescente[213] pintado por tintas múltiplas. O ato poético é, por fim, processo de resistência como ação direta indispensável para a vida existir. É preciso escrever para não morrer.

Tomando como objeto de análise a antologia *Tinta* como um todo, localizar o poema que lhe dá o nome por último representa a forma como se quer deixar as páginas da coletânea. Um poema escrito pela poeta mais jovem, de 14 anos, simbolizando a resistência, criatividade e perspectiva de futuro que a juventude simboliza. Quer-se, assim, que a seleção de poemas de mulheres afrouruguaias represente um olhar de esperança para o amanhã, ainda que não venha sem dor, sem batalha. O fazer poético deve, assim, significar uma estratégia de soberania negra individual e coletiva, capaz de abrir caminhos de liberdade.

Em *Borboleta Preta,* por sua vez, poema de Vânia Melo extraído de seu poemário *Sobre o breve voo da borboleta e suas esquinas,* o eu-lírico expressa verso a verso a própria concepção de escrevivência enquanto o que Evaristo coloca como uma escrita contaminada por sua condição de mulher negra, conjugada em uma articulação enquanto discurso expressivo de uma Literatura Menor capaz de agenciamento coletivo de enunciações de sujeitos pertencentes a este lugar minoritário. Assim, a partir do título da antologia, verifica-se a borboleta como metáfora da mulher negra, que tem em seus árduos estágios de mutação até alcançar a liberdade do voo a luta permanente pela quebra gradativa (fase a fase de mutação) das correntes impostas pelo intercruzamento das opressões de gênero e raça. A escolha pela borboleta, portanto, projeta as múltiplas fases de uma mulher em transformação até a conquista do voo-liberdade, aqui ainda atabalhoado pelas esquinas, metáfora aos desvios impostos como enfrentamento aos obstáculos não somente de ser mulher, mas de ser Preta, com P maiúsculo, como representação de uma categoria que diz respeito a muitas.

Partilho dilemas
Sou a vida de muitas.

[213] Ressalte-se neste ponto a idade da poeta, uma vez que esta análise se projeta sobre as bases teóricas do lugar de enunciação das sujeitas de escrita.

Assim começa o poema em análise, assinalando o agenciamento coletivo de um lugar minoritário.

Toda Preta, Borboleta Intensa
breve vida Preta e tensa
ainda querem cercear meu voo

Seguem-se os versos com qualificações que descrevem a borboleta-mulher, ainda em letras maiúsculas. Essas são características que determinam a condição de existência dessa sujeita de escrita que representa a vida de muitas. Toda preta, intensa. Uma mulher retinta, aspecto de raça que agudiza as violências em um Brasil que segrega por cor em uma lógica de quanto mais escuro, menos humano. A borboleta se vê em uma vida breve e tensa, por isso intensa. Além do jogo linguístico entre tensa e (in)tensa, que tanto do ponto de vista da rima quanto do ponto de vista semântico, enfatiza a imagem de uma vida em constante conflito, sem descanso, limitada a uma brevidade de que o eu-lírico é consciente. Não lhe restam saídas além de uma existência em profundos deleite e desafios. Estas condições que perpassam o voo da borboleta-mulher preta transfiguram-se em escrita poética, voo este que ainda se vê ameaçado, apesar de sua conquista. Conhecedor destas condições, o eu-lírico insiste em documentar sua breve existência-voo. A escrita se mostra como vitória aos obstáculos, como remanescências das violências e a despeito delas. A escrita como rompimento do silêncio e, finalmente, como inscrição no mundo, o ato político de que se serve a atividade poética de mulheres negras:

Mas sigo escrevendo o que quero
pousando em breve vida minha palavra
não para

Em seguida e à guisa de conclusão, a borboleta Preta em persistência-resistência contra a violência do silêncio (mais uma entre as tantas experimentadas por mulheres negras) segue talhando sua escrita, elaborando-a, aperfeiçoando-a:

Borboleta Preta malha
minha escrinavalha,
me atravessa e não me cala
me renova a fala, nobre espada
que corta fria a cara dos canalhas.

Ser Borboleta-Preta é pertencer a um ser/estar no mundo que produz um discurso que ao mesmo tempo ataca e se protege daquilo que a aloca neste lugar de subalternidade. A escrita poética é forjada (malhada) sob a ponta da *nobre espada* (ataque e defesa), num gesto que ilustra o permanente estado de luta em que esta borboleta se encontra. Escrever é cortar. A si (*me atravessa*) e aos outros (*que corta fria a cara dos canalhas*), uma vez que "a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da Casa Grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos", como crava Conceição Evaristo em uma de suas múltiplas entrevistas em que é questionada sobre a escrevivência de que lança mão em sua produção literária. Aqui a palavra poética é *escrinavalha*, neologismo oriundo da mesma raiz de escrevivência, que é empunhada para o corte. Essa escrita que nasce, entre outras coisas, da violência, corta quem a manipula, mas assume seu protagonismo em posição de ataque (agência) e defesa (resistência), rompendo o silêncio (*não me cala)* e repondo as forças para novo movimento em luta (*me renova a fala*). Nestes últimos versos, o jogo rítmico é aberto, que projeta o ar de nosso peito para fora durante a leitura, demarca a força com que se impõe borboleta-preta, para, por fim, derrotar os canalhas e seu discurso hegemônico de recalque dos discursos menores, como colocam Guatarri e Deleuze (2014) e a injustiça de seus sonos que pairam sobre as violências que impunham. O poema-resistência em pleno campo de batalha de Vania Melo é metalinguagem, assim como *Tinta,* que afirma o fazer poético como demarcação de existência do breve voo da borboleta e que se põe em disputa discursiva e de narrativa ante o universalismo silenciador que a Literatura hegemônica reivindica. Assim, a escrita-existência de ambos os poemas não só irrompe a violência do não-lugar em que estão imersas as mulheres negras, como aduz Hill Collins (2016), mas em sua escrevivência, define o existir poético como expressão de discurso dessas sujeitas de escrita.

Referências

ALVES, Alcione Correa. Teseu, o labirinto e seu nome: prefácio e enunciação nas literaturas negras americanas. África Brasil – Narrativas e Identidades Culturais, 3, 2013, Teresina, Anais do III Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas – Narrativas e Identidades Culturais, Teresina, Universidade Estadual do Piauí, 2013

ANZALDÚA, Glória. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. In Revista Estudos Feministas. V. 1, 2000. p. 229-236 Disponível em https://bit.ly/2Eqrb3M. Acesso em 10 de novembro de 2018.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Sociedade e Estado, v. 31, n.1, p.99-127, 2016.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016. Págs.15-24.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é uma Literatura Menor. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka por uma Literatura Menor. São Paulo: Autêntica, 2014.

DUSSEL, Henrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In Revista Sociedade e Estado, Volume 31, Número 1, págs. 51-73, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Tradução de Eunice do Carmo Albergario Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs, 1984

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Págs.25-49

LEWIS. Martin. Cultura y Literatura Afro-Uruguaya. Montevideo – Perspectivas Post-Coloniales. Montevideo: Edita Casa de La Cultura Afrouruguaya, 2011.

LÓPEZ, Laura Cecilia. A mobilização política das mulheres negras no Uruguai: Considerações sobre interseccionalidade de raça, gênero e sexualidade. In Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana. 2013

MELO, Vania. Sobre o breve voo da Borboleta e suas esquinas. Organismo Editora, Salvador, 2018.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Série Feminismos Plurais. Belo Horizonte, Editora Letramento: Justificando. 2017

SOUZA, Lívia Natália. Uma reflexão sobre os discursos menores ou A escrevivência como alternativa subalterna. In Revista Crioula, Nº 21, São Paulo, 2018

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

URUGUAY. Ministerio del Desarollo Social. Tinta: poetisas afrodescendientes. Montevideo: 2016.

ANÁLISE DA LEI 10.639/03 E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Karliane Costa de Sousa[214]

Introdução

Sabe-se que a temática Educação para as Relações Étnico-raciais é conteúdo obrigatório no currículo escolar conforme a Lei 10.639, que entrou em vigor desde 2003 a qual determina a inclusão do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira para todos os níveis da Educação Básica. Tal iniciativa culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 10/03/2004 que objetiva oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (BRASIL, 2004).

Por conseguinte, a proposta é incluir essa temática em todas as disciplinas do currículo escolar onde tem se colocado como um grande desafio para o cumprimento dos propósitos expressos desses dispositivos legais apresentados aos educadores. A esse

[214] Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar -UFMA. Especialização em Docência do Ensino Superior - FACEMA.

respeito Rita Potyguara numa entrevista concedida a Rosangela Guerra (2013) afirma que o desafio agora é a sua efetiva implementação pelos sistemas de ensino, uma vez que ainda precisam institucionalizar mecanismos e estratégias para esse fim.

Apesar disso, o que se tem observado no cotidiano escolar, em muitos casos é a permanência de manifestações folclorizadas com o tratamento da temática História e Cultura Afro- Brasileira/Africana e dos povos Indígenas em datas comemorativas nas práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção Santos (2009) ratifica que a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo História da África, a cultura negra, etc. no currículo escolar, são na verdade instrumentos de construção de outras visões de mundo alternativas à eurocêntrica que domina a nossa formação – ou, instrumentos para a construção de visões plurais -, e não "apêndices", conteúdos "a mais" que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo o 20 de novembro que é citado pela Lei.

Vários estudos nos mostram que esse processo de implementação das políticas públicas para a educação de relações étnico-raciais ainda enfrenta bastante resistência e obstáculo, e é possível perceber também que com a promulgação das leis, aceitam-se os obstáculos de sua aplicação nas propostas metodológicas de ensino no sentido de questionar os paradigmas eurocêntricos que marginalizam, desqualificam e negam as contribuições da cultura africana e afro-brasileira.

Para tanto a ação de efetividade prática tendo em vista ás demandas das leis no campo pedagógico interdisciplinar requer um investimento coletivo que conte com a participação dos agentes envolvidos com a educação escolar voltada para a questão étnico-racial. Leila Oliveira (2012) aponta que a abordagem de conteúdos e metodologias que valorizem as relações étnico-raciais, permite e estimula o trabalho conjunto entre dois ou mais campos distintos, em busca de um trabalho interdisciplinar.

Por isso Oliveira (2012) destaca a reorganização do currículo, elaborando estratégias para contemplar conteúdos, que enaltecem o processo de ensino aprendizagem e de inserção social. Desse modo conforme a autora os professores das diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar devem então, repensarem suas práticas, posições, os conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira em suas aulas numa abordagem interdisciplinar.

Nilma Gomes (2006) entende que se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo teremos de nos posicionar politicamente dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar dos nossos alunos e alunas negros e brancos em uma oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito as diferenças e construção de autonomia.

Diante dessa realidade o eixo do trabalho gira em torno da seguinte problemática: Quais os desafios e as possibilidades para abordagem interdisciplinar nas práticas educativas de ensino das escolas públicas dos conteúdos referente ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira à luz da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais?

O presente trabalho objetiva analisar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais na perspectiva de abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas nas Escolas Públicas da Educação Básica. Ainda buscando obter uma visão mais abrangente e crítica das informações apresentadas o presente estudo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Caracterizar a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais; Identificar os desafios para abordagem interdisciplinar nas aulas das escolas públicas dos conteúdos referente a história e cultura africana e afro-brasileira à luz da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e apresentar as possibilidades para abordagem interdisciplinar nas práticas educativas de ensino das escolas públicas dos conteúdos referente a história e cultura africana e afro-brasileira à luz da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

Percebe-se que a inclusão dessa temática no âmbito de todo o currículo escolar é de alta relevância para a construção de uma sociedade antirracista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial. É mais do que uma reunião de programas e dispositivos legais sugestivos a tarefa é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de ensino no que concerne à aplicação e a efetividade dos propósitos da lei e seus dispositivos em salas de aula.

Abordagens gerais sobre os conceitos de interdisciplinaridade, transversalidade e multiculturalismo articulados a proposta da lei 10.639/2003 e seus dispositivos em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que vivemos numa sociedade pluricultural onde agrega grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida, por conseguinte a escola não se apresenta de forma diferente, pois também é considerada como um ambiente que agrega uma heterogeneidade de culturas e valores e se constitui como uma instância essencial para intervir socialmente no sentido de proclamar atitudes que desconstruam estigmas discriminatórios e segregadores para a população negra e afrodescendente. (SODRÉ ET.AL, 2015)

Dessa forma, indubitavelmente, com a promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" provocaram um novo fazer e pensar pedagógico em direção à reflexão de práticas educacionais pautadas na valorização da população negra e afrodescendentes. (SODRÉ ET.AL, 2015)

Parece oportuno lembrar que "não existe uma definição única possível para estes conceitos, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento", como diz Leis (2005, p.5). Todavia essa discussão é pertinente no modo de organizar o conhecimento para difundi-lo, sobretudo na educação básica, uma vez que nesse nível de ensino exige-se um amplo domínio do conhecimento disciplinar mais contextualizado, concretizado e globalizado.

Para tanto se faz necessário saber as diferenças entre esses conceitos ou eixos pedagógicos bem como suas implicações mútuas no processo de ensino-aprendizagem que ampliará as possibilidades de entendimento das várias questões que professores e alunos enfrentam no trabalho pedagógico cotidiano.

Thiesen (2008) sustenta que a interdisciplinaridade, emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento que vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes. O pensamento e as práticas interdisciplinares tanto nas ciências, em geral, quanto na educação, propõe uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no

sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber.

Para Gadotti (2004) citado por Thiesen (2008) a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Por isso, integrar conteúdos não seria suficiente; é preciso, também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Segundo Oliveira e Silva (2006) o termo multiculturalismo é entendido como a valorização da diversidade cultural eliminando preconceitos e estereótipos construídos historicamente, buscando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças. É interessante enfatizar que o propósito do multiculturalismo não é restringir o ensino afro-brasileiro à simples discussão folclórica e comemoração cívica, mas à desconstrução do processo discriminatório da identidade negra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Portanto, na tentativa de produzir uma reaproximação entre as diversas áreas do conhecimento há uma necessidade de trazer essa discussão para a educação básica sobre esses eixos pedagógicos que de alguma forma servem como referência significativa para uma prática educativa inclusiva, democrática e emancipatória, buscando justamente extrapolar as fronteiras com a linearidade do ensino e estabelecer a articulação de conhecimentos teóricos com os interesses e vivências dos alunos.

Da implementação da lei 10.639/2003 de uma educação para as relações étnico raciais a execução da proposta e efetividade nas práticas pedagógicas e os seus desafios para uma abordagem interdisciplinar

Segundo Gomes (2012) o caráter da Lei n.º 10.639/03 e suas formas de regulamentação atribuem ao MEC a responsabilidade de induzir a implementação de

uma educação para as relações étnico-raciais em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Existe uma dinâmica própria dessas políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade.

Desta maneira a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação dando início assim a uma educação voltada para a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais que consequentemente implicará também a numa formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

De acordo com Gomes (2012) a lei supracitada que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) é entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença.

Em consequência disso Gomes (2012) explica que com a lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com a finalidade de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Além disso, a autora afirma, categoricamente, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Contudo a autora supracitada defende que a Lei 10639/03, por si só, não tem garantida a sua eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar (e mesmo fora dele). Com efeito, o papel do professor torna-se proeminente neste contexto em que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura africanas e sua inegável vinculação à História do Brasil. Neste sentido, um conjunto de ações deve ser articulado, o que se torna essencial no tocante não apenas a implementação da Lei 10.639/03, mas, sobretudo, na capacidade que cada agente envolvido nesse processo educacional deve perceber as transformações que a Lei almeja aferir.

Todavia a implementação da Lei n.º 10.639/03 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas.

Nesse sentido, Nilma Gomes (2012) acrescenta que para se realizar práticas pedagógicas comprometidas com uma escola mais democrática, demonstrando a compreensão de que o direito à diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Ela comprova em suas pesquisas que há uma necessidade do desenvolvimento de práticas interdisciplinares articuladas com a gestão da escola e do sistema, com a comunidade e com os movimentos sociais, capazes de produzir avanços na aprendizagem dos (as) estudantes, sob o ponto de vista conceitual, além de uma postura ética diante do diverso e a construção de uma educação antirracista.

Reis e Cruz (2013) enfatiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mostram caminhos que possam (re)direcionar a prática pedagógica para um movimento de descolonização do ensino na medida em que nos permite, enquanto professores (as), visibilizar pedagogicamente a questão racial no contexto da educação brasileira e questionar os paradigmas eurocêntricos que marginalizam, desqualificam e negam as contribuições das culturas afro-brasileira e africana para a sociedade brasileira.

Outrossim sabemos que as condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças. Assim partindo da tomada de consciência da realidade educacional em nosso país, observa-se que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Nessa linha de pensamento Munanga (2005) acrescenta que sem falar que alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação

dela decorrente coloca quotidianamente na nossa vida profissional. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

As práticas pedagógicas na perspectiva da lei n.º 10.639/03, suas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e as possibilidades para uma abordagem interdisciplinar

Entende-se por práticas pedagógicas na perspectiva da Lei aquelas que implicam justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p.15), as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 são apresentadas com as seguintes características:

> [...] Dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens; Dizem respeito aos projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir; Questionam relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual; Criam condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados porque seus antepassados foram explorados como escravos, tampouco sejam desencorajados de prosseguir estudos e estudar questões que dizem respeito à comunidade negra; Realizam-se no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais; São regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola, entre outras características. [...]

No entendimento da autora é sabido que as Diretrizes apontam para um tipo ideal de práticas que orienta a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, porém o que se presencia

na realidade educacional em nosso país com base nas pesquisas e estudos anteriores da autora os sistemas de ensino e as escolas revelam a grande dificuldade de realizar práticas com tamanha radicalidade e efetividade como suscita o texto legal.

Assim diante dessa realidade extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial o educador é desafiado a compreender a complexa trama entre diversidade cultural e currículo- sendo este termo entendido como experiências e práticas concretas construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder-, bem como também o professor é desafiado a construir práticas curriculares que contemplem de forma ética e pedagogicamente, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao mesmo tempo não se silenciem sobre ela. (GOMES, 2012).

Ainda conforme a autora essa situação confirma ainda mais a urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (2000) na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Desta forma, é importante entendermos com base na orientação dos parâmetros, que não se trata de que os professores das diferentes áreas devam "parar" sua programação para trabalhar os temas, mas sim de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar.

Em suma a relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as

diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e prática, entre a política e o cotidiano e entre a história, a arte e a vida.

Considerações Finais

Nessa discussão sobre a temática étnico-racial incorporada no currículo escolar de forma interdisciplinar conclui-se que nos últimos anos vivenciamos debates, elaboração e implantação de propostas curriculares, renovação de materiais didáticos tudo isso implicando num repensar pedagógico compatível à educação escolar do nosso tempo.

Vários estudos nos mostram os desafios postos para a atividade docente nas diferentes áreas do conhecimento relativo ao cumprimento da lei para a educação de relações étnico raciais, pois a inclusão da história e da cultura afro-brasileira a ser trabalhada de forma interdisciplinar ainda enfrenta bastante resistência e obstáculo pelos sistemas de ensino.

Observou-se também que apesar dos avanços conquistados no plano legal, resta se consolidá-lo na prática, de modo que na mesma há um descompasso entre o dito e o feito; por isso não devemos nos esquecer de que as experiências e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar são baseadas em relações de poder, de dominação, mas, sobretudo de luta.

Cabe a nós educadores nos posicionarmos politicamente e eticamente dentro desse contexto pluriétnico no sentido de construir relações pedagógicas e práticas sociais antirracistas que transformem a trajetória escolar dos nossos alunos e alunas negros e brancos em uma oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004 Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed.- Brasília: A Secretaria, 2001. 146p.

GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 421.

GOMES, Nilma Lino (org.). Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. Cadernos de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas, n°73, FPOLIS, agosto, 2005. pgs.2-23.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada /organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/superando_%20racismo_escola_miolo.pdf

OLIVEIRA, Leila Maria de. A Interdisciplinaridade e a Transversalidade na abordagem da educação para as Relações Étnico-Raciais. SÃO PAULO, 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Leila-Oliveira.pdf Acesso: 06/11/2015

OLIVEIRA, Lucinete Ornagui de; SILVA, Francisca de Assis. Multiculturalismo: um desafio para o educador, 2006. Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/28/outros/f6f7ad43f4059ef34b0a6b1c080dfb6e.pdf

POTYGUARA, Rita. Educação Escolar Indígena. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. V. 19, n. 114. Editora Dimensão. p. 5-11. Nov.-Dez. 2013.

REIS, Iramayre Cássia Ribeiro; CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. LEI 10.639/2003: pela descolonização da prática pedagógica docente. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 07, Volume 14 | jul./dez. de 2013. Disponível em: ile:///C:/Users/Usuário/Downloads/2061-5602-1-SM.pdf.

SODRÉ, Luciana de Jesus Botelho et. al. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidades e caminhos em busca de uma educação antirracista. Gênero e Diversidade na Escola: uma experiência de formação. São Luís: EDUFMA, 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In.: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2009. p. 21-38.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Rev. Bras. Educ. vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec.

2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010.

COMUNIDADE QUILOMBOLA DO JENIPAPO/MA: ESPAÇO DE AÇÃO POLÍTICA NA LUTA PELA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Karliane Costa de Sousa[215]

Introdução

Baseado nos estudos realizados o processo de colonização e escravização durou 348 anos e o Brasil foi o último país do mundo ao abolir a escravidão; após a abolição da escravatura nenhuma pessoa poderia legalmente ser colocada em um regime de trabalho escravo, entretanto a maneira como os ex-cativos foram deixados a mercê em meio à sociedade manteve a desigualdade social e tudo que nela permeia.

Era uma liberdade marcada pela saída das senzalas, mas não pelo surgimento de grandes oportunidades para que tivesse uma vida mais digna, ou seja, o negro se libertou da escravidão, mas não da desigualdade social. Para Silva (2018) aqui já fica demonstrada que a Lei Áurea (Lei 3353/1888) apenas extinguiu formalmente a escravidão no Brasil, mas não elaborou um planejamento para aplicação de uma política compensatória aos negros, que permitisse o acesso desta população a terra.

Nesse ínterim conforme o autor com o fim do regime escravocrata sem qualquer medida compensatória aos negros pelos anos de escravização, os quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista. Pois estes negros recém-libertos tinham dificuldade em

[215] Especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar (UFMA). Especialização em Docência do Ensino Superior (FACEMA)

conseguir trabalho remunerado na cidade ou no campo, já que o Estado adotou a política de investir na imigração europeia como fonte de mão de obra livre.

Nesse aspecto Oliveira (2011) explica que foi substituída a mão de obra escrava pela dos imigrantes, porém quanto aos ex-escravos nada lhe foi oferecido em troca dos anos de serviço forçado, nem assegurado condições mínimas para sobrevivência, melhor dizendo diferença no tratamento, diferença nas condições.

Sendo assim sem uma política de inclusão, o negro seguia sentindo a desigualdade e a desumanização mesmo após se livrar da corrente e da carta de alforria na conquista da liberdade. Todavia, até hoje essa forma de tratamento desigual à população negra se encontra em situação de desvantagem na sociedade em questões como educação, saúde, moradia, saneamento básico, emprego e renda, encarceramento, entre outras, além de frequentemente passarem por situações de constrangimentos e discriminação.

Nesse contexto fazendo um recorte em relação ao reconhecimento constitucional do direito à propriedade das terras e a outros direitos sociais que os remanescentes quilombolas possuem observa-se uma importância emblemática na histórica luta contra o racismo no Brasil.

O presente trabalho justifica-se pela magnitude da contribuição africana na construção da formação social e econômica do País. Uma vez que o Brasil recebeu cerca de 40% de todos os africanos escravizados enviados para as Américas, foi o último país a abolir a escravidão. E quando esta foi finalmente extinta, não foi acompanhada de políticas públicas que garantissem terras, educação e direitos civis plenos aos descendentes de escravos em especial as comunidades remanescentes de quilombo.

No entanto, há que se reconhecer que, nas últimas décadas, sobretudo devido à atuação dos movimentos negros e às garantias inseridas na Constituição Federal de 1988 em relação à igualdade racial, a situação do negro no país tornou-se tema de importantes debates e agenda de políticas sociais que visam saldar essa dívida histórica para com o negro.

Assim o recorte estabelecido no presente trabalho busca compreender os processos organizativos próprios dessas comunidades negras rurais quem são os quilombos, a sua formação, como eles lutam em defesa dos seus direitos fundamentais

em seus territórios concernente ao acesso e efetivação das políticas públicas pela comunidade quilombola do Jenipapo no município de Caxias-Ma.

Para discussão da temática foram selecionados textos que apresentavam algum tipo de relação entre identidade e territorialidade, contexto histórico de quilombos e a luta dos remanescentes de quilombo no tocante ao acesso e efetivação das políticas públicas. Tomaram-se como relevantes à pesquisa informações de livros, artigos e revistas que discutiam sobre comunidade remanescente de quilombo. As fontes históricas escritas sobre a comunidade em estudo são escassas, existindo apenas uma fonte documental da comunidade diagnóstico e plano de desenvolvimento sustentável de comunidades rurais e um fascículo Quilombolas de Caxias Maranhão, porém, por meio dos trabalhos bibliográficos mais contemporâneos, com depoimentos orais, fontes documentais da Comunidade, fascículos pertencentes à Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão- ACONERUQ e constantes visitas no local foram possíveis o desenvolvimento desta discussão.

Comunidades quilombolas: breve histórico

O Estado brasileiro abriga uma diversidade social e cultural que se expressa pela multiplicidade de comportamentos, institucionalidades sociais, línguas, etnias, saberes e modos de vida presentes em nosso país. A própria Constituição avança ao reconhecer direitos específicos para os povos indígenas e para quilombolas, dois componentes fundamentais no "ser brasileiro". (SILVA, 2007)

Por séculos por meio da historiografia em particular, como nos estudos sociais de forma mais ampla, houve certo silêncio sobre a contribuição do legado histórico e cultural dos africanos a partir do reconhecimento das comunidades tradicionais que abrigam os povos negros remanescentes dos quilombos. No entanto a Constituição Federal de 1988 é o primeiro documento oficial a romper com esse silêncio e atribuir a tais comunidades um papel proativo, ao estabelecer no artigo 68: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos". (FRANCO, 2018, p.62)

Em contrapartida antes de chegar a essa norma constitucional destinada aos grupos desprivilegiados da história nacional como se sabe o Brasil comparada com outros países foi à última nação a implementar a abolição. Sendo assim a história da

escravidão é marcada por atos de coragem, de luta e organização que caracterizam a "resistência negra" cujas formas variavam de insubmissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos. (MUNANGA E GOMES, 2006)

Nesse contexto de acordo com Sundfeld (2002) os quilombos são citados na historiografia, desde a primeira metade do século XVIII, com abordagem mantida até o século XIX e que ao longo dos séculos teceram-se múltiplas significações a respeito do uso do termo quilombo de forma a compreender o quanto o alcance desta palavra foi se modificando com o desenvolvimento da história brasileira.

Conforme o autor no 'conceito clássico' os quilombos foram formulados no seio do regime escravocrata brasileiro, pelas suas elites sendo aquelas comunidades formado por escravos fugidos, ou seja, escravos em condição ilegal porque apartados de seus proprietários. Bastos (2007) acrescenta que esse vocábulo quilombo vem de origem banto que significa "acampamento guerreiro na floresta e floresceu entre o Zaire e a Angola, entre os séculos XVI e XVII, como local onde os oprimidos se encontravam para se opor às instituições escravocratas.

De acordo com Sundfeld (2002) convém destacar o famoso Quilombo de Palmares, sem dúvida o maior e mais longevo do período colonial. No qual o termo quilombo é designado como toda habitação de negros fugidos que passem de cinco em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.

Fiabani (2012) reforça que o Quilombo de Palmares foi visto como uma grande tentativa negra de organização de Estado, este com tradições africanas dentro do Brasil. Vale ressaltar que no quilombo de Palmares não abrigaram somente os negros fugidos das fazendas, mas acolheram também negros libertos, mulatos, índios mansos e até brancos criminosos e desertores covardes.

É interessante destacar que a mudança qualitativa desse termo quilombo guarda relação direta com o número cada vez menor de componentes que as autoridades passaram a ver como ameaça de insurreição em 1757, desse modo, eram considerados quilombos os grupos acima de seis escravos que estivessem arranchados e fortificados com o ânimo de se defenderem.

Conforme Maia (2012) no tocante à questão quilombola no Maranhão um dos principais movimentos de luta contra o regime escravagista destaca-se a Balaiada, de cunho social que reunia as massas oprimidas (pobres, negros, índios, fugitivos e prisioneiros) onde estes se opunham aos abusos dos proprietários de terras e aos comerciantes portugueses, e neste combate de oposição destaca-se a figura do Negro Cosme personagem nordestino que lutou contra a escravidão por liderar uma das mais temidas insurreições popular, com repercussão em outras partes do Brasil.

Por esse motivo quilombo não significou apenas um lugar de refúgio de escravos fugitivos, mas a organização de uma sociedade livre formada de "homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema". (MUNANGA & GOMES, 2006).

Em relação às décadas de 1970 e 1980 segundo Oliveira (2008) citado por Pires et. al (2014) as mobilizações quilombolas se aprofundaram e, em diálogo com os movimentos negros urbanos, ganharam eco na Assembleia Constituinte e como resultado, a Constituição Federal de 1988 imprimiu à categoria quilombo uma conotação de identidade histórica, ao mesmo tempo que reconheceu o direito à propriedade definitiva da terra e o direito à manutenção da cultura e dos costumes destas comunidades.

Maia (2012) reforça no quesito do apossamento de terras na zona rural pelos negros, no Maranhão, que teve relações com o período das revoltas escravas e com o processo de autonomia, em face da decadência do modelo de produção econômica, que obrigou muitos fazendeiros endividados a abandonarem suas propriedades, possibilitando a muitas famílias de escravos e ex-escravos a apropriação da terra.

Para corroborar essa argumentação numa análise feita por Fiabani (2009) desse campesinato maranhense, os descendentes das populações originárias, de negros libertos, de ex-quilombolas, de cearenses/piauienses pobres (de diversas etnias) formaram comunidades que ocuparam terras em sua maioria devolutas que acabaram sendo griladas, invadidas, tomadas das comunidades negras.

A propósito num depoimento feito pelo seu Manoel Moura líder da associação do povoado Jenipapo o território negro é mantido por meio de relações de parentesco e habitado pelos descendentes de escravos como sua mãe Maria Moura da Silva, que se tornou a referência ancestral mais lembrada e respeitada nessa comunidade. E que segundo ele a formação da comunidade quilombola do Jenipapo gira em torno das

primeiras famílias negras de sobrenome Coimbra, Nunes e Barros estes vindo de outros locais do Maranhão e estados próximos.

Numa acepção contemporânea segundo Fiabani (2009) o termo quilombo ganha um novo significado devido uma parcela do movimento negro, lideranças das comunidades e parlamentares simpáticos à questão que lutavam pelos direitos das comunidades se autoidentificar como quilombolas, fato esse que corresponde ao governo Luiz Inácio Lula da Silva que pressionado por esses movimentos da luta negra e organizações governamentais e não-governamentais e outros, emitiu o decreto n°4.887, o qual possibilitou aos habitantes das comunidades negras rurais a autoidentificação como grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria.

Nessa perspectiva Clovis Moura (2011) complementa que o quilombo aparecerá aqui como unidade de protesto e de experiência social, de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais do escravo em todas as partes em que a sociedade latifundiário-escravista se manifestou e isto se verificará quando o escravo passava de negro fugido a quilombola.

De um modo geral conforme o guia de políticas públicas para as comunidades quilombolas (2013) estas comunidades são definidas como grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida como prescreve o decreto 4887/2003. E que após a abolição formal da escravatura essa forma de organização comunitária continuaria a ser para muitos a única forma de viver em liberdade.

É importante ressaltar que o reconhecimento formal desse direito prescrito não se transformou em efetiva titulação de terras às comunidades quilombolas mesmo tendo passado mais de 27 anos da promulgação da Constituição. Atualmente, a Fundação Cultural Palmares reconhece formalmente a existência de 2.648 comunidades quilombolas no Brasil, sendo que, segundo dados do INCRA, apenas 30 efetivamente tiveram suas terras tituladas, ainda que parcialmente, e consideradas as titulações realizadas por órgãos estaduais. (WOLKMER; FILHO; TARREGA, 2016)

Para melhor compreensão do fenômeno na luta dos quilombolas ao acesso as políticas públicas são necessárias ter conhecimento da origem da comunidade, os

primeiros moradores, aspectos culturais, educacionais, religiosos e econômicos. A comunidade Quilombola Rural do Jenipapo localizado no município de Caxias-Ma Mesorregião leste maranhense cuja localidade tem acesso através da rodovia ma-226, a altura do km 65 no sentido do povoado Baú, após entra-se á direita, percorre mais 1,5 km e chega-se na área da comunidade.

Dentro desse assentamento existe uma associação dos Agricultores Familiares Quilombolas do Povoado Jenipapo cujo presidente Manoel Moura da Silva um dos representantes da Associação das Comunidades Negros Rurais Quilombolas do Estado do Maranhão- ACONERUQ e presidente da associação dos agricultores rurais familiares quilombola do povoado Jenipapo em Caxias-Ma abre reflexões, apresentando a realidade quilombola na sua comunidade, suas angústias e os problemas enfrentados.

Ele nos relatou que esta comunidade possui 34 famílias residindo sendo 23 associados e 11 agregados vindos de outros estados que se arrancharam nessas terras. Essa comunidade foi reconhecida como remanescente das comunidades dos quilombos em 10 de fevereiro de 2005 Fundação Cultural Palmares, junto ao Ministério da Cultura como remanescentes das comunidades dos quilombos, segundo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1° e 5° da Constituição Federal de 1988.

Em relação à origem do nome desse povoado chamado Jenipapo este corresponde ao fato de ter no local abundância de árvores de Jenipapo a beira da estrada. Cabe acrescentar a narrativa do depoente mais velho da comunidade João Nunes de 87 anos quando ele apontou como definição da origem do termo Jenipapo: "Esse nome Jenipapo vem de muita árvore que tinha aqui na beira da estrada e também de um poço muito largo de nome Cacimbão feito pelos negro que ficava numa feitoria de descaroçar algodão lá no Ferrão[216]".

Em relação à organização econômica o líder da associação quilombola do Jenipapo Manoel Moura nos relatou que a maioria das famílias vive de aposentadoria e benefícios do governo como bolsa-família. A base de produção para o sustento familiar entre os membros da comunidade é a agricultura de subsistência conhecida como "roça no toco" com destaque do extrativismo do babaçu feito pelas mulheres

[216] NUNES, João. Entrevista concedida em Fev/2016...

que quebram 8 kg de coco por dia, hortas são feitas de forma coletiva no fundo do quintal para consumo próprio sendo que a colheita dos frutos, verduras e legumes é distribuída na vizinhança. Possuem também criação de caprinos, suínos e galinhas bem como o povoado possui energia elétrica e internet.

No que se refere à organização sindical é composto por 20 membros sindicalizados atualmente o sindicato é presente na associação, entretanto o Jenipapo não se diferencia da maioria das demais áreas, onde as ações são centralizadas na figura do presidente da associação.

No aspecto das manifestações culturais e religiosidades os moradores disseram que a valorização da cultura quilombola se dar pela realização das manifestações culturais herdadas dos seus antepassados onde destaca-se: o baião, as quadrilhas, a macumba que "a gente não pode discriminar tem que valorizar, pois é uma tradição que tem que ser respeitada e é dos nossos antepassados"[217]. Nesse aspecto Oliveira et al. (2011, p. 248) explicita que "essa prática religiosa nos faz refletir o quanto podemos criar ou construir pensamentos que reforçam atitudes racistas e mesmo considerá-las como naturais".

Notou-se que esse quilombo adota práticas religiosas do catolicismo com devoção ao Santo Expedito aonde um padre a cada seis meses vem para realizar a reza. Misturando catolicismo com elementos da religião afro brasileira como a dança do tambor de crioula.

Do ponto de vista educacional segundo o relato do seu Manoel Moura no povoado Jenipapo antes existia uma escola de taipa coberta de palha que não era dentro da área quilombola, mas a partir do momento que a comunidade passou a ser reconhecida eles passaram a lutar para que a escola "Escola Municipal Santa Rita" fosse construída dentro do território quilombola e depois de 5 anos de luta em 2015 foi inaugurada atendendo a comunidade nos 03 turnos matutino, vespertino e noturno sendo alunos de 1°ao 5°ano turma multisseriada e no turno noturno atendendo alunos da EJA educação de jovens e adultos.

Identidade e territorialidade

[217] MOURA, Manoel. Entrevista concedida em fev/2016

Segundo Almeida, (2002) a identidade quilombola apresenta-se estreitamente vinculada às formas como esses grupos relacionam-se com seu território, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis.

Nesse estudo buscou-se a significação do que é ser quilombola resgatando um pouco da história dos seus antepassados tendo como metodologia depoimentos orais vistos como fontes importantes para esclarecer melhor determinados contextos e suas representações. Segundo Joutard (2000) a força da história oral dar voz àqueles que normalmente não a tem: os esquecidos, os excluídos. No entanto, a utilização de fontes orais tem a pretensão de resgatar a ação histórica daquelas pessoas e grupos que não são contempladas nos documentos escritos e a historiografia age como um agente de denúncia e transformação.

Joutard (2000) ainda chama a atenção para a estreita relação entre história oral, identidade e memória. Para o autor a memória representa um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história é uma representação do passado-elemento que se processa do presente para o passado, possibilitando assim compreender as formas que se constituem o sentido da identidade que no caso dos remanescentes das comunidades quilombolas abrange um processo que visa romper com as barreiras do silêncio e propiciar um reforço no senso de pertencimento.

Na medida em que as pessoas entrevistadas elaboram os seus relatos, elas estão construindo e tecendo a sua própria história, estão elaborando e reelaborando as suas identidades e lhe conferindo um sentido o que é próprio da racionalidade.

> Falar dos preto é lembrar de um tempo de sofrimento. Minha mãe me contou que aqui no Ferrão uma feitoria de preto escravo que só tinha de branco o olho se arranchou aqui pra trabalhar não mais pra dono e sim pra ele mesmo. Tem a história também de um poço fundo que os preto descia por uma escada para pegar água e ao redor desse poço era uma festa, lá caía história de transcoso criança não apanhava água lá não; só adulto que caía lá dentro para banhar e bebiam água de lá também... (risos). (entrevista concedida por João Nunes de 87 anos, fevereiro/2016)

> Eu nasci aqui nessas terra às histórias que ouvi de meu avô é sobre o Ferrão uma antiga feitoria dos escravos e até um dia desse por lá tinha caco de pote quebrado, cadeado velho, dobradiça; coisa tudo antiga mal feita, lá era a senzala dos negro. Lá nesse lugar tinha um mal feitor chamado Carlos Nunes de Almeida que dava

> nesses negro, lá batia nesses preto vei mais só saía quando acabava o trabalho aí ia comer bem depressa um bucadinho e avexado...(entrevista concedida por José de Ribamar, 53 anos fevereiro/2016)

> Minha vó me contou da existência de um cemitério nesse lugar chamado de Ferrão que hoje em dia já ninguém encosta lá porque um fazendeiro mineiro comprou essas terra por lá que faz parte do nosso território mais ele não respeita a história da nossa gente, não valoriza, acho que ele nem sabe que tem enterrado meus avós, bisavô descendente de escravo... (entrevista concedida por Conceição, 42 anos, fevereiro/2016).

Essas narrativas referem-se ao resgate memorial e genealógico da comunidade, via relato oral de moradores que ao longo dos anos de transformação não deixaram cair em esquecimento sua história, sua origem e razão de existir dos seus antepassados e que até hoje serve para relembrar um tempo de coragem e luta. "Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade." (POLLAK, 1992, p. 205).

No tocante a lembrança do passado de fatos distantes nessa busca da identidade quilombola Maia (2012) ressalta que no território estão impressos os acontecimentos ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo, como a base material de significados culturais que compõem sua identidade social e que nesse processo a memória vai sendo instigada para trazer do passado fatos distantes, mas que tem tudo a ver com o presente, afinal as vozes lembradas são do pai, da avó, do bisavô, de uma tia, alguns já mortos, cujas estórias são lembradas.

Outro ponto importante é a organização social das terras negras que perpassa pela coletividade, ponto de peregrinação e de referência afetiva e identitária. Esse fato chama muito atenção à acolhida de pessoas de fora do quilombo com um sentimento de pertencimento quando passam a conviver na comunidade quilombola como se constata na fala de um depoente:

> Eu vou me mudar pra uma comunidade carombola mais lá todo mundo é carambola e a gente chega nessa comunidade e vamo participar daquele mesmo povo dali, a gente tem que entrar naquela mesma coisa ali; é igual um bando de índios aonde um entra o outro tem que tá ali, então eu me considero negro porque o líder daqui da associação conversa muito com a gente pra gente não ter vergonha da cor preta! Eu sou negro e caramlombola se a gente tá ali se sente

> como um deles né...Eu sou do Piauí mais fui muito bem recebido pela gente negra daqui.

Para Leite (2000) citado por Fiabani (2012) são as experiências coletivas, suas histórias de resistência que os definem como pertencentes à comunidade. Portanto, o quilombo passa a ser um direito reconhecido cujo alvo recai sobre a valorização das inúmeras formas de recuperação da identidade positiva onde os membros desse grupo buscam se tornar um cidadão de direitos e não apenas de deveres.

Nesse contexto vale ressaltar a identidade étnica em relação a traços culturais religiosos que lembra as raízes africanas das quais os quilombolas mais velhos dessa comunidade em estudo tiveram orgulho de nos relatar que antes realizavam a prática do tambor de crioula e que consideram como uma religião no sentido de festa, brincadeira nos terreiros que lembra a história do povo negro. Tal fato fica evidenciado na voz da senhora Carmosina de 64 anos de idade "a gente dançou muito o tambor de crioula os mais velhos e com uns tempos essa brincadeira se acabou porque a geração mais nova não se interessa em continuar, então hoje a gente só tem a reza em homenagem a São Benedito"[218].

Todavia faz-se necessário explicitar conforme Nunes et. al. (2003) acerca dessa Religiosidade popular do tambor de crioula que para os moradores mais antigos é uma dança de divertimento com alguma conotação religiosa, que é realizada em qualquer época do ano em terreiros, no carnaval e em apresentações públicas. Essa manifestação ainda se apresenta também por promessa em homenagem, principalmente, a São Benedito. Nessa perspectiva constatamos que, em alguns grupos afro-brasileiros, a religião, mesmo sincretizada com diferentes tradições, pode se constituir fator de preservação da identidade social. (FERRETTI, 1995, p.95)

A importância da associação dos agricultores familiares quilombola do povoado jenipapo na busca pela efetivação das políticas públicas

De acordo com as leituras realizadas a constituição de 1888 constituiu um marco para as políticas públicas relacionadas aos direitos etnorraciais e territoriais da população negra, fazendo emergir novos sujeitos em busca de seus direitos e cidadania em especial os quilombolas. Considerando que mesmo com a declaração de abolição

[218] MOURA, Carmosina. Entrevista concedida em fev/2016

da escravidão em 1888 que garantia os direitos civis dos escravos. Na prática, diante de uma sociedade conservadora e preconceituosa, os negros permaneceram à margem da sociedade, desprovidos de direitos básicos e sociais.

Segundo Pinto (2014) diante disso o estado brasileiro vem se esforçando para corrigir a histórica exclusão dessas comunidades remanescentes de quilombo. Por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988 dos artigos 215 e 216, do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, do Decreto nº 4.887/2003 que regulamentou os procedimentos para identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes de comunidades de quilombos bem como foi instituída a SEPPIR que, a partir de 2004, passou a coordenar o Programa Brasil Quilombola (PBQ), uma política de Estado voltada para o reconhecimento do direito das comunidades quilombolas à terra e ao desenvolvimento econômico e social.

No que diz respeito ao reconhecimento e certificação da autodefinição como remanescente de quilombo do povoado Jenipapo o Sr. Manoel Moura líder da associação de moradores quilombolas rurais de 73 anos, deixou bem claro que eles passaram a ser reconhecidos como comunidade remanescente de quilombo quando à Fundação Cultural Palmares concedeu em 28 de novembro de 2007 a Certidão de Autodefinição a qual encaminhou a solicitação de regularização para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela delimitação e titulação das terras.

Para tanto a efetividade desse ato constitucional reivindicada pela comunidade resultou em anos de luta para apropriação e regularização das terras como fica explícito na fala do depoente:

> Até alguns anos atrás, os moradores do Jenipapo pagavam renda para fazendeiros para permanecerem na terra do "proprietário" da área que se autodeclarava donos. Com o processo de regularização fundiária e a identificação da área como quilombo feito pelo Iterma (Instituto de Colonização e Terras do Maranhão vinculada a Secretaria de Estado da Agricultura Familiar-SAF), com a parceria da Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica entre outras parcerias que começou essa luta desde 1997 para a desapropriação das terras que antes eram de donos, essa história de pagar renda acabou. E a comunidade obteve o Título de Reconhecimento de Domínio Coletivo, certificado pela Fundação Cultural de Palmares, depois de regularizada a terra que foram doadas pelo Estado cada família passou a receber um lote para fazer suas moradias, mas não podem

> vender, nem trocar, pois é deixado para os herdeiros. E esse processo de regularizar essas terras se arrastou por longos anos sendo preciso trazer gente de fora representantes da Sociedade de Defesa dos Direitos Humanos e da Aconeruq para conscientizar o povo da comunidade e para forçar a regularização fundiária, porque parte dos moradores antigos achava que tudo estava muito bem. O processo de regularização fundiária de Jenipapo data de 1997 e o reconhecimento como área quilombola veio dez anos depois. (Entrevista concedida por Manoel Moura, Fev/2016)

De acordo com Wolkmer, Filho e Tarrega (2016) a conquista histórica desse direito à terra para comunidades quilombolas tem sua provável origem nas lutas dos povos negros contra o processo oficial de escravidão, que perdurou até 1888. Por sua vez, seus objetivos de hoje relacionam-se, entre outros elementos, com a luta de longo prazo pela superação total do racismo, bem como pela premente necessidade de viabilizar aos quilombolas, aqui e agora, meios para a sobrevivência digna.

Nesse sentido seu Manoel Moura nos relatou que o que lhe oportunizou avançar nessa luta pelo direito à terra mesmo sendo analfabeto foi assumir sua negritude reconhecendo-se como possuidor de direitos fundamentais. Por isso Oliveira et. al. (2011) compreende que assumir-se como afrodescendente, passa a ser uma atitude política para assegurar identidades e lugares, exigindo respeitabilidade e melhores condições para os segmentos ditos de "raça negra". A partir dessa autoafirmação identitária seu Manoel Moura buscou recursos e apoio tanto no âmbito municipal como estadual para chegar até Brasília com o objetivo de adquirir a autodefinição e regularização das terras direito este que levou 10 anos para conquistar.

Nessa perspectiva Macena (2010) nos informa que a regularização dos territórios ocupados por comunidades quilombolas vem enfrentando diversos obstáculos para a sua implementação, porque as políticas preconizadas estão chegando de forma tímida e em geral são desarticuladas sem falar nos problemas de infraestrutura, de desenvolvimento econômico e social que são os maiores desafios dessas comunidades.

No tocante ao processo organizacional que vem se configurando na comunidade do Jenipapo a realidade de vida dos quilombolas da mesma mudou muito por meio das políticas públicas de cunho específico a esses remanescentes de quilombo que mesmo em meio a empecilhos, divergências e interesses de outros grupos eles se articulam e lutam para que haja a concretização dos direitos básicos.

O presidente da associação Sr. Manoel Moura nos relatou que quinzenalmente no segundo domingo de cada mês realiza reuniões com os associados que não necessariamente precisam ser negros como participantes, mas quem quiser fazer parte onde é cobrado um valor de 3,00 para cada associado para ajudar nas despesas da associação.

A importância de ter uma associação é justamente em busca de melhor qualidade de vida para o povo da comunidade, vale ressaltar que esta associação dos agricultores familiares quilombola do povoado jenipapo foi fundada em 27 de março de 1999 passando a ser registrada como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, com seu CNPJ em dias anualmente.

Segundo o documento Diagnóstico e Plano de Desenvolvimento Sustentável de Comunidades Rurais (2009) os documentos da associação regularizados dão condições para que esta receba projetos dos entes federativos caso haja interesse coletivo de todos os envolvidos na associação para que eles sejam beneficiados através dos programas que são criados. Agora caso esses projetos não se efetivam, as lideranças são as mais questionadas, mesmo que as ações não dependam somente delas.

Ainda conforme o documento da associação as ações discutidas nas reuniões periódicas da associação são centralizadas na figura do presidente. Sendo este interessado em socializar e dividir as funções, necessitando apenas de uma assessoria que o oriente, pois, a maioria dos dirigentes não está preparada ou capacitada suficientemente para responder às necessidades dos assentados. Desse modo o analfabetismo e a desinformação impedem que haja uma maior participação e sensibilização nas questões referentes ás necessidades coletivas do assentamento, como também, na gestão da organização existente.

Nesse contexto constatou-se na fala de alguns membros da associação da comunidade um desentendimento e descontentamento no tocante a execução dos projetos governamentais e assistenciais propiciados à comunidade quilombola.

> A desunião entre os associados tem sido tão forte que agora tem uma divisão na comunidade sendo Jenipapo 1 e Jenipapo 2. Faz muito tempo que a gente não recebe mais projetos porque a liderança praticamente está parada tem muita discussão e pouca ação. Quando os projetos estava vindo pra cá iniciava mais muitos não era terminado...exemplo em 2016 a 2017 teve aqui um projeto

> "Quintal Produtivo" do governo estadual onde 10 famílias foram cadastradas e cada uma recebeu um hectare; só durou um ano esse projeto; hoje em dia não tem nem a metade de um hectare irrigado. Teve também o projeto dos Bodes também não foi pra frente esse que durou pouco mesmo só 6 meses. (Edmilson, 43 anos, morador/associado, Fevereiro/2016)
> Para começo de história dona o seu Manoel Moura diz que tem agora Jenipapo 1 e Jenipapo 2 só existe isso na cabeça dele...porque aqui é uma associação onde todos puxa cada um pro seu lado, povo disunido...como os projeto vem pra cá desse jeito... (Arlindo, morador/associado 56 anos, Fevereiro/2016)

Segundo Silva (2018) ainda existem muitos empecilhos para a efetivação de direitos quilombolas, tais como a burocracia institucional, a falta de recursos humanos especializados (por exemplo, antropólogos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)), localizados em comunidades tradicionais, acesso a informações pela população quilombola, dificuldade de infraestrutura, serviços públicos basilares de baixa qualidade, terras quilombolas em litígio de posse com latifundiários ou até mesmo com o interesse do governo, entre outros.

Em seguida seu Manoel Moura líder da associação procurou saber mais como se dava esse processo de implantação do projeto para levar para a sua comunidade na zona rural cujo nome do projeto estadual se chamava Promoção de Tecnologias de Economia Solidária em áreas de Quilombos no Maranhão Ká Amubá financiado pela União Europeia e executado pelo Instituto Marques Valle Flor em 5 de abril de 2014 em parceria com a Aconeruq (associação de comunidades negras rurais quilombolas do maranhão).

Nessa época foi implantado o projeto de Caprinocultura Agroecológica juntamente com uma horta irrigada que para a concretização desse tão sonhado projeto contou com o apoio da equipe técnica do projeto Ká Amuba de origem estrangeira juntamente com o apoio do gestor público do município de Caxias Ma para a perfuração de um poço, pois antes os moradores do povoado Jenipapo buscavam água bem longe dos seus territórios.

Observa-se que nessa luta de atender a demanda da necessidade em alguma área social os remanescentes de quilombo sempre buscaram apoio há diversos órgãos competentes para que se torne realidade concreta os direitos básicos estabelecidos pelo texto constitucional. Para que haja a efetivação desse desiderato constitucional faz-se

necessário que haja um envolvimento de diversos órgãos e entidades governamentais e não-governamentais na concretização dos direitos dos remanescentes das comunidades dos quilombos. (SUNDFIELD, 2002)

Considerando o aspecto educacional que é de suma importância para o desenvolvimento social, preparação do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, faz-se necessária uma abordagem da situação educacional no povoado Jenipapo e como a associação comunitária quilombola se articulou para reivindicar esse direito fundamental em sua própria comunidade porque antes as crianças, adolescentes e jovens se deslocavam para um povoado próximo chamado Baú para estudarem.

Como já foi falada anteriormente a escola já existia, mas não com instalações apropriadas e nem se encontrava dentro da área considerada quilombola, portanto seu Manoel Moura juntamente com alguns ativistas de movimentos sindicais que orientou ele foi em busca de construir uma escola dentro da área reconhecida como quilombola luta esta que começou em 2010 e terminou em 2015.

Segundo da Tatiana Dias Silva (2011) nas últimas duas décadas, as políticas públicas de natureza diversa vêm sendo adotadas em diferentes níveis de governo, mostrando que já houve uma melhoria nas condições de vida da população negra, bem como no acesso a serviços e direitos.

Segundo Silva (2012) a educação escolar quilombola, com os quilombolas deve, sobretudo, estimular nos jovens, nas crianças e nos adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e da história de seus antepassados. As formas como as comunidades quilombolas se relacionam com seu passado, suas crenças, seus mitos de origem e suas visões de mundo são elementos que devem estar presente na construção de um currículo de forma positiva para os quilombolas.

Sendo assim a história de luta, permanência e preservação do patrimônio cultural dessas comunidades ainda não fazem parte da construção do currículo escolar universal, nem do cotidiano da escola. Percebemos no comentário de uma gestora e uma professora ao dizer que:

> Esse sentimento de pertencimento e orgulho das histórias de nossos antepassados não se faz presente nas minhas aulas. Pois quando a gente procura documentos na associação que conte um pouco sobre a origem do nosso povo tem nada

> registrado aí vamos buscar na secretaria de educação municipal de Caxias Ma material pra gente trabalhar aí é que a situação piora porque o pouco que é encontrado nos livros lá ainda é de forma muito resumida e geral. (Fabíola, professora de 25 anos, março/ 2016)

> Reconheço que o material que temos é só o básico e de forma muito resumida a gente ainda não fez exigência de forma específica. O livro didático que vem para nós só contém assunto de forma geral como a criança se reconhecerá como quilombola e saberá dos seus antepassados de forma específica se não tem? Aqui acolá falamos um pouco da realidade deles mas não sabemos bem como trabalhar porque não temos material. (Maria, gestora/professora, 60 anos, março, 2016)

Silva (2012) comenta que diante das evidências de que os materiais disponíveis nas escolas não correspondem à realidade brasileira, cabe então dizer que é necessário ter espaços de "escuta" da sociedade civil e dos grupos diferenciados, saindo da visão universalista das realidades e colocando outras visões de mundo e outros saberes como conteúdo que deverão entrar nas salas de aulas.

Do ponto de vista educacional, não basta à promulgação da lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É indispensável um programa de formação de professores que realmente ponha na pauta do currículo o que a historiografia omitiu durante séculos. Fazer vigorar um ensino que analise o papel do negro na história do Brasil e do mundo é tarefa articulada entre educadores, diretores, pessoal de apoio pedagógico e membros das comunidades. Para a autora isso implica outra luta, para a qual todos, e não somente os negros e/ou as comunidades remanescentes de quilombolas, são convocados a fazer uma releitura da história brasileira. (MAIA, 2012)

Em suma torna-se evidente que as conquistas alcançadas pela comunidade rural quilombola do Jenipapo teve respaldo com o apoio de um importante documento chamado Fundação Cultural Palmares que reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do governo federal promovendo assim políticas públicas voltadas a população negra visando à preservação dos valores culturais, sociais e econômicos.

Considerações Finais

Sabe-se que o Estado brasileiro abriga uma diversidade social e cultural que se expressa pela multiplicidade de comportamentos, etnias, saberes e modos de vida presentes em nosso país. A própria Constituição avança ao reconhecer direitos específicos para as singularidades desse multiculturalismo que abrange os quilombolas e que faz parte do segmento da sociedade brasileira.

Sendo assim o histórico e a cultura quilombola, com todas as suas particularidades, múltiplas manifestações e diferenças representam a mais antiga manifestação de luta e resistência e até hoje reproduzem seus modos de vida característicos e lutam pela consolidação das condições mínimas necessárias para a permanência, do seu povo em seus territórios e com sua identidade cultural preservada, saindo assim da invisibilidade perante a sociedade e as políticas públicas de modo geral.

No tocante ao acesso das políticas públicas, ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais oferecidas para essas comunidades quilombolas têm sido pouco eficaz na efetivação dos direitos e benefícios básicos responderem as expectativas dos remanescentes quilombolas.

Portanto, os avanços só acontecerão se a comunidade tomar conhecimento de seus direitos básicos e lutarem incansavelmente para verem a concretude dos objetivos propostos pelas iniciativas, ações e projetos governamentais que ficou restrito a formalidade procedimental e não material a condição de cidadania nas aspirações dos direitos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.

BASTOS, Priscila da Cunha. Entre o quilombo e a cidade: trajetória de uma jovem quilombola. In: MDS, Prêmio Territórios Quilombolas (2ª edição). Brasília: MDA, 2007.

FIABANI, Adelmir. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. Estudos históricos – CDHRP- Agosto 2009 - Nº 2, 2009.

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão as comunidades remanescentes (1532-2004). 2. ed.—São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes. Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de são domingos em Paracatu-MG / Lara Luisa Silva Gomes Franco. - 2018.

FERRETTI, Sergio F. Repensando o Sincretismo. São Paulo, EDUSP/FAPEMA, 1995.

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (orgs.). História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000. p. 31-45.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo, Editora Global, 2006.

MAIA, Joseane. Herança quilombola maranhense: história e estórias- São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção educação em foco. Série educação, e história cultural.

MOURA, Clóvis. (organizador). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Editora: UFAL, 2011.

MACENA, Hugo Leonardo dos Santos. Acesso às Políticas Públicas pelas Comunidades Quilombolas na Paraíba. Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Exatas e da Natureza Departamento de Geociências, 2010.

NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (organizadora). Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão- São Luís. Comissão Maranhense de Folclore, 2003.

OLIVEIRA, Cleidinalva, Maria Barbosa. et al. Gênero e Diversidade na Escola. Teresina: EDUFPI, 2011.

PINTO, Alexandro Rodrigues; BORGES, Júlio César; NOVO, Marina Pereira; PIRES, Pedro Stoeckli (organizadores). Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate. – N. 20 (2014)- Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014- 212 p.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p. 205-212.

SILVA, Marina Osmarina. Saindo da invisibilidade – a política nacional de povos e comunidades tradicionais. Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007. Disponível em http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista05.pdf.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de conceição das crioulas. Universidade de

Brasília Faculdade de Educação – Fe área de concentração: políticas públicas e gestão da educação eixo de interesse: educação e relações étnico-raciais. 2012

SILVA, André Ricardo Fonsêca da. Políticas públicas para comunidades quilombolas: uma luta em construção. Revista de Ciências Sociais, n° 48, janeiro/junho de 2018. 115-128 p.

SILVA, Tatiana Dias. Igualdade racial na agenda governamental: trajetória e desafios. Revista Desafios do Desenvolvimento, Ipea. Brasília, DF, Ano 8, n.70, p. p.23-32, 2011. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7026/1/Desafios_Desenvolvimento_v.8_n.70_2011.pdf

SUNDFELD. Carlos Ari (org). Comunidades Quilombolas: Direito à terra. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc.Editorial Abaré, 2002.

SEPPIR. Programa Brasil Quilombola: Relatório de Gestão. Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas. Brasília, 2013.

WOLKMER, Antonio Carlos; FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza; TARREGA, Maria Cristina. (coordenadores). Os direitos territoriais quilombolas: além do marco Territorial. Vidotte Blanco -- Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.196 p.;

Documentos

Documento da Associação dos Agricultores Familiares Quilombolas do Povoado Jenipapo Diagnóstico e Plano de Desenvolvimento Sustentável de Comunidades Rurais. Assentamento do Jenipapo, Município de Caxias Ma, SOLOPLAN ASSESSORIA E PROJETOS, fevereiro/2009.

ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO DE AFRICANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Lara Jéssica Nóbrega Macêdo[219]

Introdução

A escravidão e o comércio transatlântico na modernidade (XV-XIX) é um dos processos históricos centrais para o entendimento das sociedades africanas e de suas relações com o restante do mundo, constituindo matéria básica no estudo da história moderna (COSTA, 2012). A hipótese deste artigo é de que os temas da escravidão africana e do comércio transatlântico vêm sendo abordado de forma simplista e reducionista nos manuais didáticos de História do fundamental II, e que, ao considerar a historiografia contemporânea sobre o tema vemos a reconstituição complexa desses processos, podendo-se evidenciar uma África dinâmica e um continente aberto, ao contrário do que foi dito e aprendido durante muitos anos.

Esta pesquisa apresenta como a escravidão africana e o comércio transatlântico se encontra nos materiais de História do Ensino Básico. Os trabalhos que pesquisam como a temática aparece no ensino apresentam, recorrentemente, que os materiais didáticos de História possuem lacunas sobre como ocorreu a escravidão e o tráfico no período da modernidade (COSTA, 2012). O estudo da escravidão em África, em muitos casos não está nos manuais didáticos, no entanto, quando a escravidão aparece,

[219] Bolsista FAPEMA/ Estágio Nacional/Estagiária no Laboratório de História da UESPI, campus Heróis do Jenipapo/ Mestre em História. sr.laranobrega@outlook.com

é narrada como uma estrutura homogênea sendo entendida pelo viés interpretativo da Europa ocidental (MUDIMBE, 2015). Segundo Mbembe (2001) o comércio transatlântico de africanos esteve muitas vezes engessado em uma estrutura interpretativa essencialmente "economicista" entre Europa-África-América. Esta análise reverbera nos materiais didáticos como um sistema regido, controlado e organizado unicamente pelas nações europeias.

Os livros didáticos de História: alguns apontamentos

Este item realiza alguns apontamentos sobre como o debate referente à escravidão em África e comércio transatlântico de africanos aparece nos livros didáticos de História do fundamental II compreendendo o 6º ao 9º ano. Para isso, foi analisado de forma pontual e qualitativa como este tema foi abordado por uma coleção de livros didáticos de História, aprovados no último PNLD e que são adotados pelos docentes das escolas da rede estadual e municipal da cidade de Campo Maior-Piauí.[220] Os organizadores dos quatro livros didáticos da coleção intitulada *Nos dias de Hoje* analisados neste trabalho são Flávio de Campos[221], Regina Claro[222] e Miriam Dolhnnikoff.[223] Os três autores destes manuais didáticos possuem mestrado em História social pela USP, e têm experiência em construção de livros didáticos e paradidáticos.

Podemos afirmar que a estrutura que organiza os conteúdos dos quatro livros possui como referência os acontecimentos políticos da Europa, as narrativas que desenvolve a História da humanidade parte das experiências dos europeus em suas viagens pelo mundo. Nesta perspectiva, os conteúdos sobre a história dos demais povos se desenrolaram na medida em que os europeus entraram em contato com eles.

[220] Campo Maior é uma cidade do Brasil do estado do Piauí localizada à latitude 04º49'40" sul e à longitude 42º10'07" oeste, possui uma área de 1.676 km², com uma população em torno de 45.177 habitantes, com um índice de desenvolvimento entorno de 0.656.

[221] Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade de São Paulo, sendo coordenador do Ludens-USO (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas).

[222] Possui graduação, mestrado em História pela Universidade de São Paulo USP, sendo autora de livros didáticos e paradidáticos de História e cultura africana.

[223] Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela USP, sendo docente do curso de relações internacionais (USP) e pesquisadora do Cebrap (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento).

Os acontecimentos políticos e econômicos da história dos europeus foram utilizados como parâmetro orientador e fio condutor para explanar e apresentar a história dos demais povos e continentes do mundo nos seus diferentes contextos e recortes temporais.

Manual didático do 6º ano: o tempo africano

Na primeira unidade do livro, ao tratar sobre o *Homem no tempo*, o manual didático explica e diferencia *tempo histórico* do *tempo mítico*, sendo que o primeiro representa o tempo judaico cristã, que regula as atividades sociais do mundo contemporâneo. O segundo entendido como tempo mítico, foi associado às concepções africanas e suas configurações nas festas religiosas.

O livro didático organizou e dividiu as diversas interpretações de tempo, sendo estes: o tempo mítico que é circular e foi transmitido através da oralidade e o judaico cristão que é linear e foi repassado pela difusão da escrita, além de enfatizar a existência de um tempo histórico, como outro tempo, que dentro da discussão do livro didático assemelha-se mais com a temporalidade judaico-cristã do que com o tempo mítico:

> A festa era e ainda é um tempo diferente do tempo do dia a dia. A festa era (e ainda é) um tempo extraordinário, diferente do tempo das obrigações. Algumas festas duravam muitos dias (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.21).
>
> As festas eram celebrações coletivas. O tempo festivo soma-se ao tempo cotidiano, das tarefas e trabalhos diários necessários a sobrevivência e a manutenção da vida comunitária. (...) As primeiras festas ajudavam a marcar o tempo anual. Eram, portanto, instrumentos de demarcação do tempo. As festas que se repetiam (e ainda se repetem) a cada ano revelam um tipo de tempo o tempo circular ou tempo cíclico (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.21).
>
> (...) se o tempo dos mitos era preferencialmente transmitido pela oralidade, o tempo histórico foi transmitido pela escrita. Essa seria uma transformação muito importante na cultura das sociedades que as elaboram (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.22).

O tempo circular e mítico apresentado no livro didático é atribuído e associado às festividades religiosas de matriz africana, sucedendo um tempo que não está conectado com o cotidiano dos indivíduos que dele vivem. Desse modo, a maneira como o livro didático abordou essa concepção de tempo acabou por caracterizá-la

como alegórico e inferior ao tempo de matriz e origem cristã. Assim, ao tentar exibir como o tempo mítico-circular é entendido, o livro didático em sua explicação fraturou e dividiu este mesmo tempo. Contrária a esta afirmação do manual didático, o intelectual Boubou Hama (2010) enfocou que o tempo mítico africano, que é oral, também é um tempo histórico, pois, tem função de regular a vida e as relações sociais entre os sujeitos. "O tempo africano é, às vezes, um tempo mítico e social, (...) os africanos têm consciência de serem os agentes de sua própria História. Enfim, veremos que este tempo africano é um tempo realmente histórico" (HAMA, 2010, p.24).

Assim o tempo mítico que é demonstrado no livro didático por uma perspectiva pouco aprofundada é expresso pela historiografia africana e africanista como essencialmente social e, portanto, constitui um tempo histórico. Assim, a festa retratada como característica do tempo mítico, não pode ser entendida como uma expressão fraturada deste mesmo tempo, pois, ao falarmos da temporalidade cíclica veremos que a festa fez parte de um todo que está integrado nas estruturas e organizações que explicam as transformações, mudanças e movimento do mundo social dos povos africanos que utilizam essa orientação temporal.

O livro didático ao se preocupar em explicar o tempo na concepção dos povos africanos realiza um avanço nas questões em torno da História da África. Deixar evidente o conceito de tempo para as sociedades africanas é de suma importância para entendermos os processos do comércio transatlântico de africanos na modernidade, pois, isto inicia um ponto de partida em que relativiza o mundo social dos povos africanos e abre caminho para interpretações que valorize e preserve os níveis simbólicos que o comércio transatlântico de africanos ganhou para a África. Já que, uma das condições de ser escravo na África está relacionada com o mito (fundamentado em uma ideia de tempo) que se concretiza no rito.

Manual didático do 7º ano: o comércio transatlântico na modernidade

Na 4º unidade do manual didático do 7º ano que trata sobre a transição da Idade Média para a Moderna destaca os conhecimentos que o continente europeu desenvolveu e suas interações e relações com os outros povos, enfatizando suas experiências a partir de suas perspectivas e valores sociais. Para falar sobre a dinâmica dos povos no Atlântico na modernidade e das relações econômicas que foram estabelecidas entre si, temos um capítulo denominado "A expansão marítima

europeia", em cuja seção os portugueses são posicionados como os pioneiros na exploração da navegação marítima e, desse modo, são considerados os iniciantes de um comércio transatlântico que conectaria as outras regiões do mundo entre os séculos XV e XIX:

> A navegação em torno da África é considerada o primeiro momento de um período denominado grandes navegações ou expansão marítima europeia. Os portugueses foram os pioneiros nesse empreendimento. Em 1415, a conquista da cidade de Ceuta, localizada no Estrito de Gibraltar (Marrocos), dominada pelos mulçumanos, é o marco inicial dessa expansão (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.81).

Oliva (2003) destacou que os livros didáticos de História do Brasil, por exemplo, "no capítulo que trata da Expansão Marítima Europeia dos séculos XV e XVI, a África aparece apenas como uma sucessão de pontos geográficos a serem ultrapassados" (OLIVA, 2003, p. 427). O comércio transatlântico de africanos é entendido por um eixo controlado e unilateral que parte das ações e pretensões da Europa, no caso, Portugal para as regiões da África e América:

> Além das especiarias, os europeus apreciavam outras mercadorias vindas do oriente, como marfim, sedas e pedras preciosas, objetos de luxo para grupos sociais cada vez mais interessados em consumir produtos exóticos e sofisticados. Essas preciosidades atravessavam o interior da Ásia e chegavam até o mar mediterrâneo. Dos portos de Constantinopla, Alexandria e Trípoli, os produtos seguiam em navios para os centros comerciais, principalmente para as cidades de Veneza e Gênova (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.79).

Anderson Ribeiro Oliva (2007) em tese intitulada "Lições sobre África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino de História da África no mundo Atlântico (1990-2005)", realizou uma profunda reflexão sobre como o continente africano e suas relações com outras partes do mundo estão permeados, no ensino de História, por um olhar ainda predominantemente eurocêntrico. Logo, a Europa estaria no centro das relações que ocorreram no Atlântico, sendo os europeus os primeiros povos a estabelecerem de forma intensa e sistemática relação com as sociedades do mundo. Quanto a essa questão, Oliva (2007) defendeu que:

> Durante séculos a tradição ocidental manteve a crença que, ou melhor a perceptiva de que os encontros no século XV entre europeus, os africanos subsaarianos e as sociedades ameríndias teriam sido marcados pelo ineditismo, pela descoberta de novas humanidades e pelo signo do fantástico. Se excluirmos os últimos elementos dessa combinação tal postura só pode ser aceita se nos recobrirmos com as capas visuais do universo endógeno da Europa medieval (OLIVA, 2007, p.55).

Oliva (2007) apontou os equívocos dos manuais didáticos da literatura escolar, os quais afirmam que o continente africano era fechado antes da chegada dos portugueses e de que essas relações comerciais e as interações entre os povos africanos com os europeus ocorreram somente a partir do século XV com a abertura do Atlântico. Apesar desses desacertos dos livros de História básica, felizmente, as produções historiográficas desde o século XX têm avançado nestas questões.

Elisa Larkin Nascimento (2008) enfocou que o continente africano foi palco de intensas interações e relações comerciais com as mais diversas regiões e continentes, nos remontando desde o período caracterizado como Pré-História:

> Hoje óbvio e de difícil contestação é o fato de que para além da Europa, as sociedades africanas mantinham em suas relações intestinais, transaarianas e indicais uma intensa e multidirecionada relação comercial/cultural, comunicando seus vários universos como do mundo do oriente e de outras sociedades asiáticos (OLIVA, 2007, p. 56).

As produções historiográficas africanas e africanistas do século XX e XXI formam um consistente conhecimento sobre as dinâmicas sociais estabelecidas pelas rotas que interligavam o continente africano com outras regiões, apesar disso, este saber ainda é bastante ignorado pelo ensino de História Básica. O que constatamos na literatura didática é que este tema tende a aparecer de maneira pouco trabalhada e contraditória, pois se na antiguidade o continente africano é de certo modo articulado, no período chamado "Idade Média" esta conexão com outros povos praticamente desaparece, voltando a ser apresentada no período denominado moderno. Assim, o livro didático explora de forma simplória e reduzida a relação entre povos europeus e africanos, pois estas seriam apenas derivadas das ações das nações europeias no continente africano.

Manual didático do 8º ano: o conceito de escravidão

No livro didático do 8º ano, na unidade que trata sobre a escravidão transatlântica, o sistema da escravidão é analisado e justificado apenas pelo contexto cultural e social dos povos europeus na modernidade, além disso, é inserida no manual didático sem sua devida relativização contextual e temporal. Assim sendo, o livro parte da visão dos europeus sobre o comércio transatlântico de africanos, e ao fazer a afirmação dos estereótipos que as nações europeias tinham sobre o comércio de escravos não realizaram uma explicação sobre esse imaginário eurocêntrico. De certa maneira, este imaginário é inserido no livro didático de forma estereotipada, pois, aparece como uma verdade sobre os povos africanos e sobre a África.

O manual não trabalha o contexto histórico pertencente às sociedades e os valores morais, ideológicos que eram para os povos africanos tidos como verdades que organizavam e legitimavam o comércio transatlântico. Os argumentos no manual didático não são questionados, estes são apresentados sem preocupações explicativas, basta vermos os seguintes trechos do livro didático correspondente ao 8º ano:

> Mesmo os filósofos que lançaram luz na maior parte das injustiças, curiosamente, deixaram a escravidão africana na escuridão. Para Voltaire a servidão humana era tão antiga quanto a guerra e a guerra tão antiga quanto a natureza humana (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.40).
> Até mesmo aqueles que concordavam que a instituição era teoricamente errada tinham a tendência a concluir que era um mal necessário. Seja pela necessidade de desenvolver as colônias, seja porque, acreditavam que os africanos viviam em condições piores na África. Montesquieu acreditava que a escravidão não tinha função útil na Europa, onde havia incentivos para o trabalho. Mas era justificada nos países tropicais onde o calor tornava o homem preguiçoso (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.40).

Os fragmentos textuais acima dos manuais didáticos realizaram um juízo de valor, ao enfatizar que a escravidão na modernidade é algo "injusto" e "injustificável". Esse discurso do material didático realizou um julgamento do presente sobre o passado, assim, perderam-se os limites do relativismo temporal e do contexto histórico, nos mostrando que os valores e parâmetros da contemporaneidade organizaram as regras sociais do passado (OLIVA, 2003).

Neste sentido, estes fragmentos textuais que explicam o porquê da escravidão ser legitimada pela ciência europeia, foi construída da maneira que, se preocupou em enfocar uma postura igualitária que os filósofos deveriam seguir em relação a

escravidão, e pouco se aprofunda e situa os discentes de que naquele momento histórico, os valores sociais, culturais e morais eram outros e se dissociam da nossa contemporaneidade.

A formação de um pensamento, de uma epistemologia que interpreta a luz de seu centro a História dos demais povos foi criada pela Europa, mais especificamente, desenvolvida pela corrente interpretativa econômica, ao serem simplificadas para os manuais didáticos, reduziram a função da África ao explicar sobre o comércio transatlântico de africanos ao papel estereotipado de fornecedora de escravos africanos negros, que eram vendidos por preços baratos como meras mercadorias e objetos para o trabalho compulsório nas Américas. Essas narrativas têm sido as representações que prevaleceram nos livros didáticos de História.

> Os próprios manuais guardam uma larga possibilidade de entendimento a partir do contexto no qual foram fabricados (...). Ao escrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial, ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico, o autor está fazendo uso de uma série de critérios: sua formação acadêmica, suas convicções ideológicas, seu contexto histórico, o público para quem está elaborando o material, a intenção das editoras, as limitações de sua formação para tratar todos os assuntos e as pressões do mercado editorial (OLIVA, 2003, p.442).

O livro didático tem sido um poderoso sistema de valores que no processo de sua composição delineia um determinado discurso e perspectiva científica, transmitindo, em grande medida, ideologias de um grupo dominante. Dessa maneira, as generalizações e reduções de questões e conceitos como identidade étnica, negro e África ao explicar o fenômeno do comércio transatlântico de africanos não são apresentadas sem neutralidade. Assim sendo, os livros didáticos estão em consonância com intencionalidades e objetivos específicos de grupos elitistas que compõe a sociedade, e que estão nas instâncias de poder que controlam e organizam o que sabemos sobre o mundo social (OLIVA, 2003, p. 442).

Desta maneira, no que tange o ensino de História do comércio transatlântico de africanos e partindo da análise dos conteúdos dos manuais didáticos, é necessário realizar um estudo do comércio de escravizados em que abordem e expliquem as múltiplas interpretações simbólicas que este acontecimento histórico possui pela historiografia, bem como, explicar e trazer conceitos como comércio multidirecionado

entre África, Europa e América e bipolar entre Brasil e África. Assim sendo, temos estudado a História das dinâmicas comerciais transatlânticas pelos mesmos conceitos construídos para entender a história da Europa e como esta desenvolveu seu sistema capitalista, seus modos e meios de produção no ultramar.

Dessa forma, o manual didático do 8º ano se restringiu, apenas, a uma análise comparativa entre a Europa (igual/superior; diferente/inferior) com as sociedades africanas, estando pouco atento sobre as categorias analíticas próprias que organizaram o sistema do comércio de escravos e suas conexões autônomas entre África e Brasil. Tem se produzido um conhecimento Histórico preocupado no que as nações europeias se diferenciaram das sociedades africanas, almejando unicamente justificar as desigualdades das relações geopolíticas atuais a partir desses critérios, construindo conhecimentos especificamente do norte sobre o porquê do continente africano ser "subdesenvolvido" em comparação às "potências" atuais (FEIERMAN, 1993, p.6-11).

Manual didático do 9º ano: Economicismo

No manual didático destinado ao 9º ano não aparece mais discussões que conecta a África com a escravidão, no capítulo que tratou sobre o que se intitulou como "A descolonização e o terceiro mundo":

> A independência do Brasil (1822) fez Portugal voltar-se firmemente para a África, como o objetivo de implantar um novo sistema colonial e reafirmar o seu direito de possuir e colonizar terras e povos no ultramar com base em uma missão "civilizadora". A imagem que a nação portuguesa tinha de si mesma era de um povo destinado a colonizar e unir povos e etnias. Unir Europa, África, Ásia e América (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.233).
> Em 1951, em Portugal, a palavra "colônia" passou a ser substituída pela expressão província ultramarina. A mudança foi uma tentativa de integração da África portuguesa a metrópole, para atenuar as pressões internacionais a favor de suas colônias (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.233).

O modelo econômico marxista é utilizado para entender os problemas e configurações sociais da África, assim como para responsabilizá-la pela experiência histórica da escravidão, sendo também utilizado como um instrumento de modelo econômico que deveria ser seguido para os povos africanos conseguirem se reintegrar na economia internacional e alcançar o bem estar social. No entanto, o que devemos deixar evidente é de que, enquanto, utilizarmos o economicismo como uma categoria

universal para entender as experiências da escravidão em África, não entenderemos de forma macro estrutural e globalizante a História dos povos que viveram neste continente, e continuaremos produzir e criar identidades, e por que não, sujeitos, inferiorizados e com uma responsabilidade histórica autodestrutiva (MBEMBE, 2001).

O livro didático do 9º ano assumiu a perspectiva representacional e ideológica da África que está presente nos manuais didáticos correspondentes ao 6°, 7° e 8° ano. Assim, o livro de História do 9° ano dedicou dois parágrafos para explicar as relações geopolíticas atuais entre África com os outros continentes e evidenciar como o comércio transatlântico de africanos impactou nestas relações contemporâneas:

> Os estados africanos artificialmente divididos, ainda são cenários de guerras civis, miséria, epidemias. Muitas ditaduras são mantidas pelas forças das armas. A miséria da África é um legado da escravidão, da dominação colonial e do jogo entre as superpotências durante a guerra fria (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2015, p.237).

Esta passagem do livro didático inscreve o continente africano na contemporaneidade marcado unicamente pela guerra, epidemias e miséria. Neste sentido, o livro didático enfoca que o comércio transatlântico de africanos foi o responsável por este contexto. Desta maneira, o manual didático se exime de abarcar as diversas interpretações que a historiografia possui sobre o comércio transatlântico e seus impactos históricos para a África contemporânea. O livro didático, ao apresentar o continente africano, no período colonial, apenas como fornecedor de escravo, e de não relativizar o contexto social, moral e cultural dos povos africanos, forma uma representação de culpabilidade sobre a África, responsabilizando-a totalmente pelo processo da escravização e, desta forma, reforça uma identidade contemporânea homogênea sobre os povos africanos, marcada pela dor, submissão e responsabilidade histórica. Tudo isto aparece de forma implícita nas explicações sobre o tema.

O debate em torno do comércio transatlântico de africanos enquanto principal causa dos problemas contemporâneos deste continente têm sido passível de outras interpretações e posicionamentos, pois, esta teoria dividiu o pensamento de cientistas sociais no campo historiográfico. No entanto, o material didático analisado em questão, afirmou como verdade absoluta e única o fato de ser a escravidão nas

estruturas sociais de África o fator gerador dos problemas históricos contemporâneos deste continente (OLIVA, 2007).

Considerações Finais

A África, nos livros didáticos analisados, aparece como uma fornecedora de mão de obra escravizada para trabalhar compulsoriamente nas Américas. Portanto, a história africana na modernidade esteve reduzida à história da travessia de mercadorias humanas para o continente americano pelos europeus. Neste trabalho buscou-se produzir uma análise a partir dos conceitos do economicismo, que são explicados por Achile Mbembe (2001) como noções que legitimaram os estereótipos sobre os africanos, no que tange à experiência da escravidão em África e a escravidão transatlântica.

No ensino básico, a história sobre o continente africano aparece especialmente em referência à escravidão transatlântica com destino às Américas, mas os manuais didáticos não realizam uma análise mais profunda sobre a escravidão no interior do continente africano, o que ocasiona apenas na manutenção da experiência histórica racializada dos negros no Brasil, ocorrendo o que Appiah (1997) denomina como racismo extrínseco, quando se utiliza um conjunto de características para homogeneizar povos e nações no continente africano. Uma análise social da escravidão em África e do comércio transatlântico no ensino básico pode fornecer as bases epistêmicas para a superação da racialização das identidades dos povos africanos e afrodescendentes.

Referências

APPIAH, Kwame Antony. Na casa de meu pai - a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contrapondo, 1997.

COSTA, da Warley. Currículo e produção da diferença: negro e não negro na sala de aula de História. RFRJ, Rio de Janeiro, 2012. (Tese de Doutorado).

FEIERMAN, Steven. African History and the dissolution of the World History. In.: BATES, R.; MUDIMBE, V.Y.; O´BARR, Jean. Africa and the Disciplines. The contribution of research in Africa to the social sciences and humanities, Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: Ki-ZERBO, J. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2. Ed. Ver. E amp. Brasília: UNESCO, 2010.

MBEMBE, Achile. As Formas Africanas de Auto-Incrição. Estudos Afro-Asiáticos, 2001, p. 171-209.

MUDIMBE, Valentin Y. A Invenção da África: Gnosis, Filosofia e a ordem do conhecimento. Edições Pedago LDA, 2013. Disponível em: https://teorigrafia. Files. Wordpress.com/2015/06/mudimbe-v-y-a-nvenc3a7c3a3o-de-c3alfrica-2-pp-01-41.pdf…Acesso em: 03 des. 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: A Matriz Africana no Mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-asiáticos, v. 25, n. 3, 2003. p. 421-461.

OLIVA. Anderson Ribeiro. Lições sobre África: Diálogos entre as representações dos africanos no Imaginário Ocidental e o ensino da História no mundo Atlântico (1990-2005). Brasília, 2007. (Tese apresentada ao programa de pós-graduação em História UNIB).

FONTES - Livros didáticos

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF. História nos dias de Hoje, 6° ano. São Paulo: Leya, 2015.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF. História nos dias de Hoje, 7° ano. São Paulo: Leya, 2015.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF. História nos dias de Hoje, 8° ano. São Paulo: Leya, 2015.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF. História nos dias de Hoje, 9° ano. São Paulo: Leya, 2015.

ANALISANDO FONTES NAS AULAS DE HISTÓRIA: ESCRAVIDÃO E COMÉRCIO DE AFRICANOS NAS NARRATIVAS HISTÓRICAS

Lara Jéssica Nóbrega Macêdo[224]

Introdução

O avanço nos estudos sobre a didática no ensino de História do Brasil tem possibilitado que os docentes da rede básica desenvolvam atividades envolvendo certa diversidade de fontes e linguagens (escritas, imagéticas, sonoras, audiovisuais, materiais, etc.) produzidas e organizadas pela sociedade. Os PCNs orientam que a partir do quarto ciclo do ensino básico os discentes podem desenvolver uma considerável gama de noções e reflexões históricas, que permitam uma profunda compreensão das experiências e vivências humanas em seus diversos tempos e espaços (BRASIL, 1998).

O processo ensino-aprendizagem considerado a partir dos PCNs tem direcionado uma prática na sala de aula que permite maior flexibilidade para o docente ministrar suas aulas. O professor seria o mediador do processo de produção do conhecimento escolar, fornecendo as condições para que os alunos se tornem agentes construtores de saberes, orientando-se, dessa maneira, que os discentes percorram uma pauta de pesquisas, análises e questionamentos na sala de aula (BRASIL, 1998).

A prática docente deve ser orientada a partir do cotidiano escolar dos discentes, devendo explorar diferentes linguagens para o ensino de História, para que o aluno

[224] Bolsista FAPEMA/ Estágio Nacional/Estagiária no Laboratório de História da UESPI, campus Heróis do Jenipapo/ Mestre em História. sr.laranobrega@outlook.com

possa questionar suas realidades sociais. O espaço da sala de aula não pode ser um local onde se repassam conhecimentos, mas o ambiente escolar deve se tornar palco de discussões, debates e posicionamentos, onde a tolerância e o respeito devem ser medida fundamental que permita que o conhecimento histórico escolar possa ser efetivamente formado (FONSECA, 1990).

O docente é orientado a ensinar os discentes a entenderem e respeitarem a diversidade dos pontos de vista. Ao professor torna-se necessário estimular em seus alunos a produção de indagações e problemáticas sobre o mundo, integrando seus questionamentos em uma estrutura mais ampla e profunda de outros problemas sócio históricos, almejando transformar em cada aula de História temas e problemas que devem ser pensados coletivamente em uma interlocução permeada por tensões e divergências, que tem como base o respeito às diferentes opiniões e posicionamentos (FONSECA, 1990).

Por isso, este trabalho apresenta o conjunto de cartas reunidas no Monumenta Missionaria Africana em cujo conteúdo é possível observar a escravidão e o comércio transatlântico setecentista. Na análise das cartas, o professor pode discutir os conceitos de escravidão em África e os processos de articulação do comércio de africanos na África ocidental em direção ao Atlântico. Em seguida, é exposto alguns apontamentos sobre as estratégias metodológicas de uso dessas fontes em aulas de História da Educação Básica. Finalizando com o esboço de uma estratégia didática, resultado das discussões feitas ao longo do artigo.

O trato com as fontes históricas em sala de aula

A utilização de documentos escritos enquanto fontes históricas dentro das novas concepções que abordam o ensino de História exerce uma função primordial. Esse trabalho permite autonomia intelectual aos discentes que podem ser estimulados pelos professores ao analisarem de forma crítica fontes de época que, durante o período em que foram produzidas, eram propagadas como verdades sociais aceitáveis e que hoje com o trabalho do professor são identificadas como pertencentes a valores e normas que não são mais convencionalmente aceitáveis (MEDEIROS, 2005)

> A utilização de documentos escritos pode ocorrer com o uso de jornais, crônicas, revistas, discursos, cartas, leis, anúncios, relatos de viagens, diários, depoimentos,

> lendas, receitas médicas, testamentos, textos literários, artigos, processos paroquiais e inquisitoriais, entre outros (MEDEIROS, 2005, p. 62).

Os documentos históricos podem ter vasta utilidade no ensino básico de História, podendo servir como fonte de informação para expor uma situação, reforçar a ação dos sujeitos, ou ainda para introduzir um tema de estudo, fornecendo neste caso, a situação problema para ser desenvolvida através do debate entre docente e discentes (BITTENCOURT, 2004). O trabalho em sala de aula com as fontes documentais oficiais deve iniciar pela problematização do documento, que "[...] não fala por si só, ele deve ser interrogado a partir do problema e da temática estudada, construindo sua relação presente/passado" (MEDEIROS, 2005, p. 63).

Para tal, é necessário estabelecer um diálogo com a documentação, ou seja, além de realizar uma escolha sobre como a fonte será lida, é preciso escolher os procedimentos que irão orientar os temas e o recorte contextual considerando a relação presente/passado em relação aos documentos (PCNs, 1998). Nas fontes derivadas de crônicas, nos relatos de viagem deve-se questionar o contexto social, cultural, econômico de produção desses materiais, quem foi o sujeito que o escreveu, identificando sua subjetividade e experiências vividas no contexto temporal em que estava imerso, quais interesses e finalidades foram envolvidos na construção das crônicas e relatos escritos (MEDEIROS, 2005).

Sobre as fontes históricas de época a respeito do continente africano desde o século XX tem-se um conjunto de documentos escritos que estão organizados em guias de fontes, distribuídos em diferentes volumes que se encontram nos arquivos dos países do continente africano, nos Estados Unidos e nos países europeus. Esses documentos compõem uma vasta literatura que consiste em narrativas de viagens, crônicas, descrições, entre outros. Essas fontes históricas são relativas ao comércio, à vida social, produção e cultura, e em menor número fontes anteriores ao século XIX. Foram transcritas para os idiomas dos países europeus e boa parte está em arábico e turco e podem ser acessados, em sua maioria, nos arquivos físicos governamentais, administrativos e jurídicos das regiões citadas acima (HRBEK, 2010).

As documentações referentes à história do continente africano para serem utilizadas na produção de saberes escolares, bem como na produção de conhecimento universitário pelos brasileiros ainda tem como principal barreira o acesso. O Conselho Internacional de Arquivos, sob financiamento da UNESCO, buscou difundir a

história sobre o continente africano organizando um guia de fontes com doze volumes que foi distribuído nos arquivos físicos dos Estados Unidos e dos países europeus (HRBEK, 2010).

O que se nota, portanto, é que ainda está em processo o trabalho de difusão e disseminação das fontes de época sobre a história dos povos do continente africano. A organização das fontes e documentos históricos sobre o continente africano tem caminhado de forma gradativa e em paralelo com as reconfigurações do campo historiográfico e do ensino básico sobre a História da África, ganhando força e ressonância internacional nas últimas décadas do século XX (HRBEK, 2010).

No que se refere ao ensino de História da África tem-se formado um campo de pesquisas nas últimas décadas sobre os usos das fontes e linguagens para o ensino, buscando-se pensar possibilidades de construção do conhecimento com essas importantes ferramentas. No entanto, pode-se destacar a ausência de trabalhos que explorem a utilização de fontes primárias para o ensino de história do continente africano. É preciso apontar ainda as dificuldades existentes em se disponibilizar essas fontes para o uso docente no ensino básico, portanto como suporte para a produção de saberes escolares e mesmo para construção de guias de fontes para o ensino de História.

Dessa maneira, estão em processo de criação e estruturação algumas possibilidades para o ensino de história relacionada à escravidão em África e ao comércio transatlântico de africanos na modernidade, já que, como foi apresentado anteriormente, as fontes de época ainda estão passando por organização e catalogação nos centros de pesquisa dos países africanos, sendo difundidos em maior número nos países da Europa e na América do norte (HRBEK, 2010).

Por Dentro do Monumenta Missionária Africana

O projeto "Rota de Escravos" foi aprovado pela Conferência Internacional da UNESCO em 1993 por proposta do Haiti e dos países africanos e foi desenvolvido primeiramente na cidade de Ouidah, no Benin, em 1994. O projeto teve como principal objetivo realizar uma revisão e possíveis releituras da história da escravatura no continente africano e do tráfico de escravizados no mundo, de acordo com os valores humanos da UNESCO, assentando-se em preservar a memória, promover o pluralismo, contribuir para uma cultura de respeito e conscientização, possibilitar a

construção de múltiplas identidades e cidadanias oriundas da História sobre o tráfico transatlântico, além de disseminar as verdades históricas até então silenciadas sobre o tema. O projeto se assentou em parcerias entre a UNESCO e órgãos e instituições privadas, nacionais e internacionais na construção de ações que visem os princípios citados acima (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014).

Em 1995, nasceu o Comitê Português do Projeto Rota de Escravos, que teve o apoio da Comissão Nacional da UNESCO e foi aprovado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros em 1998. O Comitê Português buscou integrar diferentes ações e investigações no âmbito da educação e da cultura e está sediado no Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina, do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa (CEsA-ISEG). No Brasil, o desafio de catalogar os lugares de memória sobre a escravidão foi proposto em 2011 e tem como representante o Comitê Científico Internacional Milton Guran (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014).

Este artigo fez-se uso de uma carta que compõe um conjunto de documentos que foram organizados pelo Comitê Português, referente ao sétimo volume da segunda série da obra Monumenta Missionaria Africana, coligida e anotada nos arquivos entre Roma e Lisboa pelo padre Antonio Brásio, que realizou o trabalho importante de reunir essas fontes históricas durante a segunda metade do século XX. Essa coleção de fontes faz parte de um projeto maior que pretendeu reunir fontes sobre o tema da escravidão africana e do comércio transatlântico. O material transcrito pelo padre Antonio Brásio foi organizado pelo comitê português do Projeto da UNESCO em parceria com o Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com o Grupo de Estudos africanos da Universidade de Coimbra, sendo a segunda série do sétimo volume, esta obra foi publicada pela última vez em 2004.

Na obra Monumenta Missionária Africana encontra-se um vasto conjunto de cartas de diferentes missionários católicos portugueses sendo capuchinos, os quais: frei António de Trujillo e o Irmão Pedro Fernandes (em Serra Leoa), frei Manuel da Ressureição e Victoriano (bispos de Cabo Verde), padre António Moreira e os freis Francisco da Mota, Bonauentura de Maluenda, Angel de Fuenta la Peria (em Bissau), frei Francisco de Monte Leão (em São Tomé), o reverendo Conego Manoel da Silva Cardozo, frei Francisco da Guarda (na província da Soledade), Padre Francisco de La Mota (em Cacheu), frei Francisco da Cruz (em Santiago). Esses missionários estavam em diferentes ilhas que correspondem, no século XVII, à Alta Guiné. Os religiosos

portugueses relatavam em suas cartas direcionadas à coroa portuguesa suas experiências de disseminação da fé cristã e suas relações com os povos Papéis, Bijagós, Balantas, Brames, Manjacos, Biafadas, Felupes, Banhuns, Fulas, Manes, Bagas, Sossos, Limbas, Quinhãme, Bijemita, Biombo, Bolor e Blagantas.

Sistematizando a sequência didática

A sequência didática consiste em uma elaboração sistematizada sobre um conteúdo que pode ser abordado em sala de aula pelo docente. São sequenciadas de acordo com os objetivos que o professor deseja alcançar na aprendizagem. Podem envolver atividades de aprendizagem e avaliação, abrangendo todos os níveis escolares. As sequências didáticas podem estar organizadas em torno de um determinado gênero textual, como demonstram Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004), que produziram um consistente modelo de sequência didática com base na discussão sobre os gêneros textuais. Para os autores citados, o esquema da sequência didática se organiza em apresentação da situação, em que o aluno deve estar ciente do trabalho que será realizado em sala de aula como também deve ter um conhecimento prévio do assunto, resultado de uma explanação do conteúdo pelo professor. Em seguida, há três módulos que direcionam metodologicamente como o docente deve realizar a discussão de um gênero textual com seus alunos, para, enfim, haver uma produção escrita final pelos discentes, que consiste em um trabalho de avaliação sobre a aprendizagem efetivada com a discussão sobre o tema textual trabalhado.

Gonçalves (2012) desenvolveu um instrumento denominado Sequência Didática que está dividido em três etapas: Leitura do gênero textual, análise linguística sobre o conteúdo do gênero e produção. Esse modelo de sequência didática foi apropriado por Cordeiro (2000) para indicar o uso do gênero textual referente a relatos de viagens que podem ser apresentados como fontes históricas primárias na sala de aula do ensino fundamental. Assim, a autora defendeu que o procedimento de sequência didática deve ser realizado em um curto espaço de tempo, deve-se considerar o ritmo de aprendizagem da turma e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, as atividades e exercícios devem induzir os alunos a fazerem uma distinção do que sabem e do que adquiriram como conhecimento "novo" sobre o conteúdo em questão. Para o ensino do gênero textual "relatos de viagem", a autora orientou uma produção diagnosticada em que os discentes identificariam o gênero textual estudado, localizariam informações gerais sobre o século de cada conteúdo apresentado nos

relatos de viagens e, por fim, os discentes realizariam uma produção textual sobre o conteúdo.

Debatendo na sala de aula: a estrutura social da escravidão e conexões transatlânticas

A partir das considerações sobre como é possível realizar uma sequência didática com base no gênero textual, este trabalho defende que o Monumenta Missionária Africana, enquanto fonte histórica, pode ser utilizado como uma ferramenta para a promoção do debate em sala de aula e, portanto, da ampliação dos conhecimentos sobre o eixo temático a escravidão e o comércio transatlântico de escravizados africanos.

Como forma de auxiliar o docente no ensino da história da escravidão e do tráfico transatlântico, organiza-se uma orientação de como se utilizar as fontes primárias do Monumenta Missionária Africana em sala de aula, dividindo-se tal direcionamento em três momentos. No primeiro, montou-se um pequeno plano que orienta como o professor pode organizar metodologicamente sua aula. No segundo momento, faz-se uma descrição da fonte histórica que será analisada pelo professor e pelos alunos, por fim, apresentar ao professor como poderia realizar seu trabalho, em termos do conteúdo, explorando o tema da escravidão e o comércio transatlântico no Ensino Básico de História. O objetivo central da sequência didática é valorizar a leitura da fonte histórica primária pelos discentes juntamente com o acompanhamento dos professores, em seguida a promoção do debate orientado pelo professor, para então realizar uma avaliação diagnóstico sobre a aprendizagem do aluno, que pode ser feita por meio da construção de um texto dissertativo com base em uma pergunta direcionada ou com base na participação dos discentes no debate direcionado.

Tema	Escravidão na base organizativa dos povos africanos da África Ocidental entre 1685 e 1699

Objetivos	Compreender como estava disposto o sistema social de linhagem doméstico na África ocidental. Perceber a importância da escravidão para organizar e formar as sociedades africanas.
Tempo estimado	45 minutos
Disciplina envolvida	História
Procedimento metodológico	O debate será guiado pela apresentação de slide em que o docente promoverá uma fala inicial sobre cada questão e em seguida ouvirá as perguntas e opiniões dos alunos. É importante que os discentes possuam uma cópia do fragmento documental da carta que será analisada sob orientação do professor durante a aula. A partir da leitura prévia sobre a fonte primária feita pelo professor, ocorrerá um debate em sala de aula, mediados pela intervenção do docente, em que os alunos serão incitados a expor suas impressões e questionamentos sobre a fonte. Roteiro da discussão: Qual o sistema social no qual a escravidão africana estava organizada? Como a escravidão formou o sistema de linhagem/doméstico na África ocidental? Por que na descrição do padre Frei Francisco de la Mota os africanos escravizavam e vendiam seus parentes? Como esta questão apareceu nos estudos e pesquisas de História sobre o tema? Como o escravo era interpretado e entendido nas sociedades africanas? Como a escravidão africana se diferenciou da que foi estabelecida no Brasil?
Avaliação	Será avaliada a participação dos discentes em sala de aula. Assim, como seu empenho em organizar uma resposta escrita sobre a seguinte questão: Como a escravidão organizou o sistema social dos povos africanos?
Materiais Necessários	Xerox da carta, resumo do conteúdo impresso, folha sem pauta, pincel quadro acrílico, Projetor Multimídia (Data Show).

Sugestão de Leitura	MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da Escravidão- O ventre de Ferro e o Dinheiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África pré-colonial. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 14, set. de 1987, p. 5-21. Rio de Janeiro: Elisever, 2004.

Apresentação do Conteúdo

> A haçer negoçio, tienen este estilo, segun estoy informado: si alguna mujer quiere vender alguns su hijo. Hega a su veçina y diçela que vaya a venderle su hijo por contas o abolorios, que si ella tiene algun que vender, ella se le venderá reciprocamente. Y de este modo se venden em dichos rios muchos ninos salidos assi de dichos Limbas. Y no es creible que los vendan las tales madres com suficiente necessidade, porque de ordinário as cosas que reçiben de los blancos ostentaçion em ta muerte. que la haçen de que se conozea que tenia cosas de blanco. Y lo sacan todo a plaça el dia del enterramniento como por experieçia vemosen esta isla de Visao: ni ellos haçen dichos ventas por título de necessidade. Sino por costumbre[225].
>
> El segundo modo es que quando alguno muerre entre ellos. Uno pariente suyo hereda toda su família, mugeres, hijos e esclauos. Com derecho. Bien tuerto, para vender a todos por esclavos. Y lo haçen assi muy de ordinário por qualquer enojo que den al tio, o por no gostar de ellos, o por ofrecersele ocasion de mercador que los compre[226].
>
> Referionos una esclava su cautiuerio. E fue assi: Casose una hermana suia. Y el marido gastó una baca en el conbite de la boda. A hermana com dos hios que tenia y los vendió por resarçir el gasto de la baca[227].

Nas sociedades baseadas pelas relações de parentesco/linhagem a escravidão dos sujeitos poderia ocorre por meio da diferenciação social entre os indivíduos que faziam parte e compunham os laços de parentesco em detrimento das pessoas que foram tidas como estrangeiras e que eram aglutinadas na sociedade por meio da captura e da guerra. Geralmente os estrangeiros eram vistos como sujeitos diferentes, portanto, a ausência do laço de parentesco era uma forma comum de diferenciação particular

[225] BRASIO, Antonio. Monumenta Missionaria Africana. Lisboa, Centro de Estudos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2004: Relação de Frei Francisco de La Mota A sua Majestade El Rei, 14.04.1686.

[226] Idem.

[227] Idem.

(LOVEJOY, 2002, p. 31). Na escravidão de parentesco/doméstica um grupo de pessoas oriundas de uma ancestral comum poderia formar grande unidade familiar, que seriam ampliados na medida em que sua linhagem obtivesse e agregasse mais escravizados (THORNTON, 2004, p.130):

> A escravidão foi tão importante na África e a levou a exercer um papel tão significativo no continente. Se os africanos não eram proprietários de um fator de produção (terra), eles poderiam possuir outro, o trabalho (o terceiro fator, o capital, era relativamente insignificante antes da revolução industrial). O capital era relativamente privado do trabalho facultou ao empreiteiro africano uma geração de riqueza estável. A propriedade ou o controle do trabalho poderia ser desenvolvido por meio da linhagem, em que os membros mais jovens subordinavam-se aos mais velhos (...) (THORNTON, 2004, p.138).

Segundo Thornton (2004) a escravidão na África estava na base do sistema social de parentesco/linhagem ou doméstico que organizou e formou os grupos sociais. O escravo foi entendido como propriedade que poderia ser vendido ou trocado para ser utilizado em diferentes posições e profissões como força de trabalho. O casamento era uma das formas de se estabelecer este vinculo de dependência, pois, os homens teriam a seus serviços a força de trabalho de suas esposas, por isso, quem possuísse extensos haréns de esposas tinha grande quantidade de mão de obra disponível. Assim, era visto como rico e poderoso, possuindo status político e econômico (THORTON, 2004, p.139). "(...) as sociedades possuíam essa instituição, e tendiam a definir os escravos do mesmo modo como membros subordinados da família" (THORTON, 2004, p.139).

Para Lovejoy (2002) a escravidão na África foi conceituada e definida como uma forma de exploração da força de trabalho de um indivíduo ou mais. O escravo era uma propriedade, alienada por sua origem por derivações judiciais ou outras. Assim, nesta relação entre senhor/escravo o primeiro teria como direito o completo uso e controle sobre a vida, sobre sua sexualidade e das forças reprodutivas de seu escravizado (LOVEJOY, 2002, p.29). Enquanto, propriedade o escravo era um bem móvel, ou seja, poderia ser vendido ou comprado. "Por ser bens móveis poderiam ser vistos como mercadoria. Instituições religiosas, unidade de parentesco e outros grupos na mesma sociedade não protegiam os escravos como pessoas perante a lei, ainda que o fato de os escravos serem também seres humanos fosse algumas vezes reconhecido" (LOVEJOY, 2002, p. 30).

Além da escravidão nas sociedades de linhagem/doméstica apresentadas acima, Meillassoux (1995) identificou a escravidão teria se configurado em outras organizações sociais na África Ocidental. Assim, houve a escravidão particular e estatal que era comum nos impérios e reinos. As pessoas que se tornavam escravos devido a serem prisioneiros de guerra do estado e que não pertenciam à religião islâmica foram destinadas ao trabalho nas lavouras públicas e a eles seria designada uma educação religiosa. O trabalho e a instrução religiosa levariam ao indivíduo escravizado, em longo prazo, a integrar no grupo, no qual, foi inicialmente escravizado. Sobre os escravizados particulares, seus senhores os destinavam para lutar em guerras e para outros diversos trabalhos, como o artesanal.

Sobre a importância da dimensão da escravidão para a formação dos estados africanos na África Ocidental, podemos entender que a escravidão teve a finalidade de promover o fortalecimento político e militar de suas fronteiras organizacionais, assim como compor demograficamente a população que formaria a civilização. Assim, "Por mais poderosos que fossem esses escravos armados, como todo escravo eles tinham regras estritas de convivência com os livres. Podiam influir nas decisões políticas, mas não podiam ser chefes políticos. Não podiam casar" (REIS, 1987, p. 13).

A prática da escravidão como uma necessidade de fortalecimento das estruturas sociais, políticas, econômicas e militares fizeram com que a principal forma de organização étnica fosse a estabelecida por meio do sistema doméstico/linhagem em que havia o pertencimento de um indivíduo sobre o outro. Desta maneira, pessoas estavam sob o poder de outras de tal modo que aos senhores cabiam o destino e posição social que o escravizado iria ocupar e exercer. Assim, foi comum a disposição (venda/troca) de pessoas por outras em vistas dos mais diversos interesses (MEILLASSOUX, 1995, p. 35-49).

A escravidão como uma estrutura social que formou as relações domésticas e de linhagem de caráter patrilinear possibilitaram a manutenção do sistema mercantil transatlântico de africanos entre África e Brasil. A escravidão como signo e eixo que interligou povos, culturas, organizações sociais, políticas e econômicas dentro da África e fora dela fizeram com que suas dimensões só pudessem ser entendidas a partir do conceito de zona de contato, estabelecido por Mary Louise Pratt (1999), como o encontro dos signos e simbolismos que conectam e interligam os povos nas suas relações sociais. Desta maneira, a escravidão só pode ser entendida de maneira ampla se a considerarmos como um mosaico em que diferentes partes de sentido compõem

uma macroestrutura. Assim, não existe um sentido e interpretação que consiga abarcar de forma totalizante o fenômeno da escravidão na África e sua diáspora para o Brasil. Mas temos sempre que considerar dentro de uma zona de contado como a escravidão foi incorporada e praticada pelos grupos e povos envolvidos neste sistema.

Se nos debruçarmos sobre os signos e simbolismo da escravidão que interligaram África com o Brasil nas relações e conexões transatlânticas. Veremos que para as nações europeias e traficantes brasileiros o tráfico de escravizados foi impulsionado e legitimado pelos interesses comerciais, ou seja, o escravo funcionava como uma força de produção que poderia ser comprado e engendrado no trabalho compulsório. Esta relação de caráter comercial que o tráfico de escravizados ganhou para o Atlântico foi justificada pelo discurso civilizatório dos padres em que o cristianismo levaria a salvação das almas africanas que seriam purgadas pelo seu paganismo no novo mundo.

Em contraponto, o escravo dentro das sociedades africanas não representava a força de produção, mas o próprio modo de produção, propriedade que construíram as nações, bem como definiram suas relações sociais. A venda e a compra de escravizados para as nações africanas representava em determinada dimensão a expansão de suas estruturas organizativas sociais e políticas. Ou seja, uma nação ao agregar escravizados em sua linhagem estava expandindo e fortalecendo seu estado. Nas nações africanas o escravizado bem como os meios que justificavam o sistema de obtenção de escravos ganhou uma ampla, diversificada e diferente sentido se comprarmos com o universo das nações europeias e dos traficantes brasileiros que comporão o sistema de tráfico de escravizados africanos no Atlântico.

Segundo Thornton (2004) o continente africano abarcou um desenvolvido e complexo sistema comercial mercantil intra-africano que se expandia através de múltiplas rotas para o além-mar. Desta maneira, este pesquisador afirmou que muitos dos produtos que os europeus ofereceram nos mercados de África já eram conhecidos e comercializados pelos povos africanos. Assim, os produtos que os europeus vendiam em África, os africanos já possuíam em melhor estado de qualidade. Assim Thornton (2004) refutou a tese de Rodney (1972) que tinha afirmado que a Europa teria contribuído para o subdesenvolvimento dos povos africanos, pelo fato de ter estabelecido um comércio desigual com a África, tendo em vista que, a Europa comercializava produtos manufaturados e industrializados enquanto que os povos africanos só podiam ofertar mão-de-obra escrava e produtos naturais. Não se quer

neste trabalho tomar uma posição sobre os efeitos da escravidão em longo prazo para as estruturas sociais na África, mas se quer ressaltar que na perspectiva dos africanos a escravidão ganhou múltiplos sentidos que estiveram para além dos interesses comerciais interpretados pelos primeiros estudos historiográficos sobre o tema e que ainda se reverbera nos manuais didáticos de ensino de História básica. Desta forma, este conceito deve ser recolocado pelo docente na sala de aula.

Porém, no nível analógico de comércio esta relação transatlântica mediada pela escravidão como eixo norteador tinha uma conotação muito mais ampla e diversificada para os africanos. Os estados estavam oferecendo, bem mais, do que mão-de-obra e força de trabalhado, pois, estavam participando de conexões que envolviam a própria constituição de suas organizações sociais. Neste sentido, os povos africanos estavam expandindo sua propriedade, portanto, ampliando seus horizontes políticos e econômicos. Desta forma, podemos dizer que nas fronteiras de zona de contado onde podemos entender como os sentidos se conectam e são apropriados e resinificados, que a escravidão em determinada dimensão teve o interesse comum de enriquecimento e ampliação de poder entre os povos envolvidos.

Os sentidos e as práticas da escravidão para os povos envolvidos foram mais abrangentes do que meramente transações de venda e compra de mão-de-obra. Nos setecentos estava-se montando o que seria mais tarde um consolidado comércio Atlântico sul que não poderia ser pensado necessariamente pelas estruturas que explicaram a História da organização econômica da Europa, pelas categorias marxistas como propriedade (terra), meios de produção (força de trabalho) e modos de produção (indústrias e manufaturas).

Considerações Finais

O trabalho de interconexão entre a produção escrita e imagética tem se tornado metodologia central para o ensino de História na atualidade. Neste ponto, não se pode perder de vista que tanto as fontes verbais quanto as visuais são expressões complementares da vida em sociedade e que toda e qualquer fonte está imersa em condições sociais de produção, constituindo discursos que estão intrinsicamente ligados com o modo como o real é interpretado e vivido. As fontes expressam posicionamentos políticos, sociais, religiosos e culturais que devem ser identificados de forma crítica e não como verdades universais (FONSECA, 2003).

Michel de Certeau (1982) encarou a História como uma operação que tenta compreender o social através de uma relação entre um lugar (um meio, uma profissão, uma subjetividade), com os procedimentos de análise (uma disciplina) e a tessitura de uma produção textual (uma literatura). De acordo com Jörn Rüsen (2010), o aprendizado histórico é uma competência que pode ser desenvolvida por todos nós. A consciência histórica, termo caro a Rüsen, desenvolvida pelo debate em sala de aula é um processo fundamental para a construção da individualização dos sujeitos e de suas experiências sociais. O desenvolvimento de consciência histórica está atrelado ao desenvolvimento da aprendizagem histórica, sendo importante para construir conhecimentos sobre o passado com vias a embasar direcionamentos no presente.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: história, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SER, 1998.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORDEIRO, G. S. Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do ensino fundamental. In. Anais da III Conferência de Pesquisa sóciocultural. 2000. 1 – 18p.

FONSECA, S. Ensino de História: diversificação de abordagens. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 197-208, set.1989/fev.1990.

FONSECA, S.G. A incorporação de diferentes linguagens no ensino de história. In: _____. (Org.). Didática e Prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens. Campinas: Papirus, 2003.

GONÇALVES, L.G. L. Análise linguística: influência no ensino de escrita de alunos do ensino fundamental II. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.

HRBEK, I. As fontes escritas a partir do século XV. In: Ki-ZERBO, J. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. 2. Ed. Ver. E amp. Brasília: UNESCO, 2010.

LOVEJOY, Paul. A escravidão na África: Uma História de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTOS, Hebe; ABREU, Marta; GURAN, Milton. Por uma história pública dos escravizados no Brasil. In.: Hist, Rio de Janeiro, vol. 27, nº 54, julho-dezembro de 2014, p. 255-273.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: Fontes e Linguagens para uma prática renovada. VIDYA, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005.

MEILLASSOUX, Claude. Antropologia da Escravidão- O ventre de Ferro e o Dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

PRATT, Mary-Louise. Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação. São Paulo: EDUSC, 1999.

REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África pré-colonial. In: Estudos Afro-Asiáticos, n. 14, set. de 1987, p. 5-21.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

Fontes:

BRASIO, Antonio. Monumenta Missionaria Africana. Lisboa, Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa CEA/FLUL, 2004*:*

Relação de Frei Francisco de La Mota A sua Majestade El Rei, 14.04.1686.

A CRÔNICA LITERÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: As maneiras de ver e dizer o direito em Lima Barreto.

Lorena Maria de França Ferreira[228]

Thiago Venicius de Sousa Costa[229]

Introdução

A temática do Direito na produção escrita de Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) – aqui podem ser elencadas os trabalhos que fez de caráter ficcional e não ficcional, cotejados em artigos e crônicas ao longo de sua contribuição na imprensa periódica do Rio de Janeiro do Alvorecer republicano (1889-1930) – é ainda uma abordagem pouco vista nos estudos acerca do literato.

Isso ocorre por que os objetivos e problemas mobilizados pelos pesquisadores, seja na área dos estudos literários, sociológicos e mesmo pela historiografia, elencam outros campos de interesse na obra de nosso literato. Que não é pouco, uma vez que o autor deliberou sobre uma infinidade temas e questões ao longo de sua vida, como

[228] Professora do quadro provisório da Universidade Federal do Piauí – UFPI/Picos (2018-2020). Mestre em História do Brasil e graduada em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/Teresina. E-mail: lorenamaria04@hotmail.com Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9548572381548856

[229] Mestrando de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/UFRN, Bolsista Capes. Especialista em História Social da Cultura e Bacharel em História pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI. E-mail: thgvenicius@gmail.com

o feminismo, imprensa, burocracia, futebol e tantos outros que contemplam o mundo da cultura e sociedade.

Ao certo, as pesquisas que já foram feitas pelo literato comungam um entendimento acerca de sua trajetória individual: Lima Barreto foi um indivíduo que lutou contra toda forma de opressão e truculência a população marginalizada social e politicamente, no espaço da cidade do Rio de Janeiro da *Belle Époque*. Preocupação, aliás, interligam-se a temas que envolvem o universo e o repertorio do jurídico, quando são mobilizadas as duras penas do literato a temas ligados a justiça social, a igualdade e a solidariedade. Assuntos que conseguiram criar virtualidades sobre as instituições burocráticas do país, assim, como maneiras de ver e dizer os indivíduos ligados a essa rede capilar de poder do Estado.

Com isso, interessa lembrar que Lima Barreto não chegou a definir com precisão o que entendeu por direito. Contrariamente, nos apresenta uma série de indícios desse tema ao longo de sua produção escrita. E o que chama atenção é a mobilização de constantes leituras constitucionais para fundamentar seu protesto onde se utilizou de um repertório legalista, seja literal ou fragmentário, da primeira constituinte republicana (1891).

Nesse quadro o literato fez uso da primeira constituinte republicana, com citações direta e indiretamente de seus dispositivos, para criar consistência naquilo que disse no âmbito da política e sociedade. Ademais, o tema do direito não se constituiu como uma preocupação exclusiva do nosso literato. Isto porque nas contribuições que fez a imprensa, em sua totalidade, eram comentários gerais de leituras de jornal.[230]

Isso demonstra, em parte, tanto a afinidade que Lima Barreto teve com o direito, mas também a circularidade desse saber pela e na cidade, em forma de infra-direito. Este deve ser compreendido como uma maneira de ler e ver o jurídico, como um conhecimento que deixa de ser um saber exclusivo das autoridades legais – aqui pode ser elencado as figuras dos Legisladores, dos Promotores, dos Juízes, dos Advogados e da Polícia científica, etc. – e passa a pertencer ao repertório popular.

Diante disso, a proposta do presente trabalho é apresentar esses olhares sobre o direito que Lima Barreto relatou. E sem esgotarmos essa temática, mostraremos

[230] Beatriz Resende (2016) faz essas considerações ao anotar o Rio de Janeiro barretiano em fragmentos através de uma leitura benjaminiana.

alguns caminhos possíveis de investigação no Ensino de História. Assim, elegemos a crônica barretiana como um instrumento de mediação do conhecimento histórico, particularmente das turbulências vivenciadas em sua época no Brasil República. Daí será estudado algumas produções que o literato fez no primeiro volume de *Toda crônica de Lima Barreto*, organizado por Beatriz Valença (2004).

Virtualidades do Direito da Crônica Barretiana

As crônicas barretianas, ao lado de outras produções do autor de caráter ficcional, são carregadas de imagens que nos possibilitam compreender o seu tempo histórico, no espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro da *Belle Époque*. Nesse material o leitor consegue se depara com uma infinidade de temas que dão conta de diversos aspectos da política e cultura da sociedade carioca.

O feminismo, a imprensa, o futebol, o anarquismo são alguns desses assuntos que acaloraram as preocupações de Barreto. E a diversidade de questões que conseguiu mobilizar em seus escritos esboçam a capacidade que teve em se manter atualizado, com os principais acontecimentos e fatos que repercutiram pelo país e no mundo. Ademais, por ser um leitor assíduo de jornais, revistas e livros de caráter nacional e estrangeiro, nutriu para si um abrangente capital cultural.

E o que chama atenção nesses olhares que o literato manteve sobre as coisas são as aproximações gradativas ao universo do direito e seu fenômeno, com suas práticas, instituições, discursos. Aqui o direto deve ser compreendido não apenas por seu aspecto normativo, coercivo e disciplina, mas também pelo seu caráter mais instrutivo. Este relacionado a existência de saberes que saíram dos manuais de direito e ganharam leituras variadas em espaços não oficiais.

Assim, a sua ressonância pode ser vista nas ruas e sobre um microssistema do social na forma de infra-direitos, que na interpretação de François Ost (2004) revelam um imaginário jurídico em fragmentos que gera diversas formas de costumes, hábitos, práticas e discursos que não cessam de agira, de dentro, sobre os modelos oficiais do direito instituído. Exemplo disso pode ser visto em Franz Kafka (2019), no romance *Der Prozess* ou O *processo*, que conseguiu absorver essas espacializações do jurídico em sua trama – desde os retratos do ambiente burocrático, a imagens do formalismo do direito e as práticas controvertidas do repertório jurídico –, demonstrando que a literatura não está alheia a esse sistema.

Lima Barreto é também um desses autores que incorporou e apresenta rastros dessa leitura normativa em seus escritos. Nos romances essas questões aparecem de modo mais condensadas, nas pretensões do narrador de corporificar essas ações nas carnes dos diferentes atores sociais que retratou. Contudo, consideramos que nas crônicas, dado o seu caráter mais informativo que emenda fatos e ações cotidianas ao *rés do chão,* lembrando a celebre frase de Antônio Cândido (2004) a esse estilo jornalístico/ literário, encontramos nesse material a sua expressão mais completa.

Nesse último cabe fazer mais algumas observações. O que consideramos por completo, no estudo das crônicas barretiana, tanto é a manipulação criativa de assuntos e questões temáticas como a capacidade de criar visualidades sobre as sensibilidades de um tempo histórico. Isso ocorre pelos constantes olhares sobre a cotidianidade que o nosso literato manteve sobre a vida pública e privada.

Ademias, como bem denota Selva Guimarães Fonseca (2003), a crônica ao lado da poesia são expressões culturais que conseguem acessar o conhecimento histórico. São documentos que permitem ver e dizer outros níveis de historicidade, assim como conhecer os domínios da experiência humana. Esta que igualmente conferiria uma preocupação da História, e deve ser colocado em prática pelos historiadores na sala de aula, uma vez que a Escola não pode ficar alheia a essas dimensões da sensível, daquilo que toca e alimentar nossos pensamentos. Nesses termos assevera que:

> (...) o real, objeto da história é pura contradição, não é justa adequação. Não é mais possível alimentarmos, em nossos alunos, a crença nesse mito. O progresso é continuo e linear no campo de idas e vindas, avanços e retrocessos. Sendo assim, não é mais possível 'colar' – justapor – diferentes dimensões da experiência humana num único movimento (FONSECA, 2003, p. 96).

Com essa observação a autora nos propõe refletir que a história tem um papel fundamental no redimensionamento da maneira como compreendemos o presente/passado/futuro. E o revisionismo de temas e problemas poderia alterar sensivelmente o modo como o tempo histórico ainda é compreendido, ou seja, como uma bricolagem de eventos e fatos históricos que tendem a criar uma unidade nas experiências humanas.

A interdisciplinaridade da História com outras áreas de saber também é apontada como um caminho que pode revigorar o ensino e aprendizagem, especialmente, de questões políticas em uma perspectiva histórica. A geografia, a

Sociologia, e a Economia são exemplo, inclusive, para fomentar a educação *da* e *para* a cidadania (FONSECA, 2003). Além disso é sugestivo pensar o papel do Direito nesse empreendimento cognitivo do saber história que, indubitavelmente, poderia fazer com que os alunos também se vejam como agentes do social com capacidades de analisar e intervir criticamente em sua realidade.

A par dessas considerações nos é sugestivo o investimento crítico nas crônicas barretianas na sala de aula, com atenção ao material que refletem o tema do direito. Esta que não diz respeito apenas a aventuras sobre os territórios[231] da legalidade e normalização, mas ao seu caráter fronteirístico com o mundo social da cidade do Rio.

Fato que é sugestivo para pensar a atual conjuntura política, e o modo como vivenciamos a história e suas escritas pelos homens no poder. As fragilidades que passam as sociedades de direito aludem bem a importância desse debate no ambiente da sala de aula, e os relatos barretianos se mantem atuais com assuntos que nos são provocativos e ainda conseguem tocar nossas emoções.

Assim, é ilustrativo o debate acerca das flutuações do regime democrático, de ataque as instituições de justiça, de ataques aos valores e garantias constitucionais. Outro assunto, e aqui retomamos o pensamento barretiano, pode ser lembrado nas críticas do literato acerca da atuação do legislativo brasileiro. Neste último é colocado em dúvida e suspeição a capacidade desses legisladores da norma em editar leis, pois para o nosso cronista as suas mentalidades eram reduzidas, logo, não seriam capazes de organizar e produzir um sistema normativo eficiente, menos ainda resguardar e lutar pelos interesses dos cidadãos.

Na crônica *Um candidato*, publicado em 1915, na Careta, é descortinado um pouco dessa questão com a recriação de um diálogo entre um passante e um pretenso deputado, que estava vestido de ganga e com um chapéu-de-sol. Em meio a esse debate o pedestre questiona ao "espertalhão de marca" sobre o que pretendia fazer caso fosse eleito:

> - Que pretende fazer na Câmara?

[231] Por territorialidade compreendemos o que dispõe Rogério Haesbart (2004), que rediz ser um meio ou instrumento de manutenção da ordem, assim como estratégia da qual conseguimos atribuir significado e experimentar o mundo.

> - Eu? Não pretendo fazer nada, mesmo porque não entendo desses negócios de 'falação', nem de 'leises', nem de 'franciús' (BARRETO, 2004, p. 184, grifos do autor).

O diálogo do "candidato" retrata o seu despreparo para atuação política e faz uma crítica a alguns candidatos que estariam dentro do jogo político, mas não entenderia sobre isso. Além disso, na mesma crônica fica claro que o candidato usou de artimanhas ilegais para "vencer" as eleições:

> - Teve grande votação?
> - Que votação, menino! Isso é lá preciso! ... Eu tenho atas e atas, livros e livros... Não preciso mais nada.
> - Mas seu rival talvez tivesse eleitores e ...
> - Que eleitores! Para quê? Eleitores são as assinaturas dos mesários e arranjei um espanhol que faz "elas" tão bem como cada um deles.
> - E o reconhecimento?
> - É disso que vou tratar com o general. Vou lhe dizer que, se ele arranjar meu reconhecimento, ponho até cabresto e barbicacho. (BARRETO, 2004, p. 184-185).

A falta de aptidão e manejo com o universo das leis é um flagra e retrato comum a pena de Lima Barreto a esses homens de Estado, percepção que também figurou para aqueles que desejavam ocupar o espaço da burocracia a todo custo, pela simples conveniência, pela troca de favores dos conchavos da política nacional.

No caso em tela o literato faz representações do homem público carregado de estereótipos para denotar o seu despreparo em lidar com a coisa pública. Em vista disso, a associação com o homem do campo é feita para construir esse argumento – que entram em oposição ao modelo weberiano (1978) de uma *autoridade legal*, figurado pela probidade e retidão ideais do homem burocrata –, que, certamente, denunciam o jogo de cadeiras que foi a política do café-com-leite.

Essas narrativas também tem a capacidade de produzir corporeidades do homem burocrata e daqueles que mantem laços de proximidade com esse ambiente. Assim, esses homens são reconhecidos pela falta de inteligência, instrução e rusticidade no comportamento, que aludem, na posição barretiana, a figura do "matuto". Além disso, é denotado as suas atrapalhadas na função legislativa ao produzirem leis sem significado, que não movimentar a massa burocrático, antes, são um empecilho e

servem apenas para promover interesses individuais, dos familiares, dos aliados e correligionários políticos.

Daí parte as motivações de Lima Barreto em dizer como essas produções legislativas deveriam ser feitas e cumpridas, ao menos resguardando decisões mais equânime e eficientes – diagnóstico que em um plano geral reflete a militância política que teve em vida. Aqui é fácil perceber a figura de um intelectual mediador advogado por Ângela Maria de Castro Gomes (2016), daquele sujeito que produz significados ao se apropriar das ideias e conhecimentos preexistentes, e transforma-los em outros saberes e bem cultural singular.

Em Lima Barreto essas anotações são sensíveis para compreender os temas de caráter jurídico – como justiça, solidariedade e igualdade - que são mobilizados em seus protestos ao longo de sua contribuição à imprensa periódica. Uma situação ilustrativa que torna problemático a serventia da lei, e mais do que isso, o valor dos costumes populares frente a racionalização do saber dos homens, envolve um caso de mendicância.

Na crônica *O caso do mendigo*, publicado em 1911, na Gazeta da Tarde, o nosso literato comenta uma nota de jornal sobre a apreensão de um mendigo cego pela política, dado a posse suspeita de seis contos. O caso gerou burburinhos pela cidade e comentários jocosos de pessoas próximas e conhecidas por Barreto, insatisfeitos com a retidão do valor por aquele sujeito. Em sua defesa o literato diz o seguinte:

> O mendigo não merece censura, não deve ser perseguido, porque tem todas as justificativas a seu favor. Não há razão para indignação, nem tampouco para perseguição legal ao pobre homem.
> Tem ele, em face dos costumes, direito ou não a esmolar? Vejam bem que eu não falo de leis; falo dos costumes. Não há quem não diga: sim. Embora a esmola tenha inimigos, e dos mais conspícuos (...) ela inda continua a ser o único meio de manifestação da nossa bondade em face da miséria dos outros. os séculos a consagram; e, penso, dada a nossa defeituosa organização social, ela tem grandes justificativas. Mas é bem disso que eu quero falar. A minha questão é que em face dos costumes, o homem tinha direito de esmolar. Isto esta fora de dúvida (BARRETO, 2004, p. 80).

O direito de esmolar é um ponto pacificado por Lima Barreto nessas considerações, e por ser uma prática que se amoldou na cotidianidade não existiria

razões para discutir sua legitimidade. Noção de direito, vale situar que ganha um significado e leitura diversa daquelas realizas pelo panteão de especialistas, doutrinadores e juristas. A sua consideração não reserva esses arranjos da dogmática jurídica, o que não faz com que sua reflexão seja feita em caráter menor.

Dessa forma, nos deparamos com a produção de um conhecimento subjetivo que, certamente, se amoldou a uma concepção de justeza e naquilo que podemos identificar ser um espírito de solidariedade. Com isso, antes de fazer uma "apologia da mendicidade", o literato busca compreender o que teria motivado o indivíduo a levar consigo aquele pequeno montante de dinheiro, e buscar essas respostas ao levantar possíveis de sua trajetória de vida.

> Quem seria esse cego antes de ser mendigo? Certamente um operário, um homem humilde, vivendo de pequenos vencimentos, tendo as vezes falta de trabalho; portanto, pelos seus hábitos anteriores de vida e mesmo pelos meios de que se servia para ganhá-la, estava habituado a economizar. É fácil de ver por quê. Os operários nem sempre têm serviço constante. A não ser os de grandes fabricas do Estado ou de particulares, os outros contam que, mais dias, menos dias, estarão sem trabalhar, portanto sem dinheiro; daí lhes vem a necessidade de economizar, para atender a essas épocas de crise (BARRETO, 2004, p. 81).

Ao mensurar os possíveis da trajetória daquele pobre diabo o literato mostra as turbulências do Brasil republicano, e as considerações sobre o trabalho e emprego são auto evidentes nesse debate. Nesse cenário, é sugestivo as reflexões de Sidney Chalhoub (2001), ao advogar que o conceito de trabalho foi se constituído como um princípio de regulação social, mantendo aproximações a ideia de civilização do homem.

Nesse diapasão, o caso o mendigo já lhe colocaria como um fora desse ideal do homem dignificado pelo trabalho. A falta de emprego, moradia e renda fixa lhe reservariam mais: o marcador social de subalterno[232]. Nota que faria, igualmente, que ficasse na condição de um fora da ordem social vigente – aqui relacionada ao imaginário e o entusiasmo da cidade moderna[233], progressista e racional que agiu

[232] Empregamos aqui o conceito articulado por Gayatri Chakravorty Spivak (2010).

[233] Para compreender mais sobre as polissemias da modernidade, relacionadas tanto por seu aspecto material e simbólico, ver Marshall Berman (1986).

contra as práticas e ações de caráter popular –, ao de outros personagens da vida ordinária, como capoeiras, cartomantes, prostitutas, loucos e boêmios.

Todavia, o que chamou atenção de nosso literato em torno do fatídico evento é a ambivalência discursivas do governo republicano brasileiro frente a previdência econômica. Ou seja, embora o poder estatal chegasse a bravejar que "a economia é a base da propriedade", essa noção só valeira, em suma, para o corpus estrangeiro no país.

Para o seu povo, a gente humilde e pobre, esse critério não tributou diante as autoridades do Estado. Outro sim, motivou a desconfianças, fazendo com que o nosso literato questionasse, no caso do mendigo – que acumulou "modestas fortunas" no dizer da imprensa –, se este não teria, afinal, o direito a esmolar, de fazer a sua própria previdência. E completa dizendo mais o seguinte:

> Ninguém mais que um mendigo tem necessidade de previdência. A esmola não é certa; está na dependência da generosidade dos homens, do seu estado moral psicológico. Há uns que só dão esmolas quando estão tristes, há outros que só dão quando estão alegres e assim por diante. Ora, quem tem de obter meios de renda de fonte tão incerta deve ou não ser previdente e econômico? (BARRETO, 2004, p. 82)

O caso do mendigo é um, dentre outras situações relatadas por Lima Barreto que criam visualidades sobre as transformações históricas de seu tempo. E mais do que isso instiga meditações sobe o nosso tempo histórico e como está vem sendo escrita, em uma conjuntura de flutuações no regime democrático, de espoliação de direitos e garantias sociais, de ataques as minorias sociais étnicas e raciais. Levar esse debate para sala de aula não diz respeito somente a instrumentalização do saber história, e sua abordagem plural no campo da prática pedagógica. Confere pretensões mais amplas, e um dever do profissional da educação: formar cidadãos.

Além disso, dentro da proposta deste trabalho verifica-se o uso da literatura dentro do ensino de história, evidenciando as suas relações de história e literatura dentro do campo histórico e também de possíveis abordagens históricas sobre o contexto abordado.

A literatura dentro do campo histórico passou por diversos questionamentos sobre seus usos como fonte história, onde sua característica de obra inventada/fictional

foi bastante evidenciada. Assim, *seria a literatura apenas uma criação dos sujeitos ou poderia ser real?* questionamentos como esses colocariam o uso da literatura e sua própria epistemologia em suspensão dentro da produção história, o que levaria produções sobre o seu papel dentro das ciências humanas, como as abordagens de Roger Chartier.

> Uma abordagem especificamente histórica da literatura, como Chartier propõe, consistiria em não dar o discurso como natural, mas buscar, a partir de discursos particulares, a possibilidade de reconstruir os sistemas de representação que os subentendem, como relação de usos/estruturas (CHARTIER, 2000, p.209-210)

Esses sistemas de representações pelo meio da escrita literária pode ser utilizada no âmbito educacional para retratar a ficção ou a realidade vivida em algum momento de nossa história brasileira, por exemplo as primeiras décadas da República que é retratada na escrita de Lima Barreto.

A pobreza, a mendicância e os problemas sociais desse período são representados nas crônicas a partir de entendimentos sobre o que o governo deveria fazer para obtenção de melhorias sociais, em outras palavras, para se obter uma cidadania real. A crônica intitulada de "Sobre a carestia" do ano de 1917 retrata os problemas sociais e as ações do governo.

> As várias partes do nosso complicadíssimo governo se têm movido para estudar e debelar as causas da crescente carestia dos gêneros de primeira necessidade à nossa vida. As greves que têm estalado em vários pontos do país muito têm concorrido para esses passos do Estado. Entretanto, a vida continua a encarecer e as providências não aparecem.
> Não há necessidade de ser muito enfronhado nos mistérios das patifarias comerciais e industriais, para ver logo qual a causa de semelhante encarecimento das utilidades primordiais à nossa existência. (BARRETO, 2004, p. 285).

A pobreza atingia grandes proporções diante dos elevados preços dos gêneros alimentícios e o baixo salário recebido pelos trabalhadores e os mais pobres. Assim, Lima Barreto cobra alguma ação do governo e também motiva os trabalhadores a participarem de ações contra o sistema capitalista e a cooperação do governo que provocavam as desigualdades sociais.

Além da pobreza também são colocadas nas escritas de Lima Barreto questões quanto ao uso da lei para estabelecer ações que em seus entendimentos não geravam

formas de justiça, principalmente quando se observa a lei sendo usada contra o pobre que não a tem conhecimento ou não tem condições de segui-la.

Considerações Finais

As crônicas de Lima Barreto aqui apresentadas servem como mecanismos de observação e de análise para a compreensão histórica do período republicano no Rio de Janeiro, momento envolvido pelas questões sociais de pobreza, desemprego, crescente aglomeração de pessoas nos morros e também de algumas mudanças na política. Assim, a história se utiliza da literatura aqui apresentada como fonte e instrumento de educação, demonstrando os caminhos possíveis da literatura com a história.

As noções do direito são apresentados por Lima Barreto diante dos seus contatos com as vivências na cidade e suas percepções sobre a pobreza e a política, evidencia-se a situação dos pobres diante das problemáticas do cotidiano, mostra-se empático as situações estruturais de uma sociedade capitalista, que gera profundas desigualdades, e também se mostra um sujeito político ao criticar as formas de governo que não voltava-se para solucionar tantos problemas e continuava a consolidar estruturas sociais antigas, como a desigualdade, a corrupção e o benefício dos mais ricos.

Referências

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: Para gostar de ler: crônicas. v.5. São Paulo: Ática, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CHARTIER, Roger. Debate: literatura e história. In: Topoi: Revista de História. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ, n.1, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Porto Alegre,

KAFKA, Franz. O processo. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OST, Fraçois. Contar a lei: as fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2004.

REZENDE, Beatriz. Lima Barreto: o Rio de Janeiro em fragmentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar?. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Organização e tradução). Sociologia da burocracia. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar: 1978.

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Luciana da Silva Ramos [234]

Adelmir Fiabani [235]

Introdução

O Brasil tem seu passado ligado à escravidão. Os portugueses projetaram para a Colônia Lusitana a exploração das riquezas fundamentada na monocultura, grande propriedade e trabalho escravo. Não havia outra possibilidade de produção em larga escala sem o trabalho cativo. A mão de obra escrava, inicialmente indígena, e, posteriormente, africana moveu a economia por quase quatro séculos. As relações sociais durante o período escravista foram mediadas pela violência física e psicológica, com efeitos ainda presentes na sociedade contemporânea.

Ao escravo cabia trabalhar, obedecer e seguir o estatuto da escravidão. Todas as formas de resistência escrava foram combatidas e punidas de forma exemplar, para

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Secretária Executiva do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Piauí-CEEDH-PI. lucyramos299@outlook.com

[2] Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Professor associado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Passo Fundo - RS curso Medicina. adelmirfiabani@hotmail.com

que nenhuma viesse ameaçar o sistema. As fugas, aquilombamentos, pequenas insurreições, suicídios, sabotagens de ferramentas, atentados contra a própria vida não colocaram em risco o sistema, no máximo apressaram o fim da escravidão (Cf. MAESTRI, 1988; GORENDER, 2010). Nem o feito de Palmares, o mais significativo movimento quilombola da Colônia, colocou em suspeita o regime escravista.

Há registros de africanos escravizados que sabiam ler e escrever em outras línguas e em português. No Brasil, o escravo estava impedido de frequentar a escola por Lei. Alguns aprenderam as primeiras 'letras' pela convivência com os filhos dos colonos ou por pertencerem às ordens religiosas, que lhes proporcionaram acesso às suas escolas. Conclui-se que até à Abolição poucos cativos e libertos sabiam ler e escrever. Nas primeiras décadas do século XX, entidades formadas pelos próprios negros tiveram preocupação com o ensino formal e incentivaram a população negra a frequentar as poucas escolas existentes. O negro acreditou que a educação poderia mudar seu futuro, ou seja, através da qualificação inseri-lo no mundo do trabalho, porém não foi o que ocorreu.

O negro teve dificultado o acesso ao sistema de ensino até a segunda metade do século XX, quando a escola pública alcançou as camadas mais baixas da população, com a finalidade de preparar a mão de obra para o trabalho urbano que estava em expansão. A qualificação não deu o emprego ao negro, pois havia outro impeditivo - o racismo. O racismo não decorre da escravidão, ele viabilizou a mesma. Na década de 1970, o movimento negro organizado decidiu investigar e erradicar a relação racismo e educação.

Em 1988, com ampla participação dos movimentos sociais, foi promulgada a Constituição Federal, considerada a mais progressista de todas as Cartas que existiram no Brasil. Três conquistas importantes para o movimento negro foram: a criminalização do racismo; a garantia da titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos; a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura do negro nas escolas.

As comunidades negras rurais brasileiras conquistaram o direito à titulação das suas terras e o Estado ficou responsável pela emissão dos títulos. Esta foi a primeira vez que uma constituição fez referência às terras das populações negras rurais. A questão fundiária das comunidades negras não foi prioridade do Estado, fato

comprovado pelas terras regularizadas, muito poucas até o momento. A organização das comunidades remanescentes de quilombo determinou maior atenção do poder público em relação à educação, saúde, moradia, acesso à água e energia elétrica.

Quanto à educação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), que passaram a balizar o ensino em escolas quilombolas. Segundo as referidas Diretrizes, a valorização dos saberes e da história quilombola deverão constar no currículo. Também a gestão democrática com a participação da comunidade nas decisões da escola deverá ser respeitada.

Nos últimos anos ocorreram retrocessos quanto às políticas sociais do governo federal. As comunidades quilombolas foram atingidas, pois alguns benefícios conquistados foram suprimidos. Quanto à educação formal, escolas foram fechadas e, também, houve corte nos orçamentos dos ministérios que viabilizavam a formação de professores para atuar em escolas rurais e áreas quilombolas.

Escravidão

Oficialmente, os primeiros cativos a pisarem em solo brasileiro vieram com a expedição de Martim Afonso de Souza, em 1530. O Brasil foi a nação que manteve este regime por mais tempo, sendo a escravidão abolida somente em 13 de maio de 1888. Também fomos o maior importador de escravos, cerca de 40% dos africanos traficados aportaram em praias tupiniquins. Neste contexto, o essencial da riqueza produzida se deu pela mão dos escravos.

Um número significativo de feitores controlava a produção e a escravaria. O senhor extraia o máximo da produção que o trabalhador escravizado pudesse dar. Consequentemente, os escravos exauriam-se em pouco tempo, ou seja, um jovem africano cheio de saúde tornava-se um, 'bagaço' humano em dez, onze anos de trabalho. Mal vestidos, mal alimentados, excesso de trabalho, castigos físicos, desassistência médica antecipava a 'invalidez' do trabalhador escravizado (Cf. MAESTRI, 1988).

Quanto à mulher negra escravizada a situação não era diferente, ela não tinha domínio sobre o seu corpo, os senhores de escravos, seus filhos e feitores abusavam dela com frequência. A obra Casa-grande & senzala de Gilberto Freyre retrata a formação de uma sociedade escravocrata e patriarcal, onde a sexualidade da mulher

negra teve sua figura associada ao prazer. O autor expõe o mito de que a raça negra era adepta a práticas sexuais excessivas diferentes das outras, e que a mulher negra teria corrompido a vida sexual da sociedade brasileira.

Quando o trabalho no eito não era mais possível, os escravizados eram obrigados a produzir quitutes, tecer cestos de palha ou outras atividades artesanais para sobreviver. Não raro, cortavam cabelos e as barbas, praticavam 'sangrias', vendiam frutas, hortaliças, galinhas, peixes, penas, ovos, enfim, tudo que pudesse render algum dinheiro. "Procuravam obter o ganho diário que os livrava dos castigos físicos ou esforçavam-se para vender o que os patrões haviam determinado" (MAESTRI, 1988, p. 47).

Toda a atividade servil foi ruim, penosa e degradante. Nas plantagens de cana e café, nos engenhos açucareiros, nas charqueadas, nos portos, nas olarias, nas minas os cativos trabalhavam jornadas que alcançavam até dezoito horas diárias, sobretudo, em tempos de safra. A alimentação que recebiam era fraca e insuficiente. Os cativos adoeciam e não eram poupados do trabalho. Neste sentido, as fugas eram frequentes. Estima-se que 6% dos trabalhadores viviam fugidos. Os maltratos, as humilhações, as condições e os tratamentos desumanos que os cativos recebiam seria o estopim principal da formação dos quilombos, e não sua condição servil (Cf. FIABANI, 2012).

As fugas poderiam ser temporárias, quando os cativos queriam livrar-se do trabalho pesado ou dos castigos. Geralmente, os escravizados fugiam e formavam quilombos em lugares ermos ou próximos aos povoados. No quilombo, o cativo recuperava a liberdade sobre sua força e produzia para seu consumo. Quando descobertos, os quilombolas tratavam de encontrar outro lugar 'seguro' e fixavam moradia. Alguns quilombos nunca foram descobertos e alcançaram o fim da escravidão no Brasil, transformando-se em comunidades negras (Cf. FIABANI, 2015).

A libertação dos escravos no Brasil, veio após longas negociações entre a classe escravista e os dirigentes do Estado, que decidiram pela liberdade sem indenização e distribuição de terras aos ex-cativos. Em tese, os cativos conquistaram a emancipação civil, mas não a liberdade econômica. A maioria dos ex-cativos continuou a trabalhar em condições semelhantes ao período escravista, muitas vezes, em troca de moradia e alimentação. As primeiras décadas após a Abolição foram difíceis para a população negra.

Educação fora de plano

Os escravos estavam impedidos por lei de frequentar a escola. Aos negros libertos não havia legislação que proibisse, no entanto tinham que provar que eram livres. As autoridades encarregavam-se de impedi-los, pois não queriam que deixassem de trabalhar. Os cativos pertencentes às ordens religiosas poderiam aprender a ler e escrever, mesmo assim dependiam da boa vontade dos religiosos. Após o fim da escravidão, os negros tiveram seu acesso à escola dificultado alegando-se não ter "vestimentas adequadas", ausência de um responsável para efetuar a matrícula, assim como para custear o material escolar e a merenda (Cf. BASTOS, 2016).

Muitos africanos chegaram ao Brasil sabendo falar, ler e escrever em Português. É provável que tenham passado a experiência a outros escravos. Também há registros de que proprietários ensinavam a leitura e a escrita aos filhos dos cativos para obter maior valorização no momento da venda. A língua era aprendida desde os primeiros contatos com quem dominasse o português, podendo ocorrer ainda na travessia do Atlântico. Aqui chegados, os cativos eram incentivados pelos senhores e pela Igreja Católica a assimilar os preceitos da religião como orar, rezar, a fim de desenvolver as virtudes da paciência, humildade, resignação e submissão.

Os cativos que aprenderam ler e escrever eram minoria. As condições dadas a eles eram mínimas. A grande massa de trabalhadores escravizados era analfabeta, doente, 'estropiada' devido ao trabalho. A população brasileira em geral era analfabeta. A historiografia registrou alguns casos de cativos que dominavam a escrita: Luiz Gama, José do Patrocínio, Esperança Garcia e outros.

Esperança Garcia escreveu uma carta datada em 6 de setembro de 1770, endereçada ao governador da província do Piauí, denunciando os maus tratos sofridos. Esperança também relatou o desejo de batizar sua filha. Uma reclamação que não era comum naquele contexto, pois a opressão era tão grande que raramente se tem notícias de atos de coragem e ousadia como o de Esperança Garcia. Segundo Elio Ferreira de Souza,

> A carta é um dos registros mais antigos da escravidão no Brasil, escrita por um escravo negro e cativo nesse caso uma mulher. Sua narrativa desvela a dor humana, o desespero de uma mulher escrava, que fala por si mesma, dos filhos, do marido e dos companheiros de cativeiro assumindo um lugar de porta voz de seu grupo. Os relatos de Esperança se encontravam envoltos a uma rede de acusações e denúncias direcionadas ao administrador das fazendas de gado da coroa portuguesa no Piauí (SOUZA, 2017).

Após a Abolição, as condições de a população negra frequentar a escola eram praticamente as mesmas do período anterior. Não havia outra escolha senão que labutar para não morrer de fome. Existiam poucas escolas e, aos negros, estava destinada a educação para o trabalho, de modo que fosse mantida a hierarquia social e racial construída no período escravista. De acordo com Willian Robson Soares Lucindo, (2010, p. 76), nas escolas públicas primárias havia a preocupação em

> criar e assegurar os alicerces da democracia, criar entre o povo subsídios intelectuais para que ele pudesse dirigir a si mesmo, considerando que esse era o princípio básico do regime surgido após o Império, sendo os saberes elementares e rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais.

No ensino secundário, a preocupação era a "formação humanista", pois direcionava-se às elites e às classes médias em ascensão.

A educação por meio das associações de afrodescendentes também não surtiu o efeito desejado. As irmandades e as associações criadas no período colonial visavam, sobretudo, ajuda mútua entre os membros. As sociedades recreativas e jornais fundados na República mostraram-se combativos quanto ao preconceito de cor e discriminação racial, da mesma forma tentaram "inculcar padrões normativos que compartilhavam com as elites dirigentes" (LUCINDO, 2010, p. 100). Denunciavam as más condições de moradia, trabalho, saúde e educação. As associações criaram cursos elementares a fim de instruir os filiados. Criaram e mantiveram em funcionamento, pelo tempo que lhes foi possível, bibliotecas, salas de estudo, escolas e cursos de alfabetização.

A partir de 1930, ocorreram importantes reformas. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e deu-se início à reforma do ensino superior, do ensino secundário e do ensino comercial. Em 1937, o Estado incentivou o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres (Cf. ROMANELLI, 2006, p. 47-90).

Nesse período, a discriminação racial tornava-se mais problemática, à medida que se ampliavam os mercados e as competições. Aos negros especificamente, o Estado não empreendeu nenhuma política educacional no período de 1930 até a Constituição de 1988. Os negros eram tratados como pobres.

Na década de 1970, o movimento negro decidiu ir a fundo sobre a questão racial na Educação. Após sofrer um revés em 1964, quando alguns movimentos sociais foram colocados na clandestinidade, o movimento negro conseguiu avançar, sobretudo, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado. Na verdade, os líderes do movimento negro sabiam como se dava a exclusão, mas queriam provar cientificamente.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

Constituição Cidadã

Considerada por muitos juristas, sociólogos e ativistas como sendo uma Carta Magna Cidadã, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que trouxe importantes avanços para a população negra: criminalização do racismo, as comunidades negras conquistaram o direito à titulação das terras por elas reivindicadas e a proteção às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Importante ressaltar a presença do movimento social negro na Assembleia Nacional Constituinte.

Em 3 de julho de 1951, o Congresso Nacional aprovou a Lei 1.390, que transformava em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor. Na verdade, a referida Lei não foi eficaz. Em 1988, a Lei Afonso Arinos foi substituída por um texto mais consistente, de autoria do deputado negro Carlos Alberto Caó, que transformou em crime o que era apenas contravenção penal, ampliando as penas para até cinco anos de prisão.

O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias assegurou "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988). Pela primeira vez na história das Constituições brasileiras, as comunidades negras foram reconhecidas como segmento social com direito a terra. As referidas comunidades são de longa existência, algumas centenárias, porém não estavam inclusas em políticas públicas de parte do Estado. A academia também pouco sabia sobre as comunidades negras.

Mesmo assegurada por Lei, as titulações das terras quilombolas não se efetivaram no ritmo pretendido pelas comunidades negras. O Artigo 68 do ADCT foi 'questionado' por alguns parlamentares, fato que retardou a sua aplicabilidade. A burocracia estatal também travou o processo. Os representantes do latifúndio e agronegócio uniram-se aos partidos políticos conservadores e dificultaram a tramitação da demanda quilombola. Na verdade, o Estado não foi eficiente na emissão dos títulos e optou por outras políticas públicas como melhorar as vias de acesso, distribuir energia elétrica nas comunidades, conceder créditos para construção de casas e compra de equipamentos, entre outros benefícios.

Vale ressaltar que nenhuma iniciativa substitui o título da terra para os quilombolas. A não titulação gera insegurança entre os moradores das comunidades, acirra os conflitos com lindeiros e intrusos e, impede a efetivação de projetos econômicos. A terra tem valor exclusivo para os quilombolas, que vai além do sentido comercial. Ela é a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. É o espaço de preservação da história, onde se projeta a identidade étnica e solidariedade coletiva. Também é o lugar onde são praticados os rituais religiosos e de culto à ancestralidade.

Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola

A Lei 10.639 de 2003 representa um marco divisório na Educação brasileira, pois estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo das escolas, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio do país. Trata-se do resgate de uma dívida histórica que o Estado tem para com a população negra, visto que ignorou a diversidade étnica ao optar por um currículo com forte conotação eurocêntrica.

Segundo Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2008, p. 103-104), a Lei 10.639/03 "constitui um acerto de contas com o passado escravista e com o presente de discriminação racial". Conforme Cardoso, "o que se propõe é uma educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania em que a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade". A promulgação da Lei representa o coroamento das lutas do movimento social negro e de educadores progressistas por uma Educação inclusiva, humana e democrática.

Em 2004, foram anunciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que vieram com o fim de balizar a Lei 10.639/03. Conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 154), as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais

> oferecem condições não só para o reconhecimento da participação dos africanos e de seus descendentes na vida e culturas dos brasileiros, como insiste na importância de as histórias e culturas de todos os povos que constituem a nação serem igualmente conhecidas e apreciadas.

No mesmo sentido, Ana Beatriz Souza Gomes (2015, p. 91) afirmou que as Diretrizes Curriculares

> tratam de questões como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, e discute o papel dos conselhos de educação em adequar o proposto pela lei, e pelo próprio parecer, à realidade de cada sistema de ensino.

Em 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo o referido documento,

> A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (CNE, 2012, p. 42).

As Diretrizes para Educação Escolar Quilombola vieram na condição de um direito das comunidades, não restrito ao acesso à educação escolar, mas inclui a formação inicial e continuada dos professores, transporte escolar de qualidade, currículo aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na gestão escolar. Na verdade, as comunidades conquistaram o direito de participar em todos os processos e instâncias, tornando a instituição de ensino democrática e humanizada.

A formação inicial e continuada dos professores atuantes em escolas quilombolas ou lotados em unidades de ensino que recebem alunos das comunidades negras deverá ser diferenciada. O modelo tradicional de formação, amparado somente em princípios científicos e concepções eurocêntricas de sociedade precisam ser reavaliadas. O professor deverá considerar as especificidades dos quilombolas, saber trabalhar com um currículo distinto, fazer uso de material didático produzido em conjunto com a comunidade. A Educação estará voltada para o etnodesenvolvimento e o desenvolvimento sustentável.

O projeto político pedagógico das escolas deverá contemplará a história local, suas origens, suas lutas e conquistas. O diálogo com a comunidade será o fio condutor na construção deste projeto. O currículo será elaborado com os quilombolas para os quilombolas, baseado nos saberes, fazeres, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. "Deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças" (BRASIL, 2012, p. 26).

A Educação Escolar Quilombola está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, na relação com a terra e com o sagrado, os quais precisam ser incorporados no espaço escolar quilombola e no espaço das escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. A história da comunidade será o ponto de partida e de chegada no tocante ao fazer pedagógico.

A história das comunidades é muito significativa, pois foi construída por mulheres e homens que sobreviveram pela resistência, criatividade, trabalho coletivo e solidariedade. As comunidades resistiram às investidas dos especuladores, grileiros, espertalhões, jagunços e fazendeiros ávidos por terra. Resistiram à homogeneização da cultura. A criatividade, trabalho coletivo e solidariedade asseguraram a sobrevivência

e a saúde do corpo. "Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva" (NUNES, 2006, p. 151).

Considerações Finais

Enganasse quem acredita que educação não depende de decisão política. Não há escola sem ideologia ou "sem partido". O Estado tem na Educação uma estratégia de desenvolvimento ou não. No princípio, quando se institucionalizou a Educação formal no Brasil, a escola foi seletiva e excludente. Destinada aos homens com posses, brancos e cristãos. Não tivemos um projeto de Educação para emancipação da população negra, indígena e mestiça.

Em 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03, o Estado deu importante passo no tocante à diversidade cultural, combate ao racismo, preconceito e discriminação. A história da África, do negro, cultura e religiosidade afro-brasileira passaram para o currículo das escolas. No entanto, um significativo número de escolas não cumpriu a Lei. Os motivos da baixa adesão à Lei são vários, podendo-se resumi-los em quatro: desconhecimento da Lei, despreparo dos professores, falta de material de apoio pedagógico e forte tradição eurocêntrica de currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais vieram como norma regulamentadora, sobretudo, da Lei 10.639/03. Este documento corrigiu conceitos e abordagens das políticas de reparações, reconheceu e valorizou os indivíduos, as ações afirmativas, apontou caminhos para a inclusão da história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola vieram para romper com uma longa história de alienação e exclusão étnica e racial, iniciada com a chegada dos portugueses ao Brasil. São desafiadoras, pois instigam a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos - os quilombolas. A memória e a identidade ligam o passado ao presente, são histórias de vida, de resistência e de afirmação.

As escolas, os professores e a comunidade são desafiados a buscar caminhos que levem a múltiplas culturas para dentro da escola, incorporando valores não aceitos na Educação formal. Dar valor étnico e político ao processo educacional que venham a modificar a cultura escolar.

A partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, assumiu o comando do país o Sr. Michel Temer, que organizou um ministério conservador e implementou política de supressão orçamental, prejudicando os mais necessitados, como por exemplo, as comunidades quilombolas. Os cortes efetuados no orçamento para a Educação afetaram a formação de professores e impediram a continuidade de programas, sobretudo, para as comunidades quilombolas.

Em Cachoeira, estado da Bahia, por exemplo, a Escola Almerinda Pereira da comunidade quilombola do Engenho da Cruz, foi fechada pela prefeitura. Segundo Maria de Totó, presidente da Associação de Quilombolas do Tabuleiro da Vitória, o poder público inviabilizou o ensino. "Não dão condições para que a escola funcione. Prejudica e muito as escolas da zona rural e dos Quilombos. É um desrespeito total com a nossa educação" (GUIMARÃES, 2018).

O Estado silencia as comunidades quilombolas quando não fomenta a Educação, a formação de professores e suprime incentivos para a população pobre estudar. Os quilombolas estão entre o segmento mais oprimido da população brasileira. É notória a dificuldade que os jovens das comunidades negras têm para estudar. Mais difícil ainda é alcançar a formação superior. Faz-se necessário investir em cursos de formação para professores, produzir material didático adequado à realidade quilombola, também investir na carreira dos professores quilombolas.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Coordenação Geral para de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Agosto, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco [Org.]. Multiculturalismo e Educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07. Acesso em 12-08-2018.

FIABANI, Adelmir. Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008). Palmas: Nagô Editora, 2015.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49 ed. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí. Teresina: EDUFPI, 2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

GUIMARÃES, Cristóvão. Escola Quilombola é fechada na zona rural de Cachoeira. Disponível em https://www.criativaonline.com.br/index/noticias/id-104248/escola_quilombola_e_fechada_na_zona_rural_de_cachoeira. Acesso em 25-08-2018.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918/1931). Florianópolis: NEAB; Itajaí: Casa Aberta, 2010.

MAESTRI, Mário. A servidão negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 30. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Elio Ferreira de. A "carta" de Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz de Sousa; LIMA, Solimar Oliveira [Org.]. Africanidades e Afrodescendência na Produção de Saberes da Universidade Pública: a experiência da UFPI, Teresina, EDUFPI, 2017.

RESISTÊNCIA E ATIVISMO EM *"O GUARDADOR DE MEMÓRIAS"* DE ISABEL FERREIRA

Maria Angélica Ferreira[236]

Introdução

O *corpus* desse trabalho é a obra *O guardador de memórias,* de Isabel Ferreira, que traz uma reflexão sobre o dia-a-dia da mulher angolana em Luanda e a busca incessante pela sua autoafirmação e definição de seu papel social numa sociedade fragilizada pela desigualdade social. Contextualizada em Luanda, em Angola no momento pós-independência, *O guardador de memórias*, de Isabel Ferreira, mostra a vida social das personagens, estas carregadas com o peso das tradições culturais. O enredo aborda os aspectos sociopolíticos; destaca os aspectos míticos e culturais nos quais os personagens foram inseridos e situa o cotidiano dos personagens na cidade de Luanda, na tentativa de recontar a suas histórias. Vista dessa forma, a obra *O guardador de memórias* vai descortinando o passado, incluindo os fatos históricos e lembranças nas memórias de seus personagens, à luz do presente. Reapresenta momentos da história das lutas de libertação e pós-independência de Angola e o protagonismo das personagens.

A autora pontua essa reflexão sobre protagonismo da mulher em busca de sua afirmação social e pessoal, o que nos faz mostrar uma breve reflexão sobre representações de personagens mulheres, ativismo e resistência diante das lutas e relações sociais no contexto pós-colonial.

[236] Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da rede estadual de educação, Seduc-PI. Email: marianfeg@hotmail.com

A escritora Isabel Ferreira nasceu em Luanda aos 24 de maio de1958, licenciou-se em Direito em Angola e em Dramaturgia em Portugal, participou como ativista nas lutas libertação de Angola. Amante das letras e das artes cênicas e da música produziu, encenou peças de teatro, representou, mas foi na Literatura que Isabel consolidou o seu projeto. Para ela, é por meio das obras literárias que os angolanos podem mostrar o que é seu. Começou sua vida artística em grupo de danças, música e teatro. Isabel Ferreira é membro dos escritores Angolanos. Além da produção individual, publicou também em Antologias.

O Guardador de Memórias de Isabel Ferreira desenvolve-se no contexto pós-independência, período e de muitas transformações socias. Expressa o mundo subjetivo da mulher luandinense, expressa mitos, sentimentos, valores, tradições culturais e a luta constante consigo mesma, com o seu meio social em busca de sua autoafirmação. "O pós-independência assinala na escrita angolana a reflexão sobre as mudanças rápidas, mas continua a privilegiar a figura feminina na literatura que produz" (RIBEIRO,1992 p.95). Foi a literatura que "nos" informou sobre as sensibilidades discordantes do discurso oficial [...]". A mesma ideia é compartilhada por Inocência da Mata. "As vozes em dissenso, as visões menos monocolores, menos apologéticas e menos subservientes ao poder político". (MATA, 2007).

Para Laura Padilha (2007, p. 75) a literatura, no contexto das guerras colonial e civil está atrelado à "consciência da nacionalidade e a luta pela libertação, sendo difícil separar os processos estéticos e políticos ideológicos que estabelecem entre si significativos interfaces mesmo de pais da independência."

Esse período revolucionário angolano foi propício para esse tipo de produção literária. Chaves (2005, p. 53) afirma que "essa euforia da vitória converte em passado o próprio tempo colonial. É o momento então de centrar-se nesse período como forma de engrandecer o presente". A literatura engajada ou de resistência reafirmava os valores defendidos nos movimentos de libertação, em que a história, a literatura e movimentos culturais nasciam das lutas e movimentos revolucionários. Para Sartre esse engajamento literário é pautado em três pontos. Colocar sua palavra em sonhos e fazer uma escolha, tomar uma direção entregando-se a uma empreitada e estabelecer uma ação revolucionaria efetiva.

Silva (2012), em um estudo mostra uma visão feminina da mulher representada na obra de Isabel Ferreira, mostra ativismo e resistência no sentido de questionar e se impor diante do momento histórico, nesse sentido afirma:

> Ao falar de suas experiências, numa tentativa de reconquistar a si mesma, de se resgatar para assim se libertar, a mulher angolana busca uma forma de romper com padrões pré-estabelecidos, criando uma escrita diferenciada, fora dos modelos eurocêntricos, uma escrita que mostra uma África com a visão das nativas, uma escrita questionadora, inquietante, que tenta fugir dos moldes do Ocidente europeizado, que fala dos conflitos de uma Angola independente, mas ao mesmo tempo presa a tradições.(SILVA, 2012, p.5).

A presença da mulher e o seu protagonismo nas lutas sociais e libertárias são temas frequentes na literatura pós-colonial, se configuram como uma repaginação da história de denominação colonial, como afirma Ribeiro (2009).

> Nesta perspectiva, a teoria pós-colonial pretende o desmantelamento do binário centro/margem dominado pelo discurso imperial; o descentramento do discurso pretende valorizar o significado da linguagem e da escrita na construção da experiência, sendo utilizadas para isso, estratégias subversivas como o mimetismo, a paródia e a ironia (RIBEIRO 2009, p.43).

Chama a atenção na obra, a forma de abordagem. As memórias narradas por um narrador, que se intitula como guardador de memórias, um espírito que se faz presentes em vários lugares. Sem ser visto, tem como relatar de modo fidedigno as cenas do cotidiano da mulher luandinense. Esses relatos trazem à tona os dramas sociais e pessoais, ativismo, memórias e o protagonismo da mulher nas lutas pela libertação de Angola. Expõe de forma romântica e poética os sentimentos mais íntimos da mulher angolana.

Através das personagens a autora mostra a presença da mulher muito forte na família, cujo papel vai além de cuidar dos filhos, também de trabalhar para o sustento da casa. Cheias de sonhos buscam a realização pessoal e afetiva com muita sabedoria e astúcia, mostrando força e coragem diante das adversidades. São comparados com árvores na ventania "vergam mais não quebram" (FERREIRA, 2008). Na participação nas lutas pela Libertação da Angola, como ativista ou com suporte, a mulher se faz presentes nos movimentos e frentes, emprestando a sua força, coragem e bravura.

Donas de si mesmas ou não, as personagens mulheres de Isabel Ferreira estão sempre prontas para mostrar a sua força, beleza, sensualidade, coragem e seus testemunhos.

A obra apresenta um enredo não linear, com uma sequência de episódios na voz de um narrador onisciente. Em algumas passagens, ele empresta a voz a outras personagens mulheres, que narram episódios evidenciando temas sociais e ou outras situações que revelam os sentimentos pessoais. Estas interagindo consigo mesmas com o meio, com suas crenças e tradições revelam-se ora cheias de sonhos, astutas e sábias, ora submissas e resignadas. Para legitimar os acontecimentos, o narrador se apresenta como um espírito, que se faz presente e testemunha os episódios com muita propriedade, enfatizando a presença da mulher em ações diversas, em lugares distintos.

> Perdi o medo. Por intuição sentia que eu não era o único Espírito solto que pairava naquele almoço e, muito menos na cidade Luandinense. E quando os copos caíram, partindo-se no chão, tive a certeza que outro Espírito me fazia companhia. (FERREIRA, 2008, p. 98)

Tendo como cenário a cidade de Luanda após a independência de Angola, sob a ótica pós-colonial, a obra nos remete a uma análise do cotidiano da mulher angolana no território de Luanda e sua busca pela autoafirmação e definição de seu papel social. Para nos ajudar nessa reflexão (RIBEIRO, 1992), em considerações sobre a mulher na literatura de Angola, no período pós independência, afirma:

> O pós-independência assinala na escrita angolana com a reflexão. A mulher deixa de aparecer como último baluarte de uma cultura ameaçada ou como voz derradeira na luta pela liberdade. Os escritores mergulham na história passada para reflectir o presente e projectar o futuro, ou alegorizam o presente interrogando o futuro. E a figura feminina surge integrada numa nova sociedade na qual não se deseja de modo algum deixar de crescer. (RIBEIRO, 1992 p.95).

A partir do próprio título, a obra nos permite uma reflexão sobre a importância de preservar as tradições, ou questioná-las, no que se refere ao papel social da mulher. As memórias revividas envolvem o mundo real e imaginário e a subjetividade da mulher Luandinense. Embora o narrador se configure como um ser masculino, a narrativa tem como protagonista a mulher. Ora como dona dos seus desejos e vontades, ora como submissa à cultura machista são as ações das mulheres que dão vida às narrativas. A figura do narrador como um desencarnado permite mostrar os sentimentos, as dores, os desejos e o que há de mais secreto na alma feminina. A

narrativa permite às personagens conciliar sonho, realidade e tradição para compreender a sua própria história. O cotidiano das mulheres representadas na obra revela as tradições, religiosidade, crenças, mitos, ativismo e resistência.

O ativismo da mulher angolana em Luanda

A cidade de Luanda aqui aparece como cenário onde as mulheres expressam suas experiências de vida, seus saberes, conquistas e desencantamentos. Isabel Ferreira apresenta personagens mulheres como protagonistas de um projeto nacional e local, nas lutas pela nação angolana e a reconstrução dos sonhos na cidade de Luanda.

Para contextualizar alguns dos dramas vividos pela mulher angolana em Luanda, em busca da sua autoafirmação e resistência, faz- se necessário refletirmos sobre esse comentário que buscamos em N'Goné Fall(2011) *apud* Santos(2011), que denuncia a situação da mulher sendo vista como objeto de desejo, vítimas da cultura machista.

> As mulheres ainda são tratadas como mercadoria, passando da tutela do pai para a do marido e as suas vozes nem sempre contam. Assim, como é que obtêm o que pretendem dos seus maridos ou põem fim a uma disputa doméstica? Por vezes, através do poder da sedução; os seus corpos garantirão as tréguas na cama. Usando a carne como arma, a mulher obtém algumas horas de superioridade, quando o homem baixa as suas defesas. Em África, tudo é negociável. As mulheres sabem que o seu corpo é um perpétuo objecto de desejo, fantasia.

A autora abre cada capítulo do seu livro com letras de músicas de cantores angolanos. Textos que traduzem a cultura, os sentimentos e da mulher luandinense, o que dá mais vida à narrativa e valoriza a cultura e as artes. Isso se soma ao conjunto da obra, contribuindo assim para a reflexão e expressão dos dramas vividos pelas personagens. Analisando bem esses fragmentos, observamos que os temas são compatíveis com os dos capítulos. "Por vezes o silêncio rói. Outras o silêncio grita na solidão do abismo" (FERREIRA, p. 13). A autora faz a inter-relação da música com os sentimentos da personagem. "É pra esquecer que não posso falar." (Teta Lando).

Em *O guardador de memórias* os personagens são construídos a partir dos temas destacados pelo narrador em cada capítulo, em consonância como momento histórico pós-independência. Em todos os episódios os textos destacam-se perfis de personagens

atuantes e reflexivas, tendo como pano de fundo as lutas libertárias e o pós-independência.

Dessa forma, os temas sociais e dramas pessoais das personagens são questionados nestes perfis. Nesse caso, ao sentir-se sozinha, uma personagem que se sente confusa, busca a sua autoafirmação, tenta elucidar seus sentimentos em relação a si mesma e ao local; revela o amor à sua cidade. Declara seu amor à cidade. "Amo! amo! Amo muito. Um amor que me consome as vísceras.../Incomoda mesmo é amar tanto. Amar... Amar... Amar..." (FERREIRA, 2008, p. 13). Referindo-se à cidade de Luanda de forma carinhosa uma personagem chega a se comparar com a mesma, atribuindo-lhe algumas qualidades que também são suas. Assim como ela sofre com a desigualdade de sentimentos, a cidade s também sofre com as desigualdades sociais.

> Por vezes é a cidade vivendo do imaginário, do faz de conta que é e não é. (...) É um pouco como eu! És mais amada do que eu! (...) Eu acho que em algumas vezes, ou em algumas situações, és tal como eu... Acolhedora, amante, amiga, desdenhada, querida e até rejeitada. A minha cidade também por vezes é assim, não sabe quem é. Tal como eu. Há vezes que não sei quem sou, nem como devo reagir (FERREIRA,2008 p.14/15).

Outra personagem expressa seus sentimentos e desejos por sua autoafirmação pessoal. Tenta conciliar verdade e mentira para elucidar seus sentimentos e os paradoxos que a vida de casada lhe impõe. O espírito de luta por si só não traz a realização plena, no entanto a habilita para se sobressair nas mais diversas situações.

> Que importa! Também eu levo uma vida fingida. Represento a felicidade que não tenho. Sou uma fraude. Actuo como casada, mas não na acção... Eu sou uma criação de mim mesma. Sou a minha mentira, que é verdade entre as verdades que cultivo, e as mentiras que colho. (FERREIRA, 2008 p. 17).

Diante das cenas de pobreza, a mesma personagem questiona as desigualdades sociais e lamenta por aqueles que vivem nesse contexto. Embora viva em uma situação financeira confortável. A mulher, diante dos dilemas sociais, vê e sente a dor das outras mulheres, mas se sente impotente diante dessa situação, resquícios do processo histórico de Angola e Luanda. "É esta merda de vida que nos deram depois da dipanda! Eu até vivo bem. E eles? Sussurro para mim mesma - começa-se cedo. Vida de pobre é terrível! Ainda bem que esta tragédia não acontece aos meus filhos" (FERREIRA,2008 p. 17).

Nesta cena a personagem questiona a poligamia e a considera uma traição. Lamenta a relação de seu homem com outra mulher (vale lembrar que a poligamia é aceita em algumas regiões, mas em outras não). Mostra-se como um ser forte para conviver com uma realidade que a história não conseguiu superar. Aqui a mulher tem que mostrar suas várias faces para suportar o desconforto de uma relação poligâmica. Entre a resignação e a revolta, a personagem traça um paralelo entre a relação monogâmica e poligâmica. Isso para mostrar a sua impotência diante da força de uma tradição cultural e a sua capacidade de conciliar esses sentimentos antagônicos.

> A cada olhar parece que alguém decifra o meu perfil. Oiço uma ligeira altercação. Ignoro. Finjo que não oiço. (...) Deambulo o dia inteiro em projecções negociais. No fim do dia, volto para o meu porto seguro. Venho-me como quem deita o orgasmo de uma cópula inevitável com homem de odor intolerável. Depois a noite tomba... Quando a noite cai, cai sempre com uma incerteza! (...)A noite traz-me tantas incertezas... É na noite que o véu escuro da minha alma se desvenda em rupturas. Desestabilizo-me e aos poucos me vou desconstruindo. Eu própria começo a considerar-me uma inhaca. (FERREIRA,2008 p.17).

Aqui a personagem questiona o papel de mulher resignada e busca de sua autoafirmação. Depois de anos de guerra e sofrimento, após conquistar tão sonhada independência dos colonizadores, a mulher angolana questiona a relação com ser amado. Luta contra os seus próprios sentimentos para conquistar espaço em um território considerado historicamente como masculino. Este perfil mostra a mulher que enfrentou e ainda enfrenta barreiras, para conseguir ser reconhecida não só como alguém capaz de criar e educar os filhos, fazer as tarefas domésticas e satisfazer sexualmente o marido, mas também que seja notada, reconhecida no seu papel social.

> Vivo num efervescente silêncio. Nado no silêncio das águas turvas que me submergem! Sou uma esposa invisível. Não suporto o papel de mulher resignada que espera a vinha do seu amado. Vivo num eterno desassossego, num dualismo antagônico (FERREIRA, 2008 p. 23).

Aqui a personagem é representada como a mulher subserviente, dona dos afazeres domésticos, aquela que se dedica ao amado sem transparecer a dor que carrega em si. A mulher que se autoafirma nas lembranças de passado feliz, mas que não se entrega à dor da existência. Reflete sobre a tradição e da submissão tradição machista; a mulher expõe seus sentimentos de forma poética.

> De manhã levantava-me cedo na ponta dos pés e de bandeja na mão levava-lhe o mata-bicho. Um pequeno-almoço recheado de amor. Sem contar que a roupa estava sempre preparada. Ajudava-o a vestir de acordo com as ocasiões. Com carinho passava a minha mão e sua gravata. Amor não lhe faltou! Fui para o meu amado durante anos o objeto dos seus desejos (FERREIRA,2008 p. 23).

A personagem Kiminha é construída a partir de questionamentos a respeito de tradições e rituais. Prestes a passar por uma cerimônia de alambramento a personagem questiona o ato como um ritualismo desnecessário. "Seria mesmo necessário que os pais agissem assim? Havia necessidade de submeter as filhas a tão grande suplício? Por que as tias tinham que decidir sobre seres que nem sequer tinham saído do seu ventre?" (FERREIRA, 2008, p. 243).

As personagens Dona Marguita e Chifrita, são representações típicas de mulheres que acumulam larga experiência de vida. Contadas no texto como duas senhoras de aproximadamente cinquenta anos, Chifrita é esposa de um muata em contraponto a Donamarguita que é viúva, vítima da violência contra o marido. "Chifrita e Donamagrita pedalam o limiar do meio século de vida. Mulheres de fibra. De pele curtida pelo sol. De temperamentos divergentes" (FERREIRA, 2008, p. 66). A personagem Donamarguita em contraste com Chifrita mostra uma crítica aos emergentes que se comportam como colonos. Donamarguita questiona a eficácia dos movimentos de libertação que culminaram nas guerras e lamenta a falta de providência do poder público em ralação à assistência aos necessitados.

Nessa outra passagem a mulher luandinense é representada em três perfis, nas personagens de Kiluva, Mavinda Massogi e Madian. As três representam os anseios e a autoafirmação de mulher luandinense diante das grandes mudanças políticas e sociais.

> As três mulheres desatrasaram-se do dia. O dia decorria sem custos elevados. Os pensamentos triplicados entre o sonho, a realidade e o prazer. Entre a bela Kiluva, a sonhadora, Mavinda Massogi, a realista e Madian a tradicional, que não percebia muito bem porquê, que a vida não era tão simples para a gente mais nova que ela. Entre os vários porquês achava que a sua educação tradicional era melhor. Viveu e cresceu sem questionar os porquês da vida (FERREIRA 2008, p. 202).

Kiluva busca viver sua nova vida em detrimento das tradições culturais. A personagem representa o encontro e o choque de culturas. Procura romper com os

preceitos e preconceitos da sua cultura. Questiona alguns aspectos da cultura como insipientes e contrários à sua realização pessoal, a mesma vê as tradições como um empecilho para a felicidade. "Estou cansada de ouvir tantos falatórios em nome de rituais. Quero amar... quero viver! Quero hospedar em meu coração um novo amor" (FERREIRA 2008, p. 186).

Madian se vê diante do dilema de conciliar o presente com o passado, de modo a preservar e respeitar as tradições culturais. O respeito cego a essas tradições e mitos faz de Madian uma personagem alienada da realidade, que não acompanha as mudanças de comportamento e concepções da nova sociedade. Encontra-se presa às tradições culturais de seu povo: "O mundo sempre foi assim. E em África os homens sempre tiveram mais de uma mulher [...]" (FERREIRA, 2008, p. 203).

Mavinda Mossogi como mulher de luta e protagonista de sua história, representa as mudanças sociais em conciliação com as tradições culturais. "Mavinda Mossogi, em plena ascensão deu sua primeira conferência como presidente da associação das defensoras da cultura Bantu, no mercado luandinense abriu o seu discurso com outras mulheres" (FERREIRA, 2008 p. 318).

A autora mostra ativismo e resistência de suas personagens, em contato com o cotidiano de Luanda sob vários olhares. O olhar da personagem, que volta pra si, externando os sentimentos e dramas pessoais, o olhar para o mundo social, buscando compreender as desigualdades e o olhar mítico religioso questionando tradições culturais. Observa-se uma carga de sentimentos, questionamentos, visualizações, mostrando a dinamicidade da narrativa e a vivacidade das personagens. "A escrita de Ferreira se distingue por uma técnica de narrações cativante e versátil, com marcas de subversão, irreverência e rebeldia" (SILVA, 2014, p. 56)

Observa-se nas ações o dia-a-dia das personagens, o cotidiano pautado pela luta constante para afirmação profissional, sentimental e pessoal. Umas não conseguem se libertar das tradições, outras assumem-se como protagonistas de suas vivências e de seu cotidiano "Nesse romance, Isabel Ferreira rompe com paradigmas preestabelecidos ao contar uma história na perspectiva dos vencidos, sobretudo, das mulheres silenciadas pela história hegemônica" (SILVA, 2014, p. 56). As reflexões atribuídas aos personagens, no enredo, sobre os movimentos de libertação mostram ativismo e resistência.

O Ativismo e resistência da mulher nos movimentos pela libertação de Angola.

A iminente ideia de independência, provocada pela revolução dos cravos em Portugal, em abril de 1974 e a cessão dos combates das milícias portuguesas, desencadeou uma forte luta armada pelo o poder entre os três movimentos e seus aliados: A FNLA(Frente Nacional pela Libertação de Angola), com o apoio dos estados Unidos, O MPLA (Movimento pela Libertação de Angola), com o apoio da Cuba e da União Soviética e a UNITA (União Nacional pela a Independência total de Angola) com o apoio das forças armadas do regime de Apartheid, movimento então reinante na África do Sul.

Com o fim do colonialismo e a busca de redefinição como nação independente, Angola viveu essa transição convivendo com problemas de divergência política, problemas econômicos e os riscos de convulsão social. Com esses problemas Angola tenta se reafirmar como nação entre tensões ideológicas, disputas políticas internas e externas. Isso veio a influenciar a produção literária do momento. Percebe-se esse enfoque pós-colonial na obra de Isabel Ferreira, tendo em vista a afirmação de Bonnici, (2005)

> A crítica pós colonial, portanto, abrange a cultura e a literatura, ocupando-se de perscrutá-las durante e após a dominação imperial europeia de modo a desnudar seus efeitos sobre a literatura. De fato, todas as literaturas oriundas das ex-colônias europeias, sejam elas portuguesas, espanholas inglesas ou francesas, surgiram da experiência da colonização e reivindicaram-se perante a tensão com o poder colonial e diante das diferenças com os pressupostos do centro imperial (BONNICI. 2005, p.232).

Nesse cenário Isabel Ferreira representa em suas personagens perfis de mulheres ativistas nas lutas de libertação de Angola. A narrativa destaca nas personagens a participação da mulher angolana nas lutas pela libertação de Angola e a sua reafirmação como ativistas dessas lutas na reconstrução da nação sonhada. A participação de mulheres angolanas na guerrilha e o engajamento de intelectuais a movimentos pela libertação de Angola, cuja essência é a idealização de uma nação una, coesa e livre do jugo colonial.

> Cantávamos o hino do Movimento Popular de Libertação de Angola MPLA e da OMA. Muitas de nós, nem sabíamos escrever, mas nas reuniões lá dizíamos: um ponto de ordem camarada! Crítica e autocrítica. Para criticar ou para nos auto-criticarmos. Era a democracia em marcha nas nossas mentes. Tudo era política (FERREIRA,2008 p. 104).

O conflito armado causa uma grande dispersão de portugueses radicados em Angola, o que causou um colapso na administração pública, na indústria, no comércio e na agricultura, levando a economia angolana ao caos. No dia 11 de novembro de 1975 foi proclamada a Independência de Angola, pelo MPLA, em Luanda e pela FNLA e UNITA no Huambo e regresso das forças armadas portuguesas para Portugal.

> O nosso ideal político foi: era preciso fazer a guerra para acabar com a guerra. Tudo na nossa mente se desenhava de um modo colorido e esperançoso. O nosso Deus era a revolução e os santos eram todos os comandantes do MPLA. Tudo na nossa mente se desenhava de modo colorido e esperançoso (FERREIRA,2008 p. 104).

Com a independência de Angola os movimentos travaram uma grande disputa interna pelo poder. O MPLA estabeleceu o regime político e econômico inspirado pelo modelo do "bloco socialista". Iniciou-se a guerra civil angolana entre os três movimentos, o que causou muita destruição, dispersão e morte. Após aproximadamente uma década o movimento cessa em 2002. O MPLA muda para o regime democrático e economia de mercado. UNITA e FNLA acataram o novo regime, concorreram as primeiras eleições em 1992 em angola, sendo vencedor o MPLA. Não aceitando o resultado das eleições, a UNITA retomou imediatamente a Guerra. Com a morte do seu líder histórico, abandona as armas e se consolidam como partidos. A autora faz uma releitura desses acontecimentos representando a mulher angolana s presente nessas lutas como guerrilheiras corajosas.

> Antes e depois da independência houve jovens que abandonaram os liceus e pagaram em armas. Foram mesmo no maqui, isto é, estiveram na mata. Havia o famoso Destacamento Feminino, onde as mulheres eram corajosas e, quando estavam de prevenção, cumpriam como os homens. Não tinham o luxo de hoje! (FERREIRA,2008, p.110).

Nesse contexto, começa a reconstrução de Angola, com um crescimento econômico notável e um desenvolvimento acentuado por um lado e por outro

convivendo com as disparidades regionais e as grandes desigualdades sociais. É nesse contexto que se situam as mulheres de Luanda, representadas pelas personagens na obra O Guardador de Memórias de Isabel Ferreira, como protagonistas das lutas travadas pela libertação e reconstrução de Angola e as chagas sociais deixadas pela cultura colonialista e pelas guerras.

> A revolução deu-nos uma lição de generosidade e de inteligência. Havia muita coisa que eu, como mulher, não sabia. Na época conheci Lumbumba, Amilcar Cabral e Agostinho Neto, Shengor eram as minhas literaturas que eu devorava diariamente. Com tudo isso eu cresci! Aliás, eu costumo dizer, aprendi a ser inteligente. Conquistei a minha liberdade! Embora os homens não gostem de mulheres inteligentes por serem livres demais. (FERREIRA,2008, p.105).

O protagonismo nas lutas revolucionárias são temas de reuniões familiares, momentos de festas que caracterizam o povo Luandinense. Nesse trecho o narrador dá voz a uma narradora-personagem, uma mulher de aproximadamente cinquenta anos, que dialoga com os demais, fala de suas memórias de forma heroica e da participação da mulher angolana nos movimentos e nas frentes pela libertação de Angola. "Tinha muitas bases espalhadas nos bairros de Luanda. A minha era no Marçal; na base Valódia. Dávamos aulas de alfabetização às mamãs da OMA" (FERREIRA, 2008, p. 104).

Nesse trecho a personagem mulher que é exaltada, pelo seu protagonismo e participação ativa nos movimentos pela libertação de Angola; aquela que empresta a sua força afetiva e física para defender os interesses da nação. Há de se ressaltar também o seu ativismo na participação nos movimentos de transformação social na história do povo enquanto nação.

> Eram militares, guerrilheiras com valores patrióticos! Em todos os tempos houve sempre mulheres que dignificaram a nossa pátria. No período colonial, as mulheres durante a guerra de liberdade, ao lado do homem, dignificaram a nossa terra (...) A mulher tinha ganho uma consciência nacionalista. (FERREIRA, 2008 p.110)

Diante de um processo de descolonização lento e herança cultural impregnada pelo pensamento eurocêntrico nota-se um incômodo atribuído às personagens, estas lamentam as desigualdades que dividem as pessoas em classes opostas e questionam a eficácia dessas lutas diante de alguns comportamentos da sociedade luandinense.

> Secaram-se as lágrimas. E em potentosos carros andam com os vidros fechados, rodeados de guardas. Guardas estes que lhe protegem a vida e que muitas vezes nem sabem se o seu guarda comeu alguma coisa durante o dia. Por vezes oiço e vejo as atitudes dos homens que estão no poder, semelhantes as do colono (FERREIRA, 2008 p. 112)

Sob esse enfoque a A autora sabe dosar os relatos de suas personagens de modo real, sem perder a magia das palavras, ao abordar temas cruciais como a prostituição, a falta de assistência e outros problemas sociais, nos diversos locais de Luanda. Sob a ótica pós-colonialista, através de relatos das personagens, a autora interpreta o cotidiano da mulher angolana na cidade de Luanda, atribuindo-lhes significados às relações sociais e as lutas travadas pela construção de uma nova identidade, em uma sociedade fragilizada pelos desacertos do projeto de libertação de Angola.

Considerações finais

A literatura produzida no período pós-independência de Angola, no contexto das lutas revolucionárias, tem como característica a manifestação de consciência política, crítica social ou indignação. Ao observar a literatura produzida no período pré-independência e no pós- independência há que se notar o ativismo e resistência, aflorando o sentimento político ideológico que animaram as lutas de Libertação nas suas personagens. Além disso, a obra *O guardador de memórias*, da autora Isabel Ferreira, mostra uma análise da vida social da mulher luandinense que carrega em si o estigma da segregação social, resquícios recentes da colonização não superados. A autora lança um olhar sobre os aspectos sociopolíticos e particulares em que se situa a mulher de na cidade Luanda, de modo especial a situação da mulher que não tem receio dizer o que sente, nem medo de lutar pelas causas que lhe são nobres. Mulher que questiona a poligamia, a prostituição, a submissão e mulher que sabe resistir. Mulher que sabe discernir os aspectos míticos e reais, particulares e sociais, tradição e modernidade em situações cotidianas. Mulher que fala o que sente e o que vive. Mulher jovem, revolucionária, mãe e companheira, coparticipante nas lutas e movimentos sociais.

A busca constante da autoafirmação da mulher e a definição de seu papel social, permeiam a narrativa. Isabel Ferreira dá voz a mulher que teve a sua voz silenciada pelas ideias colonialistas. A mulher luandinense, representada na obra de Isabel Ferreira fascina pela sua performance. Submissa, sábia, astuta, corajosa, guerreira,

resignada. Mulher que ri das suas próprias desventuras; que chora pelos sonhos perdidos, mas sempre pronta a dar a resposta que o cotidiano lhe impõe.

Referências

BONNICI, Thomas. *et al*. Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2000.

CHAVES, Rita. A Formação do Romance Angolano. São Paulo: Via Atlântica, 1999.

FERREIRA, Isabel Vicente. O guardador de Memórias. Juanda. KujizaKuami, 2008.

FALL, N'Goné. Criando um espaço de liberdade: mulheres artistas de África. Disponível em: http://www.artafrica.info/novos-pdfs/artigo_16-pt.pdf. Acesso em 16 jul. 2011.

MATA, Inocência da. Literatura Angolana: Silêncios e Falas de Uma Voz Inquieta. Lisboa: Mar Além/Luanda: Kilombelombe, 2001.

MATA, Inocência. "A crítica literária africana e a Teoria Pós-colonial – um modismo ou uma exigência?". *In:* MATA, Inocência. A literatura africana e a crítica pós-colonial – reconversões. Luanda: Nzilla, 2007. p. 27-45.

MATA, Inocência. Laços de Memória & Outros Ensaios sobre Literatura Angolana. Luanda: Edições União dos Escritores Angolanos, 2006.

RIBEIRO, Maria Aparecida. A mulher e a cidade: uma leitura da narrativa angolana. in Revista crítica de ciências sociais, nº 34. Fevereiro 1992.

RIBEIRO, Maria Belém Reis Serra Pereira. A definição de uma literatura – Literatura angolana. Tese de doutoramento. Universidade do Minho. Instituto de Letras e Ciências Humanas. 2009.

SANTOS, Denilson Lima. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS. v.2 n.4 p. 125-139 jul./dez. 2011.

SARTRE, Jean-Paul. Que é a literatura? Tradução de Carlos Felipe Moisés. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Franciane Conceição. Isabel Ferreira: tematização da memória na literatura angolana. Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura de São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 3-4 maio, 2012.

SILVA, Franciane Conceição. Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura São Cristóvão/SE: GELIC/UFS, 03 e 04 de maio de 2012.

UNEB, Revista do Programa de pós-graduação em estudos de linguagens. ano 01, nª 02 - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

Independência das Colónias Portuguesas em África. *In* Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-08-07]. Disponível na www: URL: http://www.infopedia.pt/$independencia-das-colonias-portuguesas-em.

O processo de descolonização in Wikipedia. Acesso 25-06-2013. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Angola.

HISTÓRIAS E LUTAS DE ESCRAVIZADO(A)S PARA OBTENÇÃO DA LIBERDADE NO BRASIL OITOCENTISTA

Maria da Vitória Barbosa Lima[237]

Introdução

> Tenho uma cabeça para os brancos verem
> Uma outra para o que sei que sou eu
> Ele não sabe, ele não conhece a minha cabeça[238].
> (LEVINE, Laurence. Black Culture and Black Consciousness)

Os versos da canção negra, citada por Laurence Levine, abordam o problema da percepção que os proprietários de escravos, administradores e autoridades tinham dos escravos, ou melhor, acreditavam ter. O verso "tenho uma cabeça para os brancos verem" nos revela que o cativo se deixava conhecer apenas na parte que desejava; assim, senhores de escravos e autoridades administrativas, políticas e militares tinham a ilusão de que podiam controlar o que, de fato, era incontrolável: a mente do cativo, pois "ele não sabe, ele não conhece a minha cabeça".

O cativo tinha "uma outra [cabeça] para o que [sabia que era]". Certos escravizados percebiam o que poderia ser um cativeiro justo ou, pelo menos, tolerável, porque sua experiência de cativo transcendia os limites da senzala e abarcava um mundo maior de símbolos e significados. Eles conheciam as flutuações do mercado, como por exemplo, as relacionadas ao seu preço. Assim, alguns deles manifestavam

[237] UESPI - E-mail: toiavlima@hotmail.com

[238] Canção citada em Laurence Levine, Black Culture and Black Consciousness: Afro-American Folk Thought from Slavery to Freedom, Nova York, 1977, p. xiii, *apud* COSTA, 1998, p. 204.

sua opinião no momento decisivo de sua venda; as políticas imperiais em relação às legislações abolicionistas; as lutas pelo poder e as ideologias revolucionárias, ou seja, um mundo que escapava ao seu controle, mas não ao seu conhecimento, o que lhes permitiu aproveitar desses contextos para conseguir sua liberdade.

Este estudo busca narrar histórias de homens e mulheres escravizado(a)s que recorreram à justiça para intermediar suas intenções de liberdade, nos últimos anos da escravidão no Brasil objetivando identificar as razões apresentadas pelo(a)s escravizado(a)s para entrarem na justiça e obterem (ou não) a liberdade. Essas ações ocorreram, em sua maioria, a partir da década de 1871, reflexo da lei de 1871 (vulgo Lei do Ventre Livre), que permitia ao escravizado(a) acumular pecúlio e solicitar sua liberdade por indenização.

Realizamos um estudo comparativo de dois processos de ações de liberdade tendo como base os estudos de Edward P. Thompson (1981), que revela a importância da "experiência humana", neste caso a experiência dos escravizado(a)s em luta para conseguir sua liberdade jurídica; em Eric Foner (1988) que relata ser a liberdade um "terreno de conflito", pois abre-se para diferentes interpretações, que por vezes eram contraditórias; e Keila Grinberg (1994; 2002) sobre a questão do direito e justiça no Brasil imperial.

Destacamos a história da escravizada Maria Victoria, 1884, que foi à justiça na Província do Piauí, e a de Claudino, 1882, escravizado na Paraíba do Norte, que oferecem uma série de elementos acerca da conquista da liberdade no Piauí, na Paraíba e no Brasil, e permite perceber o quão é difícil essa conquista.

Os "terríveis exemplos" ou os escravizado(a)s vão à Justiça

Na concepção dos senhores escravistas a permissão para os escravizados recorrerem à Justiça para intermediar suas intenções de liberdade era permitir a realização de "terríveis exemplos". Nesse sentido os escravizados que recorrerem à justiça serviriam de modelos para o restante da população cativa, pois esta aproveitaria desses acontecimentos para se rebelarem contra seus senhores.

Essa percepção dos senhores em parte não estava errada. O fato de existir escravizados negociando na justiça a sua liberdade foi tomado como uma lição de vida, um modelo a ser seguido. As razões apresentadas pelos escravizados para justificarem

sua ida à justiça e lutar pela liberdade eram: avaliação judicial em inventário; pia batismal ou disposições testamentárias não acolhidas pelos testamenteiros e/ou herdeiros; cativeiro ilegal ou reescravização; falta de matrícula; escravos de condomínio; arbitramento de pecúlio; Lei de 7 de novembro de 1831, ou seja, que entrou ilegalmente no país.

Luciano M. Lima (2008), em estudo sobre Campina Grande, localizou 55 processos, detectando que a maior parte dessas ações teve desfecho favorável aos libertandos (39), e as demais, a favor do senhor (9) e desconhecidos (7). Entre os litigantes escravizados, constavam 37 homens e 30 mulheres, sendo 49 crioulos e 18 africanos – destes, 12 se fundamentaram na Lei de 1831 para requerem a liberdade. Esse autor também apresenta as ações de escravização – processos pelos quais os senhores buscavam retomar seu domínio sobre os libertandos/libertos. Localizou 22 ações que envolviam 60 indivíduos – que se consideravam livres pela ausência de matrícula -, nas décadas de 1870 e 1880, sendo que a maioria deles não obteve êxito, ou seja, o desfecho foi favorável aos senhores.

Maria da Vitória Lima (2010), em estudo sobre a Paraíba oitocentista localizou nas fontes judiciais mais 14 processos cíveis: onze referentes a *ações de liberdade.* Essa autora percebeu que as ações de liberdade ocorreram, em sua maioria, a partir da década de 1871, reflexo da lei de 1871, que permitia ao escravo acumular pecúlio e solicitar sua liberdade por indenização. É uma destas histórias paraibana, do escravizado Claudino, que vamos analisar a seguir e ao mesmo tempo em que a de Maria Victoria, escravizada piauiense.

As histórias de *Claudino* - escravizado de Adriana Catharina Gertrudes de Lima, preto, solteiro\viúvo, cerca de 50 anos, matriculado sob o nº 1053, residente na Cidade da Parahyba, Província da Paraíba do Norte – e *Maria Victoria* – escravizada de Joaquim Paz Landim, residente na Fazenda Barrinhas, município de São Raimundo Nonato, Província do Piauí – nos revelam algumas ações comuns. Antes de irem à Justiça ambos buscaram a negociação com seus senhores/senhoras e quando essa negociação não alcançou um acordo, então recorreram à justiça. O caso de Maria Victoria, por exemplo, solicitou a conciliação com intermediação do juiz de paz, mas não obteve sucesso nessa ação.

Lembramos que ao recorrer à justiça para obtenção da liberdade os escravizados não podem permanecer com seus senhores, pois a partir do momento que os

respectivos advogados entram com a petição de liberdade eles são postos sob a custódia de outra pessoa, ou seja, os escravizados são "apreendidos", "depositados" em outra casa e nomeados curadores. A nomeação é indicada pelo juiz de órfão (juiz de direito). Ao ser aceito a petição de liberdade os advogados/curadores tem que depositarem em juízo a quantia que possuem para a compra da liberdade. Essas ações são realizadas em curto espaço de tempo.

A história de Claudino, um escravo "que foi do finado Antônio Fernandes de Lima", oferece-nos uma série de elementos acerca da conquista da liberdade na Paraíba e no Brasil, que procuramos analisar e que nos permite perceber o quão é difícil essa conquista. Na partilha dos bens do senhor Antônio Fernandes de Lima, coube a sua herdeira e filha, Adriana Catharina Gertrudes de Lima, aquele "cativo" (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 2).

No início do mês de março de 1882, Claudino, escravo de Adriana Catharina Gertrudes de Lima, preto, solteiro[239], com, aproximadamente, 50 anos de idade, averbado na Alfândega da Cidade da Parahyba, sob o nº 1053, entrou com o pedido de "liberdade por indenização", no Juízo Municipal da mesma cidade, através de Maximiano José de Inojosa Varejão. O Juiz Municipal, senhor Evaristo Augusto da Silva Freire, aceita a exposição das razões para a liberdade e, no decorrer de toda a ação, fica firmado como advogado/curador do cativo Inojosa Varejão.

> Claudino, escravo [...], tendo obtido legalmente a quantia de cincoenta mil reis que pessoalmente apresenta a Vossa Senhoria com esse requerimento e estando certo de que, em vista de seu mao estado de saude e avançada idade, não pode valer mais do que a referida quantia, tanto que no inventário do predito finado a que se procedeu ultimamente; lhe foi dado esse mesmo valor, igual ao que já lhe haviam dado, há mais de cinco annos, no inventario da mulher do aludido finado, como tudo prova com a certidão junta [...] (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl.1). (Grifos nossos).

No requerimento, a rogo, Claudino afirma ter "obtido legalmente a quantia de cincoenta mil reis" para indenizar sua nova senhora e comprar sua alforria. Com a Lei Rio Branco, de 28 de setembro de 1871, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, o escravo poderia entrar com uma ação de liberdade, na Justiça, para reclamar seu

[239] Nessa característica, há uma discrepância: em outro documento, do mesmo processo, ele foi descrito como viúvo.

direito à liberdade. Foi o que Claudino fez, baseando-se na Lei de 1871, cujo Artº 4º dispõe:

> Lei nº 2040 – de 28 de setembro de 1871
> Artº 4º É permitido ao escravo, a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio. (Grifo nosso).

Essa lei aventava a possibilidade de o cativo acumular pecúlio e, com ele, comprar a alforria. Também determinava, em seu parágrafo 2º, artigo 4º:

> O escravo que, por meio do seu pecúlio, obtiver meios para indenização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indenização não for fixada por acordo, o será por arbitramento. Nas vendas judiciais ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação. (Grifos nossos).

Presumimos que as negociações entre Claudino e sua nova senhora tenham ocorrido bem antes de ele entrar na justiça. Contudo, não houve acordo sobre o valor da indenização que o escravo tinha que pagar a sua senhora. Por essa razão, o advogado/curador, Inojosa Varejão, solicita a mediação da justiça, nestes termos:

> [...] vem requerer a Vossa Senhoria que, depositado com a mencionada quantia e satisfeito o disposto no artigo 84 do Reg. nº 5135 de 13 de abril de 1872, no caso de não chegar a dita sua senhora a um accordo, se digne de nomear-lhe curador na forma do § 1º do artigo 84 do cit. Reg. e depois mandar citar com vênia a supplicada, para na 1ª do juízo se proceder a louvação de arbitramento de conformidade com o § 2º do mesmo artigo 84 do cit. Reg. (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl.2). (Grifo nosso).

Assim, amparado pela Lei de 1871 e pelo artigo 84 do Decreto nº 5135, de 13 de abril de 1872, Claudino esclarece que, "no inventário do predito finado a que se procedeu ultimamente, lhe foi dado esse mesmo valor, igual ao que já lhe haviam dado, há mais de cinco annos, no inventario da mulher do aludido finado" (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 2). Não temos a época precisa da morte dos antigos senhores do cativo, porém conseguimos uma data aproximada. Afirma o advogado/curador de Claudino que o inventário do senhor Antônio Fernandes de Lima "se procedeu ultimamente", portanto, há pouco tempo, e o escrivão da

Provedoria, João Maria dos Santos, afirmou que nesse inventario havia uma relação de matrícula de escravos datada de 27 de março de 1880 e assinada pelo próprio senhor. Assim, afirma-se que o falecimento de Fernandes de Lima ocorreu entre final de 1880 e início de 1881, e o de sua esposa, em 26 de agosto de 1875, aos 68 anos de idade, de "antraz", na Cidade da Parahyba[240].

Claudino solicita ao juiz municipal que, a "bem de sua liberdade, precisa que [...] o Escrivão da Provedoria Capitão João Maria dos Santos lhe passe por certidão qual o preço por quanto foi o supplicante avaliado nos inventarios dos finados Antônio Fernandes Lima, e sua mulher, e a matricula do supplicante constante dos mesmos inventários" (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 3). E assim foi efetuado. O escrivão da Provedoria, João Maria dos Santos, certifica, em cumprimento ao despacho do juiz:

> [...] revendo os autos de inventario dos bens que ficarão por falecimento de Antônio Fernandes de Lima, nelles a folha desenove verso achei a descripção e avaliação do modo e theor seguinte. = Claudino, preto, viuvo de cinquenta annos de idade matriculado na Alfândega d'essa cidade em vinte e sete de Março do anno passado sob numero mil e cincoenta e tres d' ordem na matricula, e quinhentos e cincoenta e oito da relação apresentada, que visto e examinado pelos examinadores avaliarão por seu estado de molestia na quantia de cincoenta mil reis. (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 3v).

Afirma, ainda, o mesmo escrivão que, em relação ao inventário de dona Maria Gertrudes Monteiro da Franca, falecida esposa do senhor Antônio Fernandes de Lima, o mesmo escrivão afirma sobre Claudino:

> [...] foi inventariado, existindo a folha sete do citado inventario a descripção e avaliação da forma, maneira e theor seguinte: = Claudino, preto de quarenta e cinco annos de idade, doente, matriculado, avaliado por cincoenta mil reis (cincoenta mil). Era o que se continha relativamente ao supplicante em as ditas folhas dos mencionados autos de inventários, as quais me reporto, e de onde bem e fielmente fiz extrahir a prezente certidão [...] (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 4v). (Grifo nosso).

Foi sabendo de sua avaliação, nos inventários de seus ex-senhores, que Claudino requereu a sua liberdade e depositou o dinheiro em mãos do juiz municipal

[240] Veja os livros com os registros de óbitos da Paróquia de Nossa Senhora das Neves existentes no AEPB e as fichas pesquisadas no Arquivo do NDIHR/UFPB.

que, por sua vez, em 24 de março de 1882, entregou-o ao escrivão do Juízo Municipal, Daniel Eduardo de Figueredo. Todavia, a comprovação de ter sido avaliado por cinquenta mil réis não determinava, necessariamente, que a sua senhora, Adriana Catharina Gertrudes, aceitasse esse valor. Por isso, em 24 de março do referido ano, o escrivão do Juízo Municipal oficia, no mesmo dia, à dita senhora, para que declarasse se aceitava ou não a quantia de cinquenta mil réis oferecida por Claudino, como indenização de seu valor, para o fim de ser declarado liberto. A senhora do cativo, por lei, teria um prazo de 48 horas para se pronunciar, porém isso não ocorreu. Em 3 de abril, novamente, Inojosa Varejão requer do Juiz que:

> [...] visto não ter ainda a sua senhora respondido ao alludido officio que lhe foi entregue a 24 do mes p. passado, por não haver-se-lhe marcado assim praso dentro do qual devia apresentar a resposta, se digne agora de mandar que de novo se convide a predita sua senhora para o accordo de que trata o art. 84 do Decreto nº 5135 de 13 de Abril de 1872, designado para isso dia e hora ou alias mandado praso breve para vir a Juízo fazer a mencionada declaração, sob pena se ser havida a sua falta por desacordo, a fim de que siga a causa os seus devidos termos (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 7).

A carta convite enviada à senhora Adriana Catharina Gertrudes de Lima, para se pronunciar sobre o acordo judicial acerca do preço de indenização oferecido por Claudino, dessa vez, deu resultado, pois a resposta ocorreu 24 horas, depois do recebimento, com o seguinte teor:

> Respondendo a carta retro, tenho de scientificar a Vossa Senhoria que não posso convir na acceitação de 50$000 para a libertação do escravo Claudino, uma vez que se elle teve esse valor no inventario foi devido a estar gravimente doente, o que não acontecendo presentemente acontece que há quem quer elle ofereça a quantia de 400$000 (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 11). (Grifos nossos).

Assim, a nova senhora de Claudino, Adriana Catharina Gertrudes de Lima, discorda do valor indenizatório do cativo, alegando que os cinquenta mil réis, com que o referido cativo fora avaliado no inventario, "foi devido a estar gravimente doente, o que não aconteceu presentemente". Acrescenta, ainda: "Há quem quer elle [pela] quantia de 400$000" (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 11). Desconhecemos quem desejaria comprar um escravo idoso, em idade pouco produtiva e com doença, possivelmente crônica, pelo valor de quatrocentos mil réis. O estudo de Mattoso (1982, p. 96) sobre os preços da mão-de-obra na Bahia revela que o preço

mínimo de um cativo, para o início da década de 1880, era de 100 mil réis, e o valor máximo alcançado seria de um conto e oitocentos mil réis. Convém lembrar que esses valores estão relacionados à idade e à maior ou menor produtividade do escravo. A nosso olhar, Claudino estava definitivamente fora do preço máximo de um cativo percebido em Salvador, como também do valor solicitado por sua senhora.

Dando continuidade aos autos, o Juiz Municipal determinou que se procedesse ao arbitramento do valor do libertando. Isso ocorrera porque sua senhora não aceitara a indenização que ele havia oferecido e designou como curador de Claudino o Dr. Maximiano José de Inojosa Varejão. Decidida a necessidade do arbitramento para determinar o valor do cativo, as partes foram informadas através de mandatos. Novamente, a senhora Adriana não foi localizada em sua casa na Cidade, mas em seu Sítio Cruz do Peixe, propriedade que herdara dos pais e situada fora do perímetro da cidade da Parahyba, porém do mesmo termo. Aliás, tanto o inventário de dona Maria Gertrudes quanto o do senhor Antônio Fernandes de Lima apresentaram assim Claudino:

> Certifico mais que a folha trinta dos mencionados autos [inventario de Antônio Fernandes de Lima] existe a relação numero sessenta e dous dos escravos pertencentes ao mesmo finado Antônio Fernandes de Lima, na qual está incluido o supplicante, sendo o seu assentamento do theor seguinte: = Numero de ordem da matricula mil e cincoenta e trez; numero da relação quinhentos cincoenta e oito, nome, Claudino, estado solteiro, cor prêta, idade quarenta e oito, naturalidade Parahyba, lugar de morada Capital, officio, agricultura, lugar em que foi matriculado, Pilar, dacta em que foi matriculado trinta e um de julho de 1873, observações Numero 1053 Claudino foi averbado na Alfandega d'essa Cidade em 31 de julho de 1873 sob nota quatro e todos elles occupão-se na agricultura em meu Sítio Cruz do Peixe fora do circulo d'essa Cidade. = Cuja relação de matricula acha-se rubricada pelo actual Inspector d'Alfandega, dactada em vinte e sete de Março de mil oitocentos e oitenta e assignada por Antônio Fernandes de Lima (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl 4-4v). (Grifos nossos).

Claudino era um escravo que trabalhava na agricultura no Sítio Cruz do Peixe, cuja produção desconhecemos, e que ficava no subúrbio da cidade. Acreditamos que tenha se constituído de duas partes de terras, que o senhor Antônio Fernandes Lima e dona Maria Gertrudes compraram uma das partes a Trajano José Rodrigues Chaves e a sua mulher, e a outra, ao padre Antônio José de Brito e a Antônio Lopes da Silveira e sua esposa (TAVARES, 1982, p.704-705). Como o local onde as terras se situavam

era chamado de Cruz do Peixe, possivelmente, tenha também denominado o sítio que se formou nessa área. Foi nas mediações desse sítio que se organizara uma comunidade de fugitivos, pois a correspondência da chefia de polícia revelou a existência de escravos fugitivos nas matas do Cruz do Peixe.

Numa audiência em 5 de maio entre o juiz municipal, os advogados de ambas as partes, Maximiano José Inojosa Varejão, pelo cativo, e Antônio Bernardino dos Santos, por dona Adriana de Lima, decide-se pela composição da junta de arbitradores constituída por: Carlos de Almeida e Albuquerque, Manuel Evangelista de Vasconcellos e Francisco Olavo de Medeiros. Escolhidos os arbitradores, notificadas as partes, restava marcar a data da avaliação de Claudino. No dia determinado para tal acontecimento, não compareceram o escravo nem os avaliadores. O primeiro justificou que estava doente, e os outros não esclareceram os motivos de haverem faltado.

A avaliação de Claudino ocorreu em 25 de julho, e o parecer dos arbitradores foi da seguinte forma:

> Nos arbitradores abaixo assignados reunidos na data das audiencias tendo examinado o escravo Claudino, de que trata o mandado retro, procedemos à sua avaliação sob o juramento [...] e o fizemos pelo modo seguinte: o arbitrador Antônio Carlos de Almeida Albuquerque avaliou o mesmo escravo em duzentos mil reis, e avaliam, digo, o arbitrador Manoel Evangelista de Vasconcellos o avaliou em cento e cincoenta mil reis, e havendo desacordo nestes dando eu terceiro arbitrador decidindo pelo ultimo dou dito louvados o confirmo no valor de cento e cincoenta mil reis (150$000), e por essa forma havemos por avaliado o sobredito escravo Claudino. E eu Francisco Olavo de Medeiros, na qualidade de desempatador como terceiro arbitrador o escrevi – Sala das audiencias da Capital da Parahyba em 25 de julho de 1882. Escrevi o mesmo com os demais avaliadores (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl 24v-25). (Grifos nossos).

Assim, chegamos quase ao fim da ação de liberdade de Claudino, que foi avaliado em cento e cinquenta mil réis pelos arbitradores, um valor superior ao pecúlio acumulado do cativo, que afirmara possuir apenas cinquenta mil réis. Essa quantia que havia sido avaliada em dois inventários, em um espaço de tempo de, aproximadamente, poucos anos: primeiro, no inventário de dona Maria Gertrudes e, depois, no do senhor Antônio Fernandes de Lima, muito inferior ao pretendido pela senhora Adriana Catharina - de quatrocentos mil réis. Contudo, juridicamente, como

Claudino não poderia mais dar andamento ao processo, porque precisaria ter a quantia definida pelos arbitradores, restou-lhe fazer o seguinte:

> Claudino escravo que foi do finado Antônio Fernandes de Lima e hoje da herdeira instituida Adriana Catharina Gertrudes de Lima, tendo requerido a sua alforria por indenisação de seu valor e tendo sido menos felis em sua pretensão, por que, apesar de haver sido havaliado por 50$000 reis nos dous inventarios que ha alguns annos tinham sido feitos nos bens de seus senhores Antônio Fernandes e sua mulher, foi avaliado pelos arbitros nomeados na sobredita quantia de cento e cincoenta mil reis, quantia essa que não pode inteirar para a consecução de seu desideratum, vem requerer a Vossa Senhoria que se digne de mandar entregar-lhe a quantia de cincoenta mil reis que depositou e se acha em Juízo (AÇÃO DE LIBERDADE, 1882, fl. 26). (Grifos nossos).

A solicitação de Claudino foi aceita pelo juiz municipal em 20 de março de 1883, um ano após o início da ação de liberdade. Em 27 de abril do mesmo ano, foi restituída ao escravo a quantia em depósito no Juízo Municipal. O cativo estava acompanhado do seu curador, Maximiano José de Inojosa Varejão, e com o testemunho de João da Cruz Duarte e de Antônio Alexandrino da Silva.

A leitura da ação de liberdade de Claudino nos informa que ela foi iniciada com um requerimento, assinado por uma pessoa livre, "**a rogo**" do cativo, dirigido ao juiz municipal que, por sua vez, intermediou um possível acordo entre ambas as partes, enviando um ofício à senhora do suplicante para se pronunciar perante a solicitação de liberdade por indenização. Em ofício, ela expôs as razões de declinar a oferta do cativo. É a partir desse momento que o Estado interfere na relação entre essa senhora e o escravo, por não chegarem a um acordo. Então, nomeou um curador para o cativo e ordenou que ele ficasse sob a responsabilidade de um depositário e do depósito do valor disponível para a sua alforria. Feito isso, o curador, o mesmo que fizera o primeiro requerimento (libelo cível), enviou outro, no qual expunha as razões pelas quais seu pretendente requeria sua liberdade, além de solicitar a anexação de certidões e de provas necessárias para a defesa de seu cliente. No caso de Claudino, ele queria provar que estava "**velho e doente**" e que dispunha do pecúlio necessário para sua libertação. Na referida ação de liberdade por indenização, as partes envolvidas defendiam valores diferentes. Portanto, o juiz ordenou a criação da equipe de arbitradores, em número de três, para avaliar o cativo. O resultado da avaliação foi inferior ao desejo da senhora Adriana Catharina, porém superior aos esforços

empreendidos por Claudino. Ele não contestou o resultado da avaliação e encerrou o processo nessa fase.

Em 12 de maio de 1884, A escravizada *Maria Victoria*, de Joaquim Pas Landim, 20 poucos anos de idade, residente na Fazenda Barrinhas, entrou com o pedido de liberdade por indenização, no Juízo de Órfão da Vila de São Raimundo Nonato-PI. Consta no documento, assinado a rogo da escravizada por Liberato Francolino, possivelmente por ela não saber ler e escrever, o seguinte pedido:

> Maria Victoria, de Joaquim Pas Landim, residente na fazenda Barrinhas deste termo, possuindo em moeda corrente a quantia de centro trinta e cinco mil réis que exhibe e presumindo corresponder a referida quantia indenização do seu valor, quer ser declarada livre, nos termos do art. 4º § 2º da lei 2040 de 28 de Setembro de 1871, e art. 56 § 2º do Reg. que baixou com o Dec. nº 5135 de 13 de Novembro de 1872. Por isso vem requer a V. Sª que, depositada a suppe. e nomeando-se-lhe curador [...] (AÇÃO DE LIBERDADE, 1884, fl. 2) (Grifo nosso)

Percebemos na exposição da escravizada que ela deposita a quantia de "centro trinta e cinco mil réis" e que presume, mas não tem certeza, "corresponder a referida quantia indenização do seu valor", acreditamos que seja o valor em que foi avaliada ao ser matriculada, pois não há referências a documentos que possam constar sua avaliação como testamentos ou inventários *post-mortem*. O Juiz Municipal e de Órfão, senhor Horácio Pas Landim, aceita a exposição das razões para a liberdade e, em 27 de maio, ordena que o senhor Joaquim Pas Landim seja notificado, assim como a apreensão e o depósito da escravizada em poder do tenente Manoel Leandro Deosdará.

Aos 13 de junho de 1884 compareceu ao juizado o senhor Joaquim Pas Landim, este não acordou sobre o valor que a escravizada tinha depositado, por esse motivo foi lavrado o "termo de não acordo" e o juiz de órfão foi obrigado a nomear curador "a lide" de Maria Victória, a Antonio Gonçalves Sobreira. Assim, sem a conciliação entre senhor e escravizada, o juiz leva o processo a termo de arbitramento.

No termo de audiência em que nomeia os arbitradores, ocorrido em 17 de junho de 1884, consta que cada parte do processo poderia nomear um arbitrador e ambos indicariam o terceiro. Assim, o curador "a lide" de Maria Victoria nomeou como 1º arbitrador a José Antonio de Lima. O procurador de Pas Landim, Francisco

José Pas Landim, indicou a Francisco Henriques Ferreira Guerra como 2º arbitrador e o 3º, nomeado por acordo mútuo, foi escolhido Manoel Vas da Costa.

No dia seguinte, 18 de junho, Maria Victoria foi examinada pelos arbitradores. Consta que o 1º e 3º arbitrador avaliaram a libertanda em 150 mil réis, pelo motivo dela ter "má figura e lhe parecer sofrer do peito". O 2º Arbitrador avaliou a libertanda em 350 mil réis, pelo motivo dela "ser própria para serviços e ter 20 poucos anos mais ou menos".

A sentença do juiz foi que:

> Não correspondendo o pecúlio da libertanda, em juízo exhibido, ao valor que lhe foi dado no termo de arbitramento a fl. , mando seja a mesma intimada na pessoa de seu curador afim de conferir em juízo no praso de cinco dias, o excesso do valor dado aquella, pena de lançamento e de voltar ella ao captiveiro de seu senhor. São Raimundo Nonato 18 de junho de 1884. Pas Landim. (AÇÃO DE LIBERDADE, 1884, fl. 14) (Grifo nosso)

O juiz de órfão intimou a libertada e seu curador para se pronunciarem em relação à ação de liberdade para isso Maria Victoria teria que efetuar o pagamento do restante do valor que foi avaliada, 15 mil réis, em um prazo de cinco dias. Ela consegue efetuar o pagamento completo, os 150 mil réis, e com ele comprar a sua liberdade.

Vale ressaltar que uma ação de liberdade não se encerra na fase do exame judicial, aqui entendido como o laudo de avaliação realizado pelos arbitradores. Ela se prolonga por vários momentos, até que o juiz fique satisfeito, apresente um relatório do processo e divulgue o veredicto. O resultado pode ser contestado (embargado pela parte perdedora) e, se os embargos forem aceitos, o juiz divulgará nova sentença. De qualquer forma, dessa sentença, na primeira instância, a parte perdedora poderia apelar para o Tribunal da Relação.

Na história de Claudino, ele poderia ter contestado sua avaliação e encaminhado seu processo para outra instância. Este processo poderia subir para o Tribunal da Relação, em Pernambuco, criado em 1821, e assim acrescidos à trama novos atores e novos argumentos, porque novos advogados poderiam ser nomeados, e eles expunham os seus argumentos, que poderiam ser "velhos" ou "novos" e tantos quantos achassem necessários. Depois, a ação era dada por concluída, cada desembargador membro do Tribunal lia o processo e, juntos, eles proferiam o acórdão da relação, no qual a primeira sentença era confirmada ou reformulada. Desse novo

veredicto, as partes podiam recorrer, também, solicitando embargos e, caso fossem aceitos, a sentença era modificada. Segundo Grinberg (1994), a parte perdedora, nessa instância, poderia, como último recurso, pedir revista cível ao Tribunal da terceira instância, a Casa de Suplicação, no Rio de Janeiro. Desconhecemos, até o momento, processos de ação de liberdade iniciados na província da Paraíba que tenham chegado a tal magnitude jurídica, pois, de acordo com a mesma autora, foram casos raríssimos os pedidos de revista chegados à terceira instância e, mais raros, os atendidos.

Sabemos que *Claudino* não recorreu às outras instâncias jurídicas. Mas, o senhor *Paz Landim* entrou com pedido de apelação em 26 de junho de 1884 ao Juiz da Comarca para revogar a liberdade de *Maria Victoria*. Os motivos alegados foram: a conciliação que ocorreu antes do arbitramento avaliou a escravizada em 310 mil réis, portanto ela não poderia ser avaliada em 150 mil; o fato do o terceiro arbitrador não ter escrito o seu parecer; e a ilegalidade do "depósito" da escravizada. Nenhuma desses motivos apontados pelo senhor Pas Landim foi levado em conta pelo juiz da comarca, pois, em sentença de 5 de setembro de 1884, julga sem procedência a apelação. Não há mais informações que o ex-senhor de Maria Victoria tenha apelado para o Tribunal da Relação de São Luiz do Maranhão (1812).

Á guisa de conclusão

A história da escravizada Maria Victoria, 1884, que foi à justiça na Província do Piauí, e a de Claudino, 1882, escravizado na Paraíba do Norte, oferecem uma série de elementos acerca da conquista da liberdade jurídica no Piauí, na Paraíba e no Brasil, e permite perceber o quão é difícil essa conquista para a população negra.

Vale ressaltar que as ações de liberdade passam pela negociação entre os escravizado(a)s e seus senhores/senhoras; negociações que revelam conflitos. Revelam também a importância da liberdade jurídica e a questão de que ela não foi algo corriqueiro e fácil. Longe disso, o Império brasileiro executou o projeto político que previa a abolição gradual da escravidão (ou não) e prolongou ao máximo as tentativas de consolidar as leis civis.

Referências

AÇÃO DE LIBERDADE do escravo Claudino pertencente a Adriana Catharina Gertrudes de Lima – 1882. Instituto Histórico de Genealogia e Heráldica – IHGH (João Pessoa/PB).

AÇÃO DE LIBERDADE da escrava Maria Victoria pertencente a Joaquim Pas Landim – 1884. Laboratório de História – UESPI (São Raimundo Nonato/PI).

BRANDÃO, Sylvana. Ventre livre, mãe escrava: a reforma social de 1871 em Pernambuco. Recife: UFPE, 1996.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII. Teresina: UFPI, 1999.

CARVALHO, Marcus Joaquim Maciel de. Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo Recife, 1822-1850. Recife: UFPE, 1998.

COSTA, Emília Viotti da. Da senzala à colônia. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

FALCI, Miridan Brito Knox. Escravos do sertão: demografia, trabalho e relações sociais. Piauí, 1826-1888. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

GRINBERG, Keila. Liberata: a lei da ambigüidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiças no Brasil do século XIX. In: LARA, Sílvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes (orgs.). Direitos e justiça no Brasil. Campinas/SP: UNICAMP, 2006. p. 101-128.

GRINBERG, Keila. Escravidão, alforria e direito no Brasil Oitocentista: reflexões sobre a lei de 1831 e o "principio da liberdade" na fronteira sul do Império brasileiro. In: CARVALHO, José Murilo (org.). Nação e cidadania do Império: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 267-286.

LIMA, Luciano Mendonça de. **Cativos da "rainha da Borborema":** uma história social da escravidão em campina Grande – século XIX. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LIMA, Luciano Mendonça de. Uma porta estreita para a liberdade: as ações cíveis e alguns aspectos do cotidiano escravo em Campina Grande do século XIX. In: DO Ó, Alarcon Agra et alii. A Paraíba no Império e na República: estudos de história social e cultural. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 47-78.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. Liberdade interditada, liberdade reavida: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX). Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ROCHA, Solange Pereira da. Na trilha do feminino: condições de vida das mulheres escravizadas na Província da Paraíba – 1828/1888. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ROCHA, Solange Pereira da. Gente negra na Paraíba Oitocentista: população, família e parentesco espiritual. Tese (Doutorado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

THOMPSON, E. P. A Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

QUARTO DE DESPEJO – DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: uma voz de si e do outro ecoando contra as múltiplas opressões de gênero, raça e classe.

Maria Sabrina Ferreira Torres[241]

No século XV, bem antes de Portugal "descobrir" o Brasil, o tráfico de negros já era um comércio bastante lucrativo. No processo de colonização brasileira, a prática se intensificou, já que era preciso mão de obra barata e forte, após a baixa no processo de escravização indígena, seja por doenças advindas dos europeus, seja pela proteção dos padres jesuítas no projeto de catequização. O solo tupiniquim foi, portanto, o palco não só de exílio e parte da diáspora negra no mundo moderno, como também de uma das experiências mais cruéis, deixando marcas profundas nas representações sociais e raciais do povo brasileiro: a escravidão.

Como parte dessas representações, na década de 50, do século XX, surge *Quarto de despejo - diário de uma favelada,* de Carolina Maria de Jesus, uma mulher, negra, pobre e neta de escravos, que deu a si o direito de ser escritora, mesmo morando no Brasil pós-colonial repleto de escravos libertos e seus filhos, em condições sub-humanas que para garantir a sobrevivência trabalhavam nos serviços menos desejados e se aglomeravam em locais desumanos, afastados e inóspitos, principalmente nos grandes centros, denominados de favelas.

[241] Universidade Estadual do Piauí. sabrina.oliveira.st@gmail.com

A autora, narradora e protagonista Carolina Maria de Jesus, doravante Carolina vivia em um desses locais, morava às margens do rio Tietê, na extinta favela do Canindé, fruto de um país estruturalmente sem políticas de assistência social efetivas que promovessem uma superação não só das desigualdades provenientes da pobreza, mas também dos preconceitos e discriminações de que padeciam, sobretudo a população negra. Carolina registrou suas angústias e anseios em cadernos que achava nos lixos, relatava uma vida desafortunada, em que era vítima de muitas discriminações, tanto por ser mulher (mãe solo, com três filhos abandonados pelos pais), como por ser negra, pobre, favelada.

Ao considerar as consequências do racismo estrutural brasileiro, Munanga (2009) afirma que um dos principais problemas é o abalo na formação identitária dos indivíduos vitimados, que penam nesse processo complexo que envolve fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais (MUNANGA, 1988).

Em *Quarto de despejo – diário de uma favelada,* de Carolina Maria de Jesus, percebe-se a convergência dos fatores citados por Munanga, tanto a presença das marcas negativas imprimidas pelo racismo na figura de Carolina, quanto as interseccionalidades relacionadas ao fato de ser negra, mulher e pobre, notadas principalmente, nas privações quanto à moradia e à alimentação, premissas básicas à vida, tais como define a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 25:

> Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários.

Sua escrita segue o ritmo monótono do dia a dia, mesclado com a incerteza da continuidade da vida naquele ambiente, algo que se torna angustiante na leitura do livro, já que todos os relatos e denúncias são pertinentes tanto para a percepção de si, quanto para a compreensão panorâmica das condições sociais de sua existência. Carolina buscou na literatura uma válvula de escape da sua realidade nociva, em um tom, por vezes, poético, mesmo escrevendo em prosa, tom esse que a própria autora admitiu usar para tentar esquecer a favela fétida na qual era obrigada a viver.

As Múltiplas Discriminações Sofridas por Carolina Maria de Jesus

Maria Carolina de Jesus (1914-1977) nasceu em Sacramento, cidade do interior de Minas Gerais. Neta de escravos e filha de uma lavadeira analfabeta, teve uma vida marcada por necessidades básicas, junto a mais sete irmãos.

Instigada a estudar por uma das clientes de sua mãe, que se dispôs a pagar seus estudos, aos sete anos de idade, entrou na escola, cursou os dois primeiros anos do ensino fundamental menor, tendo sido sua única escolarização. O tempo que esteve na escola foi curto, mas o suficiente para deixá-la apaixonada pela leitura e pela escrita.

Mudou-se algumas vezes de cidade, ainda em Minas Gerais. Em 1930, foi para Franca, em São Paulo, onde começou a trabalhar como doméstica. Em uma das últimas casas onde prestou serviços, teve a oportunidade de ler vários livros, pois seu patrão lhe dava acesso à biblioteca, nos dias em que ela estava de folga, por escolha da própria Carolina.

Foi obrigada a ir morar na favela do Canindé, em 1948, quando engravidou do seu primeiro filho: João José. Em 1949, nasce José Carlos e Vera Eunice, em 1953, todos frutos de relacionamentos que não vingaram.

> [...] Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 2000, p. 48).

Em 1955, por viver sozinha e ter três filhos para criar, Carolina virou catadora de papel. Enquanto catava lixo para sustentar a si e aos aos filhos, juntava revistas e livros para leitura em casa. Escrevia sobre seu dia a dia atribulado pelos inúmeros problemas que a afligiam. O maior deles era a busca por alimento, como pode ser visto no seguinte fragmento:

> Até vocês, feijão e arroz, nos abandonam! Vocês que eram amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo (JESUS, 2005, p. 38).

A autora tinha vivo um grande desejo de publicar suas obras e contar todos os problemas que enfrentava, como corrobora Souza (2012, p. 102):

> A autora usava do diário como ameaça à(sic) possíveis agressores na vida cotidiana, mas também era uma escritura que ameaçava a ordem social, uma vez que trazia em si mesma a possibilidade de desestabilização da estrutura de classes. Ele representava, igualmente, uma ameaça porque há em sua obra uma definição de ética, que consistia na responsabilidade de levar adiante a missão de ser observadora atenta e denunciar as mazelas sociais.

Era politizada e escrevia de forma poética, mas não parecia ser possível a realização do seu sonho. Contudo, no ano de 1958, um repórter do jornal Folha da Noite, Audálio Dantas, que conheceu Carolina, em uma visita à favela, para fazer uma reportagem sobre o aumento da população às margens do rio Tietê:

> Em meio ao tumulto, [Dantas] ouviu uma mulher favelada gritar: "se vocês continuarem a fazer isto vou colocar todos os nomes de vocês no meu livro!". Curioso, Dantas perguntou-lhe sobre o tal livro. Ela o convidou para ver, conduzindo-o ao seu acanhado barraco, situado à rua A, número 9, ali mesmo no Canindé. Então, mostrou-lhe páginas e páginas cheias de histórias reais e inventadas sobre pessoas ricas e pobres, poemas evocando o campo e registros de seu diário. (...) Dantas selecionou um dos trinta e seis cadernos que perfaziam a cobertura de três anos da vida da estranha favelada (MEIHY, LEVINE, 1994, p. 24).

Carolina só escrevia quando tinha tempo, ou nas suas madrugadas. Mesmo assim tinha bastante conteúdo e o repórter Audálio Dantas percebeu a singularidade daqueles relatos que, além da verossimilhança, possuíam também um estilo literário ímpar, sobrepujante pelo qual o repórter jamais supôs encontrar:

> A história da favela que eu buscava estava escrita em uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história – a visão de dentro da favela (JESUS,1960, p. 6).

Em 1960, com ajuda de Dantas, o livro QD foi lançado e causou grande alvoroço. Publicado em mais de dez línguas, fez a autora ficar famosa e com dinheiro por algum tempo.

> Quarto de Despejo chocou os leitores, mas não os empurrou para efetivas transformações, apenas dimensionava a capacidade pensante de uma mulher que se recusava a obedecer a regras sociais históricas delegadas por uma estrutura pouco flexível (MEIHY, LEVINE, 1994, p. 12).

Morreu em 1977, pobre e esquecida, num pequeno sítio em Parelheiros - São Paulo. As manchetes dos jornais da época mostram a fase em que Carolina foi deixada de lado pela parcela da sociedade hipócrita que tinha há pouco acolhido:

> Carolina de Jesus deixou a casa de alvenaria e voltou a catar papel em São Paulo (Jornal do Brasil, 1966);
> Carolina de Jesus quer viver com os indígenas (Folha de S. Paulo, 5/2/1970);
> Após a glória, solidão e felicidade (Folha de S. Paulo, 29/6/75);
> Carolina: vítima ou louca? (Folha de S. Paulo, 1/12/76). (MACHADO, 2006, p. 108)

A autora escrevia criticamente sobre todas as questões que lhe rodeavam, não esmorecia, denunciava tudo que considerava errado. Esse foi o início do seu esquecimento, pois já famosa, Jesus deixou a favela, comprou uma casa de alvenaria e mudou seu foco de denúncias. O que começou a lhe impressionar foi a hipocrisia da alta sociedade brasileira, mas quando começou a denunciá-la, deixou de ser vista como "a autora exótica" e passou a ser um incômodo. Pois, quando o foco era a favela, todos a apoiavam. Isso revela que quando a mira de Carolina se voltou contra os ricos, não deixaram a negra, ousada, continuar a falar.

> Ser negra num mundo dominado por brancos, ser mulher num espaço regido por homens, não conseguir fixar-se como pessoa de posses num território em que administrar o dinheiro é mais difícil do que ganhá-lo, publicar livros num ambiente intelectual de modelo refinado, tudo isto reunido fez da experiência de Carolina um turbilhão (MEIHY; LEVINE,1994, p. 63).

Quarto de despejo - diário de uma favelada, foi um *best seller* autobiográfico que lhe rendera reconhecimento público. Escreveu outras obras, tais como: *Casa de alvenaria* (1961), *Pedaços de fome* (1963) e *Provérbios* (1963). Nenhuma dessas obras, contudo, alcançou a mesma glória do seu *Diário de uma Favelada* (1960). Esses outros venderam muito pouco e não lhe trouxeram dinheiro ou prestígio.

Postumamente, foi publicada a obra *Diário de Bitita (1982)*, que conta a infância e a juventude da autora. Também foram editados os livros: *Meu estranho diário* (1996), *Antologia pessoal* (1996), *Onde estaes felicidade?* (2014) e *Meu sonho é escrever* – contos inéditos e outros escritos (2018).

A NEGRA CAROLINA

A obra *Quaro de despejo – diário de uma favelada* (QD) é permeada por situações de discriminações vivenciadas por Carolina. Uma dessas é a racial: a condição de negra da autora. O termo raça surgiu, explicitamente, mais ou menos por volta do século XV, na Europa, sugerindo uma classificação hierárquica dos seres humanos.

No terceiro milênio, o entendimento sobre "raça" mudou. Como Hall (1996) define:

> Raça é uma categoria discursiva e não biológica, ou seja, é a categoria organizadora destas maneiras de falar, dos sistemas de representação e das práticas sociais (discursivas) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente (sic) não especifico de diferenças de traços físicos – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcadores simbólicos para diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 1996, p. 49).

Essa definição pressupõe que o ser humano pertence a uma raça única, sendo essa uma categoria discursiva, mas não um fator estritamente biológico, estando contra a ciência todas as definições que classifiquem os povos como subespécies de outros.

O termo raça, contudo, pode ser mantido como categoria de análise, principalmente no que diz respeito à investigação de práticas sociais e relações de poder assimétricas em que se projetam discursos com representações marginalizantes e desiguais contra os negros e a condição identitário-social de negro.

Essa percepção analítica da expressão de raça é importante também, pois nos permite, por exemplo, investigar o relato de Carolina à luz das discussões da Análise do discurso crítica, que estuda as relações de poder, as representações e as ideologias, por meio do discurso e da prática social.

> 'Raça' deve ser mantida como uma categoria analítica não porque corresponda a qualquer absoluto biológico ou epistemológico, mas porque se refere à investigação para o poder que as identidades coletivas adquirem por meio de suas raízes na tradição (GILROY, 1987, p. 247 apud MILES, 1993, p. 41).

Nota-se que a escritora tem sua história marcada pela necessidade. Por isso, relaciona o breu, sua cor escura, a favela suja e acaba concluindo que sua vida é preta:

> A vida é igual a um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro. (JESUS, 2014, p. 167).

Carolina representa sua raça, ao expor que preta é sua vida e sua pele, logo depois termina representando sua classe, preto é o lugar onde ela mora, simbolizando o apagamento e afastamento que a autora sofre, o lugar inexistente que ela ocupa na sociedade.

Ela sabe que pertence a uma estrutura de poder em que está em desvantagem, ao analisar sua situação em consonância com à de uma mulher branca, conclui: "Ela é branca, tem direito a gastar mais" (JESUS, 1960, p. 122), mais ainda quando reflete a situação política e econômica do país: "o Brasil é predominado pelos brancos" (JESUS, 2014, p. 115), também reconhece sua condição segregada e estigmatizada: "Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo" (JESUS, 2005, p. 33). Rebotalho, é assim que Carolina se enxerga, como uma parte desnecessária, inútil.

A consciência de Carolina quanto às injustiças sofridas aparece em alguns trechos do diário: "E assim, no dia 13 de maio de 1958, eu lutava contra a escravatura atual – a fome!" (JESUS, 2014, p. 115), mesmo que não entenda completamente como acontecem os processos sociais que a envolvem, consonante ratifica Nogueira (1998), ao levantar a discussão sobre a constituição das pessoas negras como sujeitos sociais:

> Se o negro, de um lado, é herdeiro desse passado histórico que se presentifica na memória social e que se atualiza no preconceito racial, vive por um lado, numa sociedade cujas auto-representações denegam esse mesmo racismo, camuflando, assim, um problema social que produz efeitos sobre o negro, afetando sua própria possibilidade de se constituir como indivíduo social; assim, não se discute o racismo que, na condição de um fantasma, ronda a existência dos negros (NOGUEIRA, 1998, p. 35).

Ao retratar as condições de miséria, ambivalentemente, a narradora reconta suas histórias, utilizando-se dos termos "negro/negra". Em alguns trechos, reforça o estereótipo violento do negro, quando disserta a prisão de dois jovens ladrões e os

chama de "dois negrinhos" (JESUS, 1960, p. 45), ou religioso "– Ela é feiticeira, pode botar um feitiço em mim" (JESUS, 2014, p. 46). No entanto, em alguns episódios, faz um investimento pessoal ao dizer "...adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico..." (JESUS, 2014, p. 64) e até mesmo, defende os negros de maneira geral:

> O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém (JESUS, 2014, p. 58).

O discurso de cunho racista, que muitas vezes percebemos nos escritos de Carolina, mesmo que praticados de forma inconsciente, é o que ajuda a manter as estruturas de poder como estão. Ao dissertar sobre o discurso, Fairclough afirma que existem três efeitos construtivos:

> Podemos distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como identidades sociais e posições de sujeito para os sujeitos sociais e os tipos de "eu". Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Nesse sentido, Carolina, no seu discurso, se identifica como pobre, favelada e membro do quarto de despejo, que não é igual aos seus vizinhos baderneiros, mas, muitas vezes, é desconhecedora do racismo que a abala, ou seja, o racismo estrutural, que quando é negado, abre espaço para indivíduos como Carolina, que não têm consciência do porquê de seu sofrimento.

Van Dijk (1992) considera a negação do racismo um aspecto constitutivo da sua atual forma, por essa negação percebe-se que mesmo sofrendo, Carolina não nomeia a discriminação racial que a atravessa e atravessa os outros indivíduos da sua narrativa. Seu primeiro relato do livro descreve um dos principais problemas de sua vida: a falta de dinheiro.

> Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (JESUS, 2005, p. 9).

O trauma por ser negra e viver em situação tão precária, sem condições financeiras ou mesmo psicológicas, deixa Vera Eunice, filha de Carolina e, na época, a apenas uma criança, com sua negritude abalada: "Ela sorriu e disseme que está contente comigo e não vai comprar uma mãe branca" (JESUS, 2005, p. 68). Ter uma mãe branca, para Vera Eunice, seria sinônimo de ter suas necessidades abastadas. Por toda a narrativa, Carolina é vítima da sua cor de pele, pois "ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa e/ou repouso" (FREIRE COSTA, 1983, p. 48).

Mesmo que Carolina não queira, ou não nomeie explicitamente no seu texto, ela sofre discriminação racial, na obra QD, não há uma abordagem clara das questões raciais, mas todos os personagens, em especial Carolina, são atravessados pelo racismo e suas consequências. A escrita da autora foca nos relatos do seu dia a dia e não traz reflexões profundas sobre o seu estado enquanto negra. Às vezes, corrobora com o racismo ao reproduzir o discurso dominante:

> - Eu estava dizendo aos meus filhos que eu desejava ser preta.
> - E você não é preta?
> - Eu sou. Mas eu queria ser dessas negras escandalosas para bater e rasgar as tuas roupas (JESUS, 2005, p. 119).

Sua postura, às vezes, preconceituosa era apenas a representação do racismo obducto brasileiro, que molda os discursos, mas também é moldado por ele. Nesse sentido, a escrita de Carolina se tornou um mecanismo de mudança, pois mesmo que naquelas circunstâncias sua "consciência negra" não estivesse claramente formada, seus relatos se tornaram objeto de inúmeros estudos importantes e colaboraram para reflexão sobre as discriminações.

A Mulher Carolina

Dez anos antes do primeiro relato de Carolina, em 1948, Simone de Beauvoir publica o livro *O segundo sexo*, no qual analisa sua condição de mulher. Muito provavelmente, Carolina nunca escutou falar ou leu os livros de Simone de Beauvoir, mas enfrentou os dilemas de ser mulher e mais ainda por sua condição de negra.

Sueli Carneiro (2015), ao propor um movimento de mulheres negras contra as opressões sofridas, disserta sobre um autoconhecimento que, talvez, Carolina não tivesse totalmente, mas que também aponta características feministas presentes nela:

> O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, s/d).

A luta diária que Carolina travava era de ser considerada pessoa e ter sua voz escutada, assim teria acesso a uma vida minimamente digna, na qual pudesse cuidar de si mesma e dos seus filhos sem necessariamente precisar de um homem: "Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não têm ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar" (JESUS, 2005, p. 19).

A situação precária da criação dos filhos para Carolina é tão desgastante, por ser mulher e viver sozinha numa favela, que em certa altura da narrativa a autora chega a escrever que se arrepende de ter tido filhos.

> Tive sonhos agitados. Eu estava nervosa que se eu tivesse azas eu voaria para o deserto ou para o sertão. Tem hora que eu revolto comigo por ter iludido com os homens e arranjados estes filhos (JESUS, 2005, p. 78)

A condição de mulher negra de Carolina é pungente. Sueli Carneiro explica os mecanismos de identidade da mulher negra:

> As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. (CARNEIRO, s/d, s.n.t)

Carolina é essa mulher com marcas negativas na identidade. Enfrenta situações difíceis para alimentar e cuidar dos seus filhos, sofre discriminação por ser mulher e mãe solteira, porém, não vê necessidade de ter um marido, pois dentro da sua realidade, pelos exemplos que conhece, ter um homem poderia só piorar sua situação:

> Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Elas tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (JESUS, 2005, p. 14).

Carolina não tem interesse em se casar, pois os casamentos que conhece são relações abusivas, em que o homem além de agredir a esposa, não colabora com sustento da casa, como pode ser visto no seguinte fragmento: "Não casei e não estou descontente. Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horriveis" (JESUS, 1960, p. 14). Faz questão de ressaltar que mesmo enfrentando as dificuldades de mãe solo, negra e catadora, cuida muito bem dos filhos: "[...] Levei os meninos. o dia está calido E eu gosto que eles receba os raios solares. Que suplicio! Carregar a Vera e levar o saco na cabeça..." (JESUS, 1960, p. 16).

A luta contra a hegemonia foi encarada por Carolina em QD, à medida que suas falas de mulher negra eram cheias de opiniões, mostrava-se letrada e contestadora política: "Uma senhora me perguntou o que acho do Carlos Lacerda, respondi concientemente: - muito inteligente. Mas não tem inducação. É um político de cortiço. Que gosta de intriga. Um agitador" (JESUS, 2005, p.12).

Razoavelmente, as relações de poder na vida de Carolina moldavam sua identidade e a constituíam como sujeito social, ou mais especificamente como mulher, negra e favelada, mas mesmo fazendo parte dessas minorias, não deixou de lutar. Sua personalidade resistente solapou a hegemonia ao se infiltrar como escritora; a literatura a conduziu à cultura, dando-lhe armas para lutar contra o preconceito e transformar sua realidade.

A Indigente Carolina

Possivelmente como efeito de sua condição de mulher, mãe solteira e negra, como se discutiu acima, a outra condição que afetou a vida de Carolina foi a pobreza e as discriminações que sofria por sua classe social. Nessa relação entre o capitalismo (classes sociais) e o racismo, Octavio Ianni, em seu livro *Escravidão e racismo,* afirma ser a escravidão um fator impulsionador do capitalismo no novo mundo: "[...] se criou o trabalhador livre, na Europa, e o trabalhador escravo, no Novo Mundo. Sob esses

aspectos, pois, o escravo, negro ou mulato, índio ou mestiço, esteve na origem do operário" (IANNI, 1978, p. 4).

A autora viveu sob o julgo de ser uma mulher negra, fadada à pobreza, mas ao contrário dos outros personagens do livro, não se contentava com a sua situação, de tal maneira que, em muitos momentos da sua escrita, desentalava conscientemente:

> Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 2005, p. 45).

Os pobres se tornaram animais, em sua concepção, Carolina percebe que sua condição de vida é animalesca, é consciente do seu papel social: viver à margem da sociedade. As ambições da autora são consideradas devaneios por ela mesmo, que sonha mas não vê a possibilidade de concretizar, mesmo que alguns desejos se tratem de coisas simples e que deveriam ser oportunizadas a todo ser humano, inclusive higiene pessoal.

> O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 2005, p. 19).

Carolina demonstrava frequentemente como detestava a condição de favelada, morar em meio à sujeira e ainda mais passando fome, era o motivo do sofrimento da autora que sonhava com uma situação de vida melhor, considerava seus sonhos um alívio da dor de ser pobre: "Quando despertei pensei: eu sou tão pobre. Não posso ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos deslumbrantes para minh´alma dolorida" (JESUS, 1960, p.117).

As condições de Carolina a impossibilitavam de ter uma vida minimamente digna, uma vez que era extremamente pobre e passava fome junto com seus filhos. Isso avassalava seu coração como mãe, pois não tinha condições para cuidar dos seus filhos e muito menos para usufruir de algum momento de lazer com eles. A sua pobreza afetava tanto seu físico, quanto o seu psicológico. Em virtude disso, pensou em suicídio várias vezes, maldizia sua sorte: "Mas o pobre não repousa. Não tem direito de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente [...]" (JESUS, 1960, p. 10).

Carolina Maria de Jesus desejava a morte, pois não aguentava todas as aflições que atravessavam sua figura, penava por ser alvo de várias discriminações, responsáveis por manter o círculo de pobreza que a rondava.

Todas as vezes que a escritora ia à cidade, sentia inveja das condições favoráveis de vida deles:

> Quando eu vou na cidade tenho a impressão que estou no paraizo. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. Tão diferentes da favela. As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma. Com as suas úlceras: As favelas (JESUS, 1960, p. 92).

A favela é o quarto de despejo, o lugar imposto pelos dominantes como a casa dos discriminados, é o que Jesus considera a doença da cidade, conseguindo facilmente se representar como um objeto sem valor, que foi escondido para que depois o dono pudesse jogar fora. Sem perspectiva de vida, vê-se como um objeto em desuso.

> O lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento que vão desde os feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado até os belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural no negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos "habitacionais" (...) dos dias de hoje, o critério tem sito simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (GONZALEZ, 1982, p. 15).

A situação social, portanto, se torna fator de discriminação na vida de Carolina, à medida que as relações de poder na sua vida definem o espaço que cada indivíduo do seu diário pode ocupar, inclusive ela e seus filhos, como também, se torna um espaço de luta contra imposições das classes dominantes, fazendo com que a persistência da narradora a faça protagonista de uma importante mudança: sua ascensão através de *Quarto de despejo - diário de uma favelada,* livro composto por suas denúncias, que no fim, possibilitou uma existência menos angustiante para a autora e colaborou com a desnaturalização das práticas legitimadoras de preconceito.

> O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variação, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 58).

Jesus viveu no período pós-escravidão, mas não ficou imune aos processos sociais advindos dela.

> O que poderia ser considerado histórias ou lembranças do período colonial permanecem vivas no imaginário social e adquirem novas roupagens e funções em uma ordem social supostamente democrática que mantém intactas as relações de gênero, segundo a cor e a raça instituídas no período escravista (CARNEIRO, 2005, p. 23).

Se são os discursos que moldam as práticas sociais, e para tanto têm poder sobre elas, podemos considerar que Carolina teve papel raro na sociedade brasileira do século XX. Escreveu sobre sua realidade, denunciando as injustiças de sua condição de pobreza extrema, expondo de um ângulo diferente. Dentro da favela, podia, então, descrever as situações com maior exatidão, com a base sólida da vivência.

Considerações Finais

Estudar *Quarto de despejo - diário de uma favelada,* de Carolina Maria de Jesus, implica se dispor a navegar nos relatos da autora. Não se emocionar é uma tarefa difícil.

A história de uma mãe que cria três filhos sem o apoio dos respectivos pais, em uma habitação desumana, lutando diariamente por um direito básico, comida e água, esconde muito mais do que a dor de uma sociedade injusta. Carolina foi um corpo afetado por várias opressões. Neste trabalho, conseguiu-se observar três delas, a de raça, a de gênero e a de classe.

Analisando de forma ampla, as discriminações que a autora e protagonista enfrentou vão muito além de qualquer explicação acadêmica teorizada. Mesmo assim, mapearam-se aqui discursos ditos direta ou indiretamente por Carolina, que representaram sua vida, da sua família e de seus vizinhos.

A vida da escritora foi um ponto interseccional, marcado por ser mulher, negra e favelada. Através da ADC, mais propriamente da TSD de Norman Fairclough,

obteve-se êxito no exame de como essas opressões atuaram na vida de Carolina, concluindo que a autora, apesar de manter-se distante daquela realidade moral e física, resistir e lutar por uma vida melhor, nem sempre conseguiu, já que por vezes propagou o discurso hegemônico da época.

Quando se faz parte de uma estrutura social, em que se é marginalizado, como o caso de Carolina, é normal que os mecanismos de hegemonia, como as ideologias, não sejam explícitos e, portanto, continuem em um ciclo de manutenção.

Referências

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero (s/d). Disponível em http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero, acessado em 02/07/2019.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Tradução de Klauss B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FAIRCLOUGH Norman. Discurso e mudança social. Trad. Izabel Magalhães *et al*. Brasília: Unb. 2001.

FAIRCLOUGH Norman. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Edufba, 2008.

FREIRE, C. J. Prefácio. In SOUZA N. S. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Graal. Rio de Janeiro, 1983.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, Madel T. (Org). O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.

HOOKS, Bell. Feminism is for everybody: Passionate Politics. Traduzido por Carol Correia. London: Pluto Express, 2000.

IANNI, Octavio. Escravidão e racismo. São Paulo: Hucitec, 1978.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1960.

JESUS, C. M. de. Quarto de Despejo: Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2005.

JESUS, C. M. de. Quarto de Despejo: Diário de uma favelada. São Paulo: edição popular, 2014.

KILOMBA, G. Memórias de plantação: episodes of everyday racism (Munster: Unrast, 2012. Traduzido por Djamila Ribeiro.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; LEVINE, Robert, M. Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

MILES, R. Racismo após "relações raciais". Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993. Traduzido por André Ricardo Nunes Martins.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: A. A. Brandão (Org). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. (p. 15-34). 2004.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado. 1. ed. brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Traços de Carolina Maria de Jesus: gênese, tradução e recepção de Quarto de despejo. 2000, 367 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000.

PERPÉTUA, Elzira Divina. Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, Germana Henriques Pereira. Carolina Maria de Jesus: o estranho diário da escritora vira lata. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

VAN DIJK, T. A. Racismo e imprensa. Londres: Routledge. 1991. Traduzido por André Ricardo Nunes Martins.

HISTÓRIA E MEMÓRIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA TRANQUEIRA NA CIDADE DE VALENÇA DO PIAUÍ (2007-2013)

Meyrilene de Sousa Pacheco[242]

Introdução

A escravidão foi implantada no Brasil no século XVI e permaneceu por mais de trezentos anos. Conforme Mário Maestri (2014, p. 7) "o Brasil foi parido, aleitado e criado pela escravidão. Nas Américas, foi a nação mais acabadamente escravista. Foi um dos primeiros territórios a introduzir a escravidão e o último a aboli-la". Por outro lado, os cativos não se renderam à dominação e exploração a que foram submetidos, lutaram contra o sistema escravista, sendo a formação de quilombos a mais frequente maneira de negação e resistência ao regime. Clóvis Moura (1993, p. 13) afirma que "no Brasil, o quilombo marcou presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em toda a extensão do território nacional." O trabalhador escravizado não aceitou passivamente a condição que lhe fora imposta, lutou contra a exploração e domínio dos senhores, Moura (1981, p. 8), assegura ainda que "o escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observa a história". O cativo não se conformou com a dureza do regime, lutou por sua liberdade.

Em 1888, com a abolição da escravatura, os escravos não precisavam mais fugir para alcançar liberdade, conforme registro do historiador Adelmir Fiabani (2015, p. 16), "o cativo conquistou sua liberdade civil com o ato abolicionista. O ex-cativo não precisou mais fugir para o quilombo para obter liberdade", entretanto, as condições

[242] Universidade Estadual do Piauí - meyrilene.sousa02@gmail.com

reais pós-Abolição não foram favoráveis a ele. Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006, p. 312) afirmam que "a abolição não veio acompanhada de ações para permitir o acesso dos negros à educação, ao trabalho e à terra, ou o direito de cultuar livremente as suas crenças". A abolição da escravidão era uma realidade, porém, não houve medidas para inserir os ex-escravos dentro da sociedade, estes ficando a margem e longe das oportunidades de uma vida digna.

Com o fim do regime escravocrata, alguns quilombos continuaram a existir e se transformaram em comunidades negras rurais quilombolas. Segundo Fiabani (2012, p. 418), "quilombos subsistiram por décadas e muitos deles não foram destruídos, sobrevivendo e originando comunidades negras rurais e urbanas". Albuquerque e Filho (2006, p. 134) afirmam que "em várias regiões do Brasil ainda podem ser localizadas comunidades remanescentes de quilombos". Logo, em 1988, quando o Brasil aprovou uma nova Constituição, trouxe em seu bojo o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitória, que garantiu a titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos. A partir desse momento, os olhares tornaram-se convergentes para as comunidades negras rurais quilombolas, uma vez que, até aquela data, eram ignoradas pelo Estado e praticamente invisíveis para a academia. Com a aprovação do dispositivo constitucional, esse segmento social passou a ser reconhecido como remanescente de quilombo; o Estado reconheceu os direitos à titulação de suas terras; e da academia, por sua vez, obteve reconhecimento como um campo de estudos significativo.

É importante reconhecer e valorizar a história das comunidades com ancestralidade negra, suas lutas, resistências, o modo de vida, conhecer e compreender sua história como ser humano, histórico, que contribuiu não apenas com sua força de trabalho para desenvolver a economia do país, mas com sua essência, cultura e vivências para formação da sociedade brasileira. Nossa sociedade não seria a mesma sem a presença do negro. É muito rica a contribuição que veio da África para o Brasil. Em toda região onde a escravidão esteve presente, temos o trabalho do negro como legado; contemporaneamente, é imensurável a contribuição do negro para nossa cultura.

Segundo Rodrigo Caetano Silva e Solimar Oliveira Lima (2018, p. 243) "deve-se levar em consideração o papel dos sujeitos (escravos) na história, e não reduzi-los a meros objetos". Devemos, portanto, reconhecer que os negros escravizados foram pessoas ativas que faziam parte da sociedade, apesar de não serem considerados como

pessoas com direitos civis. Jacob Gorender (2010, p. 63), ratifica que "se a sociedade os coisificou, nunca pôde suprimir neles ao menos o resíduo último de pessoa humana". Ou seja, apesar de sua condição de trabalhador escravo, nunca perdeu sua essência humana, e esse ponto deve ser considerado e reconhecido, pois o negro foi um sujeito ativo no seio da sociedade brasileira.

No Piauí, Tanya Maria Pires Brandão (2015, p. 130), afirma que "estudar a sociedade piauiense nos primeiros séculos de sua formação implica em se verificar as principais características dos escravos que a constituíam, já que, no contexto social, foram sempre expressivos desde a primeira fase do devassamento do Piauí". A escravidão no Piauí é uma realidade histórica assim como ocorreu nas demais regiões do Brasil. A economia piauiense foi moldada pelo trabalho escravo, uma vez que os braços dos cativos eram utilizados para desenvolver as atividades produtivas que geraram lucros para a Colônia. Solimar Oliveira Lima (2005, p. 29) afirmou que "nas fazendas da Nação do Piauí, toda a estrutura produtiva assentada no trabalho escravo é voltada, de forma dominante, para a produção de mercadorias, e era caráter da produção que determinava o nível das contradições sociais."

A escravidão no Piauí foi violenta fisica/psicologicamente assim como nas demais regiões brasileiras. O trabalhador negro também sofreu com as durezas do regime escravista e na cidade de Valença do Piauí não foi diferente, visto que a escravidão também foi efetivada com todas as suas mazelas. Conforme Antônio José Pereira da Silva (2013, p. 3), "na vila de Valença (PI), não era diferente do restante da capitania do Piauí, cujas informações da presença do negro africano foram marcantes servindo de base para Valença do Piauí, como também em outras cidades do Piauí que tiveram sua origem no período colonial". Em Valença, o trabalhador escravizado também sofreu com as austeridades impostas pelo regime escravocrata.

A Comunidade Quilombola Tranqueira, localizada na cidade de Valença do Piauí, distante 18 km do perímetro urbano, abrigou negros fugitivos e hoje carrega a cultura, hábitos e costumes de um povo que ali se refugiou em tempos de escravidão. A localidade também deve ser reconhecida como uma comunidade que tem e construiu sua história, uma comunidade, que atualmente, busca manter suas raízes e contribuir, juntamente com as demais comunidades remanescentes de quilombos, para a formação cultural da sociedade brasileira.

Para esta pesquisa, a aproximação com a memória foi fundamental a fim de aprofundarmos a história da comunidade, visto que através da memória é possível falar do passado no presente, pois ela possibilita relembrar os acontecimentos e vivências que não foram registrados nos livros e marcaram a vida dos sujeitos ao longo do tempo. A memória contribui, assim, para que não ocorra o esquecimento e se efetue a construção de identidades individuais e coletivas.

> Podemos, portanto dizer que *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade,* tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 5).

Por meio da memória, é possível recuperar as lembranças individuais e coletivas de experiências, do cotidiano, de acontecimentos históricos da comunidade, que propiciam o estabelecimento de vinculação entre o passado e presente, colaborando para que os sujeitos mantenham viva sua história, preservando suas raízes e sua identidade, contribuindo para reconstrução do passado.

> A memória, em sua extensa potencialidade, ultrapassa até o tempo de vida individual. Por meio de relatos de experiências familiares, de crônicas que registraram o cotidiano, de tradições, de histórias contadas através de gerações e de inúmeras formas de narrativas, constrói-se de memórias de um tempo que antecedeu ao da vida de uma pessoa. Ultrapassa-se o tempo presente, e o homem mergulha no seu passado ancestral. Nessa dinâmica, memórias individuais e memórias coletivas encontram-se, fundamentam-se e constituem como possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico. (DELGADO, 2006, p. 41).

Paul Thompson (1992, p. 25) assegura que "a história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo". A história oral proporciona ao historiador outras possibilidades de ampliar seu campo de investigação, e com isso, permite que a história possa ser analisada de vários ângulos, levando em consideração as vozes esquecidas pela história oficial.

O presente artigo busca analisar a trajetória da Comunidade Quilombola Tranqueira, destacando as lutas e estratégias para alcançar reconhecimento oficial

como remanescente quilombola, como foi o processo para que os moradores se identificassem como quilombolas, pois eles não se identificavam, pelo fato de não saber o significado do que era um quilombo. Fez-se necessário que se fizesse uma conscientização do que era ser quilombola para que acontecesse o autoreconhecimento por parte dos moradores, que se sentiram dentro daquele contexto, descobrindo que o local em que viviam havia sido um local de refúgio e abrigo de trabalhadores escravizados da região de Valença do Piauí.

Formação histórica da Comunidade Tranqueira

No Piauí, assim como nas demais regiões brasileiras, a formação de quilombo também foi um elemento de resistência e oposição à severidade imposta pela escravidão. Segundo Moura (1981, p. 16), "esses quilombos tinham vários tamanhos e se estruturavam de acordo com o número de habitantes". Nesse sentido havia pequenos e grandes quilombos, mas todos tinham a mesma finalidade: resistir ao domínio escravista. Para Cláudio Rodrigues de Melo (2008, p. 165), "a presença negra estabelece a existência de quilombos no Piauí. Na verdade, pesquisas recentes registram, no estado, elevado número de comunidades negras rurais quilombolas". Desse modo, os quilombos, locais de refúgio que serviam de abrigo para escravos que escapavam da dominação de seus senhores, também se fizeram presente na sociedade piauiense como forma de negação e resistência escrava.

Dessa maneira, a Comunidade Tranqueira serviu de abrigo para escravos que fugiam do domínio dos proprietários de terras durante o período em que a região estava assentada sob o regime de trabalho escravo. Podemos considerar o local como espaço histórico de luta e resistência de um povo que lutou pela liberdade e autonomia.

A Cidade de Valença do Piauí está localizada na mesorregião centro norte piauiense, no Território de Desenvolvimento Vale do Sambito, a uma distância de 210 km da capital Teresina. De acordo com Reinaldo Coutinho (2000, p. 13), "os limites municipais são: Aroazes (Norte-Nordeste); Pimenteiras (Nordeste); Lagoa do Sitio (Leste); Inhuma (Sul); Novo Oriente do Piauí e Elesbão Veloso (Oeste)". A cidade teve sua origem da aldeia de índios aruaques, conforme aponta Antônio José Mambenga, historiador e pesquisador da história de Valença, a cidade:

> Teve origem de uma aldeia dos Índios Aruaques, onde atualmente é a cidade de Aroazes. Em 19 de junho de 1761, Dom José, Rei de Portugal, assinou a Carta

> Regia, autorizando o Cel. Joao Pereira Caldas, Governador da Capitania de São José do Piauí, criar as primeiras vilas, dentre as quais, a de Valença. No momento a Vila seria instalada em Aroazes, por sediar a freguesia de Nossa Senhora da Conceição, mas no ato da instalação, por motivos ignorados a Vila foi sediada no arraial do Caatinguinha. O nome Valença, foi em homenagem à terra natal do então Governador da Capitania, Valença em Portugal. (MAMBENGA, 2018).

Na cidade de Valença, a presença do negro africano também foi significativa. Nesse sentido, o regime escravista foi efetivado do mesmo modo que em outras regiões do Piauí, sendo o trabalho escravo utilizado para o desenvolvimento da cidade. Aqui, o trabalhador negro também sofreu com as durezas da escravidão, Antônio José Pereira da Silva afirma que:

> Na vila de Valença (PI) não era diferente do restante da capitania do Piauí, cujas informações da presença do negro africano foi marcante servindo de base para Valença do Piauí, como também em outras cidades do Piauí que tiveram sua origem no período colonial. (SILVA, 2013, p.3).

Entendemos que, como em outras Fazendas da Capitania do Piauí, existia o trabalho escravo e o tratamento não era diferenciado na Vila de Valença, sendo os trabalhadores escravizados submetidos à exploração de sua força humana, tendo como mediação das relações, a violência. Os registros referentes à escravidão em Valença do Piauí são encontrados no acervo museológico da secretaria municipal de cultura da cidade: uma gargalheira de ferro, uma corrente da fazenda Tapera, bem como duas panelas, uma proveniente da atual comunidade Campos e a outra da Fazenda Pigoita na região da Santa Rosa.

A Comunidade Quilombola Tranqueira pode ser acessada pela estrada vicinal que ruma para a localidade Santa Rosa, passando pela antiga fazenda Barrocão, atual roça do Louro, onde há uma bifurcação da estrada no local conhecido como "Gancho". Vários são os lugarejos que a referida estrada atravessa, tais como: Lajeiro da Rede, Ovelha Morta, Pau Ferrado, Piaçaba, Fazenda Saco. Nas proximidades da localidade Retiro, ocorre uma nova bifurcação, onde o lado esquerdo é o caminho para a comunidade João Pires e o lado direito para a Comunidade Tranqueira.

Outra opção para se chegar à Comunidade Tranqueira é saindo do centro de Valença (PI) pela BR 316, em sentido a cidade de Elesbão Veloso passando pela

Fazenda Novo Horizonte, Chácara Diamantina. Numa distância de 12 km passa pela comunidade João Pires, e, após a Casa Grande do Sr. Raimundo Lopes, dobra-se à direita e numa distância de 2 km está localizada a Tranqueira.

No final do século XIX, existiam Grandes Fazendas na região de Valença, havia pessoas que trabalhavam nessas propriedades e, com o passar do tempo, buscavam outros locais para morar e trabalhar. Os ancestrais da comunidade Tranqueira, Benedito Soares da Silva e sua esposa Maria Soares da Silva, tinham este hábito: trabalhavam em determinados lugares, iam construindo a família, e com o tempo buscavam outras fazendas para trabalhar.

Em seu relato Antônio José Pereira da Silva destacou que:

> Se sabia que existiam nessa circunvizinhança algumas fazendas grandes, e, o Sr. Benedito da Fé foi o ancestral de lá, por exemplo, eles trabalhavam em determinado período numa fazenda, e fugiam para o outro local, quando começava a procriar a família, lá eles se estabeleciam, mas não perdiam o contato com outras localidades. (SILVA, 2018).

A origem da Comunidade Tranqueira se deu por volta do início do século XX, quando Manoel Soares da Silva, mais conhecido como Manoel da Fé, trabalhava e residia na Fazenda Saco, a uma distância de aproximadamente 5 km da Tranqueira resolveu sair da Fazenda Saco e ir morar na Tranqueira. A família de Manoel da Fé era da localidade Retiro, porém, ele trabalhava e morava na Fazenda Saco. Lá ele tinha que fazer tudo de acordo com as ordens que recebia dos proprietários. Assim, quando ocorre uma instabilidade familiar, culminando com a separação de Manoel da Fé da família do Retiro, mesmo ainda morando na Fazenda Saco, ele vai residir na Tranqueira. Em depoimento, Pedro José da Costa, neto de Manoel da Fe, relembrou que:

> Ele chegou aqui em 1912, quando ele separou da família ali no Ritiro, vei do Ritiro que ele morava no Saco, mas a família era do Ritiro, ele morando no Saco, ficou Sendero modo de dizer e aí ele escolheu a Tranqueira pra vim fazer uma casinha aqui sozinho, aqui no cento pra não ficar subordinado a fundiário e vei ficou trabalhando aqui. (COSTA, 2018).

Manoel da Fé sonhava em ter uma vida melhor, livre e independente das ordens dos senhores. Dessa forma, compreendemos o porquê que ele saiu da Fazenda

Saco para ir para a Tranqueira. Provavelmente vislumbrou uma chance de mudar de vida, de ter uma nova oportunidade, pois na Fazenda Saco o cotidiano era muito duro, pois tinha que obedecer às ordens de Cinéas Veloso e Amadeus Soares. Em seu depoimento, Pedro José Costa relatou que:

> O condigente dos quilombolas da microrregião valenciana é na Tranqueira, foi aonde foi registrada a aonde os negos na época, como meu avô foi um, vieram pra cá fugindo da chicotada como bem dizer, (...) já não queria ser pisado por fundiário que era o capitão Cineas ou o capitão Amadeus, assim, ele achou que vindo bem pra que e tendo coragem de trabalhar dava pra viver. (COSTA, 2018).

Deduzimos, então, que Manoel da Fé avistou na Tranqueira a possibilidade de trabalhar e viver com mais autonomia. Assim, fez sua casa na Comunidade Tranqueira, formou família e passou a trabalhar na agricultura para sobreviver. Manoel da Fé almejava alcançar um futuro com melhores condições de vida e de trabalho para ele e sua família, visualizando a Tranqueira como um lugar que poderia viver com menos sofrimento.

Assim, a Comunidade Tranqueira foi se desenvolvendo. Manoel da Fé construiu um local para morar perto do rio, visto que ficava próximo das áreas de plantio e convidou seu irmão, Cinobelino Soares da Silva, para trabalhar juntamente com ele nas roças. Consequentemente, Manoel da Fé legalizou parte das terras da Tranqueira, como está registrado no Plano de Desenvolvimento da Comunidade Negra Rural Quilombola de Tranqueira (2010, p. 16), "em 1935 ele registrou parte da área, sendo que seu irmão continuava trabalhando nas roças feitas ligadas as dele, em 1940 após uma discussão entre os dois irmãos, Manoel da Fé e o Cinobelino vieram a separar as roças". E assim cada um passou a morar na sua área.

Por outro lado, após o registro de parte das terras da Tranqueira aconteceu um fato marcante na história da Comunidade. Manoel Soares da Silva, um dos primeiros moradores a chegar por lá, foi envolvido em boatos de que ele gostava de envolver-se com outras mulheres. Sempre vaidoso e cuidadoso com a aparência, não demorou muito para Manoel oficializar o segundo enlace matrimonial com Maria Rodrigues da Silva. Nos preparativos para o casamento, Manoel Fé tomou certa quantia em dinheiro emprestada ao Coronel Abdon Portela Nunes, equivalente a 4 (quatro contos de réis), suficiente para comprar um vidro de perfume a ser usado no dia de seu casamento. Entretanto, Manoel da Fé se casou e não pagou o empréstimo contraído

junto ao Coronel Abdon, e este, tomou as terras da Tranqueira, no valor do dinheiro que Manoel da Fé lhe devia.

> Só que em 1946 meu avô já não era mais dono daqui da Tranqueira, porque como é a história que eu comecei a contar e tô contando até hoje não esqueço, é que a história que eu conheço é que meu avô tinha tomado um dinhero ao coronel Abdon, [...] pá casar e tinha tomado dois contos de reis pra comprar um vidro de perfume, que ao todo é quatro contos de reis naquela época né, e acho que ele não pagou no tempo ou num pagou de jeito ninhum, num sei, sei que chegou o ponto do coronelo Abdon receber toda essa área dele e deixou nós como morador. (COSTA, 2018).

O casal, Manoel Soares da Silva e Maria Rodrigues da Silva tiveram quatro filhos. Até 2010, dois desses quatros filhos ainda eram vivos, Benedito Soares da Silva, residente na cidade de Valença e Antônia Rodrigues da Costa que morava na Comunidade Tranqueira. Depois que o Coronel Abdon tomou as terras de Manoel da Fé como pagamento da dívida, ele passou a arrendar as mesmas para a família de Manoel Fé, que ficou vivendo nas terras apenas como moradores, não possuindo nenhum direito sobre a propriedade.

Este fato pode se repetir em histórias de dezenas de comunidades quilombolas brasileiras. Os senhores ou seus familiares financiavam dívidas e tomavam a terra como pagamento destas. Muitas vezes, as dívidas eram contraídas por motivo de doença, falecimento de familiar, falta de alimento, etc. Não raro, se percebe que o valor cobrado foi muito acima do que representava o empréstimo. Porém, usava-se todo tipo de ameaça para que as terras fossem dadas em troca das dívidas.

Em 1945, Feliciano José da Costa chegou à comunidade da Tranqueira, vindo da região de Santana, município de Aroazes, e no mesmo ano se casa com a filha de Manoel da Fé, Antônia Maria da Conceição, que passou a se chamar de Antônia Rodrigues da Costa. Este foi o motivo pelo qual levou Feliciano José a fixar residência na Comunidade Tranqueira e construíram a família. E assim, Feliciano e sua esposa Antônia ficaram como arrendatários nas terras que tinham pertencido a Manoel da Fé, fato que permaneceu até os dias atuais. Antônia faleceu em 2015 e em 2019 ocorreu o falecimento de Feliciano. A família de Feliciano José da Costa e Antônia Rodrigues da Costa continuou vivendo na Tranqueira.

A comunidade remanescente de quilombolas Tranqueira

Os habitantes da comunidade Tranqueira não se reconheciam como quilombolas. Anteriormente, eles se identificavam apenas como arrendatários das terras que antes pertenciam a Manoel Soares da Silva. Identificavam-se como trabalhadores que viviam na localidade, porém, não se reconheciam como quilombolas, pois não sabiam o que significava. Em seu relato, o senhor Pedro José, líder da comunidade, afirmou que, "não, não, num conhecia o que era, num sabia, num aceitava a palavra de nego, foi a depois de a gente ser informado o que era na realidade". Somente depois de entender o que significava ser quilombola, os moradores perceberam que se enquadravam como remanescentes de quilombolas.

Por outro lado, a comunidade Tranqueira era praticamente invisível para as pessoas do município de Valença do Piauí. Os moradores eram conhecidos como os negros da Tranqueira, um povo que morava na zona rural da cidade. Não havia interesse em conhecer os moradores, a sua história. Em seu depoimento Pedro Jose da Costa, relembrou que:

> Num era visto em tempo ninhum num ser pá receber uma ordem pra isso ou aquilo e o tempo da política num tinha valor, ninguém conhecia ninguém, ninguém era ninguém né, num tinha assim é, apoio, fulano de tal, ah aquele neguim lá de lugar tal, da Tranqueira, sobrim do Cinobe né, era assim, neto do Mané da Fé, Fi, neto da Marinha, aquele neguim, assim. (COSTA, 2018).

A população valenciana, salvo engano, não reconhecia a importância do papel do povo negro na construção da nação e da cidade. Os habitantes da Tranqueira necessitavam de direitos básicos como acesso à água e moradia. O fato de ser negro dentro de uma sociedade influenciada por visões europeias, onde o negro era escravo e instrumento de trabalho, abriu espaço para que membros da comunidade fossem excluídos do âmbito social, não havendo medidas para incluir os moradores dentro da sociedade. Compreendemos, assim, que os integrantes da comunidade Tranqueira não tinham acesso às oportunidades de uma vida melhor. Em seu depoimento, Francisca Mauricelia, relatou que:

> Era uma comunidade totalmente desassistida e que não tinha acesso a nada, eram excluídos realmente. (...) então era tudo muito difícil pra uma comunidade totalmente excluída, eles eram excluídos socialmente, eles não tinha acesso a nada né, a água, nem a energia, nem a moradia, eram um quilombo lá sem nenhum direito realmente. (SOUSA, 2018).

Ademais, os moradores da Comunidade Tranqueira ficaram conhecidos das pessoas de fora da comunidade pelas tradições culturais e religiosas cultivadas. Cinobelino era um rezador e ajudava as pessoas com conhecimentos empíricos de cura. Com o passar do tempo, ocorreu uma aproximação sócio cultural e religiosa entre Feliciano e Cinobelino. Desse modo, quando Cinobelino faleceu, a tradição foi transmitida para Feliciano, que continuou preservando esse costume e assim repassando para a sua família. Antonio José relatou que "ele teve a referência e conseguiu repassar algumas das suas crendices, da sua sabedoria mesmo popular, para os seus filhos, para a sua família". No entanto, algumas pessoas olhavam de forma preconceituosa para os moradores por cultivar essa tradição e crença. Antônio José explanou ainda que:

> No mundo contemporâneo, depois dos avanços, das leis, é de, de raciais, as pessoas têm mais cuidado, mas antes eles viam assim de forma meio pejorativa, pelo fato de serem negros, pelo fato de trabalharem com a questão, lá ser um local de se trabalhar com as ciências ocultas. (SILVA, 2018).

Contudo, a comunidade Tranqueira está inserida dentro dos parâmetros de remanescente quilombola. A localidade era local de abrigo de escravos fugidos da região de Valença do Piauí no período em que vigorou a escravidão. Todavia, os atuais moradores da Tranqueira ficaram sabendo disso depois de um tempo. A estrutura física da comunidade indicava que lá havia sido o lugar em que os escravos buscavam para se refugiar e ter liberdade para viver.

> O acesso à comunidade era muito difícil, o que nos fez realmente ter a certeza que lá era um quilombo né, porque você ver as formas de acesso à comunidade eram bem precárias, se hoje ela tá difícil quando nós fomos lá dez anos atrás era bem pior, então a gente já teve a certeza que era um quilombo. (SOUSA, 2018).

Logo, os moradores da Tranqueira chegaram ao entendimento de que eram remanescentes quilombolas. Para que isso acontecesse, eles contaram com apoio de alguns órgãos e pessoas da cidade de Valença, como o professor e historiador Antônio José Pereira da Silva, e algumas pessoas que faziam parte do Centro de Educação Popular de Valença (CEPAVA), como Francisca Mauricélia, Filomena e Esmeraldina. Estes tiveram papel importante nesse processo de reconhecimento como remanescente quilombola. Não trabalharam para que os moradores da comunidade aceitassem que eram quilombolas, mas os fizeram compreender que a Constituição Federal assegurava

direitos à este segmento social. Ajudaram a população da Tranqueira a interpretar o significado de quilombola. Em seu relato o professor Antônio José afirmou que:

> Via que eles se enquadravam, mas tinha no meio o divisor, como chegar, como conversar, e foi através da conversação, se a gente via que ia passar um programa na TV que ia tratar de quilombola eu chamava o Cruz Castro, a gente tinha essa sintonia, vai passar um programa hoje, geralmente na TV educativa, é o TV Escola, é tem um programa hoje que vai tratar sobre a questão quilombola, vamos bota o Pedro pá assistir, a gente chamava o Pedro, mas não dizia o que era que o Pedro ia assistir, não tocava em nada, a gente tava ali conversando e de repente chegava o horário do programa a gente convidava, rapaz vamos assistir isso aqui, e ele ia assistindo e mais ou menos quatro, uns quatro programas é temático em relação a isso o Pedro sentiu a comunidade dele dentro daquela programação, e isso facilitou muito, com trabalhos das meninas do CEPAVA como eu falei, Filo, Mauricélia e Esmeraldina e mais alguns grupos certo. (SILVA, 2018).

Dessa maneira, foi necessário que ocorresse essa conscientização para que os habitantes da Tranqueira se identificassem como remanescentes de quilombolas e, depois desse reconhecimento por parte dos próprios moradores, deram início à luta pelo direito junto aos órgãos competentes.

> Até que um dia o Pedro chegou e falou pra mim que se enquadrava dentro dos quilombolas, daquela atitude, daquela temática quilombola e isso fez com que, eu perguntei a ele se eu podia divulgar no rádio, que aqui em Valença só se torna oficial quando se diz no rádio, e ele disse que podia, oficializo assim, comunidade Tranqueira se reconhece como quilombola, então o trabalho começou a partir dali. (SILVA, 2018).

Para que os habitantes da comunidade se autodefinissem como remanescente quilombola foi realizada uma reunião com toda a comunidade e explicado o que significava ser quilombola, para que depois, concordassem e reivindicassem a autodefinição. Assim, foi feita uma reunião com o ouvidor do Instituto de Colonização e Reforma Agraria (INCRA), para não haver mais dúvidas sobre a condição de remanescente quilombola. Pedro José menciona:

> Pra nós ser reconhecido como quilombola tivemo que ter uma mesa redonda, a comunidade e com analista, com o ouvido do INCRA, o ouvidor, é nós tinha que ter uma ata para ir para o ministério com nós se autodefinindo, nós os que são, pra nós ser quilombola foi feito uma discussão, depois da discussão, feito a

> interrogação se todos tem entendido o que era mesmo, então teve a ata 100% aprovada com todos se autodefiniro como quilombola, aceitaro. (COSTA, 2018).

A população da Comunidade Tranqueira é classificada como remanescente Quilombola, tendo como amparo legal o decreto nº 4.887/2003, que dispõe em seu artigo 2º:

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Espaço de luta e resistência, a comunidade Tranqueira foi no passado local para refúgio de trabalhadores escravizados. Com a Abolição, os ex-cativos labutaram para não perecer na miséria. Foram explorados por mais de 100 anos. Somente no século XXI, que os moradores da Tranqueira refletiram sobre a própria história e decidiram buscar seus direitos junto ao Estado, pois sabiam que tinham garantias constitucionais, mas não conheciam os trâmites para alcançá-las. Em sua fala, Pedro José relembrou que:

> A Tranqueira pra ser registrada como remanescente foi através de nós discobri que aqui era o condigente, dos quilombolas de Valença, quer dizer o condigente dos quilombolas da micro região valenciana é na Tranqueira, foi aonde foi registrada, a aonde os negos na época, como meu avô foi um, vieram pra cá fugindo da chicotada como bem dizer... (COSTA, 2018).

Os habitantes da Comunidade viviam na localidade Tranqueira como arrendatários, trabalhavam nas terras, mas eram obrigados a pagarem rendas aos sucessores do Coronel Abdon Nunes. Nesse sentido, o processo para alcançar o reconhecimento de remanescente quilombola foi iniciado em 2007, quando o INCRA interferiu e cancelou o pagamento das rendas. E então, o líder da comunidade, Pedro José da Costa, tomou a iniciativa de mudar a realidade da Tranqueira, visto que não aguentava mais olhar para seu povo e deixar que a situação continuasse nas condições em que estavam. Pedro José explanou:

> Inconformado com a forma como eu era tratado, como meu pai era tratado por conta dos que se representava e se representam até hoje como o dono não me conformei, não, comecei a me imporporar e achar que podia ter uma mudança, mudança foi essa é que eu procurei os uns graduados, que sempre se oferecia pra gente tá sentando e procurando um caminho para que a gente pudesse mudar a gramática da tranqueira. (COSTA, 2018).

Entendemos que os moradores da comunidade não se conformaram com o tratamento que recebiam e buscaram mudar o cenário da Tranqueira. Ao compreender que a comunidade se enquadrava na condição "remanescente de quilombo", o líder da comunidade Pedro José da Costa, buscou ajuda e meios para que pudesse mudar a condição em que sua comunidade vivia. A Constituição Federal assegura os direitos básicos, porém a comunidade não sabia como proceder. A decisão de romper com as amarras do passado foi difícil, mas não havia outro caminho visto que a comunidade era carente de água encanada, energia e, as casas eram todas de taipa e pedra. Pedro José contou em sua entrevista que:

> Vim descobri tudo depois da minha iniciativa de não querer ser o que queriam fazer com nós né, que é era ficar debaixo do pé, ser mandado e sem direito, mandado sem direito, ai foi que foi descoberto o condigente que aqui, era comunidade remanescente de quilombola, a origem é esse certo, e que faz com que hoje acho que sim, que foi o ministério que descobriu que colocou no papel que aqui é o condigente. (COSTA, 2018).

A escravidão faz parte da história de Valença do Piauí. Os moradores da comunidade Tranqueira almejavam trabalhar livremente, sem ter a preocupação de obedecer a ordens. Sonhavam com trabalho livre e forma digna de manter suas famílias. Buscavam o respeito e o direito de ser considerados como seres humanos, pois a forma como vinham sendo tratados pelos proprietários das terras era desagradável. O líder da comunidade, Pedro José, assinalou em seu relato que:

> Então essa família precisava que tivesse um respeito para com eles, fosse considerado também como gente nas suas condições, que não havia esse respeito, então, mas com todo respeito estamos fazendo esse trabalho de 2007 pra cá, (...) tamo buscando esse direito de nós permanecer aqui, nas condições de trabalhar cada um por si. (COSTA, 2018).

A comunidade viveu tempos obscuros. Não tinham nem o direito de escolher livremente os candidatos aos cargos eletivos. Tudo era imposto pelos que tinham o poder sobre a terra.

> Nós num tinha direito de escolhe um candidato porque o patrão chegava no dia e dizia oh meu candidato é fulano e tem que votar todo mundo em fulano, se num votar...ora mesmo sem nos alimentar em nada com relação a ajuda né, ajuda só porque dava a condição pra nós trabalhar na terra mas pagando renda a ele não era de graça. (COSTA, 2018).

O início do processo de reconhecimento de remanescente quilombola ocorreu em 2007, com a criação da Fundação de Moradores e Remanescentes dos Quilombolas da Tranqueira. A partir deste fato, articularam-se e organizaram-se buscando ajuda para dar andamento ao reconhecimento legal. Os habitantes da comunidade conseguiram apoio para prosseguir na luta de reconhecimento e obter a certidão de autodefinição da Fundação Cultural de Palmares. Este documento foi emitido em 2009, com isso, a comunidade Tranqueira passou a ser denominada de comunidade remanescente de quilombolas. Com isso, a comunidade tem conquistado maior visibilidade na sociedade e vem avançando socialmente, e a localidade obteve algumas como o projeto habitacional, água em suas casas, e energia elétrica.

Considerações Finais

Após o fim da escravidão, os quilombos continuaram a existir transformando-se em comunidades quilombolas, tornando-se visíveis para a sociedade somente depois da aprovação da Constituição Federal de 1988, na qual o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passou a assegurar o direito de titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos. Porém, o texto do artigo não foi esclarecedor no momento de sua criação, o que gerou uma discussão em torno do conceito de quilombo e aplicabilidade do artigo, pois ao ser analisado por antropólogos, sociólogos, historiadores e demais estudiosos percebeu-se que o dispositivo constitucional era limitador e abarcaria apenas as comunidades originadas de ex-escravos fugidos no período de escravidão.

Desse modo, o termo de quilombo foi ressignificado para que pudesse contemplar todas as comunidades com ancestralidade negra e não apenas as originárias de antigos quilombos. Sendo sancionado em 2003, o decreto 4.887 que dá mais

autonomia para que essas comunidades possam se autodefinirem como quilombolas e assim ter seus direitos assegurados.

Assim, concordamos com Fiabani (2010, p. 6) quando diz que "o termo quilombo, no sentido de resistência contemporânea, significa uma forma de luta por direitos e não um passado a ser rememorado". Os atuais habitantes da comunidade buscam o respeito, o direito de viver com tranquilidade em suas terras, o que acreditamos que só irá acontecer realmente quando a comunidade receber a titulação das terras, pois apesar de serem reconhecidas como remanescentes de quilombolas pela certidão de autodefinição emitida Fundação Cultural de Palmares, as famílias ainda aguardam a titulação, que se encontra em processo de tramitação no INCRA. Compreendemos assim que a inoperância e a morosidade do estado em emitir os títulos das comunidades remanescentes de quilombos pode ocasionar perda cultural destas localidades.

Na Comunidade Tranqueira pudemos constatar que muitas das manifestações culturais vêm sendo deixadas de ser praticadas, como os produtos artesanais, feitos com a palha de carnaúba e do buriti, bem como as festas tradicionais. Contudo, foi possível perceber que a comunidade está preocupada com este esquecimento e está se organizando para conservar suas raízes culturais. Mas sem a titulação das terras, as famílias ficam inseguras, correm o risco de expropriação e vulnerabilidade. Compartilhamos com a afirmação de Fiabani (2015, p. 167), "sem a titulação das terras não há segurança, alimentos, renda, dignidade, autoestima e nem meios para garantir a sobrevivência das gerações futura". O título das terras é essencial para que não ocorra o desaparecimento da comunidade bem como de seus hábitos culturais.

A terra tem um significado especial para a comunidade Tranqueira, não se trata de valores comercias, tem um sentido para com unidade, para as famílias que lá vivem. A terra é o lugar de preservação cultural e histórica do grupo, como afirma Fiabani (2017, p. 31), "a titulação representa a continuidade das comunidades com suas histórias e cultura; e garante a reprodução física e cultural, pois nesses locais estão preservados costumes centenários que tendem a desaparecer com a dissolução da comunidade". Sem a terra a comunidade perde suas origens culturais, e sua história.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII. Teresina: UFPI, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 21 de abr. de 2018.

COUTINHO. Reinaldo. Generalidade. In: COUTINHO. Reinaldo. Antiguidades Valencianas. Caxias – MA: Editora Caburé, 2000.

COSTA, Pedro José da. Depoimento concedido a Meyrilene de Sousa Pacheco. Valença do Piauí, 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIABANI, Adelmir. Os Novos Quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. 1ª. ed. Palmas: Nagô Editora, 2015.

FIABANI, Adelmir. As comunidades negras rurais brasileiras e a luta pela terra. Estudios digital, v. 23-24, p.1/1-5, 2010.

FIABANI, Adelmir. Comunidades Remanescentes de Quilombo: da invisibilidade à luta pela terra. In: LIMA, Solimar Oliveira; FIABANI, Adelmir. (Org.). Sertão Quilombola: comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2017. 262 p.

GORENDER, Jacob. Categorias fundamentais. In: GORENDER, Jacob. O escravismo colonial. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

LIMA, Solimar Oliveira. Braço Forte: trabalho escravo nas fazendas da Nação no Piauí – (1822-1871), Passo Fundo: UPF, 2005. 181p. (-Malungo;4).

MAESTRI, Mario. Silêncio, marginalização, superação e restauração. O cativo negro na historiografia brasileira. In: EUGÊNIO, João Kennedy. (Org.). Escravidão Negra no Piauí e temas conexos. Teresina: EDUFPI, 2014. 396p.

MAMBENGA. Antônio José. Valença do Piauí, 256 anos de História, Cultura e Tradição. Dente de Baleia, Valença do Piauí, 13 de set. de 2018. Disponível em < http://dentedebaleia.blogspot.com/2018/09/valenca-do-piaui-256-anos-de-historia.html?m=0> Acesso em 14 de dez. de 2018. (Não paginado).

MELO, Cláudio Rodrigo de. Quilombos no Piauí: históricas territorialidades. In: LIMA, Solimar Oliveira. (Org.). Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklin, 2008. (Coleção diversidades)

MOURA, Clovis. Quilombos: resistência ao escravismo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Clovis. Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PACHECO. Meyrilene de Sousa. História e Memória da Comunidade Quilombola Tranqueira na cidade de Valença do Piauí [2007-2013]. 2019. Monografia, Universidade Aberta do Brasil - UAB, Núcleo de Educação à Distância – NEAD, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Valença do Piauí, 2019.

PIAUÍ. Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural. Plano de desenvolvimento da Comunidade Negra Rural Quilombola Tranqueira. Valença do Piauí: EMATER, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SILVA, Rodrigo Caetano; LIMA Solimar Oliveira. Conquistamos alforria através da compra e através dos serviços: uma análise das cartas de alforria lavradas no Piauí (1872-1887). In: SILVA, Rodrigo Caetano; LIMA Solimar Oliveira. (orgs.). Do Norte ao Sul: Escravidão Brasil séc. XVI – XIX. Teresina: EDUFPI, 2018. 607p.

SILVA, Antônio José Pereira da. Entre Açoites e Grilhões, a Presença do Negro no Contexto Histórico do Piauí Colonial. Dente de Baleia, Valença do Piauí, 2013. Disponível em:< http://dentedebaleia.blogspot.com.br/2016/08/entre-acoite-e-grilhoes-participacao-do.html> Acesso em 24 de Set. de 2017.

SILVA, Antônio José Pereira da. Depoimento concedido a Meyrilene de Sousa Pacheco. Valença do Piauí, 2018.

SOUSA, Francisca Mauricélia Ferreira. Depoimento concedido a Meyrilene de Sousa Pacheco. Valença do Piauí, 2018.

THOMPSON. Paul. A voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A RESISTÊNCIA DA SOCIEDADE NEGRA RETRATADA NO FOLHETO DE CORDEL *"A MALDIÇÃO DO ESCRAVO"*, DE EVARISTO GERALDO

Mikeias Cardoso dos Santos[243]

Profª. Drª. Maria do Socorro Carvalho[244]

Considerações inicias

O artigo em foco apresenta por meio da Poesia de Cordel uma das temáticas mais emblemáticas de nossa Literatura Brasileira a resistência do negro, pois é sabido que a Literatura de Cordel em sua produção literária expõe diversos assuntos que foram versificados pelos poetas populares e fazem parte do cotidiano do povo, e dentre os temas como o caos da saúde pública, a violência na sociedade, o meio ambiente, a luta do proletariado por dias melhores, a resistência do negro por seu espaço e demais assuntos pertinentes à reflexão em sociedade.

Os folhetos de cordel têm uma linguagem acessível que de certa forma facilita a compreensão de leitores e ouvintes que se deixam entreter ou ficar informados através das histórias relatadas pelos versos dessa poesia que tanto contribuiu para levar

[243] Graduado pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA e do NUPLIM – Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (CESC/UEMA). mikeiascx@hotmail.com.

[244] Professora Doutora no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA e membro do Núcleo de Pesquisas em Literatura, Arte e Mídias-LAMID/CNPq-UEMA e do NUPLIM – Núcleo de Pesquisa em Literatura Maranhense (CESC/UEMA). socorrogringo@bol.com.br.

conhecimentos ao povo sertanejo que outrora não tinha acesso aos meios tecnológicos da época, pois no Brasil os meios tecnológicos aparecem da seguinte maneira o rádio surge em 1922 e a televisão em 1950, esses recursos tecnológicos poucos tinham acesso, por questões financeiras.

Quando se fala do negro não se pode deixar de mencionar o índio que fora também escravo do homem branco ou melhor dizendo da sociedade europeia que escravizou desde seu surgimento em meados do século XV no Brasil. Um período sombrio que está registrado nos anais de nossa História, em decorrência de muitos índios que foram dizimados e sofreram as piores perseguições, promovendo assim um processo doloroso de aculturação que os europeus juntamente com a Companhia de Jesus estabeleceram aos nativos.

O negro foi obrigado sair do continente Africano e vir para o Brasil para enriquecer o continente Europeu, e isso aconteceu, porque o negro possuía uma força braçal que de certo modo atraiu o interesse dos europeus em escravizar o povo negro para o enriquecimento ilícito da coroa europeia que foi muito favorecida financeira com tal ação desumana, primeiro por retirar o negro de seu lugar de origem e segundo por escravizar a mão de obra.

A luta pela resistência da sociedade negra do Brasil por igualdade e respeito para com os demais grupos sociais, perdura desde o período colonial 1500 a 1882, e até os dias atuais. Pode-se relatar outro acontecimento que faz-se necessário lembrar a Lei Áurea sancionada em 13 de maio de 1888 e assinada pela Princesa Isabel, que a partir dessa data o negro seria livre, mas ao longo do tempo o negro ainda busca sua liberdade.

Busca-se analisar o folheto de cordel *A maldição do escravo*, de Evaristo Geraldo, um cordel que apresenta a resistência de um negro que luta até a morte pela sua inocência. O protagonista é José um escravo bem jovem que tinha uma vida com bons cuidados por parte de seu superior, mas numa certa ocasião o jovem é acusado injustamente pelo seu dono por roubar um certo ouro de sua propriedade. No decorrer da narrativa o fazendeiro não mede esforços para encontrar seu ouro e punir o suposto ladrão com as mais duras atrocidades para com indivíduo inocente.

A metodologia aplicada no trabalho é de caráter analítico, pesquisas bibliográficas a partir dos teóricos e estudiosos: SANTOS; CARVALHO (2018); FANON (2008); RODRIGUES (2008); PINSKY (1998); PROENÇA (1986);

MEYER (1980); LESSA (1973) e dentre outros que nos ajudaram no decorrer da escrita do artigo científico.

Abordagens teóricas sobre Literatura de Cordel

Essa modalidade de Literatura Popular surge primeiramente da forma oral em Portugal por volta do século XVII, com a colonização dos portugueses, franceses e espanhóis chegaram ao Brasil em meados do século XIX e divulgado por todo o mundo. O cordel é apresentado através de duas maneiras, uma pelo repente que é o puro improviso, cantado na hora com a ajuda de uma viola, sendo comum o duelo entre dois poetas populares, vence aquele que tiver a melhor performance com os versos. Noutro caso temos o poeta de bancada que é aquele que cria os versos no caderno, escolhendo as melhores letras para cria o folheto de cordel e posteriormente declamar em praça pública, mercado, feira ou onde tive a maior aglomeração de pessoas para adquirir.

No cordel é usado uma arte popular que faz um grande sucesso entre os poetas a Xilogravura, uma arte milenar desenvolvida para a criação das capas dos folhetos de cordel, e contribui para a contação da narrativa por parte do poeta, o profissional que idealiza essa arte é o xilógrafo com o auxílio de tábuas e ferramentas de carpintarias idealiza artes para o público apaixonado por Literatura Popular.

Segundo Marinho; Pinheiro (2012, p. 16) pronunciam-se a respeito do cordel no país: "No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel.". Os estudiosos da cultura popular nos apresentam assuntos que são bem comuns entre os poetas populares que criavam versos ora verídicos e imaginários para informar ou entreter leitores e ouvintes que alimentavam sua imaginação com histórias de grandes feitos.

O nome Literatura de Cordel é um termo recente que os estudiosos da cultura popular adotaram para se referirem aos folhetos de cordel vendidos nas cidades interioranas do Nordeste brasileiro, pois é bem verdade que no Brasil antes que o cordel se espalhasse pelo país, foi primeiro apresentado pelos nossos colonizadores na região Nordeste onde se familiarizou muito bem por causa da linguagem e dos assuntos sociais enfrentados pelo povo.

O Cordel Brasileiro é diferenciado do Cordel de Portugal, no Brasil o cordel era vendido para um público letrado e lido para um público que ficava a mercê do ensino, pessoas não-letradas. Já em Portugal o público é diferenciado pela seguinte questão eram escritos e lidos por um grupo pertencente às camadas médias, como: professores, médicos, padres, reis e rainhas liam como forma de distração e dentre outros.

A resistência da sociedade negra retratada no folheto

Antes de adentrar-se para a análise do cordel em questão é recomendável que mencione um pouco sobre a vida e obra do autor, Evaristo Geraldo da Silva, nascido em Quixadá no estado do Ceará. É poeta cordelista com diversos trabalhos publicados e alguns ainda inéditos. No ano de 2006 teve um Cordel adotado pela Secretária da Educação do Estado do Ceará – SEDUC (*A Incrível História da Imperatriz Porcina*), para Educação de Jovens e Adultos-EJA, um programa muito interessante que oportuniza a educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar. Em 2008 seu livro infanto-juvenil *João e Maria* (cordel ilustrado, Editora IMEPH) foi selecionado pelo PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. Recentemente adaptou para a linguagem do Cordel o clássico *A Dama das Camélias* (edição editora Nova Alexandria-SP), adotado recentemente pelas escolas de Belo Horizonte – MG, obra também adotada pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE em 2012. Com o livro infantil "*O fogo de Minarã*" (Cordel ilustrado, Conhecimento Editora) foi premiado em 2010 no Edital para autores cearenses, na categoria "Prêmio Rachel de Queiroz de Literatura Infantil". *A criação da noite* (Editora Imeph – 2010) Obra selecionada pela secretaria da educação do estado de São Paulo no projeto livros na sala de aula, para 2013. Cordel em análise é denominado *A maldição do escravo,* do autor já mencionado, lançado em 2009:

Neste cordel, tratarei
De preconceito e maldade,
De sofrimento e tortura,
Vingança e impunidade
Tudo obra de um vil homem
Mestre em fazer crueldade. (SILVA, 2009, p.3)

No tempo da escravidão,

O negro era massacrado,
Não tinha vez e nem voz,
Vivia um triste legado
E, devido à cor da pele,
Sofria e era humilhado. (SILVA, 2009, p.3)

O poeta inicia seu cordel fazendo uma breve narração do que se trata o folheto *"De preconceito e maldade,"* que um certo homem tinha a fama de realizar atrocidades com os escravos que lhe "pertenciam". No período da escravidão *"O negro era massacrado,"* sofrendo as piores maldades e o tempo tenta cicatrizar os sofrimentos deixados pelos nossos colonizadores, porém fica registrado na memória do povo que relembrar um período sombrio.

A luta do negro e dos demais grupos sociais é perceptível na fala de Santos; Carvalho (2018, p. 230):

> A luta que o negro trava pela busca incansável por seu lugar, por um espaço onde as desigualdades sejam menos atrozes; a luta por melhores condições de trabalho, pelo direito a uma educação de qualidade, estes são alguns exemplos da situação que os mesmos passam em busca de melhores condições de vida. Mas o problema não é exclusivo do homem negro e da mulher negra, mas de toda a sociedade, de todos os homens e mulheres.

A luta é motivada pelo interesse do respeito com todos os grupos sociais que travam uma batalha diária por melhores condições de trabalho, saúde, educação, a luta pelo preconceito e dentre outros direitos que são importantes para viver em pé de igualdade na sociedade que carece de políticas públicas mais eficazes e atenda os anseios do povo.

O enredo do folheto apresenta um fazendeiro muito poderoso:

Por essa época, existiu
Um ricaço fazendeiro
Dono de muitos escravos,
Gado, joias e dinheiro
Ele maltratava os negros.
Sem clemência, o dia inteiro. (SILVA, 2009, p.3)
(...)

José, esse dito escravo,
Era privilegiado,
Morava na casa-grande
E andava bem trajado.
Já os outros negros tinham
Peia e trabalho forçado. (SILVA, 2009, p.4)

O fazendeiro possuía bens muito valorosos como escravos que trabalhavam o dia inteiro para seu enriquecimento com *"Gado, joias e dinheiro",* além disso, era um homem muito malvado para seus criados, pois obrigavam a trabalharem o dia inteiro sem piedade. Mas diante de tanta crueldade havia um escravo que era bem visto pelo "seu dono" chamado José, era tido como um servo de total confiança e diferenciado dos demais escravos com regalias. Como prova da confiança do fazendeiro com o escravo José, o mesmo ordena que vá buscar uma encomenda valiosa:

Um dia, o barão chamou
José com ansiedade
E disse: - Vá bem depressa
Buscar pra mim na cidade
Encomenda valiosa
E volte com brevidade. (SILVA, 2009, p.4)

"Mas tome todo cuidado
Porque é coisa importante.
Essa encomenda se trata
De ouro, joia e diamante.
Por isso, vá bem depressa
E não pare um só instante." (SILVA, 2009, p.5)

O fazendeiro manda José ir bem depressa buscar uma *"Encomenda valiosa"*quepor sinal, o escravo deveria ser precavido para não ser roubado quando retornasse, essa riqueza tão valiosa do fazendeiro era "*De ouro, joia e diamante.*". O dono da tal riqueza orientou seu servo para cumprir a missão que lhe fora outorgada. Passada todas as instruções José garantiu ao seu senhor que ficasse tranquilo, pois o mandado seria realizado:

(...)

Durante o longo caminho,
Esse escravo não parou.
Viajou horas e horas.
Quando no local chegou,
Recebeu a encomenda,
E depressa retornou. (SILVA, 2009, p.5)
(...)
Quando José estava
Na metade da viagem,
Foi cercado por ladrões,
Que disseram na abordagem:
-Passe, negro, para nós
-Toda essa sua bagagem. (SILVA, 2009, p.6)

José viajou muitas horas para buscar a encomenda, foi ao local designado pelo seu senhor receber *"E depressa retornou.",* enfrentado muitas horas de viagem, o escravo já estava na metade do trajeto para chegar ao encontro do proprietário da riqueza, todavia, o destino lhe reservava surpresas não muito boas. A caminho de seu retorno *"Foi cercado por ladrões,",* que o obrigaram a entregar toda a riqueza que estava em seu poder. O escravo tentou lutar para não ser roubado, mas os bandidos saquearam toda a carga, e deixando o pobre escravo a beira do caminho. O sofrimento era tanto que naquele momento o escravo ficara com tanto medo do fazendeiro, que sem dúvidas o acusaria injustamente pelo roubo e assim condenando sua morte.

Em relação ao cordel o escravo José era visto como um jovem de inteira confiança e lealdade para o barão, porém no período colonial a figura do homem negro era visto como um animal horrendo para a sociedade e as oportunidades de trabalho inviáveis para a classe. Segundo Maria Luiza Tucci Carneiro na obra *O racismo na história do Brasil*: mito e realidade:

> Nos últimos anos da escravatura no Brasil, poucas eram as alternativas de trabalho e as oportunidades oferecidas aos negros e mulatos. Não se criaram condições para que população negra se integrasse na nova ordem social. Os antigos escravos e seus descendentes continuaram a ser tratados como párias, discriminados pela cor e pela classe social e chamados pelos tradicionais estereótipos – boçal, sujo, estúpido, atrasado, bruto, imoral, mentiroso, degenerado. (CARNEIRO, 1996, p. 16)

O citado acima confirma a dura realidade de uma classe que fora desprezada somente porque queriam seus direitos respeitados e viver socialmente com os demais grupos sociais, porém observa-se uma "libertação" que não saiu do papel literalmente. O negro ainda permaneceu em condições de trabalho desumanas e as formas de tratamentos eram as piores possíveis, visto como um boçal, mentiroso e outros termos que não convém seres mencionados no momento.

José preferiu não retornar para casa naquela ocasião, e isso lhe trouxe graves consequências:

(...)
Enfurecido, o barão
Não parava sossegado,
Dizendo: - José fugiu,
Não cumpriu o combinado,
E levou todo o meu ouro.
Oh! que negrinho safado! (SILVA, 2009, p.9)
(...)
Quando o dia amanheceu,
Ele saiu à procura
Do pobre moço, dizendo:
- Hoje ninguém me segura.
Ou recupero o meu ouro,
Ou faço grande loucura! (SILVA, 2009, p.9)

O barão estava tão agoniado em espera José com seu ouro e por causa da demora acusou o pobre escravo de roubo proferindo palavras de racismo "*Oh! que negrinho safado!"* pode-se perceber um grande paradoxo na fala do fazendeiro que via o escravo como um ser de confiança e agora o chama de ladrão sem saber o real motivo da demora, e a ideia de acreditar que realmente aconteceu um roubo por parte do escravo se consolidou por ser um negro. O fazendeiro não quando avistou o dia amanhecer não perdeu tempo e foi à procura do seu ouro, caso não encontrasse faria grande loucura.

A resistência do negro pelo racismo ainda é presenciada e sofrida no tempo presente como declara Décio Freitas em sua obra *O escravismo brasileiro*:

> (...) Sequer ganharam o respeito de que seriam merecedores pelo fato de haverem sido tanto tempo os únicos produtores de riqueza. O racismo que os persegue ainda hoje, prova que não se livraram das sobrevivências ideológicas de um passado maldito. (FREITAS, 1982, p.144)

Uma luta de resistência que ainda vem sendo travada pelos negros que não conseguiram seu espaço em sociedade e nem ao menos receberam o reconhecimento merecido por serem os principais produtores econômicos do país no período colonial. No entanto prevalece uma visão errônea de preconceito e racismo, às vezes um preconceito velado pela sociedade que ainda defende ideologias contrárias a verdade.

No percurso o barão encontra o jovem escravo:

(...)
Mal o barão viu o jovem
Ali sentado no chão,
Saltou logo do cavalo
E foi gritando: - Ladrão,
Diga onde está meu ouro
Ou te mato sem perdão! (SILVA, 2009, p.10)

José, tremendo de medo,
Falou: - Eu não sou culpado.
Fui roubado nesse canto
Por um grupo bem armado,
Que levou todo seu ouro
E me deixou desmaiado. (SILVA, 2009, p.10)

Quando o barão avistou o pobre escravo no chão não se preocupou em saber o que tinha acontecido e foi logo mandando que desse seu ouro ou pelo contrário "*Ou te mato sem perdão!",* nesse momento José tentou de todas as formas explicar ao barão o que tinha acontecido, porém o fazendeiro não deu crédito para o discurso, e mandou que seus escravos dessem uma grande surra no pobre rapaz que estava falando a verdade, por conta dos maus tratos o rapaz desmaia. Quando o José acordou mais atrocidades o barão estava preparando levaram o escravo todo amarrado para a fazenda e assim continuar os maus atos:

(...)

O barão disse: - Negrinho,
Você vai para a prisão,
E durante uma semana
Só vou te dar água e pão
Para contar a verdade,
Negro nojento e ladrão! (SILVA, 2009, p.12)

Passou ele uma semana
Em uma prisão escura.
Quando o coitado saiu,
Sofre maior amargura,
Pois, por ordem do barão,
Voltou a sofrer tortura. (SILVA, 2009, p.12)

Chegando a fazenda com o maior alvoroço dos demais escravos e do barão, o pobre José foi preso, o castigo que o barão recomendou que fosse realizado era para servir somente água e pão durante uma semana, pois segundo o fazendeiro esse castigo daria tempo para José refletir e falar a verdade, e mais uma vez o barão não cansar de acusar injustamente *"Negro nojento e ladrão!"*. E passado se os dias completaram a sentença na prisão, o pobre rapaz estava a cada dia ficando mais fraco, e o barrão sem dó e piedade acrescenta mais sofrimento ao pobre escravo. Mediante o sofrimento o pobre José se pronuncia para o barão:

(...)
"Barão o senhor irá
Pagar tudo que me fez,
Porque nunca lhe roubei,
Não agi co' insensatez.
Porém, não quer me escutar
Por ter grande estupidez!" (SILVA, 2009, p.14)
(...)
"Talvez aquele negrinho
Confesse seu roubo agora".
O barão logo responde:
-Vamos logo, sem demora,
Lhe escutar, pois ele pode
Falecer a qualquer hora. (SILVA, 2009, p.15)

O barão todos os dias perguntava onde estava o ouro para José, e em contra partida o pobre escravo cansado de sofrer injustamente diz para seu o fazendeiro que nunca tinha roubado o seu ouro e por causa de sua injustiça em não querer ouvi-lo iria sofre muito. No outro dia um jagunço alerta para o fazendeiro que o pobre José estava prestes a morrer, e logo o barão vai de encontro ao escravo com o interesse de encontrar o seu ouro, porém ele tem uma surpresa:

(...)
"O senhor irá perder
Sua maldita riqueza
E ficará na miséria,
Na mais completa pobreza.
E ainda não pagará
Porque só fez malvadeza" (SILVA, 2009, p.15)
(...)
Muitos animais morreram
Devido à seca feroz.
Na fazenda do barão,
Dos rios secou a foz.
A maldição de José
Foi mesmo um castigo atroz. (SILVA, 2009, p.16)

José alerta que o barão irá sofrer muito por causa de sua maldade e as consequências eram terríveis que causariam sua miséria financeira "E ainda não pagará". Com os ouvidos bem atentos para o que escravo dizia o barão não acreditou em nenhuma palavra que ele dissera e em resposta a fala de José o barão respondeu *"Um negro igual a você/ Só presta mesmo enterrado"*. Depois da morte do escravo foi se cumprindo o que tinha sido professado por José, como muitos escravos haviam fugido, plantações foram incêndios e por um período de quatro anos não choveu no sertão *"Dos rios secou a foz."* e ainda mais acontecimentos dolorosos o fazendeiro enfrentaria.

A classe negra foi usada como pretexto para o enriquecimento do colonizador que escravizou a mão de obra do colonizado para o lucro financeiro pessoal. Segundo Jaime Pinsky na obra intitulada *A Escravidão no Brasil*:

> Na verdade, o negro foi trazido para preencher o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que se organiza em função disso. A grande lavoura

> colonial não se preocupava em prover o sustento dos produtores, mas em produzir para o mercado. Dessa forma, a "racionalidade" e a eficiência de sua organização só podiam ser avaliadas na medida em que atingissem esses objetivos para os quais o escravo era fundamental. (PINSKY, 1998, p. 21)

A citação acima confirma que o colonizador não estava nem um pouco interessado em ajudar o negro, mas sim em produzir em grande escala para enriquecer a coroa portuguesa que com isso vinha ganhando mais visibilidade no mercado mundial, os lucros eram bem rendáveis. O negro foi forçado sair da África e vi para o Brasil para suprir uma necessidade de mão de obra escrava, isso aconteceu pelo motivo de o nativo, no caso o índio, não tinha a força de trabalho que o negro já possuía.

Foi encontrado o ladrão do ouro e provado tardiamente a inocência do escravo José:

(...)
Na fazenda do barão,
Foi pego um ladrão de gado.
Com ele, após a revista,
Acharam o ouro roubado,
O qual o barão achava
Que José tinha furtado. (SILVA, 2009, p.17)

Quando o barão descobriu
Que José era inocente,
Devido ao peso da culpa,
Caiu na cama doente,
E, por causa do remorso,
Tornou-se um homem demente. (SILVA, 2009, p.17)

Na fazenda do barão *"Foi pego um ladrão de gado."* e para a surpresa do barão esse ladrão de gado foi revistado e nessa ação o ouro do fazendeiro foi achado, e assim inocentado o escravo José que foi morto inocentemente por um crime que não cometera. E a consequência dessa descoberta foi que o barão *"Caiu na cama doente,"* provocando um grande remorso que ocasionou uma terrível demência. Sua família gastou tudo que tinha para curar o barão, porém sua loucura resultou em sua morte. E assim o poeta termina sua história:

(...)
Assim se encerra a história
Do rapaz de vinte anos
Que se esforçara demais
Pra não cometer enganos
Por conta de seu patrão,
Sujeito dos mais tiranos. (SILVA, 2009, p.18)

Esta história é baseada
Numa lenda regional.
Porém, mudei o roteiro
Do relato original.
Enfim, fiz nova versão,
Mantendo o fecho final. (SILVA, 2009, p.18)

As pessoas relatam que depois da morte do barão a fazenda *"Tornou-se mal-assombrada",* como o poeta popular afirma que a história narrada faz parte de uma lenda regional que o enredo acontece em torno de um jovem que lutou tanto para não cometer fraudes e um patrão muito severo que causou tantas injustiças com pessoas inocentes. Uma história que narra bem a vida de um grupo social que ainda luta por liberdade, o negro que na história afirmam que foi liberto, mas na realidade isso foi somente especulações dos nossos colonizadores.

Na verdade, a luta que resiste na mente da classe negra é o reconhecimento e a aceitação de sua cor por parte dos grupos sociais que na maioria das situações olham o grupo com indiferença por causa de sua cor e também uma história que foi projetada em desfavor do homem negro, como assim pode ser vista pelo posicionamento de Zilá Bernd na obra *O que é negritude:*

> (...) E o que é ainda pior: essas ideologias racistas, que dão fundamento aos preconceitos, são introjetadas até mesmo pelos próprios negros, que ou permanecem em um estado de alienação ou decidem parar para reavaliar a situação, o que muitas vezes desencadeia uma verdadeira "crise de identidade". (BERND, 1988, p. 14)

Uma crise de identidade que prevalece na atualidade deixando cicatrizes irreversíveis para o entendimento verídico da história dos nossos negros, que lutaram bravamente por uma liberdade que ficou somente no papel. O negro deixou de lado

sua real identidade ao longo de sua trajetória de luta pela abolição, pois é notável que quando foi sancionada a Lei Áurea pela Princesa Isabel os direitos que seriam repassados para a classe negra não aconteceu realmente, pois a "libertação" por parte de seu "dono" não lhes assegurava sua sobrevivência e assim preferiam em muitos casos serem escravizados pelos colonizadores que falsearam uma "dita liberdade" para ganhar holofotes e prestígio por parte dos demais grupos sociais.

A respeito desse preconceito racista e maldoso do colonizador, o negro se envergonha e pensa querer se igualar ao branco para conseguir sua tão sonhada libertação deixando de lado outra vez sua identidade, como confirma Bernd (1984, p.10-11) "Vendo-se em tal situação, sobrevém a vergonha, o desejo de ser igual ao branco, a ânsia de libertar-se deste emparedamento construído pelos preconceitos.". Isso deixa claro o abandono de crenças e valores construídos ao longo de resistências por parte do negro em buscar o clareamento de sua cor para amenizar o tal sofrimento.

Considerações Finais

A Poesia de Cordel possui um grande papel social que é mostrar por meio de versos populares que apresentam uma linguagem acessível e cheia de rimas as grandes mazelas sociais, como em discussão o negro que busca incansavelmente o direito de ser livre e o respeito de sua cor, pois esses diálogos necessitam de propostas para o enfretamento da melhor forma possível do atraso social registrado ao longo do tempo.

É muito doloroso ver o homem negro na posição de curvatura para o colonizador que usou e abusou dos direitos de uma classe que queria somente ser ouvida, porém foi silenciada na história pelos homens que detinham o conhecimento e maquiaram uma falsa liberdade, junto dela surgiram graves consequências que permanecem ainda hoje, a luta pela igualdade de direitos.

Segundo Costa Andrade (1980, p.69) na sua obra *Estórias de Contratados* nos diz: "É muito duro tudo isto. Duro é ser homem e negro, mesmo quando não se sabe que ser homem é diferente de estar curvado na vida (1980, p.69)". Esse livro é composto de relatos de pessoas que o autor conheceu, a citação está com o título *Os regressados das ilhas*. A citação nos mostra a dura realidade de pessoas que se sentem desconfortáveis diante de uma situação de submissão para os mandares do colonizador.

A respeito do cordel analisado *A maldição do escravo*, de Evaristo Geraldo, é notada uma inteira submissão de José para com seu fazendeiro, um escravo que tinha uma vida cheia de regalias e confiança, porém em uma certeza ocasião esses privilégios terminaram e o escravo é visto pelo seu colonizador como um indivíduo sem caráter que roubou seu ouro, e tudo isto estava relacionado por causa de sua negritude. Segundo Bernd (1988, p.20) a palavra negritude é polissêmica e dentre esses conceitos "É utilizada para referir a tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a consequentemente reação pela busca de identidade negra", o negro busca a aceitação de si e por parte da sociedade que tanto escravizou sua consciência e mão de obra. No decorrer do enredo o pobre escravo sofre as mais duras atrocidades humanas e tem um fim muito triste morrendo um culpa que não lhe competia.

Muitos negros foram dizimados pelos seus senhores sem provas, prevalecendo assim uma lacuna que a história tenta preencher, porém está registrado na memória de muitas pessoas que vestiram literalmente a bandeira de luta, para assim conseguirem um pouco de dignidade, porém surgiram muitos dissabores que foram provados por esses guerreiros que lutaram bravamente pela vitória, uma luta diária que precisa ser vencida.

O negro ainda luta por sua liberdade, permanece confiante que um dia isso vai terminar bem, com direitos e deveres iguais para a convivência harmoniosa entre os demais semelhantes. Um mundo que o respeito às diferenças de cor seja praticado e vivenciado cotidianamente pelos grupos sociais que precisam se unir.

Referências

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O racismo na história do Brasil: mito e realidade. 4 ed. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, Fernando da Costa. Estórias de Contratados. Lisboa: Edições 70, Ltda., 1980.

BERND, Zilá. O que é Negritude. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERND, Zilá. A questão da negritude. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREITAS, Décio. O escravo brasileiro. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MARINHO, Ana Cristina. Pinheiro, Hélder. O cordel no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, Jaime. A Escravidão no Brasil. 16 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SANTOS, Mikeias Cardoso dos. CARVALHO, Maria do Socorro. "*Análise da resistência dos povos africanos descritas no cordel A triste sina do ladrão de diamantes, de João da Silva"* IN.:SOUZA, Elio Ferreira de, et. al. (organizadores). Literatura Afro-Brasileira e Africana.Teresina: FUESPI, 2018. 782 p. - (Coleção África Brasil; v. 9)

SILVA. Evaristo Geraldo da. A maldição do escravo. São Paulo: Sociarte, 2009.

A MEMÓRIA COMO CARTOGRAFIA DA LEMBRANÇA NO ROMANCE REGIONALISTA *"GALILÉIA"*, DE RONALDO CORREIA DE BRITO[245]

Naira Suzane Soares Almeida[246]

Aproximações epistemológicas possíveis na obra *Galiléia*

A obra *Galiléia* foi o primeiro romance de Ronaldo Correia de Brito, publicado pela editora Alfaguara em 2008 e que foi consagrada pela crítica quando ganhou o prêmio São Paulo de Literatura em 2009. O autor interliga a Literatura e a História quando situa o leitor através do espaço que é o sertão cearense apresentado pelo viés estilístico das narrativas bíblicas, sob a perspectiva de algumas histórias dos antepassados da família Rego Castro. Essa característica de intertextualidade aproxima narrador e leitor já que cria um elo de ligação bem anterior, tendo como horizonte de expectativas, que o livro mais lido no mundo é a Bíblia. Por conseguinte, os recursos utilizados desde a sintaxe à estilística presente no texto se apoiam nesse livro narrado por muitos em diferentes épocas.

Assim o repertório cultural que inspirou o escritor a criar a obra *Galiléia* (2008) não para na referência bíblica. Há leituras da literatura russa de Dostoiévski, Gogol, Tchekhov, Tolstoi e Turguêniev ao criar uma personagem protagonista redonda, um

[245] Trabalho apresentado como requisito de avaliação da Disciplina Tendências da Literatura Brasileira Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, ministrada pelo Prof. Dr. Herasmo Braga de Oliveira Brito, período 2019.2.

[246] Mestranda de Literatura – UFPI/CAPES/CNPq - nairasuzane1@hotmail.com

enredo criativo que foge da obviedade, uma linguagem concisa e objetiva, além de ter como base à literatura hispano-americana de Jorge Luis Borges mediante a característica da narrativa como algo cíclico. Ademais para criar os conflitos internos da personagem Adonias por intermédio da literatura inglesa de William Shakespeare ao utilizar a obra *Hamlet* (1599-1601) com o célebre conflito interno de ser ou não ser. No caso da personagem, a ideia de pertencimento ou não do sertão. Além disso, para criar o sertanejo há o diálogo entre as literaturas brasileiras de Guimarães Rosa, com o *Grande Sertão: veredas* (1956), Graciliano Ramos, com *Vidas Secas* (1938). Assim, a literatura regionalista aparece ao dialogar entre o rural e o urbano, regional e nacional, pobreza e riqueza, iletrados e letrados.

Nesse contexto o romance inicia com o anúncio da grave enfermidade do patriarca Raimundo Caetano. Devido a esse acontecimento, provavelmente a festa de aniversário dele não irá ocorrer. A personagem principal que conta essa história é Adonias, seu neto, ao voltar ao Sertão de Inhamuns, no Ceará, com os primos Davi e Ismael que refazem esse caminho em uma camionete. Esses, agora homens, regressam depois de três décadas de isolamento no estrangeiro à fazenda Galiléia. Cada um traz na bagagem suas experiências de vida, a fim de criar uma tensão na narrativa. Nela o narrador é plural, posto que ora está em primeira pessoa do plural, ora está em primeira pessoa do singular alternado entre Adonias, Davi através de suas cartas e/ou Elias por meio das narrativas de histórias populares de antepassados, ao concentrar essas vozes reunidas na representação do narrador em primeira pessoa do plural onde se evidencia a personagem Adonias como detentor do discurso.

Na trama Adonias rememora as lembranças da fazenda Galiléia e com essas surgem muitos segredos guardados por gerações em sua família que serão revelados, dentre esses: adultério, vingança, morte, sexualidade e ressentimento. A hipótese elencada é de que a narrativa regionalista é realizada por meio das lembranças individuais de Adonias, bem como que a memória coletiva dos membros da família ajuda a reconstruir as memórias encobertas na fazenda Galiléia, segundo Maurice Halbwachs em *A memória coletiva* (2013).

Logo, fundamenta-se a afirmação do parágrafo anterior com base na memória individual da personagem Adonias alicerçada na memória coletiva dos parentes, tendo como lugar o Sertão de Inhamus, os costumes do Brasil, mais especificamente do Ceará, como as rezadeiras, as costureiras, os contadores de história, a pobreza extrema, a prostituição infantil, o sentimento de não-lugar presente nos imigrantes na Europa,

mais especificamente na Noruega que é o caso do protagonista e dos primos Ismael e Davi. Outros conflitos como o preconceito aos imigrantes, além da linguagem bíblica que são evidenciadas nas histórias narradas, a gênesis da família Rego Castro estudada pelas personagens Salomão e Marina, os nomes bíblicos dos integrantes da família de Raimundo Caetano. Ainda há alguns conflitos psicológicos como da personagem Adonias ao não se "encaixar" nem em Recife e nem em sua terra natal.

Justifica-se o estudo da obra *Galiléia* (2008), de Ronaldo Correia de Brito, pela descrição cuidadosa do espaço, da fazenda Galiléia, do ser humano, da família, da sociedade brasileira do passado e do presente representada pelo núcleo familiar das personagens, bem como pelo resgate de costumes que o romance contemporâneo regionalista traz que é a peculiaridade da descrição minuciosa de elementos da terra como o rio Jaguaribe, as (os) índias (os) jucás kanelas, a presença dos negros no sertão, a violência como elemento recorrente na narrativa, a sexualidade aflorada presente na família Rego Castro, a Noruega em comparação com o Ceará, o complexo de Electra da filha mais nova de Raimundo Caetano, a arte da contação de histórias no sertão, o exílio dos primos na Europa, ser imigrante na Europa, o silenciamento feminino e a modernização do mundo sertanejo.

Por essa razão, há relevância na pesquisa da mesma. Além disso, encontrou-se três trabalhos em torno do objeto de estudo que irá citar em ordem decrescente das publicações. O primeiro publicado na revista Litterata em 2015 intitulado "A autointertextualidade em *Galiléia*, de Ronaldo Correia de Brito" da mestranda Rosângela da Silva Oliveira. Esse ressalta que os contos "Faca" de 2003 e "O que veio de longe" de 2005 tem a característica de autointertextualidade pela retomada das personagens principais e do espaço. O segundo é a dissertação de 2014 nomeada de "A ressignificação do sertão em *Galileia*, de Ronaldo Correia de Brito: problematização da dimensão regional do romance no contexto da contemporaneidade", de Mônica dos Santos Melo. A pesquisa parte do conceito de cronotopo que tem como teórico basilar Bakhtin (1998). A mesma discute como a crítica tratou o regional. Ademais, percebe-se como o sertão é configurado nessa narrativa em comparação a outras obras contemporâneas brasileiras. O terceiro e não menos importante é o trabalho de dissertação realizado em 2011 intitulado "A Intertextualidade Bíblica em *Galileia*", de Elizabeth Francischetto Ribeiro que traz como característica em destaque a paródia bíblica investida na obra *Galiléia* (2008) ao analisar o sertão místico e o sertão pós-moderno. Por essa razão, parte-se da fortuna

crítica encontrada para ressaltar-se a importância de uma pesquisa relacionada à memória na obra *Galiléia* (2008) que se verá mais no próximo tópico.

A memória como fio condutor e as interfaces do regionalismo no tempo da narrativa

Inicia-se a análise da obra com um fragmento que mais se assemelha a uma cartografia da memória. Veja a seguir:

> Nunca sei o que é verdade na Galiléia. [...]
> Pigarreio, tusso, entrevejo pedaços de mapa: Cingapura, Jacarta, Sumatra, Manila, lugares aonde nunca fui. Novamente me pergunto se ali as pessoas são menos complicadas do que somos na Galiléia (BRITO, 2008, p. 159).

Aqui há o caráter da narrativa ficcional sem pretensão nenhuma de dizer a verdade, mas de o leitor se deparar com possibilidades de verdades que são possíveis de acontecer não somente na ficção. Nessa passagem a personagem Adonias aparece em uma descrição metaficcional, uma ficção que versa sobre outras ficções, tosse e começa a ver "pedaços de mapa" de lugares não conhecido por ele, porém que fazem ele se questionar se esses outros lugares as pessoas se relacionam de forma diferente em relação à Galiléia. Nesse destaque questiona se a Galiléia, a qual ele fala, é a fazenda ou a obra de Brito (2008). Há uma história dentro de outra história, ao mesmo tempo que o autor também se imiscui nesse processo de autor criador com voz viva como aponta Mikhail Bakhtin no texto "Autor e autoria" de Carlos Alberto Faraco do livro *Bakhtin: conceitos-chave* organizado por Beth Brait.

Esse autor-criador que por vezes aparece com voz viva através do narrador Adonias que busca recordar[247] (as lembranças que representam sentido) em *Galiléia* (2008). O mesmo irá realizar um resgate histórico das tradições do sertanejo, além de mostrar as mudanças que o lugar sofre pelo processo de modernização, pela transformação de comportamento desses habitantes que se percebe através da descrição realizada na narrativa. Veja o enxerto:

[247] Optou-se pelo termo recordação ao longo do artigo pela referência ao termo anamnesis cunhado por Aristóteles onde Paul Ricoeur no livro *A memória, a história e o esquecimento* (2007) faz esse resgate. O mesmo significa a busca de uma lembrança que representa sentido a sua existência.

> Agora, os rapazes acham feio vestir roupa de couro, botar um chapéu na cabeça. Estão no direito deles. Mudaram os tempos. Pra que serve vestir roupa de couro, botar chapéu na cabeça, se não tem boi pra correr atrás? Serve apenas pra dançar xaxado, folclore, o senhor conhece. Roupa de couro perdeu o valor porque não tem utilidade (BRITO, 2008, p. 38).

Observa-se aqui a memória como algo oriundo das tradições passadas, mas sendo resgatada como algo cíclico, pois no presente esse costume segue, porém com modificações. Aqui nota-se que o costume social de antes em usar a roupa de couro para tanger o gado não é mais visto, com exceção em festas típicas que resgatam o folclore da região do sertão, do Ceará.

A personagem secundária que fala no fragmento anterior é o homem dono do bar. Ele relata a Adonias que os rapazes da região também não têm interesse em trabalhar na roça e que na cidade não há trabalho para todos. Nota-se a presença de uma imagem-recordação que indica algo que aconteceu mais que não está mais lá. O homem que fala tem em sua recordação a imagem de jovens trabalhando na agricultura e na pecuária. Essa discussão extraliterária que trata da questão regional do Brasil é fundamental para a caminhada acadêmica da crítica literária como afirma o doutor Humberto Hermenegildo de Araújo (UFRN) com o artigo "Regionalismo e modernização como representações literárias" no XI Congresso Internacional da ABRALIC, em julho de 2008.

A expressão dita no parágrafo anterior imagem-recordação foi cunhada por Paul Ricoeur na conferência "Memória, história, esquecimento" na versão original em inglês em 8 de março 2003. No passado o jovem vivia do que produzia no campo e fazia o uso da roupa de couro para se proteger da vegetação fechada. Por conta do progresso, da modernização das cidades, há um crescente aumento de estradas com asfaltos, e consequentemente houve um grande desmatamento, logo o gibão de couro não se faz mais tão necessário nesse cenário rural.

Por isso é importante saber mais sobre a história do regionalismo. A esse respeito, a professora da USP e escritora, Lígia Chiappini Moraes Leite, contribui com o artigo "Do beco ao belo: dez teses sobre regionalismo na literatura" publicado em 1995. A pesquisadora trabalha a muitos anos com esse tema desde a literatura gaúcha à literatura comparada. Logo, afirma que "o regionalismo é um fenômeno universal, como tendência literária" (LEITE, 1995, p. 1). A mesma assevera que as dez teses servem para lembrar a importância do estreitamento dos laços entre leitor da cidade e

do sujeito do campo que possui mais limitações, ressaltando que se deve buscar o respeito às diferenças. A fim de pensar a respeito dessa relação, lança-se a seguinte pergunta: como não deixar alheio o leitor urbano com relação ao cenário rural? Por conseguinte, a obra literária regionalista estabelece essa ponte para unir esse variado público leitor.

Aqui em *Galiléia* (2008) a narrativa mostra a resposta ao apresentar uma personagem protagonista proveniente de um romance contemporâneo regionalista que é dotado de ética e de moral, Adonias, que realizou os estudos de medicina na cidade grande, revelando-se um sujeito moderno e contraditório, que por horas ama o sertão e outras vezes não consegue entender como as pessoas vivem ali. Ele que é também um escritor e busca com faro detetivesco as histórias escondidas da família. Porém, também é aquele garoto que visitava na infância e na adolescência a zona rural de Inhamuns. Esse homem multifacetado é também o leitor contemporâneo da modernidade em que vive. Todavia, como não se envolver com as memórias do sertão? Sem muita demora o narrador próximo ao final da narrativa afirma o seguinte:

> O sertão é o Brasil profundo, misterioso, como o oceano que os argonautas temiam navegar. Chega-se a ele acompanhado o curso dos rios, perdendo a memória do litoral. Os ingleses chamam-no *backlands*, terras de trás (BRITO, 2008, p. 225).

Adonias, a personagem narradora rememora todo um povo através de sua família e tira dos escombros as memórias subterrâneas que estão ocultadas nela através da contação de histórias, legado deixado por seus ancestrais. Ele que, ao visitar o avô Raimundo Caetano em estado de saúde debilitado, tenta trazer o mínimo de conforto para aliviar seu sofrimento, pois ao contrário do que alguns parentes pensam sobre isso, o patriarca deseja morrer porque se sente cansado de permanecer enfermo em uma cama ou em uma cadeira de rodas. Acompanha-se aqui o diálogo entre Raimundo Caetano e Adonias sobre suas confissões no "leito de morte":

> — Adonias, será pecado desejar morrer?
> — Eu não sei, vovô. O senhor é um homem religioso, sabe mais do que eu.
> — Sempre rezei e temi a Deus. Memorizei as páginas desse Livro Sagrado, e castiguei meus filhos e netos com suas leis. Três anos numa cadeira de rodas me ensinaram a pensar diferente. Três anos apodrecendo abalaram minha fé. Não sou a fortaleza que pensam. Nunca fui (BRITO, 2008, p. 221).

Nesse enxerto há a presença desse sujeito incompleto da modernidade que volta para si em busca de respostas. A personagem Raimundo Caetano quando era mais jovem seguia fielmente o que estava escrito na bíblia e castigava os filhos e netos que agissem diferente do que lhe era interpretado naquele discurso. Depois da velhice e da grave doença ao qual foi acometido, a fé não era mais a mesma de antes. Assim como ele havia mudado por dentro e por fora, já não era tão duro como outrora.

Pode-se dizer que o pior de envelhecer é ser esquecido, pois a maioria dos parentes só apareceram na fazenda após o anúncio que Raimundo Caetano estava quase morto. O mundo moderno e suas relações passageiras, em consequência a falta de tempo para o diálogo entre indivíduos. Desta maneira, a fazenda Galiléia estava em decadência e o corpo do avô também. "A terra perdeu a substância. De onde se tira e nunca se bota, acaba" (BRITO, 2008, p. 53). O mundo ficcional estava em ruínas, assim como o sujeito moderno. Logo, entende-se que os enfermos nunca descansam como o mundo pode descansar com tantas crises. O patriarca reconhece que mesmo se vivesse muitos anos, não daria para reparar os erros do passado com Maria Raquel. Confira essa confissão no trecho seguinte:

> — Escute uma última história, Adonias. Depois, me deixe só e faça o que bem quiser. Quando seu tio Benjamin morreu por causa de uma cirurgia malsucedida, eu me comportei semelhante ao rei Davi, após perder o filho dele. Banhei-me, penteei-me e comi uma refeição. O menino estava morto, nada mais podia fazer. Entre os muitos erros que cometi, esse foi o que mais feriu sua avó. Ela nunca me perdoou que levasse tão a sério a imitação da Escritura. Eu parecia alegre com a perda, enquanto ela gritava feito uma louca (BRITO, 2008, p. 222).

No fragmento acima vimos que o patriarca em processo de declínio revê o que fez ao longo de sua vida, especificamente nos anos em que foi casado com Raquel e quais erros cometeu, em especial aquele que mais magoou à esposa, que foi quando perderam o filho mais novo Benjamin. Essa reflexão vai de encontro ao pensamento nietzschiano que vem guiar ao homem para o despertar do sono platônico. Então, Raimundo Caetano pode ser considerado um verdadeiro niilista segundo os estudos da pesquisadora Roseane Bezerra de Araújo no texto "Niilismo heroico em Samuel Beckett e Hilda Hilst: fim e recomeço da narrativa" publicado em 2012 pela EDUFRN. Ao afirmar que "o verdadeiro niilista é aquele que analisa a decadência do mundo e, ao reconhecer os erros do passado, busca alcançar um mundo novo, com valores renovados" (ARAÚJO, 2012, p. 47). Logo, a personagem muda sua visão de

mundo para alcançar o processo de redenção. Reconhecia seu erro, mas sabia que não conseguiria ser perdoado por sua esposa. Esse mundo novo deveria ser conquistado quando deixasse o seu corpo.

Anteriormente falou-se sobre o patriarca da família Rego Castro, Raimundo Caetano. Por conseguinte, é hora de lembrar como as primeiras famílias chegaram ao sertão. "Folheio o Livro de trás para a frente, um costume antigo. Retorno ao começo, à gênese do sertão, quando as primeiras famílias chegaram ao planalto, tangendo os rebanhos e brigando pela posse de terra" (BRITO, 2008, p. 108). Aqui há presença da recordação das histórias contadas através do "Livro" onde esse texto se assemelha a do autor-criador da narrativa *Galiléia* (2008). Por isso, a narrativa em análise recai na contemporaneidade por trazer recursos estilísticos, como a não cronologia dos fatos, personagens redondas como Raimundo Caetano e Adonias que se contradizem através de suas ações ao longo de suas vidas. Além disso, o texto tem a caraterística de ser cíclico, pois inicia-se com os primos Adonias, Davi e Ismael pela estrada indo à fazenda Galiléia visitar o avô e ao final da mesma, Adonias está na estrada a caminho de Recife, em Pernambuco, quando se perde no caminho pelo sertão, como se estivesse no despertar de um sonho platônico revendo suas ações.

Em consonância com o exposto, o texto crítico não deve trazer todas as repostas, mas uma resposta possível dentro do processo de significação daqueles signos. Corroborando com essa afirmação, Leyla Perrone-Moisés em seu livro *Mutações da literatura no século XXI* acentua que o texto crítico "deve ter validade, isto é, seu sistema interpretativo deve mostrar-se totalmente adequado não a uma pretensa verdade da obra, mas a seu sistema de significação" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 67). Por conseguinte, argumentos consistentes com uma boa fundamentação teórica com base em muitas leituras e um vasto repertório cultural, que ajudem a comprovar o que está se questionando ou afirmando.

A partir disso, parte-se desse esquema analítico de Perrone-Moisés (2016) para elencar as lembranças afetivas que marcam a história do romance regionalista mencionado. A primeira delas é a recordação da violência representada na imagem da Casa-Grande do Umbuzeiro. Observe o trecho que configura essa cena:

> A Casa-Grande do Umbuzeiro nos espionava, enchendo de pesadelos nossas noites. Escutávamos os gritos de tio Domísio, preso no quarto escuro. Amarrado a um casamento imposto pela família, Domísio sobrevivia tocando rebanhos de

> bois para o Recife. Numa das viagens, apaixonou-se por uma moça risonha, na cidade de muitas igrejas. Jurou que era solteiro e acertou casamento. Mas, no sertão distante, existiam os filhos e a esposa Donana. A única maneira de livrar-se dela seria matá-la. (...) Domísio matou Donana com um punhal de cabo de madrepérola. Enfiou-o nas costas da mulher. (...) Pediu asilo na Casa-Grande do Umbuzeiro, onde morava seu irmão, um padre (BRITO, 2008, p. 53-54).

A morte de Donana por seu marido Domísio relatada através das histórias populares permeiam a recordação da família Rego Castro que assim como os contos de terror enchem de pesadelos as noites dos familiares. Após três gerações a história do feminicídio relatada segue no imaginário da personagem protagonista Adonias, o mesmo que escreve um romance sobre Galiléia, que por vezes se mistura como autor-criador dessa trama. A narrativa traz também evidencias consideradas regionalistas como as marcas da violência retratadas anteriormente, tal como a recordação de Adonias na colheita de algodão. Veja no trecho que segue:

> Nunca soube o que achava mais bonito, se as extensas plantações floridas de amarelo ou os campos cobertos de plumagem branca. A floração era uma tarde ensolarada e a colheita um crepúsculo nevado. Memória de neve em meio ao calor e suor (BRITO, 2008, p. 113).

Esse acontecimento Adonias presenciava em sua adolescência quando vinha visitar o avô nas férias, ajudando na colheita do algodão. Veja que essa recordação do campo com plumagem branca é comparada por ele como um campo de neve, mas ao invés do frio, o calor. Época em que a terra era fértil e os habitantes trabalhavam com o plantio. Contudo, não se pode dizer que a personagem tem uma memória "certa", posto que não existe outro recurso para referenciar o passado que não seja a memória, como aclara Ricoeur (2007). Outrossim, o fio condutor desse fragmento deixado é o tempo, a ligação entre o tempo passado e o tempo presente, além da união desse novelo com as características do sertão que mais se assemelham à características nacionais e mundiais. Posteriormente, encontra-se a memória da presença de negros no sertão através dos livros de Salomão, tio de Adonias. Acompanhe o trecho:

> Tio Salomão mostra nos livros de sua biblioteca que o número de habitantes de sangue negro, nos Inhamuns, excedia o de habitantes de sangue branco, e que os negros foram importantes para a formação sertaneja. E argumenta:

> — Nas senzalas havia alfaiates, costureiras, ferradores, pedreiros, carpinteiros e seleiros. Inventaram que eles não serviam para a pega de bois, mas se enganam. Sei de negros que foram excelentes vaqueiros.
> Diz que a moral sertaneja não permitia os deslizes com as negras, porém muitos fazendeiros assumiam a paternidade dos filhos bastardos. Não me atrevo a lembrar que o nosso avô Raimundo Caetano não fez o mesmo com os filhos de Tereza Araújo (BRITO, 2008, p. 114).

Aqui as reminiscências do passado que se tentou apagar, a presença dos negros nas senzalas de Inhamuns. A somar a isso, a farsa de que esse grupo não tinha uma especialidade no trabalho e que "não serviam para a pega de bois". Essas lembranças encobertas ao longo dos anos sob a perspectiva do homem branco, rico e muitas vezes europeu. Contribuindo com essa perspectiva, a lembrança individual continua coletiva e para "recordar uma lembrança, não são necessários testemunhos no sentido literal da palavra, ou seja, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível" (HALBWACHS, 2006, p. 31). Os livros de Salomão traduzem essa explicação a de que escritores e escritoras inspiraram seus trabalhos em memória individuais e coletivas para retomar as lembranças do passado recente e do passado mais remoto. Sobre isso, os romancistas preenchem as lacunas deixadas por essas lembranças com a ficção literária.

Há a presença na trama da falsa moral da família Rego Castro, posto que Raimundo Caetano era casado com Maria Raquel e tinha relações sexuais com Tereza Araújo, sua afilhada, e com ela teve dois filhos que ele entregou para a adoção de famílias que viviam em cidades distantes. Por essa fragilidade ética-moral alguns da família haviam encoberto essa lembrança, e outros não lembravam por terem perdido o contato com a família por um longo período.

Logo, um relato de Ismael sobre a violência cometida e sofrida por ele na Noruega. Memórias da violência na qual ele teria batido em sua ex-mulher, inclusive de ter permanecido demasiado tempo na cadeia sem julgamento, possivelmente por ser um índio. Acompanhe o enxerto:

> — Bater em mulheres na Noruega dá cadeia, mas o meu advogado jurou que eu estava sendo vítima de um complô racista. Ele nunca tinha visto um norueguês permanecer tanto tempo preso sem julgamento. Por que faziam isso com um índio? Fiquei meses numa cela pequena, em Kristiansand, um lugar que mais parece uma geleira. Quando saí, me proibiram de visitar minha filha (BRITO, 2008, p. 134).

A personagem comete violência física contra a mulher, porém também sofre violência quando é "esquecido" pelo sistema jurídico de Kristiansand, fato que se justifica por seu advogado como um ato racista cometido contra Ismael por ser indígena e estrangeiro, já que tal acontecimento não havia ocorrido antes com um norueguês. Em seguida, Adonias pergunta a Ismael como era a relação entre ele e Marina, sua madrasta. Veja o trecho que narra essa conversa dos primos que mais se assemelha a uma confissão de Ismael:

> — Marina não era mais casada com ele. Mesmo assim, ela só me chamava pra caçar quando Natan viajava. [...]
> — E vocês vinham muito aqui?
> Ismael responde firme, não tinha como recuar.
> — Algumas vezes.
> — Quando chovia e isso aqui parecia um esconderijo envolto pela mata espessa?
> — Também.
> Terminei o interrogatório. [...]
> — Você é um cachorro, que deita com a esposa do pai, a mãe de seus irmãos (BRITO, 2008, p. 140).

Adonias nesse fragmento é picado pela falsa moral da família por jugar o primo Ismael como a si mesmo por não lembrar que os sujeitos na modernidade são diferentes e que há uma pluralidade de pensamentos. Ele deveria também recordar que há outros casos na família de imperfeições, posto que o sujeito não é completo, e como Ismael poderia ser? Inferindo sobre esse tema, Halbwachs (2006), complementa que deve-se ter a intuição sensível que é a ligação das referências fora de si e possíveis consciências e transformações. Conclui-se que a lembrança é algo que pode estar externo, como se percebe pela análise de *Galiléia* (2008) localizada em diversos lugares, pessoas e livros. Contribuindo com essa assertiva, Ricoeur (2003, 2007) diz que a narração contém a história e a ficção juntas. Ademais o ato de narrar utiliza-se da imaginação completando esse tripé, como também afirma Wolfgang Iser, no texto "Os atos de fingir" [248]de 2006.

Continuando com a análise das memórias da violência na família Rego Castro em *Galiléia* (2008). Há a presença da lembrança da vingança de Lourenço de Castro, um antepassado da família. Confira o traço dessa característica:

[248] Esse texto faz parte do livro História. Ficção. Literatura. de Luiz Costa Lima publicado em 2006.

> — Lourenço de Castro, um primo do avô de vocês, foi arrancado do fogo quando Otaviano Teixeira incendiou a casa do monte Alverne, para executar uma vingança. Só Lourenço escapou à chacina em que mataram seu pai, Bernardo de Castro, seus dois irmãos, uma irmã, e mais três empregados. Francisca, a mãe de Lourenço, morrera de parto dois anos antes da tragédia. Se fosse viva, certamente sofreria o mesmo destino da família (BRITO, 2008, p. 201).

A violência está em toda parte, no campo, na cidade e nas literaturas. Logo, o processo de mimese resgata essa marca tão forte na vida do brasileiro. Cada vez mais o sujeito é dominado pela insegurança no convívio social e no núcleo menor, o familiar. A família de Lourenço foi brutalmente assassinada em troca de poder e honra. Ele foi adotado por seu assassino e depois de se tornar um jovem adulto, descobriu essa chacina contra a sua família e resolveu se vingar da atual, não distinguindo adulto de criança e homem de mulher. Quem conta essa história dessa vez é Natan. Percebe-se que a qualidade de narrar é presente na família, como Adonias menciona:

> Todos os homens da família possuem as qualidades de narradores. Cada um inventa seu jeito próprio de narrar, os movimentos de corpo, inflexões de voz, pausas e ritmo. Mas todos revelam um traço em comum: o magnetismo que fascina e arrebata (BRITO, 2008, p. 204).

Pode-se inferir que a qualidade do ato de narrar vai sendo repassada de geração a geração aos descendentes da família Rego Castro através dos relatos orais, como Walter Benjamin explica em seu texto "Experiência e pobreza" de 1933. Contudo, nessa narrativa acontece o inverso, pois as novas gerações são expostas aos relatos de histórias que terão um estímulo para que os mais novos contem essas histórias antigas de seus antepassados e também as novas experiências que irão vivenciar, bem como a carta de Davi contando suas aventuras amorosas à Adonias para que o primo registrasse em seu livro. Conduz esse discurso o trecho a seguir:

> Assim que li as páginas impressas, lembrei o nome bestiário, o mais perfeito para classificar o amontoado de sandices escritas pelo primo. No catálogo animal, que espécie corresponde a Davi? Quais são as outras feras que o cercam? Percorro de ponta a ponta a confissão narcísica, evitando os trechos sobre Guilherme, um estudante de jornalismo que passou férias na Galiléia duas vezes, na companhia do primo, e com quem ele manteve uma relação amorosa que por sorte não terminou em assassinato (BRITO, 2008, p. 185).

Aqui o relato da homossexualidade de Davi, mas nele não explica como o mesmo havia sido "sagrado como um cordeiro", lembrança que Adonias guarda em sua memória. Davi com uma mancha de sangue nas pernas e apenas vestindo uma camisa branca. Porém a verdade é que Davi tinha a imagem de um gênio musical na família, mas "Davi não foi tocar coisa nenhuma em Nova Iorque" (BRITO, 2008, p. 185). Ele inventou tudo sobre tocar em um pub de Nova Iorque. E por que a família acreditou nessa história de gênio da música? Confira o desabafo de Adonias sobre esse assunto, "mais provavelmente porque não alertamos para uma espécie disfarçada de diabo, que se infiltra nas famílias conservadoras e de falsa moral como a nossa" (BRITO, 2008, p. 186).

Nota-se aqui a presença da falsa moral da família conservadora dos Rego Castro. Há a possibilidade de Davi ter se tornado homossexual pela violência sexual sofrida no período da infância para a adolescência. A família preferiu acreditar na mentira que o mesmo inventou de ser um músico respeitado para amenizar o trauma sofrido pelo rapaz. Por conseguinte, o grupo familiar tentava apagar essa lembrança sem falar nunca sobre o assunto.

Por essa razão, Brito (2008) encontra meios de falar sobre o sertão e problemas universais do ser humano através da literatura que leva a tríade história, ficção e imaginação. Percebe-se com a narração de Adonias nesse fragmento que ambos os pontos estão interligados. Observe-o a seguir:

> Quando saio para o terreiro, ainda encontro um resto de sol. As costureiras largam o trabalho, felizes porque voltam para casa. Esaú irá levá-las de carro e eu posso acompanhá-lo. [...] Nenhuma das moças especula sobre o movimento regionalista, como tio Salomão e tia Marina. Pra elas pouco importa que o regionalismo tenha sido uma invenção dos intelectuais do Recife para se contraporem aos modernos do Sudeste, ou que seja um formato de romance fora de moda. Elas costuram redes, bordam panos, tecem varandas, deitam e dormem despreocupadas se as redes são regionais e possuem pouco valor de mercado porque foram fabricadas no Nordeste, bem longe de São Paulo e do Rio de Janeiro (BRITO, 2008, p. 170).

Aqui o narrador, autor-criador apresenta uma voz crítica a respeito do movimento regionalista. Esse utiliza-se para exemplificar das personagens costureiras do campo que tecem redes, mas que não sabem que o mesmo produto vendido no nordeste é desvalorizado, no entanto vendido no sudeste do país é valorizado. Assim

também acontece com as obras literárias do eixo sul e sudeste. Ambas são consideradas nacionais e as realizadas no norte e nordeste são consideradas regionais, o que se pode chamar de desvalorização da literatura nortista e nordestina. No entanto, o movimento regionalista foi realizado "para se contraporem aos modernos do Sudeste, ou que seja um formato de romance fora de moda" como afirma o texto.

O professor doutor Araújo (2008) irá contribuir para o entendimento do romance regionalista ao especificar as características que são mais acentuadas. A primeira delas é a presença forte do narrador Adonias como se percebe em *Galiléia* (2008). Esse acrescenta de forma significativa para a construção de sentido na trama. O mesmo é exposto de forma visceral através de suas fraquezas. A segunda característica marcante são as constantes violências (física e psicológica) frequentes que recordam à literatura urbana como às de Rubem Fonseca e Patrícia Melo. A terceira que liga as duas características anteriores ao reunir a figura do narrador e seu papel fundamental, bem como a companhia frequente da violência na narrativa que desemborca nos princípios ético-moralizadores. Esses se fazem presente desde à década de 30 com o Romantismo ao denunciar as mazelas sociais por conta dos inúmeros problemas sofridos pela população pobre.

Considerações finais

Viu-se a importância de se estudar a memória na obra regionalista *Galiléia* (2008) e as inúmeras interfaces que ela dialoga. As portas da fazenda Galiléia são muitas, assim como as histórias que vão se abrindo em frente ao público leitor. Por isso, ainda há muito o que se falar sobre o romance de Brito (2008). As lembranças resgatadas são fontes importantes na construção da identidade do próprio narrador Adonias, peça chave para essa ponte entre as histórias de violências e as denúncias sociais, como é o caso da falsa moral de sua família conservadora e patriarcalista. Por conta disso, quase não se percebe a voz das personagens femininas na narrativa. Fato visto na narrativa pela descoberta de Adonias do diário de Maria Raquel, sua avó, nesse havia receitas, um dia especial na cama com seu marido, contas, além de uma foto dela recém casada com os pés descalços e sorriso largo, possivelmente por conta da sua descendência do povo Kanela, mas escondida dos olhos de todos (as) dentro da arca do avô, Raimundo Caetano.

Referências

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. A tradição do Regionalismo na Literatura Brasileira: do pitoresco à realização inventiva. Revista Letras, Curitiba, n. 74, p. 119-132, jan./abr. Editora UFPR, 2008.

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. Leituras sobre regionalismo e globalização. Revista Imburana, Rio Grande do Norte, n. 7, jan./jun. Editora UFRN, 2013.

ARAÚJO, Roseane Bezerra de. Niilismo heroico em Samuel Beckett e Hilda Hilst: fim e recomeço da narrativa. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas, v. 1.

BRITO, Ronaldo Correia de. Galileia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 153-159, 1995.

LIMA, Luiz Costa. História. Ficção. Literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MELO, Mônica dos Santos. A ressignificação do Sertão em Galiléia, de Ronaldo Correia de Brito: problematização da dimensão regional do romance no contexto da contemporaneidade. Recife: O autor, 2014. 101 p.

PERRONE – MOISÉS, Leyla. Mutações da Literatura no século XXI. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RIBEIRO, Elizabeth Francischetto. A Paródia Bíblica em Galileia de Ronaldo Correia de Brito. São Cristóvão: UFS, 2011.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS: LEI Nº 10.639/03 UMA PROPOSTA LEGAL PARA A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR

Nanicleison José da Silva[249]

Maria das Graças Ataíde de Almeida[250]

Introdução

A incorporação da temática de desenvolvimento de uma educação antirracista e do ensino da cultura afro-brasileira e africana, na ambiência do sistema formal das instituições escolares de todo o país, passou a ser bandeira de atuação e reivindicação do movimento social negro brasileiro, que ao longo da história vem desenvolvendo várias ações no campo social, político e educacional, no sentido de combater a discriminação racial sofrida pelos negros ao longo da história do nosso país e que ainda campeia em nossa sociedade.

Ao constatarem a invisibilidade do negro, bem como a produção e a reprodução da discriminação racial nos vários setores sociais, enfatizando aqui o setor educacional brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a incluir na agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro estudos que contemplassem a pesquisa, o ensino da História da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira nos currículos nacionais.

[249] Mestre em Ciências da Educação, Universidad de Desarrolho Sustentable - UDS - ncleison@hotmail.com

[250] Pós-Doutorado Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - ataide@hotlink.com.br

É importante ressaltar a atuação incisiva do Movimento Negro, no concernente as articulações com políticas mais atentas as questões inerentes a participação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. A partir de então, aconteceu no Brasil um acalorado debate em âmbito nacional, envolvendo Governo e sociedade civil, organizado para discutir e apresentar proposituras à superação dos problemas elencados pela referida Conferência.

Assim, em decorrência da responsabilidade social e racial observada também em Durban, sancionaram, por meio de dispositivos jurídicos municipais, e por conta da ampla pressão de comunidades locais, leis que objetivassem destacar no sistema de ensino local a participação do negro em diversas áreas no âmbito da sociedade brasileira.

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura do negro, assim como a preocupação referente à formação de professores (as) municipais e estaduais, para prover e ministrar as disciplinas alusivas ao assunto faz-se imprescindível e urgente um olhar atento à forma como a Lei nº 10.639/03 está sendo vista e trabalhada na escola; sobretudo, como já foi dito, porque a educação escolar é também responsável pela construção das representações positivas dos alunos e exerce um papel fundamental no cuidado de uma pedagogia antirracista (BAIBICH, 2005). De acordo com Gomes (2008, p.71):

> Se entendermos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecermos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente a África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento 'e/ou negado' pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei.

O processo em que se deu a promulgação da lei e das diretrizes anunciadas, busca refletir em que medida essas políticas públicas podem contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade sócio cultural, no interior da escola, por meio do questionamento e da desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial.

A carta magna de 1988 significou um importante marco tanto no que diz respeito ao combate ao racismo quanto nos aspectos do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira para que, a partir dela, outros textos legais atendesse o anseio da população negra brasileira. As conquistas em cada estado da federação foram acalorando cada vez mais a luta antirracista até a inclusão em Legislação educacionais em nível nacional na LDB 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03, representando a nacionalização de conquistas, que já tinham sido acolhidas por diversos estados e cidades do país.

A luta pela inclusão social dos valores intrínsecos aos afro-brasileiros negros trata-se de, segundo Santos (2005, p. 21-38), uma agenda sempre presente, e marca a formação dos movimentos negros no Brasil e a atuação destes grupos em favor da luta antirracista.

Segundo Saviani (2006, p.46), no contexto dos movimentos sociais (e com o movimento negro não foi diferente), tem-se uma ação de caráter nacional, em defesa da democracia e de lutas por garantias de direitos por meio de um ideário igualitário, impondo-se cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor.

Reclamação mais que justa, uma vez que estes chegam aos currículos do sistema escolar "[...] não como o humano negro, mas sim como o objeto escravo, como se ele não tivesse um passado ou se não tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão", como lembra Santos (2005, p. 75).

Esta luta vem desde a década de 1950, quando aconteceu o I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro[251], no Rio de Janeiro.

Contudo, com a promulgação da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do estudo da História do Continente Africano e dos Africanos consegue ser implantada. Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, acontecida em Brasília no ano de 1986, as entidades do movimento negro, representando diversos estados do país, apresentaram uma pauta de reivindicações a serem inseridas no texto da Constituição que estava sendo elaborada. No concernente

[251] O Teatro Experimental do Negro foi fundado no ano de 1944, no estado do Rio de Janeiro. Abdias do Nascimento foi o seu primeiro coordenador. Possuía como principal objetivo trabalhar pela valorização social do negro brasileiro, por meio da cultura, da arte e da educação.

à educação, o que solicitavam era o respeito, no processo educacional, a todos os aspectos da cultura brasileira e a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da educação básica, do ensino da História da África e do Negro no Brasil.

Procedente do Projeto de Lei nº. 259, apresentado em 11/03/1999 pela Deputada Federal Esther Grossi e pelo Deputado Federal Benhur Ferreira, em 09 currículos das escolas da educação básica do nosso país, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa Lei recebeu o número 10.639 e foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro da educação Cristóvan Buarque. Representou a vitória de uma luta árdua, gradual e progressivamente conquistada.

Cunha Jr. (2002), mesmo antes da aprovação desta Lei, ao refletir a respeito da bandeira de luta do movimento social negro, considera que todo o histórico de reivindicação empreendido pela introdução do ensino da História Africana nos currículos oficiais, sempre fora uma luta acertada, uma vez que, para ele, não há como realizar um bom estudo acerca da História do Brasil, desconhecendo a História da África. Leiamos:

> A bandeira dos movimentos negros em demandar a introdução da História Africana nos currículos foi bastante acertada e providencial. Facilita uma percepção mais igualitária da História da Humanidade, introduz África como a origem do Homo Sapiens, mostra as aquisições civilizatórias a partir de fontes culturais diversas e abre novas perspectivas para compreensão da História do Povo Brasileiro. Inexiste a possibilidade de termos uma boa História do Brasil ensinada na escola sem o conhecimento da História da África. (CUNHA JÚNIOR, 2002, p. 15).

A Lei 10.639/03 tem razão de sua existência, justamente, para refletir acerca da contribuição do negro na constituição do país. Não se trata, pois, de valores sociais e culturais regionais ou locais, e sim à constituição do Estado nacional brasileiro.

Percurso metodológico

Utilizamos as abordagens metodológica qualitativa e quantitativa, fundamentados em entrevistas e questionários que refletem agrupamentos de aspectos relevantes em ambas as formas de análise que possibilita representações objetivas e

subjetivas, ou seja, a abordagem quantitativa nos possibilitou apresentar produtos, e a qualitativa a entender os processos em que se desenvolve o objeto de estudo proposto.

Orlandi (1999) explica que a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia do curso, de percurso, de correr por, de movimento. Sendo assim, o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Assim, o discurso relaciona-se com a produção de sentidos, a compreendermos o ser humano como um ser social, produtor de significados, de códigos, regras e normas que agem por meio da linguagem para dar significado ao mundo construído por eles e seus pares.

O procedimento adotado na pesquisa foi o exame descritivo, desenvolvido através do estudo de caso que no entendimento de Barros e Lehfeld (2001) caracterizam o caso como uma metodologia de estudo que se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. É também considerado como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação, e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (Chizzotti, 2000).

Ademais, Yin (1989) alude que "os estudos de casos representam estratégias mais aceita quando se coloca questionamentos do tipo "como" e "por que", esta linha de apreciação do objeto de estudo, revelasse quando o pesquisador possui conhecimento e controle sobre aos eventos veiculados a esse objeto e quando o foco está situado em fenômenos contemporâneos.

Apresentação e Análise dos Resultados

No que concerne as demandas inerentes a legislação, razão de nossa investigação enumeramos as seguintes perguntas: Conhecimento acerca da Lei 10.639/03, implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas, Efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial, Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola, Preconceito racial no cotidiano escolar. Que foram balizadoras da entrevista aplicada aos professores. Desse modo, seguirá na sequência os resultados obtidos com a pesquisa qualitativa e suas resultantes:

Na AD do *corpus* da nossa pesquisa, inicialmente, para procedermos à análise do discurso dos professores entrevistados, transcrevemos os Excertos de Depoimentos (ED) de P-A, P-B, P-C, P-D, P-E, P-F as respostas dadas às questões formuladas para os quadros que estarão postos e analisados no decurso da análise. Nesse sentido, doravante adotaremos a expressão "Temática" para nos referir ao conhecimento da História e da Cultura Afro-Brasileira, assim como é colocada pelo art. 1º da Lei nº 10.639/2003, enquanto que usaremos a expressão "Lei" para indicar a Lei 10.639/2003, ademais à sigla (ED) doravante será utilizada, para representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção. Diante do contexto descrito, segue as análises dos dados obtidos durante o curso da investigação:

Quadro 1. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "conhecimento acerca da Lei 10.639/03

FD: Conhecimento da Lei 10.639/03	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P "A"	"Eu sei que a Lei refere-se à obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio".
P "B"	[...] Eu trabalho arte aqui na escola estadual e por algum motivo não sei, a gente não teve conhecimento sobre essa lei.
P "C"	"Bom, meu conhecimento sobre essa lei não é um conhecimento muito apurado é um conhecimento assim um pouco passado por mídia"
P "D"	"Eu conheço essa lei, e procuro nas minhas aulas trabalhar com essa lei".
P "E"	"Bom meu conhecimento ainda não é o suficiente para que eu possa trabalhar de forma mais clara em sala de aula.
P "F"	"Bem, o que eu sei sobre essa lei, é que ela garante que seja trabalhada na escola toda a questão da cultura africana"

Fonte: entrevista realizada em pelo autor 2011.

Da leitura que fazemos do quadro um, dos seis (6) professores que formam nosso universo amostral, somente 1/6, cerca de 16,7%, acredita conhecer a Lei, enquanto que a grande maioria, 5/6, ou seja, 83,3%, acredita ter conhecimentos superficiais da mesma.

No desdobramento da questão posta acima, referente à prática da temática por parte dos professores, verificamos ainda que dos 83,3% não trabalham ou pouco trabalham a temática.

Quadro 2. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD "A implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas"

FD: Implementação da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P – A	"Na disciplina de artes, eu trabalho um pouco sobre a cultura africana e sua relação com a arte brasileira"
P – C	"Quando se trata da disciplina de história, não é, quando a gente começa a trabalhar escravatura abolição [...] eu tento sempre está mostrando, é como que isso surgiu, a questão da história negra no Brasil..."
P- D	"[...] Eu pessoalmente sempre trabalhei essa questão racial aqui nas minhas aulas".
P- B	"[...] Como professora de artes nunca trabalhei nada, mais também, nuca foi exigido ou passado para nos trabalharmos com esse tema"
P – F	"Não nunca trabalhei a lei no seu conteúdo integro não"
P – A	"[...] Há certa dificuldade em colocar em prática porque quando a lei foi aprovada, falou-se muito, mais como sempre depois esqueceu, então não há uma reflexão diária ou pelo menos uma formação para os professores trabalhares isto"
P- B	"[...] A única coisa que eu sei, é que a escola faz a cada ano uma execução para Alagoas, não sei se é um quilombola, leva o aluno para lá, mais aí fica lá não se traz nem uma culminância para a escola"
P – E	"Veja trabalhar o tema não, mais tem a coordenadora da escola que abre espaço para um grupo de capoeira, sempre ter alguma apresentação, então é uma atividade africana na escola, mais sem um embasamento teórico apenas mostra a atividade com relação a dança com o jogo e pronto"

No interesse de investigar as variáveis elegidas no nosso trabalho após a análise das entrevistas dos colaboradores, podemos extrair as seguintes constatações:

A maioria dos colaboradores acredita que cada qual procura trabalhar, trabalha ou sempre trabalhou a Temática em sala de aula, este quadro majoritário é expresso por 2/3 ou 66,7% da amostra (Professores A, C, D, E); Somente 1/3 afirma que nunca trabalhou a Temática, os quais estão concentrados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Artes.

Apesar de a maioria acreditar, que vivencia a Temática na sala de aula, os métodos utilizados são desconexos com os dos demais colaboradores e ainda possui um caráter muito singular, enquanto que os mesmos não conseguem expressar objetivamente o método que utilizada. O entrevistado A, por exemplo, realiza associações da História e Cultura Africana com o conteúdo da disciplina de Artes, contudo não foi possível extrair de sua entrevista como ocorre esse processo de associação; Continuando a exemplificação, o Professor C utiliza a temática dentro do contexto escravocrata brasileiro, o que denota uma abordagem extremamente tradicional; O professor D nos fornece uma expressão genérica de que "sempre trabalhou a temática", mas não fornece elementos para aferir de que modo isto sempre ocorreu.

Quadro 3. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial

FD: efetivação da lei e o silêncio frente o preconceito racial	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P "A"	. Sim, pois com essa Lei nós temos a oportunidade de conhecer com mais propriedade nossas afro-origens e nos afirmarmos como descendentes africanos que o somos.
P "B"	Certamente eu creio que quando você começa a trabalhar a partir de uma lei que existe e você acredita nisso e você defende essa ideia. [...] nós podemos desconstruir esse preconceito racial e [...] afirma essa identidade negra mostrando seu potencial sua capacidade.
P "C"	Sim, por uma parte sim, por outra parte não, porque se a lei diz uma coisa e nos culturalmente estamos acostumados em que as nossas leis basicamente quase ou não são cumpridas, então quando a lei diz uma

	coisa não é cabe a sociedade colocar em prática e os órgãos competentes. [...]
P "D"	Sim, considero que essa lei veio colaborar para que seja realmente implementada no currículo escolar para que os professores trabalhem, mas no Brasil não é assim, os professores ficam receosos em trabalhar essa lei, porque existem pessoas que camuflam o racismo. [...] acredito que ainda vai lavar algum tempo para quebrar essa questão de preconceito e sabemos que jamais deixará de existir, sempre vai existir essa questão do preconceito. [...]
P "E"	Com certeza, porém professor eu não sei se o meu pensamento e correto, agora que eu acho que não precisava tanta insistência para que o negro se firmasse como tal, [...] embora que, ainda vivemos num país preconceituoso e com essa lei venha mudar as ideologias de algumas pessoas em relação a isso, agora que a meu ver não havia a necessidade, porque o negro vem conquistando seu espaço a algum tempo.
P "F"	Certamente, é muito importante e provavelmente a partir de agora eu vou ficar mais curiosa com relação a essa lei e procurarei trabalhar em sala de aula com meu aluno.

Fonte: entrevista realizada pelo autor em 2011.

Com relação às eventuais atitudes de silenciamento dos entrevistados em relação ao preconceito racial pudemos extrair os seguintes dados: todos os entrevistados acreditam na importância da Lei para o combate ao preconceito racial ao menos em tese, conquanto que 1/6 dos professores entendem ser a mesma dispensável em razão de acreditar que o negro pode atingir uma posição socioeconômico-cultural de igualdade com o grupo dominante (brancos) por seus próprios esforços e méritos, declinando-se de qualquer política de ação afirmativa como a ora enfrentada. É justamente neste particular pensamento que identificamos as raízes do mito da democracia racial.

Quadro 4. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola.

FD: Implementação efetiva da lei 10.639/03 na escola	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)
P "A"	Não. Porque a gente (os professores) ainda não vê essa temática trabalhada realmente nas disciplinas como deveria ser feito.

P “B”	Não como eu já falei nem conhecimento, nem assim orientação, nem um momento de reunião capacitação foi passado para a gente sobre essa lei, então muito menos a implementação efetiva agente realmente está em debito com relação a isso.
P “C”	Eu acho que pelo uma parte sim, a outra parte não mais, mais não,eu acho que até porque ainda não foi trabalhado detalhadamente com os professores com os alunos
P “D”	Eu acho que não, efetiva mesmo não tem essa implementação não há uns trabalhos[...] mais afinco e a gente sabe que tem resistência muitas de alguns professores que eu conheço lá na escola que não trabalha a lei, ele conhece a lei, sabe que existe a lei mais não trabalha na sua prática em sala de aula,
P “E”	Apenas de forma parcial porque só quem trabalha com essa lei é as turmas do magistério a turma do ensino médio até o momento não.
P “F”	Em parte, sim porque a escola e se preocupa com essa questão faz projetos mais eu tenho que ser sincera no seguinte como eu não sou professora de história e até o momento eu assim a minha concepção de que essa questão de leis deveria ser mais priorizada a os professores de história principalmente no que diz respeito a essa questão africana.

Fonte: entrevista realizada pelo autor em 2011.

Ainda, todos os professores excluem suas responsabilidades de agentes destinatários e implementadores da legislação e as transferem para os gestores, onde todos acreditam que a gestão escolar é responsável pelas ações iniciativas que aplicariam a Lei, embora, contraditoriamente, todos também acreditem que eles mesmos possuem uma função prática de atuação pedagógica contra o preconceito racial. Tal função estaria sendo mitigada por um impulso da gestão escolar para articular ações incisivas e consolidá-las. Contudo, como isto não acontece, vem a constatação alhures demonstrada de que a instituição escolar não implementou a Lei ou o fez parcialmente.

Quadro 5. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Preconceito racial no cotidiano escolar.

FD: Preconceito racial no cotidiano escolar	
Identificação dos professores	Excerto de depoimentos (ED)

P "A"	"Sim. Nós temos alguns alunos dessa comunidade quilombola e eu já percebi algumas brincadeiras por exemplo entre os outros alunos em relação aos quilombolas, coisa do tipo macaco, neguinhos.
P "B"	"Às vezes que eu tenho presenciado na sala de aula, mais assim nunca presencie um momento mais sim grosseiro mais rude não geralmente em tom de brincadeira né, mais eu tenho presenciado na sala de aula".
P "C"	"Muito preconceito existe, só que os alunos, nós estamos acostumados já estamos acostumados a muito tempo a escutar isso, estamos isto escutando isto a muito tempo é isso já está ficando no cotidiano, agente já está com os ouvidos acostumados sejam brincadeiras né de mau gosto de mau grado".
P "D"	"Agente sempre ver escuta nos corredores às vezes a pessoa desdenhada com os negros sempre tem aquelas questõezinhas que as pessoas falam sempre desdenhado com o que o negro vai fazer, como está vestido, com está se comportando diz logo se a pessoa se comporta de uma forma diz logo " é negro" então agente ver "só sendo negro para fazer isso. "
P "E"	"Já, já presenciei [...] agente houve né, assim tipo é neguinho! Aquele neguinho é tição isso são coisa que a gente escuta de vez em quando, mesmo você não querendo isso você percebe então quando isso aconteceu em momentos de aulas minhas eu geralmente chamo a tenção..."
P "F"	"Já, já presenciei. Atualmente até que isso acabou muito, assim, diminuiu bastante. Não é que acabou, mas diminuiu bastante, mas a gente ouve assim: tipo é 'neguinho! '. Aquele 'neguinho' é tição.

Fonte: entrevista realizada pelo autor em 2011.

Vemos pelas falas dos professores que as atitudes discriminatórias que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos, geralmente "amenizados" por sorrisos, e que terminam sendo vistos como "brincadeiras" e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados.

Nesse sentido, a sala de aula e a Escola Básica como um todo têm se caracterizado como um espaço de tensões (GOMES, 2005), no qual os jovens negros sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto se dá, principalmente, pela vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos, brincadeiras e comparações grosseiras e desagradáveis.

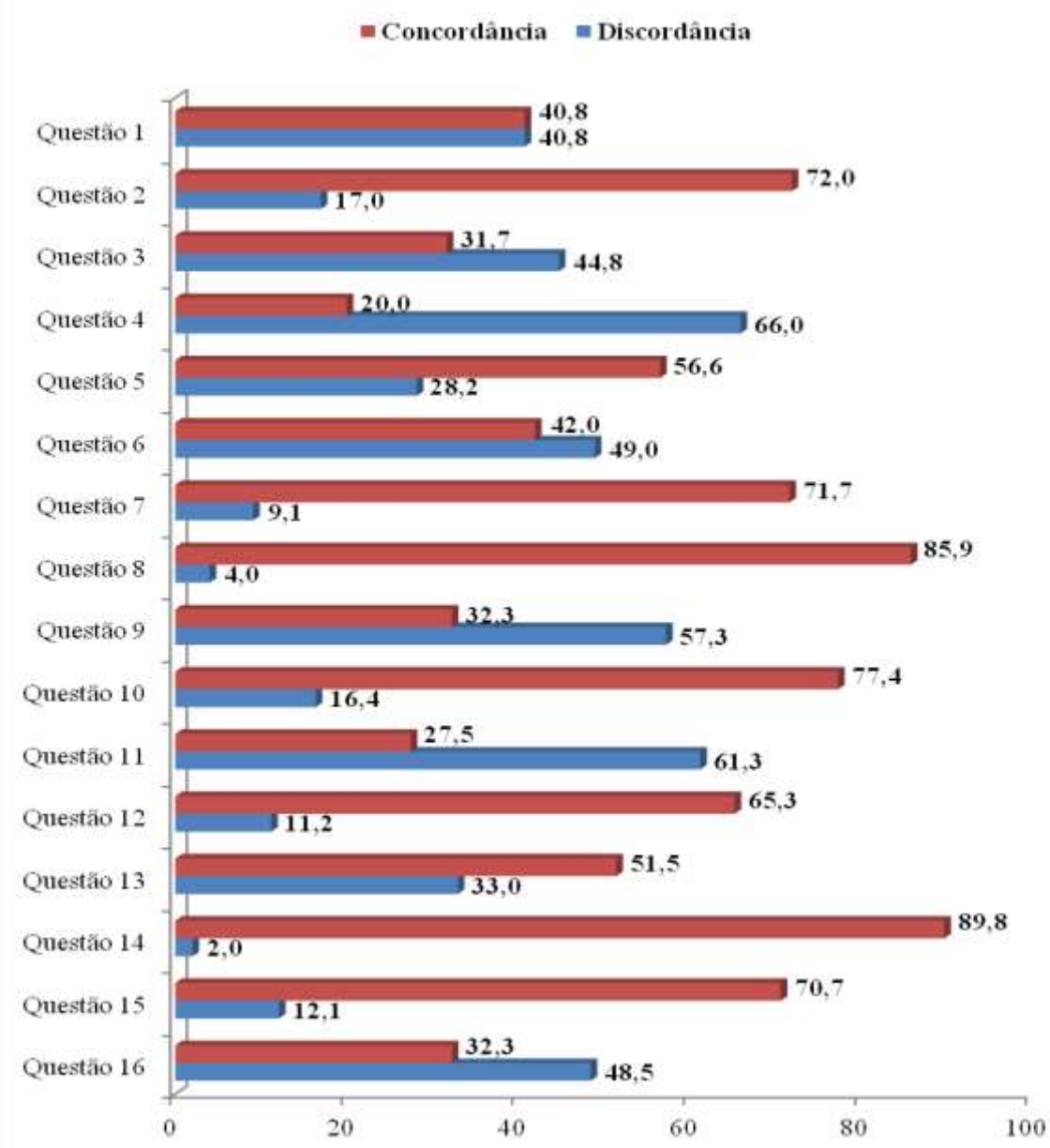
Assim, numa circunstância em que a grande maioria dos entrevistados (5/6) já presenciou tensão racial no ambiente escolar, aquele estado de espera e a ausência de

um enfrentamento teórico-prático da questão racial com uma visão coesa, articulada e permanente, coloca em evidencia novamente que há um grande abismo entre a Legislação e sua aplicabilidade e legitimidade.

Ainda, sobre as questões advindas da repercussão da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana, norteada a partir da Lei. 10.639/03 na cena escolar, aplicamos aos estudantes um questionário fundamentado no programa estatístico *Statiscal Parcket for the Social Science* – SPSS em razão da análise quantitativa, cujo os resultados, podem ser visibilizados de maneira suscita, no quadro e no gráfico a seguir:

Q1 –A escola trabalha valorizando a cultura dos diversos grupos étnico-raciais que compõe a sociedade brasileira.
Q2 –Você já vivenciou ou ouviu falar de preconceito racial na escola
Q3 –Você considera que sua escola já trabalha a LEI 10.639/03, que trata da história e cultura afro-brasileira e africana.
Q4 –Existem comportamentos que poderiam indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador.
Q5 – A escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e a discriminação
Q6 – A escola promove momentos de diálogos com os alunos sobre a discriminação racial
Q7 – As determinações da LEI 10.639, podem ajudar na desconstrução do preconceito racial
Q8 – Você considera que o ensino de história e cultura afro brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva de identidade negra*
Q9 – Você tem acesso a materiais que possibilitem conhecer a cultura afro-brasileira e africana
Q10 – O Brasil é considerado um país racista
Q11 – Na escola há diferença de tratamento entre brancos e negros

Q12 – A LEI 10.639/03 prevê o ensino de cultura e história da África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e a sua cultura
Q13 – Durante as aulas de história, artes e literatura são abordados temas sobre a cultura afro-brasileira
Q14 – Você considera que as manifestações culturais afro-brasileiras é importantes para a compreensão da história do Brasil*
Q15 – Nossa cultura é formada por muitos elementos da cultura africana
Q16 – A escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionados com as temáticas da lei 10.639/03, que trata sobre a história e cultura afro brasileira Africana



*O número de observações não coincide com o tamanho da amostra, pois alguns alunos não responderam a esta questão.

Quando perguntados sobre a vivência ou o conhecimento acerca de preconceito racial na escola, 72% (72 casos) dos estudantes disseram que já tiveram com tal tema e vivência enquanto apenas 17% (17 casos) disseram que nunca tiveram conhecimento sobre preconceito racial na escola. Acerca do trabalho da escola baseado na lei 10.639/03, 44,8% (44 casos) dos alunos discordam que a escola tenha tal procedimento enquanto que 31,7% (31 casos) consideram que a escola já trabalhe com a determinada lei. Essa constatação acerca do preconceito e confirmada por

Gonçalves (1985) quando discorre que o preconceito racial e a discriminação se proliferam nas escolas, através de mecanismos ou funcionamento do ritual pedagógico, vivenciado na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Quando questionados sobre algum comportamento que poderia indicar preconceito e discriminação racial por parte do educador, 66% (66 casos) dos discentes discordam que haja tais comportamentos por parte do educador, porém, 20% (20 casos) deles disseram que tais atitudes existem. Mesmo alguns estudantes dizendo que existe tal atitude de preconceito/discriminação, 56,6% (56 casos) dos estudantes disseram que a escola preocupa-se em resolver os problemas referentes ao preconceito e discriminação. É importante salientar que 28,2% (28 casos) dos alunos disseram que a escola não se preocupa com essas questões que aparecem sobre preconceito e discriminação. A esse respeito (CAVALEIRO, 2000, p.97), observa que a escola promove oportunidades diferenciadas para alunos brancos e negros, sustentada pelo preconceito e discriminação que emana da sociedade e que se revela para o interior da escola.

Quanto ao trabalho da escola contra a discriminação racial através de momentos de diálogos, 49% (49 casos) dos alunos disseram que não é uma pratica da escola a realização destes debates com os alunos sobre o tema discriminação racial e ainda, 71,7% (71 casos) dos estudantes acredita que as determinações da lei 10.639 podem ajudar na desconstrução do preconceito racial e ainda, 85,9% (85 casos) dos discentes concordam /concordam totalmente que o ensino da história e cultura afro brasileira na escola pode ser um importante instrumento para uma afirmação positiva de identidade negra.

Nessa perspectiva Gomes (2008, p.72), assevera que do ponto de vista pedagógico, a superação das ideias preconcebidas acerca do continente africano e do negro brasileiro, poderá causar impactos positivos, "proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana, em uma dimensão política", tal visão afirmativa da diversidade, segundo a autora, deverá ser problematizar com os alunos, à luz da relação de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização que envolve a história do negro em nosso país.

Acerca do acesso a materiais que possibilitem conhecer a cultura afro-brasileira e africana, 57,3% (55 casos) deles disseram que não possuem este acesso e, também, 77,4% (75 casos) consideram o Brasil como um país racista. É importante salientar que 32,3% (31 casos) dos alunos disseram que possui acesso a matéria sobre a cultura afro-brasileira e africana e que 16,4% (16 casos) discordam/discordam totalmente que o país seja rotulado como racista. Mesmo a maioria considerando que o Brasil é um país racista, 61,3% (60 casos) dos alunos disse que na escola não há diferença de tratamento entre brancos e negros.

Com relação à aplicabilidade da lei 10.639/03, 65,3% (64 casos) dos estudantes consideram que a aplicação dela, que prevê o ensino da cultura e história da África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura e, ainda, 51,5% (50 casos) deles afirmaram que durante as aulas de história, artes e literatura são abordados temas sobre a cultura afro brasileira.

Abramovay e Castro (2006) afirma que o conteúdo programático deve abranger o estudo de História da África e dos Africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil. Onde as áreas disciplinares trabalhadas são Educação Artística, Literatura e história brasileira. Mesmo tendo a abordagem destes temas durante as aulas, 89,8% (88 casos) dos alunos asseguram serem importantes as manifestações afro-brasileiras para a compreensão da história do Brasil e 70,7% (70 casos) deles disseram que a nossa cultura é formada por muitos elementos da cultura africana.

Quando perguntados se a escola desenvolve projetos, conteúdos e atividades relacionadas com as temáticas da lei 10.639/03, que trata sobre a história e cultura afro-brasileira e Africana, 48,5% (48 casos) discordaram/discordaram totalmente que essa seja uma atividade presente na escola. É importante salientar que 32,3% (32 casos) dos alunos disseram que essa atividade ocorre na escola onde estudam.

Considerações finais

A Lei 10639/03, que conta como especificidade de ser uma reivindicação do movimento social negro, é uma política pública de ação afirmativa que, como outras, ainda demandam a vivência em todo o país, a partir de Investimentos, divulgação, acompanhamento e maior relação com o demais conteúdo do currículo da escola

média básica no que concerne as atividades relacionadas as questões étnico-raciais nos sistemas educacionais.

Visto que, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode sensibilizar, despertar interesses, apontar caminhos para uma escola mais inclusiva, que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser e auxiliem na garantia do direito de aprender e se reconhecer diante do aprendido, fatores que deve residir na agenda permanente da escola.

No entanto, os resultados obtidos com a investigação evidenciaram, significativo desconhecimento dos professores acerca da legislação 10.639/03, discursos de professores que reproduzem a visão eurocêntrica, falta de uma formação que contemplasse as demandas intrínseca a legislação, impressões que ficaram evidentes na apresentação no desdobramento dos resultados evidenciados junto aos sujeitos investigados.

Todavia, no que concerne os dados recolhidos junto as estudantes verificamos que 65,3% dos mesmos consideram que a aplicação da Lei, que prevê o ensino da cultura e história da África, pode ser um instrumento de combate a estereótipos e estigmas postos ao negro e sua cultura. Avista dessas evidencia, fica perceptível o impasse entre as dificuldades dos docentes em lidar com tal temática e os anseios dos estudantes em poder acessa saberes que favoreça as discussões inerentes as questões vinculadas a legislação 10.639/03.

Diante desse contexto, enfatizamos a necessidade preponderante atribuída a escola e seus agentes, no que tange o rompimento com o silêncio que envolve a discussão inerente a questão racial em seu espaço, possibilitando, assim, uma educação cidadã que legitime o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira numa perspectiva multicultural.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. (2006). Relações raciais na escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas.

BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. (2005). Preconceito e anti-preconceito: lutando na escola. Palestra realizada no 1º Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Curitiba.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Parecer do CNE/CP 003/2004, aprova em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder - racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. (2002). África-Brasil no pensamento escolar. Revista Káwé Pesquisa. Ilhéus/BA, v. 1, n. 1, p. 14-18.

GOMES, Nilma Lino. (2005). 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 n° 10.639/03. Brasília: MEC, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. (2008a). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? Disponível em<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomes t21.rtf>. Acesso em 21 out.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH. Universidade Federal de Minas Gerais, 1985. (Dissertação de mestrado) IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese e indicadores sociais. Rio de Janeiro: 2007.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz (Relatora). Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ORLANDI, E. P. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes. 1999.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In; MUNANGA, kabengele. (Org.) Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.21-38.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Nanicleison José. (2013) Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado Universidade Lusófona de Lisboa, Programa de Mestrado e doutorado em Ciências da Educação. Lisboa/PT.

WIEVIORKA, Michel. (2007). O Racismo, uma introdução. São Paulo: Perspectiva.

YIN, R. K. Estudo de caso, planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2002.

A LITERATURA INFANTIL NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR POR MEIO DOS ATOS DE LEITURA TRIANGULADA

Natalia Ribeiro Ferreira[252]

Rosangela Coelho Costa[253]

Introdução

A escola nas últimas décadas tem se constituído não apenas como espaço de formação de saberes escolares (os chamados conteúdos), mas como construtora de conhecimentos socioculturais. Nesse sentido, a criança, ao ser inserida na instituição escolar, deve se sentir acolhida, pois além de espaço das aprendizagens formais, o ambiente escolar colabora para compartilharmos "valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade" (GOMES, 2002, p. 40).

Assim, os materiais didáticos usados pela escola são de suma importância no que se refere à negação e/ou afirmação da identidade negra no ambiente escolar, ou seja, para a própria construção da imagem que a criança faz de si e dos outros, da afirmação do eu, das suas características físicas, do seu corpo, do seu cabelo. Isto é, se ver enquanto construtor de conhecimento, aceitando-se como protagonista e *fazedor* de história. Para que isso ocorra a escola deve atuar como espaço de ressignificação cultural e não como reprodutora de estereótipos e preconceitos (GOMES, 2002).

[252] Mestra em Educação /UFMA - E-mail: ntl22-2@hotmail.com

[253] Mestra em Educação /UFMA - E-mail: rsngl.coelho@gmail.com

As escolas públicas têm como seus principais agentes as crianças negras. Segundo dados do UNICEF, 70% dessas crianças vivem em bairros periféricos e têm mais chance de viver na pobreza e em situação de vulnerabilidade social que as crianças brancas. Existe também a maior possibilidade de serem excluídas do sistema formal de ensino. Essa exclusão da escola, em muitos casos, está ligada à própria reprodução negativa dos materiais didáticos utilizados na escola. Assim, podemos tomar como exemplo o uso das histórias clássicas: Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, A Bela e a Fera, Ariel, dentre outras com influências europeias que referenciam o branco como o belo (MARIOSA; REIS, 2011).

Diante do exposto, surgiram alguns questionamentos: Como a escola tem trabalhado a questão racial? A literatura utilizada tem possibilitado a construção da identidade negra? Como a literatura infantil pode ajudar meninos negros e meninas negras a se sentirem protagonistas do processo de aprendizagem da língua materna ao mesmo passo em que podem ser alfabetizados?

Iremos apresentar neste trabalho como a literatura infantil africana e afro-brasileira pode contribuir no processo de construção da identidade negra, bem como na apropriação da leitura com significação e sentido, por meio de imagens positivas e da ressignificação de estereótipos no ambiente escolar.

Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos o estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005). Esses elementos foram importantes, pois nos possibilitaram estar em contato constante com os agentes, sendo requisitos importantes para entender como a literatura africana e afro-brasileira têm feito com que meninos e meninas em processo de alfabetização e letramento se apropriem da leitura com significação e sentido por meio da atividade extensionista promovida pelo Projeto Escola Laboratório. Além disso, analisamos como a literatura, por meio dos materiais, estava atuando na construção da identidade das crianças, fazendo um contraponto com o desenvolvimento delas em sala de aula. Isso é importante, pois como sabemos o objeto não está isolado daquilo que está ao seu redor.

Posto isso, iremos destacar um pouco sobre como a literatura infantil pode contribuir com o processo de construção da identidade da criança negra. Para tanto, o presente estudo encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro momento iremos destacar sobre como a literatura infantil pode contribuir na construção da

imagem que a crianças faz de si e dos outros. Em seguida, iremos tecer considerações sobre a experiência da afirmação da identidade negra a partir da leitura de livros de literatura africana e afro-brasileiras no projeto Escola Laboratório. Por fim, iremos fazer algumas considerações sobre o espaço da literatura, da escola e dos profissionais sobre a construção e/ou reconstrução da identidade negra.

A Literatura Infantil: a (re) construção da identidade negra?

A leitura literária tem sido para alguns estudiosos um ponto relevante na apropriação da leitura e da escrita. Isso tem propiciado também à criança construir algumas representações mentais, como a sua imagem, a sua identidade, o respeitar a si e aos outros e, principalmente, a referências do que considerar como belo e superior.

Sendo assim, Andrade *apud* Distante (1988),

> [...] define a identidade de uma pessoa como a consciência de que o seu modo de ser, de viver e de falar seja semelhante ou até mesmo possa identificar-se com o modo de ser, de viver e de falar de um determinado povo ou de uma determinada comunidade ou tribo.

Desse modo, é necessário que se tenham referências positivas para que as crianças possam construir a identidade com sentimento de pertencimento racial. Se por um lado inserimos na escola o universo da literatura, por outro lado pouco tem se inserido livros que compreendam todo o universo infantil, sobretudo o universo da criança negra. Assim, interiorizamos em nossas salas de aula e em nossas bibliotecas representações europeias de histórias infantis, que destacam o branco como belo. Nesse sentido, Mariosa e Reis (2011, p. 42) destacam que:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

Assim, é necessário que o ambiente de leitura, os livros didáticos e as imagens no ambiente escolar destaquem a diversidade para que os meninos negros e as meninas negras possam construir sua identidade e respeitar os demais, assim como os meninos e meninas de pele branca possam aprender a respeitar também a si e aos outros.

Para isso, é necessário que nossas escolas escolham materiais adequados como: histórias infantis e imagens diversificadas; livros didáticos bem formulados, que não minimizem e nem inferiorizem os negros ou demais etnias, dentre outros que possam romper com qualquer tipo de preconceito ou estereótipos raciais.

Para tanto, é preciso "positivar o lado negro de cada criança, positivar o lado escravo, por meio das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustração de personagens negras" (ANDRADE, 2008, p. 116). É importante expor a resistência dos negros e das negras que foram escravizados. É necessário apresentar a imagem positivada, expondo à criança, através de históricas ou contos, a resistência negra no Brasil, as lutas do povo em busca da liberdade, a mobilização de Zumbi junto aos escravizados fugidos das senzalas na organização da república dos Palmares.

Nesse sentido, a escola como espaço de construção de saberes deve adequar-se e possibilitar um ambiente extinto de preconceito. Como ressalta Mariosa e Reis (2011, p. 46), "a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história". Assim, a literatura infantil no que se refere aos livros africanos e afro-brasileiros será de suma importância para que as crianças e os adolescentes possam construir sua identidade, já que somos bombardeados todos os dias por meio da mídia com conteúdos que tendem a inferiorizar ou minimizar o papel do negro na sociedade, "estabelecendo recortes da diversidade cultural brasileira e apresenta esses recortes como se fosse o centro e o modelo de cultura brasileira, e que, no caso do negro, é de maneira estereotipada" (DIOGO, 2014, p. 39).

O papel da escola é justamente desconstruir essas imagens apresentadas constantemente pelas mídias e possibilitar aos meninos e às meninas aceitarem sua cor, suas características físicas, seu cabelo... sua imagem.

Mariosa e Reis apud Silva (2010) destacam que:

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das

> imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade.

Os acervos literários das bibliotecas e dos espaços de leitura na escola devem garantir a inclusão de livros que contribuam para o desenvolvimento das identidades e do respeito ao outro. Assim, como destaca no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a questão não é substituir o padrão europeu pelo africano nos espaços escolares, mas ampliar o acervo e a discussão sobre a "diversidade cultura, racial, social e econômica brasileira" (BRASÍLIA, 2013, p. 91).

Para Andrade (2008), para que as crianças construam uma autoestima sobre sua identidade, é necessário fazer o caminho de volta, buscando a memória. Isto é, resgatar as histórias coletivas, para assim refazer a história individual. Essas ações passam pela elaboração de um trabalho consistente, onde a escola, seus agentes e a comunidade trabalhem essas questões de forma integrada, pois, como destaca a Resolução CNE/CP nº 01/2014, em seu Artigo 3º:

> A educação das relações Étnicos-Raciais e o estudo de História e Cultura da Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana, será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitas no Parecer CNE/CP 03/2004.

Assim, é necessário o cumprimento da Lei 10.639 de 2003, pois não podemos mais ficar calados diante das questões históricas que compõem nossa sociedade; precisamos resgatar a contribuição do negro na construção da sociedade brasileira.

A literatura africana e afro-brasileira como construção e afirmação da identidade negra

Algumas produções literárias colocam o negro em condições de inferioridade em relação ao branco. A maioria das histórias contadas em nossa infância é de princesas brancas, magras, narizes finos e cabelos lisos. A partir disso, se começa a estabelecer uma identidade, que muitas vezes não é a sua, mas é apresentada de forma positiva em relação a outras, o que é pouco ou quase nunca construtiva para a sua humanidade (ANDRADE, 2008).

Sendo assim, Silva apud Silva (1995, p. 30) destaca que devemos combater "os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros", para isso é necessário superar a ignorância impregnada no Brasil em relação à história e cultura africanas. Buscando a história infantil de autoria de Valéria Belém "O Cabelo de Lelê", surge um questionamento: qual menina negra um dia não olhou para os seus cachos e não gostou do que viu, sem saber o porquê? Quem nunca quis ser igual à Cinderela, à Branca de Neve, à Bela adormecida, à Bela de "A Bela e a Fera", à Rapunzel?... dentre outras princesas brancas que fizeram e fazem parte do imaginário infantil de muitas crianças, expondo o branco como belo e preto como feio.

Inúmeras histórias infantis trazem essa representação do negro como *ruim* e o branco como *bom*. Segundo Lima e Silva (2013, p. 105),

> [...] o preconceito racial dentro da estrutura tradicional manifesta-se, quase sempre, na luta do bem contra o mal, e, nesse contexto, a personagem negra, muitas vezes, representa o mal, e os elementos que justificam esse tratamento enaltecem em contrapartida as qualidades do branco vencedor.

Sendo assim, por muito tempo o negro foi representado na história como escravo, passivo, representação do mau, diabólico, selvagem, dentre outras caracterizações construídas pelo imaginário europeu (SANTOS, 2002). Entretanto, é perceptível que esse imaginário vem sendo reconstruído, possibilitando uma nova imagem sobre o homem negro e a mulher negra.

Nessa perspectiva, Lima e Silva (2013, p. 105) ressaltam que a literatura infantil tem conduzido outros rumos atualmente, pois

> [...] algumas produções destinadas ao público infantil procuram denunciar as injustiças sociais e resgatar os valores humanos, ao contrário daquelas que, conscientemente ou não, reforçam os preconceitos étnico-raciais, bem como os

> estereótipos. Possibilitar o acesso do alunado às obras de literatura infantil que possam colaborar para a formação do leitor crítico e antirracista torna-se imprescindível.

Para tanto, é necessário que sejam inseridas no cotidiano das crianças histórias que reafirmem de forma positiva a sua identidade, bem como suas características físicas, discutindo as relações étnico-raciais no Brasil de forma que sejam respeitadas as expressões histórico-culturais negras, que a partir do convívio com outras compõem a história do povo brasileiro. Nesse sentido, Silva (2008, p. 156) destaca que o processo de ensino e aprendizagem deve fazer parte de uma pedagogia antirracista que envolva três elementos fundamentais:

> *Diálogo* em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimento de superioridade ou inferioridade;
> *Reconstrução do discurso e da ação pedagógica*, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuem para afirmação de sua identidade e da sua cidadania (SILVA apud ENSLIN, 1990);
> *Estudo de recriação das diferentes raízes da cultura brasileira*, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiros de origem africana, europeia e asiática.

Dessa forma, é imprescindível trabalhar a cultura brasileira de forma que nenhuma seja superior a outra. É necessário que os educandos possam valorizar as diversas culturas inseridas no contexto brasileiro e que formam a cultura brasileira. Assim, a literatura infantil tem sido uma aliada na conscientização contra o racismo, fazendo com que meninos negros e meninas negras construam, a partir do imaginário, um sentimento positivo sobre si e sobre seu corpo.

Lima e Silva (2013, p. 112) destacam que:

> A literatura infantil é decisiva na formação da criança em relação ao mundo que a cerca e em relação a si mesma. Os livros infantis, apesar de suas primeiras intenções obscuras, conquistam adultos e crianças, por meio da relação de afetividade, que estabelecem com os leitores, instigando o imaginário propiciando uma viagem por lugares mágicos, onde tudo pode acontecer.

Para tanto, se faz indispensável que os docentes possam inserir em suas práticas de leitura um acervo diversificado que contemple a todos os educandos. Assim, devem narrar a história escrita de forma que beneficie as crianças ao desenvolver sua personalidade, pois em muitos casos o contexto social desfavorece o desenvolvimento de uma identidade positiva e a escola se constitui local favorável na construção do olhar positivo sobre a identidade de cada criança.

Construção da Identidade da Criança Negra por Meio dos Atos de Leitura Triangulada: as literaturas infantis africana e afro-brasileira

> *Elas se enxergam cada vez mais no lindo espelho da Mãe-África. E juntam os conhecimentos com a imaginação de um povo resistente que nunca desiste de ser feliz.*
> *Madu Costa (2009)*

Como observamos, as literaturas infantis africana e afro-brasileira podem se constituir como elementos fundamentais para a construção e afirmação da identidade negra. Além disso, a escola pode se estabelecer como espaço de desconstrução de preconceitos e de ressignificação cultural.

Assim, é necessário que os docentes desde sua formação inicial tenham um conhecimento diversificado sobre os diversos contextos nos quais irá atuar. Para tanto, a extensão universitária tem sido uma grande aliada, pois tem se constituído como um meio de compreender os agentes sociais que estão na escola como históricos e culturais, respeitando sua diversidade e seus valores.

É nesse sentido que o Projeto Escola Laboratório (PEL) e as atividades na escola campo são desenvolvidos: buscando sempre que os agentes sociais se vejam nesse processo como aprendizes e produtores de saberes na relação com o outro e não meros expectadores das práticas (FREIRE, 2011).

Assim, os Atos de Leitura Triangulada (ALT) foram fundamentais para que os bolsistas do PEL pudessem se inserir na escola por meio da extensão universitária e aprender aspectos fundamentais das práticas docentes, como a construção da identidade da criança, a partir dos materiais disponíveis na escola.

Sendo assim, segundo Ferreira (2014, pp. 27-28), os ALT se constituem como atividades orientadoras de ensino para crianças entre 8 a 12 anos, desenvolvidas no tempo de 50 (cinquenta) minutos e em cinco momentos, abaixo descritos.

> O primeiro Ato denominado de entronização que se caracteriza como a preparação para o acesso aos livros e portadores de textos diversos, tendo em vista o acesso à cultura letrada, nesse ato a criança inicia a exploração dos elementos gráficos, das ilustrações, editora e autores. Este encontra-se ancorado em Vygotsky (2007), Bajard (2012) e Foucambert (1994). O segundo Ato é a leitura mediada, onde o mediador (estagiário/bolsista/ coordenador) faz a leitura de forma pausada. É importante à identificação do que está sendo lido. É o momento da escuta, que encontra-se apoiado nos escritos de Bajard (2007) [...]. O terceiro Ato é a leitura conjunta, onde o mediador junto com cada criança uma por vez, dá apoio ao leitor que esta em processo de apropriação da língua materna, nesta etapa todos leem, escutam nenhum dos alunos se sente inferior ao conhecimento do que já domina a leitura, mas todos participam e, de acordo com suas possibilidades. Este ato ancora-se estritamente em Vygotsky (2007) [...]. No quarto Ato, a criança é desafiada a ler sozinho o texto anteriormente lido pela tutora, em seguida a outra criança também é desafiada a ler, fechando o ato de triangulação. Os educandos tutoriados tendem a prestar atenção no intuito de compreender, apreender o lugar das palavras no texto, às imagens a que as frases e palavras se referem, muitas vezes no momento da leitura, produzindo as ações apresentadas pelo tutor, como a leitura de forma pausada e apontando com o dedo ou o lápis. Este quarto ato apoiamo-nos nos escritos Bajard (2007) e Freire (1979), pois os alunos têm liberdade para não apenas ler o que está escrito, mas transformá-lo. O quinto ato denominado como a produção da escrita é o momento de objetivação da compreensão do texto lido por meio de desenhos, escrita espontânea, reescrita de texto. Os meninos e meninas sentem-se leitores e produtores de um conhecimento, de seus próprios textos, porque eles se apropriam de algo para escrever e falar desenvolvendo linguagens. Este ato apoia-se na teoria da Atividade de Leontiev (2005) e na escrita como instrumento cultural complexo de Vygotsky (2007).

Os ALT foram desenvolvidos para que meninos e meninas (maioria negra) em situação de vulnerabilidade social da escola campo aprendessem ler e escrever a partir da leitura de portadores textuais diversos, selecionados pelo grupo, levando em consideração idade e nível de leitura.

A escola campo dispõe de uma biblioteca onde existe um grande acervo de livros de literatura infantil e infanto-juvenil provenientes do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Esses livros foram utilizados inicialmente para fazer as mediações de leitura na escola. Vale ressaltar que nenhum dos livros disponíveis na biblioteca fazia referência à literatura africana ou afro-brasileira.

Dessa forma, nos momentos dos ALT era feita a exposição dos livros para que as crianças pudessem escolher e com ajuda do mediador, ler. Por meio das atividades

desenvolvidas pelo PEL e feitas pelas crianças no quinto ato, percebeu-se que elas tinham constituído uma imagem negativa sobre o ser negro. Toda vez que eram solicitadas a fazer o reconto das histórias utilizando imagens e texto, percebia-se que elas desenhavam as bonecas e bonecos brancos, cabelos lisos e amarelos e de olhos claros. Então foi desenvolvida uma atividade buscando saber se a literatura estava influenciando na negação da criança em relação a sua imagem.

Pedimos para alguns meninos e meninas que desenhassem como gostariam de ver a sua imagem. Grande parte desenhou figuras de meninas e meninos brancos (pintando com o lápis rosa claro, denominado por eles como "cor-de-pele"), cabelos lisos e amarelos, e alguns destacaram olhos verdes ou azuis. Ao questioná-los sobre a relação do desenho com suas características físicas as crianças sempre respondiam que a "cor de pele" era mais bonita. Ainda questionados sobre o uso do lápis marrom, pois o tom estava mais próximo da sua cor, grande parte respondeu que "as cores marrom e preto são feias", e por isso não usavam no desenho. Isto é, não se sentiam representados.

Esses pensamentos foram elaborados no imaginário das crianças, pois desde o início as imagens e representações no texto (e da própria mídia e outros espaços sociais) dadas a esses educandos contemplavam um padrão europeu, isto é, histórias do branco como personagem principal e mais importante. Assim, o que ocorreu no processo de construção da identidade foi a falta de histórias que representassem essas crianças enquanto seres históricos e culturais (MARIOSA; REIS, 2011).

Ao percebermos que essas histórias não possibilitavam a aceitação e a construção da identidade negra, inserimos alguns livros que trabalhassem não apenas aspectos pertinentes sobre a população negra, mas que ressignificassem a identidade dos educandos e a construção cultural brasileira.

Ao observamos que as histórias disponíveis inferiorizavam as crianças negras, o projeto inseriu leituras que contemplassem todas as crianças. Disponibilizamos no acervo livros que colaboraram para a construção da identidade e valorização do negro como: Meninas Negras (Madu Costa); Que cor é minha cor? (Martha Rodrigues); O cabelo de Lelê (Valéria Belém); Princesa Arabela, mimada que só ela! (Mylo Freeman); O menino marrom (Ziraldo); Mãe Dinha (Maria do Carmo Galdinho); Koumba e o Tambor Diambê (Madu Costa), dentre outros, que podem ser inseridos em sala de aula para serem trabalhados de forma interdisciplinar, buscando problematizações e

resgatando a história dos negros e de outros povos que constituem a sociedade brasileira. Esses fatores, como destaca Munanga (2013), são importantes para que os agentes sociais compreendam a si e aos outros como agentes históricos e culturais.

Considerações Finais

Ela estava muito apertada. Apertada na carteira, apertada na sala de aula. Apertada na vontade de imaginação (COSTA, 2009).

É assim que a maioria das nossas crianças se sente. Apertada, sobretudo na imaginação. Apertamos cada vez mais as amarras que as prendem em sala de aula. Não as deixamos expressar sua fala e sua imaginação e assim, acabam ficando aprisionadas no fundo da sala, se sentindo fracassadas, pois não aprendem igual aos outros.

Os momentos de leitura ofertados no momento dos Atos de Leitura Triangulada deram suporte no momento de aprendizagem para que as crianças narrassem fatos importantes que geravam o seu bloqueio. A literatura infantil nos possibilitou mobilizar essas aprendizagens, entretanto, foi necessário romper algumas barreiras impostas pelos portadores de textos, destacamos em tópicos anteriores que se concentravam a partir de histórias infantis com cunho europeu.

A literatura tem sido um dos fatores fundamentais na apropriação da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem colaborado para que crianças e adolescestes alfabetizem-se e letrem-se com significação e sentido. Por outro lado, a literatura não selecionada pode gerar danos constantes para meninos e meninas, no que se refere à construção da identidade.

Assim, é necessário que os livros sejam bem selecionados e possam atingir a todos os públicos, pois, como ressalta Horta apud Mariosa e Reis (2011, p. 48), "a falta de representação da criança negra fará com que a diversidade não seja contemplada e o processo de branqueamento acabará por deturpar as identidades em formação dos pequenos leitores".

O processo de construção da identidade é gradual, se faz tanto na escola como em outros ambientes sociais, mas a escola é parte fundamental nesse processo. Assim, é necessário que todos os agentes sociais da instituição possam contribuir para a construção e afirmação da identidade.

A construção e afirmação da identidade dos nossos meninos e das nossas meninas partem também da formação dos docentes. Quando temos profissionais que interagem e dialogam com o campo de atuação por meio da extensão universitária, "os futuros docentes criam uma relação de sentido, e tornam-se mais abertos, criativos e investigativos" (SILVA; ROSA, 2011, p. 376). Isso possibilita entendermos e percebermos nossos educandos e rompermos com a histórica exclusão e estigmatização de preconceitos estabelecidos.

Assim, professores e professoras preparados/as, espaços escolares inclusivos, materiais didáticos que contemplem a diversidade e agentes sociais preparados para lidar com o público diversificado que existem nos ambientes escolares, poderão contemplar "todas as tradições, culturas e referenciais simbólicos que constituem a cultura brasileira, com destaque para um diálogo com as africanidades" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 49).

Apresentar imagens positivas sobre África irá possibilitar as crianças negras a se identificarem com sua origem. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essas representações podem ser feitas e estimuladas por meio dos livros de literatura infantil que apresentem referências afro-brasileiras e africanas. Isso irá possibilitar as nossas crianças crescerem como agentes sociais críticos e pertencentes ao meio em que vivem, sem preconceitos sobre si e sobre os outros.

Vale ressaltar que as mediações de leitura devem ter portadores textuais que contemplem toda a diversidade existente no espaço escolar para não fazermos com que as crianças negras se sintam superior às brancas e vice-versa. A leitura deve ser um espaço democrático, onde todos sejam contemplados, para que possam valorizar as diferenças.

Assim, reiteramos a importância do uso da literatura diversificada no processo de alfabetização e letramento de crianças. Expondo um material diversificado que abranja todos os agentes sociais presentes, pois sabemos que ainda hoje a literatura infantil disponível nas escolas é de cunho europeu, o que fere drasticamente com a lei federal nº 10.639 de 2003, que torna obrigatória a inclusão no currículo da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Nesse sentido, destacamos a inclusão dessa temática como componente obrigatório na formação inicial de professores. Por saber que as discussões serão fundamentais para que consigamos compreender a diversidade cultural que existe em

nosso país, desmistificar alguns preconceitos arraigados na nossa forma de falar e principalmente formar uma identidade cultural, entender a si e aos outros, além de ter orgulho da nossa história.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete [et al]. Trabalhando a diferença na educação infantil: proposta de atividades. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia na prática escolar. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2005.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Autoestima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o Racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, pp. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acessado em: 10 de dezembro de 2015.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 de jan. 2003.

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicos-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CHARLOT, Bernard. Da relação com um saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Madu. Cadarços desamarrados. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COSTA, Madu. Meninas negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

DIOGO, Rosália. Mídia e racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

FERREIRA, N. R. Atos de Leitura Triangulada: a relação de sentido na alfabetização de meninas e meninas em situação vulnerabilidade social. 2014. 120 f. Monografia (graduação) - Curso de Pedagogia, Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural*? Rev. Bras. Educ., Dez 2002, n.21, pp.40-51. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03. Acessado em: 19 out. 2017.

MARIOSA, G. Santos; REIS, M. da G. dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. Londrina: Estação Literária, v. 8, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

MOURA, Manoel Orisvaldo de et. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Orisvaldo (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: http://www.avapg.ufma.br/file.php/152/CARLA/Material_Complementar/Conceito_raca_e_etnia_Kabengele.pdf. Acessado em 16 out. de 2017.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos e demoníacos: ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. Revista estudos Afro-asiáticos: 2002, vol. 24, n.2, pp. 275-289. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200003> Acessado em: setembro de 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SILVA, Rosemary Ferreira da; ROSA, Marise M. de C. S. Extensão Universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido. Olhar de Professor: Ponta Grossa, 2011. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor. Acessado em: 08 de novembro de 2017.

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e reprodução do preconceito. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

SOUSA, Andréia Lisboa Sousa. A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-Juvenil brasileira. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

UNICEF (Brasília). Os impactos do racismo na infância. 2010. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

CAROLINA MARIA DE JESUS: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA CAVADO POR UMA SUBALTERNA QUE FALOU

Ninalcira de Lemos Sampaio[254]

Para pensarmos a questão da subalternidade e da fala sob o âmbito da resistência, tomaremos a obra de Carolina Maria de Jesus, autora que ganhou notoriedade a partir da publicação, em 1960, de seus cadernos de anotações diárias sobre a vida no que ela denominou ser o quarto de despejo, a saber: a favela do Canindé, localizada às margens do rio Tietê, na capital paulista, em oposição à sala de visitas que eram os bairros nobres da cidade. Descoberta[255] pelo jornalista Audálio Dantas, que leu suas notas, editou-as e deu a público o *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, Carolina, depois de viver o estouro de vendas do livro e de interesse por sua condição de favelada, não cessou de escrever[256].

[254] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG - lemosninasampaio@gmail.com

[255] O jornalista Audálio Dantas teve grande importância por ler, editar e lançar em formato de livro as anotações de Carolina Maria de Jesus. Mas o termo "descoberta" deve ser tomado longe de toda e qualquer denotação de passividade no que se refere a Carolina que era uma personalidade forte e que, diante da visita de Audálio à favela do Canindé, sabendo ela que ele era um jornalista em busca de pauta, o atraiu para mostrar-lhe seus escritos. Carolina já na época do encontro com Audálio perambulava em busca de quem a editasse e publicasse, enviando seu texto inclusive para editoras internacionais.

[256] Mas por um tempo cessou de ser lida e enfrentou dificuldades em continuar sendo publicada para, com e por conta do movimento negro na literatura, vir a ser resgatada e voltar a ser lida, discutida.

Em 1961, já era publicado o *Casa de Alvenaria: diário de uma ex favelada*. Pelo título e pelo curto espaço temporal que o separa do antecedente, não é difícil inferir que este seu segundo livro sai como uma tentativa de repetir o sucesso do primeiro, no que tange aos moldes do uso de anotações diárias com o intento de descrever a relação que a autora estabelece com o lugar e com as pessoas do lugar em que habita.

Carolina recebe a "encomenda" de falar sobre os da casa de alvenaria, os da sala de visitas. E é nesta sua produção que notamos o olhar da *poetisa do lixo*[257] para uma branquitude[258] rica e poderosa com a qual ela entra em relação mais direta porque agora ela encontra-se alojada na sala de visitas como moradora de uma casa de alvenaria, porque coabita os mesmos espaços que sua vizinhança abastada seja de grana ou de fama.

Trabalharemos, pois, não com o seu celebrado *Quarto de despejo*, mas com o diário que sancionou-lhe o ostracismo, uma vez que o público estava mesmo desejoso era por uma Carolina que habitava um barracão na favela e escrevia em seu caderno sobre a fome e as misérias dos pobres, estas tão longe do público endinheirado que entendia de outra fome (a ganância) e de outra miséria (a da falta de cooperação ou solidariedade), como ficamos sabendo ao longo dos dias de Carolina em sua casa de alvenaria.

Carolina não se sente à vontade em escrever sobre os ricos e sabemos disso porque apesar de ela afirmar "Agora eu falo e sou ouvida. Não sou mais a negra suja da favela" (JESUS, 1961, p.17), ela anota, mais adiante, o que sente como um processo de acostumar-se com as novas acomodações: "Eu ainda não habituei com este povo da sala de visita – uma sala que eu estou procurando um lugar para sentar" (JESUS, 1961, p.66). O incômodo da escritora tem a ver diretamente com o desconforto de conviver com pessoas com as quais as relações podem ser bastante frágeis porque elas estão acostumadas a jogos de poder estranhos à Carolina como bem notamos quando ela se horroriza com uma senhora da alta sociedade que fala

[257] Carolina se autodenomina dessa maneira em *O quarto de despejo* para fazer uma comparação entre a sua poesia e a poesia de outros poetas que não conhecem a fome e a miséria de perto como ela conhece.

[258] Para entender mais profundamente o conceito de branquitude, consultar os trabalhos de Maria Aparecida Silva Bento "Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público" e de Lourenço Cardoso, "O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil".

abertamente sobre o seu contentamento com a morte do marido: "tenho a sensação de estar vivendo num mundo de joias falsas" (JESUS, 1961, p.81).

A impressão de Carolina não se dá de forma ingênua. Ela entende que ela é portadora de conhecimentos que desagradariam aos da casa de alvenaria se postos em suas anotações e dados à tona numa publicação. A própria relação com o jornalista que lhe descobriu e agenciou é conturbada e Carolina coloca-a em termos da necessidade que sente de viver seu particular 13 de maio em relação a ele. Em prefácio das novas notas diárias da escritora, o jornalista ameniza o que ela coloca em várias passagens do livro acerca dele mesmo, inclusive dizendo que as opiniões de Carolina podem mudar conforme o humor dela. Este julgamento sobre suposta instabilidade emocional de Carolina nos remete à conclusão a que chega bell hooks sobre a personagem negra da comédia *Amos 'n' Andy,* Sapphire, que é vilipendiada à exaustão em roteiros que a colocam subestimada ou envilecida: "É a hora de Sapphire testemunhar em sua defesa, *por escrito*, com direito a notas de rodapé". (HOOKS, 2019, pg.111).

Carolina então desenhada como entregue aos seus humores está, pois, aproximada da Sapphire tão cara às mulheres negras estadunidenses por ser tão injustamente ridicularizada em uma caricatura racista sob os moldes cruéis do racismo recreativo. Carolina escrevendo é a Sapphire de bell hooks (2019) testemunhando em sua própria defesa. E é por esse motivo que se faz necessário e urgente retomar Carolina por ela mesma, ir aos seus textos originais[259], lê-la além das edições ou entender além das edições o que coloca Carolina, a própria, em seus escritos. Pelas colocações do jornalista, entendemos que a apresentação do livro por si mesma já se constitui um documento de grande valor para inferirmos as batalhas que Carolina travou ao sair do "quarto de despejo" para habitar a "sala de visitas" e, antes mesmo, ao intentar ser publicada e respeitada no meio literário brasileiro dos anos 1960.

Na apresentação de *Casa de Alvenaria* (1961), o jornalista revela suas opiniões em relação às impressões que a escritora elabora em seu novo diário sobre ele e a relação desenvolvida entre os dois e tenta suavizar a tinta carolineana. Audálio também sai,

[259] Consultar o livro "A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus", da professora Raffaella Fernandez e toda a sua pesquisa que retoma o acervo e a importância de cuidar do espólio de Carolina para que seja possível emergirem as muitas Carolinas que ainda estão soterradas sob os escombros do descaso com a sua obra original.

ainda que sutilmente, em defesa daqueles que Carolina retrata ao escrever o novo diário ao afirmar que o retrato que Carolina faz da vizinhança de alvenaria é borrado porque ela olha aqueles que a compõem com os olhos de ex-favelada e atual peixe fora d'água. Esta justificação do jornalista nos faz lembrar o que coloca Bento (2002) de que existe "essa cumplicidade [que] parece ser um importante elementos de identificação e de identidade branca ou da branquitude" (BENTO, 2002, p. 27). Audálio também sugere que o retrato que a autora fazia da favela e dos favelados não eram borrados porque "na favela, ponto bem nítido e definido da miséria, um Orlando Lopes explorador da luz e da água não passa de Orlando Lopes explorador da luz e da água, enquanto aqui fora os homens costumam usar muitas faces..." (JESUS, 1961, p.5). Essa ideia de que Carolina enxerga os da sala de visitas de maneira "borrada" porque traz consigo a inocência ou a simplicidade – em contrapartida com as muitas faces dos vizinhos de alvenaria – de uma ex-favelada condescende com o que Spivak (1994) em seu "Quem reivindica a alteridade?" denuncia:

> O novo álibi culturalista, trabalhando com uma indústria de cultura basicamente elitista, insistindo na continuidade de uma tradição nativa intocada pela ocidentalização, cujos fracassos ele pode ajudar a encobrir, legitima exatamente o que reivindica combater. (SPIVAK, 1994, p.198)

Guardadas as diferenças no que tange aos assuntos abordados e aos locais e histórias de que trata a passagem supracitada da pensadora indiana, podemos tomar que, validada a ideia de que as ponderações de Carolina são borradas porque ela vem da favela, "legitima exatamente o que reivindica combater" quando quem ressalta tal observação colaborou ou disse intentar colaborar para veicular a voz de Carolina inclusive sobre sua nova vizinhança, os poderosos da sala de visitas. Porque o que Carolina tem a dizer sobre estes tem a ver com o que se pergunta Grada Kilomba em "A máscara[260]": "Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar?" (KILOMBA, 2016, p.172). O juízo do jornalista sobre o que escreve Carolina de certa maneira aponta possibilidade de desestabilização da voz da escritora que Carolina era – negra e ex moradora da favela do Canindé – como sempre fez o homem branco (ou embranquecido) com a ideia da existência do branco-correto ao escrever como menciona em sua carta Gloria Anzaldúa (2000).

[260] Aqui traduzido por Jéssica Oliveira de Jesus e publicado em Cadernos de Literatura em Tradução n. 16.

O entendimento de Carolina de ser portadora de saberes que desagradariam os da sala de visitas a fazem recear e dizer sobre seu receio, mas não a fazem calar: Carolina escreve. Podemos afirmar que com *Casa de Alvenaria* ela se coloca como a que se destitui da máscara metafórica da qual nos fala Grada Kilomba (2016) ao aplicar sua análise sobre a importância da boca e as tentativas de silenciamento a partir da imagem da "Escrava Anastásia", obra pictórica de Jacques Arago:

> A boca é um órgão muito especial, ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os(as) brancos(as) querem – e precisam – controlar e, consequentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente repreendido. (KILOMBA, 2016, p.172)

Grada Kilomba (2016) deslinda o medo do branco de que o negro quisesse possuir, através da ação de devorar os frutos das plantações nas quais eles trabalhavam forçadamente, aquilo que ele achava que lhe pertencia: "embora a plantação e seus frutos, de fato pertençam 'moralmente' à(ao) colonizada/o, o colonizador interpreta este fato perversamente, invertendo uma narrativa que lê tal fato como roubo" (KILOMBA, 2016, p.172). Então, o uso da máscara surge como um jeito de impedir uma provável pilhagem da parte do escravo na fantasia do senhor branco. Kilomba transpõe o uso material, concreto, da máscara para os silenciamentos que se dão na relação de quem pode falar e quem quer escutar. Coloca a escuta como permissão da fala, na relação dialética do pertencimento. Carolina não pertence à sala de visitas. Quando ela diz das misérias de um cotidiano faminto, quando ela relata as bebedeiras de seus vizinhos da favela do Canindé, sua fala ressoa no campo do que a branquitude da sala de visitas entende como exótico e autorizado – "Circulei o meu olhar pela plateia, contemplando aquela gente bem nutrida, bem vestida. Ouvindo a palavra fome, abstrata para eles" (JESUS, 1961, p.180). Mas quando o que Carolina pode expor são as relações travadas com essa mesma branquitude no centro da sala de visitas e não mais no quarto de despejo, o peso da herança da máscara da escrava Anastásia se dá e a autorização cessa:

> Não estou tranquila com a ideia de escrever o meu diário da vida atual. Escrever contra os ricos. Eles são poderosos e podem destruir-me. Há os que pedem dinheiro e suplicam para não mencioná-los. Tem uma senhora que quer dinheiro para comprar uma casa. Eu não tenho. Ela ficou mal comigo. Ela quer 500.000 cruzeiros. Estes dias eu não estou escrevendo. Estou pensando, pensando,

> pensando. Quando escrevi contra os favelados fui apedrejada...todos os dias chega cartas de editor internacional que quer traduzir o livro. Até eu estou abismada com a repercussão do livro. (JESUS, 1961, p.83)

Carolina lida e nos oferece uma literatura forjada sob a égide da língua de fogo que Gloria Anzaldúa (2000) enuncia ser típica das mulheres de cor iniciantes na arte de escrever. E Carolina, apesar de se dizer não tranquila em escrever contra os ricos, assim o faz como se ela mesma tivesse em mãos a carta de Anzaldúa destinada a todas as mulheres escritoras do terceiro mundo. Ela não segue o conselho do homem branco, mencionado pela escritora *mestiza*, de que se faz necessário "raspar o moreno das faces, branquear os ossos e parar de escrever com a mão esquerda" para, assim, "prosperar em um mundo destro" (ANZALDÚA, 2000, p.230):

> As mulheres que estavam na minha mesa falavam em reforma social.
> - Não é justo deixarmos os favelados relegados no quarto de despejo. Você fez bem em nos alertar para esse problema. Temos que amparar os infaustos. Você demonstrou coragem lutando para sair daquele antro.
> Eu pensava: elas são filantrópicas nas palavras. São falastronas. Papagaios noturnos. Quando avistam-me é que recordam que há favelas no Brasil. (JESUS, 1961, pp.96-97)

O trecho selecionado acima mostra não apenas que Carolina não estava interessada em domar a sua língua tida como selvagem e de fogo, mas que ela decompunha os da sala de visitas num movimento ímpar e inovador de representá-los. Aqui podemos evocar Alberto Guerreiro Ramos (1954) que, ao utilizar-se de Sartre e da coragem desbravadora de sociólogo que pensava o Brasil e uma maneira de denunciar o projeto vigente à época que era baseado na hierarquia de raças nos anos 1950, afirma que "pode-se dizer que, no Brasil, o branco tem desfrutado do privilégio de ver o negro, sem por este último ser visto" (GUERREIRO RAMOS, 1954, p.30). Aquelas mulheres brancas da alta sociedade da cena supracitada de *Casa de Alvenaria* (1961) estavam sob a mira do olhar de Carolina e estavam sujeitadas ao poder de sua pena. O privilégio de olhar, na literatura de Carolina, era o dela mulher, negra e favelada e que tinha muito o que dizer não apenas acerca da favela e do lixo.

Em todo o seu diário de ex favelada a escritora aponta as mais variadas pessoas que compunham a classe dos abastados – ela os encontrava nas situações em que estava autografando livros, palestrando, viajando pelo país e mesmo fora dele. É assim que entre as páginas 57 e 58, Carolina narra seu encontro com Eduardo Suplicy ainda

jovem, montado em uma lambreta. Carolina aceita o convite para almoçar em sua casa depois de ter autografado na livraria da Rua Augusta. Toda a cena é bastante peculiar, pois o ponto de vista é o de Carolina e, a escritora, mesmo editada sob a advertência de um olhar borrado, não é dada a conciliações como podemos notar quando faz referência à irmã de Eduardo, Marina Suplicy: "Mostrei minha vitrina para a senhorita Marina, que fico horrorizada, porque ela ignora os dramas dos pobres" (JESUS, 1961, p.58).

Lélia Gonzalez (1983) começa a sua apresentação na Reunião do Grupo de Trabalho "Temas e Problemas da População Negra no Brasil, do IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, no Rio de Janeiro, com uma epígrafe que conta a cena de uma mulher negra que, convidada a responder no microfone uma pergunta de um branco sobre uma festa preparada por seus pares brancos para os negros, decide reclamar do que estava acontecendo na festa: da disposição das cadeiras que colocavam os negros atrás dos brancos a outras opressões. A voz que narra a cena é a de um negro que acusa a mulher de "negra atrevida" e de ter sido mote de uma confusão mal educada no recinto. A partir do lugar para o qual a mulher é empurrada, Gonzalez (1983) vai discutir a identificação do dominado com o dominador: o que ocorreu para haver a aceitação do mito da democracia racial e como a mulher negra é situada neste discurso. Carolina está exatamente neste lugar: ela é a negra atrevida descrita na cena que, de caneta em punho, aponta denunciando que as cadeiras da festa estão mal arrumadas e não se exime de sugerir que, com esforço e jeitinho, todo mundo poderia sentar junto.

Quando Carolina (1961) escreve acontece o que Gonzalez (1983) enuncia sobre os negros assumirem a própria fala em contraposição a serem eles falados por outrem: acontece a autoafirmação de si, antes obliterada "exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos)" (GONZALEZ, 1983, p.225). Num entrelaçamento de importância ascendente, a antropóloga fala em termos da escritora/poetisa: "o lixo vai falar, e numa boa". O lixo denotado em Gonzalez (1983) está baseado no que o suporte epistemológico psicanalítico escolhido por ela traz de que "psicanálise e lógica, uma se funda no que a outra elimina. A análise encontra seus bens nas latas de lixo da lógica. Ou ainda: a análise desencadeia o que a lógica doméstica". E em Carolina (1961) tem a ver, materializado em anotações diárias e publicado em forma de livro, com o que também é trazido por Gonzalez de procurar

entender por que "o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar" (GONZALEZ, 1983, p.225).

E assim, não domesticada, primando por sua língua de fogo, respondendo aos brancos e embranquecidos da vizinhança da casa de alvenaria que a favela é criação dos ricos, relembrando o trajeto dos escravizados que uma vez libertados, depois de muitas lutas e esforços deles e não apenas a partir da assinatura de uma dada princesa, foram empurrados para fora do campo e para dentro das cidades, Carolina emergiu como literata no meio de escritores do Brasil dos anos 1960. E a força de sua voz ecoa ainda hoje na produção de obras literárias, especialmente de mulheres negras. É fato que a escritora fora apontada como indócil, dada a humores e até bovarista[261]: afinal de contas, saída de um cotidiano de catadora de papel, carregando a pele negra, era uma mulher, com seus três filhos e sem marido, sustentando o sonho de escrever: todas estas demandas só podem denotar engenho e grandiosidade.

Das lutas e das belezas travadas pela pena de Carolina, fica também seu amor pelos livros: "Tem hora que tenho vontade de dar um grito para ser ouvido no Universo: - Viva o meu livro! Viva os meus dois anos de grupo escolar! E viva os livros, porque é a coisa que eu mais gosto, depois de Deus" (JESUS, 1961, p.123) que extrapola o amor e o orgulho pela própria produção, mas que permite pensar que sua relação com os livros a empoderou e a fez cavar um espaço de resistência para se desfazer da máscara de Anastásia e falar.

> O repórter desembrulhou os livros e deu-me um. Fiquei alegre olhando o livro e disse: - O que eu sempre invejei nos livros foi o nome do autor. E li o meu nome na capa do livro. Carolina Maria de Jesus. Diário de uma favelada. QUARTO DE DESPEJO. Fiquei emocionada. O repórter sorria: - Tudo bem, não é, Carolina? – Oh! Sim. Tudo bem. É preciso gostar de livros para sentir o que eu senti. (JESUS, 1961, p.33)

O movimento de Carolina Maria de Jesus de resistir às precariedades a que fora empurrada por ter nascido negra e vivido numa sociedade amparada na lógica da hierarquia racial, onde há medidas de garantia de privilégios de uma branquitude

[261] Termo usado por Joel Rufino dos Santos em menção ao comportamento de fazer uma autoimagem de si que não condiz com a realidade e está sempre próxima a uma noção de grandiosidade. O termo advém do estudo que o filósofo Jules de Gaultier fez do romance Madame Bovary, de Gustave Flaubert.

interessada em manter o poder desde os tempos coloniais resultou numa obra gigantesca e de grande variedade e que hodiernamente está sob o risco de literalmente virar pó em algumas das instituições responsáveis por sua manutenção, como é o caso da parte do acervo que está no Arquivo Público Municipal de Sacramento, cidade de seu nascimento.

O trabalho da pesquisadora Raffaella Fernandez (2018) surge com o intuito de marcar Carolina não apenas como esta voz denunciadora de uma branquitude poderosa e, portanto, delatora das desigualdades raciais, mas como uma literata digna de compor o cânone da literatura brasileira, inclusive com indícios de uma polifonia rica embasada tanto em novelas do período histórico de nossa literatura denominado romantismo como em novelas de rádio marcando a escritura de Carolina como contemporânea por conta da hibridização de linguagens, por exemplo.

Se faz importante, para concluirmos a trajetória de nossa autora e alojarmo-nos junto com a mesma na cartografia da resistência, concordar que Carolina Maria de Jesus foi uma escritora e artista que ultrapassou a questão da denúncia social, econômica e racial e constituiu uma obra que precisa ser percorrida, lida, disseminada sob viés outro que não apenas o da subalterna que falou. Pois de importância e urgência tamanhas também se faz marcar a maneira como Carolina falou. Carolina não permitiu que coagulasse o sangue das suas ancestrais em sua caneta e, como ensinou mais uma vez Glória Anzaldúa (2000), Carolina seguiu a risca o aconselhamento:

> Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordaças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. (ANZALDÚA, 2000, p.235)

A obra de Carolina Maria de Jesus, pois – ainda que estigmatizada quando lida sob o viés conservador de uma crítica ocidentalizada, distante do processo de descolonizar-se, que a lê e a entende sob a pecha da escritora semianalfabeta –, é carregada de signos literários dos mais complexos, de temáticas amplas e variadas e de acordo com o emaranhado de linguagens que os anos 1960 proporcionou aos mais variados artistas dos vários campos. Carolina transitou na literatura, no teatro, na

composição de músicas: era uma artista multifacetada; quando homenageada no cinema, estava no set de filmagem, acompanhando tudo. Foi uma mulher bonita e sabedora de sua beleza, que escreveu também sobre o prazer, sobre a alegria dos encontros. São muitas as passagens em sua obra de pura poesia e sensualidade, como podemos notar nos seguintes trechos abaixo:

> ...O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há varias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. (JESUS, 2006, p.39)
> ...Quando ele passa uns dias sem vir aqui eu fico lhe chingando, Falo: quando ele chegar eu quero expancar-lhe e lhe jogar água. Quando ele chega eu fico sem ação. (...) Mas quando estou deitada com ele, acho que ele me serve. (JESUS, 2006, p. 119)
> Quando a noite surgiu, ele veio. Disse que quer estabelecer, porque quer por os filhos na escola. Que ele é viúvo e gosta muito de mim. Se eu quero viver ou casar com ele. Abraçou-me e beijou-me. Contemplei a sua boca adornada de ouro e platina. Trocamos presentes. Eu dei-lhe doces e roupas para os seus filhos e ele deu-me pimenta e perfumes. A nossa palestra foi sobre arte e música. (...) Ele disse-me que é poética a existência andarilha. (...) Entre eu e o cigano existe uma atração espiritual. Ele não queria sair do meu barraco. E seu eu pudesse não lhe deixava sair. Convidei-lhe para vir ouvir o rádio. Ele perguntou-me se sou sozinha. Respondi-lhe que eu tenho uma vida confusa igual um quebra-cabeça. Ele gosta de ler. Dei-lhe livros para ele ler. (JESUS, 2006, p.131).

Aqui escolhemos cartografar o trajeto de resistência da autora para colaborar com a leitura acertada de que Carolina não era apenas uma mulher oprimida que fora descoberta por um jornalista, escrevera uma única obra que fez sucesso e morreu no ostracismo. A expatriação da obra carolineana quando esta ainda estava viva e produzindo bastante junto ao fato de ser muito reconhecida apenas por ser uma desviante da norma culta gramatical acondiciona, como já falamos, uma maneira de relacionar-se com a obra dela sob a perspectiva apontada por Andalzúa (2000) do branco-correto, da mão destra.

Carolina não era nem metade nem inteira analfabeta. Muito pelo contrário, era uma leitora contumaz e uma escritora compulsiva: escrevia todos os dias, "Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo" (JESUS, 2006, p.13), imprimia em seu ato de

escrever a sensação de salvação ou terapêutica de cura e apaziguamento: "Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo" (JESUS, 2006, p.19). E escrevia onde coubessem as suas palavras. Sacos de pão, cadernos já usados: tudo era reaproveitado e fazia as vezes de espaço para a expressão de sua arte. Carolina também falava sobre tudo e sob as mais variadas formas. Não compõe a sua obra apenas o testemunho da fome e da miséria. Carolina era teórica. Pensava o Brasil. E tinha a capacidade de teorizar especialmente sobre o ato mesmo de escrever.

Carolina amava seu Black solto, gostava de se arrumar, era inteligente, estudava para escrever cada vez melhor porque fizera da literatura seu projeto de vida. Punha as suas tripas no papel e se deliciava com isso sem se vender ao seu censor, sem se vender por aplausos ou para ver seu nome impresso como assoprou-lhe, nos passos que vêm de longe, a sua *hermana* Glória Anzaldúa (2000), ainda que confessasse invejar nos livros os nomes dos autores.

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880. Acesso em: 06 nov. 2019. doi: https://doi.org/10.1590/%x.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. 2002.

DE JESUS, J. A Máscara. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, 10 maio 2016.

FERNANDEZ, Raffaella. A poética de resíduos de Carolina Maria de Jesus. Brasília-DF: Edições Carolina, 2018. Arquivo Kindle.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais *Hoje,* Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GUERREIRO RAMOS. Alberto. "O problema do negro na sociologia brasileira". Cadernos do Nosso Tempo. 2, jan./jun 1954.

HOOKS, Bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. Casa de Alvenaria: diário de uma ex favelada. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo LTDA, 1961.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SANTOS, Joel Rufino dos. Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável. Rio de janeiro: Garamond, 2009.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica a alteridade. *In:* HOLANDA, Heloisa.B. de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DO VENTRE À ADOÇÃO: MÃES NO CANGAÇO LAMPIÔNICO (1930-1938)

Noádia da Costa Lima[262]

Introdução

Observando a produção literária referente ao cangaço, foi constatado a lacuna sobre o tema gravidez e maternidade, pouco mencionado ou tratado de forma rápida e sem muitos detalhes. Percebemos a importância de uma discussão mais aprofundada dessa temática, que traria importante contribuição para a história das mulheres do Brasil, do Nordeste e do mundo. Haja vista que:

> Da História, muitas vezes a mulher é excluída. Primeiramente o é ao nível do relato, o qual passadas as efusões românticas, constitui-se como a representação do acontecimento político. O positivismo opera um verdadeiro recalcamento do tema feminino e, de modo mais geral do cotidiano. (PERROT, 2017, p. 197).

Michelle Perrot (2017) destaca a importância do estudo da história das mulheres, que por muito tempo, ficou esquecido, excluído e sem destaque nas produções acadêmicas. Ressalta sobre a repressão dos temas relacionados a narrativa do cotidiano feminino, visto como algo sem importância e silenciado pelo positivismo.

Os bandos de cangaceiros se caracterizavam como grupos nômades armados compostos exclusivamente por homens, esses subsistiam da prática de roubos,

[262] Pós-Graduada em História Sócio-Cultural - Faculdade do Médio Parnaíba (FAMEP). Professora de História efetiva da SEMEC - Teresina. E-mail: noadiacosta@yahoo.com.br

extorsões e sequestros, faziam uso da tortura e assassinato para espalhar o medo na maioria dos locais em que passavam.

A presença de mulheres não era permitida nos bandos, pois eram vistas como seres frágeis e que trariam problemas ao grupo. A sociedade patriarcal e machista da época tratava a mulher de forma inferiorizada e restringia o espaço feminino ao lar. As funções da mulher seriam: a prática de atividades domésticas, o cuidado com o esposo e os filhos, no caso das mulheres pobres, o trabalho na lavoura para ajudar no sustento da família.

Não se visualizava a mulher deixando a tranquilidade do seu lar, em razão de ter que acompanhar um grupo nômade de criminosos pelo sertão. Essa quebra de padrão ocorreu com Lampião, antes dele, nenhum chefe de grupo permitiu a incorporação de mulheres nos bandos. Lampião modificou as regras e forjou nova forma de cangaço, ao permitir o ingresso de Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita em seu grupo. Segundo Lima (2017, p. 10) "Maria Bonita entrou para o cangaço no finalzinho de 1929 ou princípio de 1930". Vale salientar que, Maria não aderiu ao cangaço apenas por vontade própria, ela precisou da autorização e aceitação de Lampião para segui-lo.

Élise Grunspan-Jasmin (2016, p. 121), explanou que:

> Os antecessores de Lampião nunca permitiram a presença permanente de mulheres no seio de seu grupo, considerando que elas representavam um perigo tanto no plano real como no plano simbólico. Foi depois da entrada de Maria Bonita para o Cangaço, como companheira de Lampião, que outras mulheres se juntaram ao grupo. O grupo de cangaceiros já não era organizado apenas como um pequeno exército ou como uma tropa de homens ligados por laços de compadrio: doravante ele passava a estruturar-se com base em laços familiares.

A entrada de Maria Bonita possibilitou que outras moças abandonassem o ambiente doméstico e ingressassem nos vários subgrupos de cangaceiros, passando a ocupar lugar que antes era exclusivamente masculino. Gradativamente os cangaceiros passaram a arranjar companheiras e trazê-las para o bando do qual faziam parte, tendo como consequência o aumento da quantidade de cangaceiras nos subgrupos.

Com a chegada das mulheres o cotidiano dos bandos se alterou significativamente, a presença feminina ao mesmo tempo que possibilitou uma vida sexual regular, diminuiu a ocorrência de estupros cometidos pelos cangaceiros. Os

bandoleiros além de escapar das perseguições da polícia, teriam agora nova incumbência: garantir a segurança de suas companheiras e impedir que fossem capturadas ou mortas.

A função da mulher cangaceira era essencialmente afetiva, ela apenas acompanhava seu par pelas andanças no sertão e não participava dos combates, a exceção foi Dadá, companheira do cangaceiro Corisco, que participou de um único confronto com à polícia. Elas não possuíam função doméstica, pois antes da entrada dessas, tais tarefas já eram gerenciadas e executadas pelos homens.

A participação da mulher no cangaço fez surgir novo contratempo na rotina da maioria dos subgrupos: a presença de cangaceiras gestantes. A gravidez no cangaço era motivo de inquietação para os grupos, "além de serem redobrados os cuidados com a segurança do bando, eles procuravam lugares ermos, fora da rota das volantes, mais próximos a coiteiros de confiança, e eventualmente de uma boa parteira." (FERNANDES; ARAÚJO, 2015, p. 92).

Isso teve como consequência a diminuição dos confrontos com a polícia, e certo sedentarismo por parte da maioria dos subgrupos. Sobre a ociosidade dos bandos após a entrada das mulheres, Chandler (1980, p. 179) afirma que:

> A presença das mulheres entre os cangaceiros pode ter influenciado o padrão de comportamento. Houve, por exemplo, durante a década, uma diminuição do nível de atividade entre eles. Passavam mais tempo nos acampamentos, levando uma vida tão normal quanto lhes era possível, e menos em excursões afastadas.

Se o cotidiano das cangaceiras não era fácil no período menstrual, no qual poderiam sofrer com cólicas, dores de cabeça ou dores musculares, imaginemos a situação quando engravidavam. A rotina dos bandos era marcada por inúmeras dificuldades: longas caminhadas nas caatingas, perseguições da polícia, situações de privação de água e alimentos, dormidas desconfortáveis ao relento e cuidados improvisados, em caso de ferimentos ou doenças. Eram poucos os dias que havia fartura de alimentos, bailes animados e tranquilidade nos coitos. Em geral, a vida no cangaço era árdua e com bastante dificuldades. Diante desses contratempos, algumas cangaceiras procuravam evitar a gravidez.

Formas de evitar a gravidez

O aborto era prática utilizada por algumas cangaceiras para impedir o curso da gravidez, a ação consistia na ingestão de chás naturais para provocar a morte do feto, porém nem sempre tinha resultado positivo. No que concerne ao consumo de chás com a finalidade de interromper a gestação, a ex-cangaceira Adília Maria de Jesus, declarou que, para abortar ingeriu chás de juazeiro, pereiro, anil e macela. Ainda assim, a criança nasceu. (A MULHER..., 1976).

Mesmo com a ingestão de uma variedade de chás de plantas, a gravidez não foi interrompida com sucesso. Ademais, existiam os casos de aborto espontâneo, em que a morte do feto não era provocada pela cangaceira, mas sim por dificuldades na gestação. As condições precárias, a falta de cuidados médicos e o alto índice de mortalidade infantil foram constantes no que diz respeito ao período gestacional das cangaceiras que estavam expostas a diversos problemas de saúde.

Conforme Fernandes e Araújo (2015, p. 93) é possível enumerar algumas condições patológicas que provocaria morte durante a gravidez:

> Abortamento (espontâneo ou provocado), com todas as suas complicações (infecção, sangramento fatal, etc.); diabetes gestacional; trauma abdominal; mola hidatiforme (espécie de neoplasia com alto poder de metástase que se desenvolve a partir das células trofoblásticas do embrião); hipertensão materna; feto morto (levando uma reação imunológica grave e quase sempre fatal, denominada Coagulação Intravascular Disseminada). No período expulsivo, poderiam colocar em risco a vida materna: deslocamento prematuro da placenta (com ruptura do útero); choque hemorrágico decorrente de lacerações no trajeto pela passagem do nascituro; apresentação anômala tipo transversa (criança "atravessada", que não progride pelo canal do parto- isso provavelmente foi o que aconteceu com Adelaide, de Criança, que morreu após trabalho de parto prolongado nos ermos das caatingas sergipanas em 1936.

Cotidiano das Cangaceiras Grávidas

A gravidez no cangaço não transcorria de maneira sossegada, nem sempre era possível gozar da tranquilidade dos esconderijos ou casa de coiteiros, nesses casos as mulheres mesmo grávidas participavam das longas caminhadas, se embrenhavam nas caatingas, passavam por diversas privações e perigos. O esconderijo não garantia a segurança total do bando.

Um evento que ocorreu na fazenda Picos, Piranhas – AL, com os cangaceiros Santílio Barros, conhecido como Gato e sua companheira Inácia Maria das Dores, a Inacinha; que estava em estado avançado de gravidez, já alojados, quando foram surpreendidos pela volante do tenente João Bezerra. Na fuga, Inacinha foi baleada nas nádegas, Gato tentou carregá-la, porém, desistiu para evitar que ambos fossem capturados, por conseguinte, Inacinha foi presa e exposta em várias fotos como troféu.

Na prisão, seu filho nasceu e recebeu o nome de José Maria; o menino foi entregue a um juiz de Mata Grande – AL e posteriormente a cangaceira foi solta.

Inacinha não foi a única a ficar presa durante a gestação. Quando se entregaram a polícia, as cangaceiras Maria de Pancada, Laura e Adília estavam gestantes

Quando se encontravam em esconderijos seguros, as mulheres tinham uma rotina tranquila. Aproveitavam para repousar, algumas para costurar, bordar e confeccionar roupas para os seus nenéns. Dessa maneira, "as mulheres antes dos partos, preparavam algumas peças de roupa para os bebês, com maior ou menor capricho, isso dependia da capacidade de costurar e bordar da futura mãe." (ARAÚJO, 1985, p. 318).

Um exemplo dessa prática, foi o enxoval confeccionado em plena caatinga pela cangaceira Sérgia Ribeiro da Silva, conhecida como Dadá, que entregou juntamente com seu filho Silvio, quando esse foi adotado pelo padre Bulhões, que residia na cidade alagoana de Santana do Ipanema.

Partos no Cangaço

Os partos geralmente eram feitos pelas outras cangaceiras que integravam o bando e em poucos casos por parteiras. Diferente do que muitos costumam afirmar, Lampião não realizava partos e o auxílio de parteiras constituía exceção, como deixam claro Fernandes e Araújo (2015). Dentro dos subgrupos podemos citar como exemplos: Dadá e Maria Bonita desempenhando a função de parteira.

Os partos na caatinga eram feitos em condições insalubres, as cangaceiras "tinham partos normais, sem nenhuma higiene. O umbigo do menino era cortado com unhas e não contraíam tétano." (OLIVEIRA, 1970, p. 137). As condições do parto variavam de acordo com a situação, que na maioria dos casos eram difíceis como explica o sociólogo Daniel Lins (1997, p. 141):

> O nascimento de uma criança representava um momento grave, difícil. A mortalidade era enorme. As crianças sucumbiam quase todas logo após o nascimento. As mulheres davam à luz onde podiam: numa caverna, num leito improvisado, em meio aos cactos, debaixo de um mandacaru, sob um sol violento, ou ainda, em meio a um tiroteio e a uma cortina de balas mortíferas, assassinas.

A precariedade das condições da maioria dos partos fazia com que muitas crianças nascessem sem vida ou morressem poucos dias após o nascimento. Maria Bonita passou por várias frustações no que diz respeito às suas gestações. Seu primeiro parto foi complicado, doloroso e o menino nasceu sem vida, em consequência, causou tristeza no casal de cangaceiros. Das várias gestações que teve, apenas a de Expedita foi bem-sucedida. A menina nasceu no dia 13 de setembro de 1932, na cidade sergipana de Porto da Folha. Sobre o alto índice de mortalidade infantil no cangaço, Ilsa Fernandes Queiróz (2005, p. 52) relatou:

> Se a mortalidade infantil era elevada entre os sertanejos comuns, nos bandos de cangaceiros era maior; muitas dessas crianças morriam antes de serem entregues aos cuidados de outrem, em função das longas caminhadas dos bandos sob o sol escaldante, sofrendo os rigores da sede e da fome.

Dadá, companheira do cangaceiro Corisco, igualmente passou pela tristeza de perder seu filho primogênito Josafá, o menino nasceu no dia 1 de maio de 1933. As dificuldades e as condições precárias fizeram com que ele viesse a falecer. Dos 7 filhos que teve com Corisco durante o período em que participou do cangaço, apenas três sobreviveram, foram eles: Sílvio Bulhões, Maria do Carmo e Maria Celeste.

Dadá mencionou importantes informações, detalhou a morte do seu primogênito Josafá, falou do seu medo de ter um filho capturado pela polícia e lamentou pelas crianças que entregou para serem criadas por terceiros. Enfatizou que essas eram entregues as pessoas de responsabilidade, ressaltando que a vida no cangaço não era local para criança. (COMADRE..., 1973). Além disso, acrescenta que:

> O menino mais velho, Josafá, ficou cheio de espinho, magrinho e morreu. Fiquei com ele três meses, mas o tempo era quente, muita poeira, bagação e espinho. E meu medo era deixar um filho meu abandonado na hora de um ataque das volantes. Eu tinha meus filhos e não podia carregar. Aquele agreste não era lugar para anjo. Quando eu tinha menino, eu ficava ali por perto. Quando o menino caia o umbigo, eu entregava a uma pessoa de responsabilidade. Maria Celeste eu

> entreguei ao Major Medeiros. Maria de Lourdes ficou com o padre Soares, mas morreu pequena, e Silvio com 3 meses de grávida, o Padre Bulhões me pediu a criança. (COMADRE..., 1973, p. 02)

Dadá expôs as condições adversas em que teve seus sete filhos, todos eles na caatinga e alguns durante cerrados tiroteios. Afirmou que, apesar das dificuldades da labuta cangaceira, estava tomando gosto por tal vida. (CORISCO..., 1972).

Nem sempre os partos do cangaço eram bem-sucedidos, um caso de gestação com final trágico foi o de Adelaide, companheira do cangaceiro Criança, que devido as complicações durante o parto veio a falecer. O acontecimento se tornou mais desastroso, pois o bebê morreu no parto. De acordo com Costa (2002, p. 148-149):

> Um portador vai a procura de dona Maria e Afonsina, mãe e filha que moram na Planta do Milho e são parteiras daquela região. As parteiras chegam e percebem que a situação de Adelaide é grave. Reconhecem que ali na Pedra D'Água seria muito perigoso cuidar da parturiente. O jeito era levá-la para a Planta do Milho, lá ela estaria mais segura e o trabalho do parto seria melhor.
> Adelaide é levada numa rede.
> Chega-se a terrível conclusão que a criança havia morrido no ventre da mãe. Esta já não aguentava tanto sofrimento [...]
> Levam-na para o povoado Curituba. Na beira do caminho um frondoso pé de umbuzeiro. Ali param para descansar. O fim da filha de Lê Soares havia chegado. Dá o derradeiro suspiro e morre.

A cangaceira Sila descreve sobre as adversidades do nascimento do seu filho (João do Mato). Os homens se afastaram e Maria Bonita, responsável pelo parto, improvisa um local. A ex cangaceira mencionou sobre as fortes dores, a dificuldade do bebê para nascer e a falta de repouso após o nascimento. Contudo, estancou o sangue com panos e seguiu viagem, pois não se encontravam em local seguro. Além dos obstáculos durante a gestação, Sila e a criança representavam perigo para a segurança do bando, o nascimento das crianças na maioria dos casos era celebrado e se tornava motivo de satisfação e festa. (SILA..., 2001).

Adoção no Cangaço

Poucos dias após o resguardo, a criança era entregue a pessoa de confiança dos cangaceiros, que poderia ser um padre, fazendeiro, vaqueiro ou até mesmo um coronel. Qualquer um poderia ser coiteiro. Assim, se responsabilizavam em oferecer

educação, cuidados ao recém-nascido e manter o sigilo sobre sua procedência. "Foi assim que Expedita Ferreira, confiada ao vaqueiro Manoel Severo e a sua esposa dona Aurora, escapou do inferno da caatinga." (LINS, 1997, p. 142).

O modus operandi do cangaço não admitia a permanência de crianças por inúmeros motivos: a presença de um recém-nascido no bando modificaria o cotidiano dos cangaceiros e traria sérios problemas, já que necessitava de cuidados e comprometeria a segurança, pois o choro poderia chamar a atenção da polícia, complicaria o deslocamento do bando em viagens, dificultaria a fuga quando houvesse tiroteio ou perseguição intensa.

O nascimento do bebê representava um momento de alegria para algumas mulheres, não podemos afirmar que todas as cangaceiras que se tornaram mães se sentiam felizes em gerar seus filhos em condições tão perigosas e insalubres. A convivência com o recém-nascido era por pouco tempo, a alegria de algumas cessava no momento de entregar a criança para ser criada por outra pessoa. Algumas cangaceiras deixaram claro o desgosto de se separarem dos seus filhos. Foram os casos de Sila e Dadá.

Em entrevista, Sila relatou sobre seu cotidiano durante sua primeira gravidez e a tristeza que sentiu ao ser separada de seu filho:

> Uns dois meses depois da partida engravidei e fiz o enxoval do meu filho todinho no mato. Fiz camisinhas em opalina, tecido fininho, tudo cor-de-rosa, bordadinho à mão. E nasceu homem. Mas, com dois dias, tive que dar ele. Era proibido ter crianças no bando: dificultaria as caminhadas e o choro seria uma pista. Ao nascer, a criança era levada por um coiteiro para alguém criar. Tive meu filho embaixo de uma árvore, Maria Bonita foi a parteira. No outro dia Lampião jogou uma aguinha na cabecinha dele, rezou um padre-nosso e o batizou como João do Mato. Aí o coiteiro chegou, chorei muito. Dobrei as roupinhas dele e mandei entregar para uma pessoa de minha confiança. Meu leite demorou a secar e fiquei muito deprimida. Soube depois que com seis meses João adoeceu e morreu. (QUEIROZ, Rosane, 2000, p. 100-104).

Dadá sempre deixou evidente a dor por não ter exercido a maternidade. Outrossim, não ter acompanhado o crescimento dos seus descendentes.

Em depoimento, disse:

> Nunca pude olhar pelos meus filhos. Somente quando acabou a perseguição pude me encontrar com eles. Mas nada tive para dar. Nós comprávamos muitas coisas, mas quando sabia que era de Corisco, tomavam. Se soubessem que a gente tinha se encontrado com alguém, tomava do pobre até a camisa (COMADRE...,1973, p. 02).

A vida no cangaço vetava o direito de exercer a maternidade, não conviviam com seus filhos e na maioria dos casos quase não tinham notícias deles, tampouco, condições ou tempo para visitá-los. As crianças corriam perigo caso fosse descoberta sua verdadeira origem, era necessário sigilo e cuidado em relação a identidade dessas.

Destaca-se a preocupação por parte de alguns cangaceiros para que seus filhos tivessem uma vida digna e honesta. Mesmo vivendo na criminalidade e à margem da lei, eles almejavam que sua prole tivesse uma vida diferente daquela que eles levavam. Isso fica evidente no bilhete enviado pelo cangaceiro Mariano ao padre Firmino. Em tal mensagem, o cangaceiro faz questão de enfatizar que seu filho não tem culpa dos erros cometidos por ele. Em função disso, pede ao padre que cuide da criança. Vejamos a transcrição do bilhete (respeitando a ortografia do documento):

> "Sr. Padre Firmino "
> Mando essi minino para o senhor criar.
> Pode criálo que ele não é culpado dos mal-feitos do pai.
> Nasceu no dia 21 de abril, ás 8 horas da noite.
> Filho de Mariano Laurindo Granja e Otília Maria de Jesus.
> Peço ao senhor para ser o padrinho e Nossa Senhora a madrinha.
> Mariano Granja. (ARAÚJO, 1985, p. 105)

Muitos desses filhos de cangaceiros, que eram entregues para serem criados por terceiros, perdiam contato total com seus pais biológicos. Em alguns casos as visitas eram raras, por exemplo: Expedita, filha de Lampião e Maria Bonita, que viu seus pais biológicos poucas vezes. Muitos desses filhos do cangaço cresceram sem saber sua verdadeira origem. Já outros não só souberam da sua origem, como tiveram oportunidade de conhecer e conviver com seus pais biológicos no pós-cangaço, como foi o caso de Sílvio Bulhões que soube sua verdadeira história e conheceu sua mãe biológica, Dadá.

Metodologia

A metodologia utilizada envolveu a análise de fontes secundárias e pesquisa bibliográfica. Para tanto, as questões enunciativas do texto serão abordadas a partir dos pressupostos teóricos de Michelle Perrot e outros autores atinentes ao tema. Em seguida, as fontes foram selecionadas para a construção do referencial teórico do texto.

Considerações Finais

A mulher cangaceira rompeu com os padrões de comportamento destinado as moças da época, foi transgressora ao abandonar o ambiente doméstico, experimentando certas liberdades que eram vetadas às mulheres que viviam à sombra do patriarcalismo. As jovens que participaram do cangaço ocuparam lugar diferente da sertaneja comum, foram forjadas para serem companheiras e amantes e não para o exercício da maternidade e dos cuidados com o lar. Não existia a obrigatoriedade da cangaceira conceber filhos, vale salientar que a ausência da gravidez facilitaria seu cotidiano e do bando do qual fazia parte. A regra do cangaço era clara e deveria ser cumprida, a presença de crianças nos subgrupos não seria permitida.

Dessa forma, as mulheres cangaceiras eram impedidas de exercer a maternidade, eram separadas de seus filhos e proibidas de criá-los, pois tinham que obedecer a norma interna do bando. As mães do cangaço foram privadas do convívio dos seus filhos e do direito de educá-los. O que causava tristeza e sofrimento para algumas dessas mulheres. Além da privação do exercício da maternidade, essas ainda corriam o risco de perder a vida durante os partos sem assistência médica e na maioria das vezes em condições insalubres. Assim como, poderiam ser abatidas durante os confrontos entre cangaceiros e volantes.

Referências

A MULHER no cangaço. Direção: Hermano Penna. Rio de Janeiro: Globo Repórter, Rede Globo, 1976. (39 min.).

ARAÚJO, Antônio Amaury Correia de. Lampião: as mulheres e o cangaço. São Paulo: Traço, 1985.

CARNEIRO, Luciano. O filho de Corisco. O Cruzeiro, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 52, p. 18, 45-46, 54, 10 out. 1953.

CHANDLER, Billy Jaynes. Lampião: o rei dos cangaceiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (Tradução de Sarita Linhares Barsted)

COMADRE Dadá, anjo de Corisco, o cangaceiro. O Globo, Rio de Janeiro, p. 02, 10 jun. 1973.

CORISCO tem enfim uma sepultura. Fatos & Fotos, Rio de Janeiro, p. 18-19, 12 nov. 1972.

COSTA, Alcino Alves. Lampião além da versão: mentiras e mistérios de Angico. 2. ed. Aracaju: Sociedade Brasileira de Estudos do Cangaço - SBEC, 2002.

FERNANDES, L. C.; ARAÚJO, A. A. C. de. Lampião: A medicina e o cangaço: Aspectos médicos do cangaceirismo. Teresina: Gráfica Cidade Verde, 2015.

GRUNSPAN-JASMIN, Élise. Lampião senhor do sertão: vidas e mortes de um cangaceiro. São Paulo. EDUSP, 2016.

LIMA, João de Sousa. A Trajetória guerreira de Maria Bonita a rainha do cangaço. 2. ed. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2011.

LIMA, João de Sousa. Mulheres cangaceiras: a essência feminina como questão de gênero. Paulo Afonso: Fonte Viva, 2017.

LINS, Daniel. Lampião: o homem que amava as mulheres. São Paulo: Annablume, 1997.

MELLO, Frederico Pernambucano de. Guerreiros do Sol: violência e banditismo no Nordeste do Brasil. 5. ed. São Paulo: A Girafa, 2011.

OLIVEIRA, Aglae Lima de. Lampião, Cangaço e Nordeste. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1970.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017.

QUEIRÓZ, Ilsa Fernandes. Mulheres no cangaço: amantes e guerreiras. Natal: Idéa Editora, 2005.

QUEIROZ, Rosane. Fui cangaceira do bando de Lampião. Marie Claire, Rio de Janeiro, p. 101-104, set. 2000.

SILA, uma sobrevivente do bando de Lampião. TPM - Trip Para Mulher, São Paulo, ano 01, n. 01, mai. 2001.

AUTORITARISMO E CULTURA: DITADURA SALAZARISTA NAS COLÔNIAS AFRICANAS (1933-1974)

Rafaela Moura Silva[263]

Gustavo de Andrade Durão[264]

Considerações Iniciais

O presente artigo pretende abordar a partir da pesquisa feita pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC). Tendo como tema "Autoritarismo e Cultura: ditadura salazarista nas colônias africanas (1933-1974)". Neste sentido procuramos compreender como Salazar utilizou das Colônias Africanas durante a Ditadura do Estado Novo em Portugal, entre os anos de 1933-1974.

Desde 1875 e 1885 houve uma grande retomada da ideologia colonial (responsável por alimentar esse estado) e a geração de 1870, formada por Eça de Queiroz e Antero de Quental, entre outros, começou um debate sobre a lusofonia e sobre o que era o "modo português de estar no mundo". De certo modo essa "herança sagrada" surgiu como resposta à crise experimentada por Portugal e também à pressão da Inglaterra para que o país pagasse suas dívidas.

Dentro da temática escolhida o Estado Novo, iniciado na década de 1930, teve com António de Oliveira Salazar um período obscuro para a história de Portugal e

[263] Graduanda em história pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Bolsista PIBIC 2019-2020 sob a supervisão do professor Drº Gustavo de Andrade Durão, integrante do grupo de pesquisa em História e Narrativas Transnacionais – GPHENT. Email: rafa.moura_7@hotmail.com

[264] UESPI

também para as suas colônias. O fantasmagórico Império Colonial Português iniciava um projeto que tirava o "Direito das Gentes" infringindo não só os direitos, mas a liberdade também fora do espaço do Estado (ALMEIDA, 2014, p.10).

Com isso esta pesquisa visa perceber como as colônias ficaram durante este Estado Novo e como Salazar se utilizou as mesmas para falar sobre o "bom povo Português", povo este que levava "civilização" para os lugares, na qual, o povo era considerados selvagens.

As colônias africanas tiveram durante este período várias revoltas contra este governo autoritário português, para isso teve várias questões, nas quais os intelectuais africanos, ajudaram para sobressair desta censura.

A ditadura salazarista nas colônias africanas

A ditadura do Estado Novo se deu entre 1933-1974, nesse período de 40 anos de ditadura temos vários acontecimentos importantes, tendo a intensa preocupação com as colônias africanas, pois neste mesmo período podemos perceber uma corrida a África, onde várias potências europeias buscavam seu espaço dentro do continente africano.

Netto (1986) afirma que ao institucionalizar o regime fascista Salazar realiza uma instauração de um ordenamento político, induzindo sistematicamente a concentração capitalista, com a compreensão da crise deste regime, que emerge com força na década de sessenta, supõe um quadro sinótico da sua evolução, das suas características e dos seus traços mais pertinentes.

A autora Maria Luisa Nabinger Almeida em sua obra *A ditadura salazarista: uma introdução,* questiona as bases ideológicas do Estado Novo de Portugal, procurando abordar quais foram as origens nos primeiros anos do século XX, oonde consegue perceber uma intensa vontade de "regeneração" da sociedade portuguesa. Apesar de ter muitos outros empecilhos entre Estado e Igreja, há uma preocupação em redefinir a política colonialista, sobretudo nas colônias africanas. É importante apontar os diversos discursos de Salazar sobre essas colônias africanas, onde o mesmo pregava que Portugal seria a "salavação" daquele povo considerado selvagem, sem cultura alguma.

Entretanto o autor Omar Ribeiro Thomaz ao falar no seu artigo *"O Bom Povo Português": antropologia da nação e antropologia do império".* Aponta sobre os saberes colônias e como esses saberes eram incentivados por Portugal, principalmente apontando uma suposta ajuda as suas instituições e as obras produzidas nas colônias, fazendo com que temos um pensamento, na qual Portugal deixava as suas colônias "livres" para que produzissem a vontade. Entretanto esta manobra era feita pois ao escrever sobre estas colônias Portugal teria em mãos os conhecimentos e deste modo seria mais fácil de "dominar". Então as produções acerca das colônias feitas pelos portugueses era um meio de fortalecer inserção dos intelectuais um debate internacional e garantir a colonização lusitana. No entanto as produções feitas nas colônias contribuíram bastante para a resistência da ditadura.

Segundo Santos (2009) há uma dominação europeia sobre as colônias africanas, a mesma não se dava apenas pelo uso da força, mas também tendo uma formação epistemológica dominante, sendo assim procurava negar a inferiorizar as formas que os mesmos julgavam diferentes a respeito dos saberes. A epistemologia ocidental estaria sendo dominante, tendo uma construção sob as colônias, surgindo então a ideia de um pensamento abissal, onde há separação entre o Norte Global do Sul Global. Tendo então um lado dos saberes negado, enquanto o outro seria dominante universal.

Os PALOP (Países africanos de Língua Oficial Portuguesa) foram importantes para a propaganda do Império Português e uma movimentação entre os colonizados também pode ter somado às contestações ao Regime no campo cultural. Contudo, o passado colonial não poderia ser tão facilmente apagado por uma luta de décadas que ainda ficaria muito tempo marcado nas relações da política externa dos PALOP com Portugal (FREIXO, 2009, p.40-42).

As guerras de libertação deflagraram a opressão do Estado Novo e geraram uma resposta não esperada já que as elites coloniais também compreenderam que a exclusão preconizada dentro da metrópole ocorria de maneira mais intensa nos territórios de ultramar. As práticas antipolíticas difundidas pelo Estado Novo demoraram muito tempo a ser questionadas e mesmo caracterizadas como ditatoriais, daí a necessidade da pesquisa histórica nesse campo (ALMEIDA, 2014, p. 11-12).

A construção de uma comunidade lusitana só ocorreria se houvesse um amplo esforço da administração portuguesa, sendo necessário ao Estado Novo encarregar-se

das colônias para que os deslumbres de emancipação não aparecessem. Mesmo a "política de autonomia progressiva" das colônias portuguesas adotada por Marcelo Caetano – último líder do Estado Novo – era uma maneira de não incentivar as demandas por independência por parte da elite intelectual africana (ALMEIDA, 2014, p.13).

A missão portuguesa era parte importante da dinâmica do império na medida em que fazia dos territórios das colônias uma extensão do campo de batalha ideológica seguindo uma vertente autoritária e expansionista.

> Nação portuguesa, com o direito de possuir fora do continente europeu, acrescendo à sua herança Peninsular, por um imperativo categórico da História, pela sua acção ultramarina em descobertas e conquistas, o patrimônio marítimo, territorial, político e espiritual (SALAZAR, 1955, p.42).

O próprio Marcelo Caetano divulgava a noção desse "nacionalismo" que ultrapassaria o território da metrópole levando a conquista do território, a dominação política e espiritual para os espaços ultramarinos. Era uma simbiose entre o nacional-autoritário da ditadura salazarista que se unia ao regime colonialista que acabava por mascarar a intenção exploratória presente na "missão épica" portuguesa (ALMEIDA, 2014, p. 14).

Como defende Macagno (2006, p.36), a assimilação era um sistema jurídico que primava pela análise dos usos e costumes que tirariam o indígena da situação natural de selvageria para a civilização. Para que a Nação portuguesa pudesse atingir um status de desenvolvimento era preciso assimilar essas populações indígenas e fazer desses territórios províncias totalmente integradas ao império português.

Apesar do grande esforço de António de Oliveira Salazar de inserir Portugal no hall dos países desenvolvidos no mundo, buscando superar sua subordinação em relação à Inglaterra e dentre outros recursos de opressão, utilizou-se das colônias para gerar lucros internos para a metrópole. De certo modo uma das primeiras críticas ao salazarismo veio da Casa dos Estudantes do Império, formado por um grupo de estudantes africanos, trabalhava pela consciência crítica ao Regime de Salazar. No meio desse "diálogo de surdos" havia uma teoria que legitimava a intervenção do povo português levando em consideração uma noção de assimilação cultural, expressa fundamentalmente no luso-tropicalismo de Gilberto Freyre.

O Papel dos Intelectuais

Os intelectuais estavam envolvidos na ideologia do grande império português e, paulatinamente, ocorreu um processo de questionamento desse Estado que se pretendia "ultracolonial" expandindo seu território nacional até as colônias. Nesse sentido, a compreensão de como os intelectuais colaboraram (ou não) para a ascensão e queda da ditadura portuguesa é algo que não elucida somente as dinâmicas político-sociais do passado como demonstra uma forte relação com o tempo presente.

Vale lembrar ainda que os intelectuais portugueses se articularam rumo a produção dos periódicos influenciados pelos moderados católicos desde a década de 1920. Estes produziam reflexões importantes tendo em vista as relações com o continente africano. A revista Seara Nova de 1921 surgia da necessidade de atender as cobranças da Inglaterra retomar as relações coloniais; uma maneira inteligente de refazer a economia trazendo a África para o centro do debate da intelligentsia republicana (ALMEIDA, 2014, p.21).

A noção de independência só começaria a circular nos meios acadêmicos a partir da década de 1960. O intelectual cabo-verdiano Gabriel Fernandes relata o quanto a censura do Estado Novo, desde 1933, atingiu primeiramente a imprensa em territórios áreas de colonização como Cabo Verde, iniciando o processo de fechamento das liberdades através da censura. Em decorrência disso, aponta o autor o início de uma tensão entre os defensores do colonialismo português e os nacionalistas cabo-verdianos, gerando uma perturbação na auto- representatividade por parte desses escritores (FERNANDES, 2006, p. 144).

O fato de que o passado autoritário das nações e a construção das sociedades passam pela aprovação de um setor muito importante na estrutura dos Estados Modernos: a elite letrada. De que modo essa elite fortaleceu as Ditaduras reificando uma perspectiva colonial é o que mais precisa ser repensado levando em consideração os Estudos de História inseridos na Área de História Contemporânea e História das Ideias Políticas. O papel de intelectuais como Gilberto Freyre deve ser levado em consideração compreendendo-se o advento do lusotropicalismo, dos movimentos de descolonização e da lusofonia resultantes dos debates ocorridos no mundo das ideias, ou seja, no terreno da cultura.

Freyre (2010) destaca que as suas percepções sociológicas acerca da lusitanidade, desse modo, consideramos então que as suas análises da cultura portuguesa podem ter dado o alicerce ideológico de um estado autoritário de quase cinco décadas. Segundo Cardão e Castelo (2015) a obra de Freyre pode ter legitimado indiretamente as imposições autoritárias da ditadura de Salazar e isso fez com que o uso político do lusotropicalismo alimentasse o ultranacionalismo português.

Através dos escritos de Gilberto Freyre percebe-se como ele utiliza o conceito de cultura e qual a crítica faz ao autoritarismo, considerando a sua participação ou não no construto estado-novista português. Em contraposição com os textos de época nas obras principais sobre a temática tais como "A Revolução e a Descolonização" de Maurício Paiva (2017) e "Gilberto Freyre – Novas Leituras do Outro Lado do Atlântico" organizada por Claudia Castelo e Marcos Cardão (2015) é possível perceber a riqueza e a atualidade do pensamento freiriano. Evidentemente há inúmeras análises sobre a obra de Gilberto Freyre e hoje já é um dos autores brasileiros mais lidos e estudados no mundo, mas a sua relação com a política (e o autoritarismo) ainda tem escassez de material.

Nesse sentido, a análise do seu livro "O mundo que o Português criou" aliada às apreciações dos críticos de sua obra são elementos ricos para estimular o debate acadêmico e incentivar pesquisas no campo da pós-graduação. O recorte estuda não somente o fenômeno do autoritarismo, mas o papel dos intelectuais nessa imbricada relação envolvendo cultura e política.

Espera-se assim que a atividade intelectual seja posta em xeque fazendo com que a expressão da diversidade, sobretudo, levando em consideração o papel ainda ambíguo dos estudos sobre o intelectual pernambucano.

Através da pesquisa e da erudição é possível compreender um pouco da permanência das tradições e do papel dos intelectuais como divulgadores ou críticos do pensamento autoritário (MESQUITA, 2018, p.21-23).

Considerações Finais

O eurocentrismo estará igualmente em cheque quando voltarmos as análises para parte de pensadores como o filósofo da Martinica Frantz Fanon (2006) responsável por propor análises sobre o terceiro mundo capazes de demolir toda a

estrutura narrativa europeia e demonstrar os mecanismos de dominação através do autoritarismo.

Partindo desse entendimento da falibilidade de grande parte dos atuais modelos científicos de explicação do mundo foram construídos pelo ocidente, de acordo com os seus interesses econômicos e políticos, este artigo se insere dentro de um amplo desafio intelectual, proposto por diferentes áreas e pesquisadores, que poderíamos chamar de "descolonização do conhecimento". Buscando romper com o totalitarismo da ciência e da razão científica de base ocidental "[...] que se arroga o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade" (MIGNOLO, 2004, p.676-677).

O processo de descolonização do conhecimento passará necessariamente pela construção de uma perspectiva introvertida, voltada às práticas dos sujeitos históricos em perspectiva individual, formulando desta forma "problemáticas originais", considerando a ordem de conhecimento produzido internamente e se dirigindo aos povos não hegemônicos (HOUNTONDJI, 2008).

O que não significa, em hipótese alguma, desconsiderar o que foi produzido pelo ocidente, mas sim o entendimento de que "[...] não pode haver um caminho, universal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais" (MIGNOLO, 2004, p.678).

O artigo, procura antes de qualquer coisa, promover a reflexão dos conceitos de intelectual e de Ditadura demonstrando suas aproximações e distanciamentos. Através da leitura dos artigos e dos livros sobre a temática foi possível compreender os impactos das produções intelectuais na constituição dos regimes autoritários.

É de suma importância procurar a consciência crítica para o jovem pesquisador de modo que ele possa refletir sobre a construção dos materiais didáticos, do papel do intelectual no mundo e acerca do ressurgimento dos governos de extrema direita no mundo contemporâneo.

Dessa maneira, percebem-se as transformações do último século levando em consideração o binômio tradição-modernidade e elucidando o papel político dos intelectuais nos processos de formação do Estado Moderno, fosse ele autoritário ou não.

Assim, pensamos trazer um balanço de três décadas em relação a Ditadura Salazarista mas acrescentando às reflexões entorno da democracia no mundo atual,

consciente de que o historiador também interpreta á partir do tempo presente. A nossa proposta busca incentivar o discente ao estudo da História contemporânea tendo um olhar crítico acerca do papel dos intelectuais e dos estados autoritários da nossa História Recente e isso só será possível através do incentivo às pesquisas com vistas à pós-graduação.

A recente escassez de pesquisas sobre o papel do intelectual contemporâneo tem refletido na dificuldade de os alunos optarem pela temática e no próprio campo de História contemporânea em si. Com isso, essa proposta trabalha no campo da História das Ideias os temas como autoritarismo, libertação nacional, escrita engajada do intelectual e a circulação de ideias nesses contextos.

Além de despertar o interesse por essas temáticas o discente poderá se perceber como participe das construções historiográficas, visto que essa abordagem além de atual está em formação, aberta ao debate, às críticas e as contribuições historiográficas inovadoras. Buscando incentivar a pluralidade nas temáticas de pesquisa na Universidade nosso intento é demonstrar a força da cultura (e das tradições) na constituição dos estados autoritários da era contemporânea.

Com isso busca compreender os problemas referentes às narrativas sobre a ditadura do Estado Novo português dentro das colônias e como os intelectuais abordaram. Nesse sentido, é importante a pesquisa para que possamos entender como essa autoridade se dava e como a cultura foi colocada em xeque.

Cabe ressaltar que Portugal sempre se apresentou como a nação que levaria a civilização aqueles que ainda não tinha alcançado, alguns historiadores abordam exatamente essa questão em que o português teria uma missão messiânica quanto a isso, dando uma visão da missão cultural portuguesa do mundo.

Deste modo eles não se viam como racistas ou preconceituosos, e sim como um povo "bom", que procurava levar uma cultura, uma nova língua entre outras atribuições, nas quais era considerado de fato um "caráter lusitano", onde manifestavam sua disciplina. Com isso a visão de que estaria levando todo esse progresso para essas colônias, fez com que aqueles povos colocassem essa ideia de "bom povo português".

Nestas poucas linhas, foi buscado apresentar algumas questões que serão trabalhadas e aprofundadas no PIBIC 2019/2020. Portanto, a discussão a cerca desse

autoritarismo juntamente com a cultura ainda será bastante trabalhada e as perspectivas de cultura e colonialismo ainda será bastante desenvolvida. Logo, busco um maior amadurecimento da pesquisa, colocando o Gilberto Freyre como foco, juntamente com os escritos para que possamos descontruir a ditadura salazarista.

Referências

ALMEIDA, Maria Luisa Nabinger. A Ditadura Salazarista: uma introdução. São Paulo: Editora Mackenzie, 2014.

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas – Reflexões sobre a Origem e difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2012.

CARRILHO, Maria. Sociologia da Negritude. Lisboa: Edições 70, 1975.

CASTELO, Cláudia; CARDÃO, Marcos (orgs.) Gilberto Freyre – Novas Leituras do Outro Lado do Atlântico. São Paulo: EdUSP, 2015.

DETIENNE, Marcel. **Comparer l'incomparable.** Paris: Éditions du Seuil, 2009.

FANON, Frantz. Pele Negra Máscaras Brancas. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, Gabriel. Em busca da nação – notas para a reinterpretação do Cabo Verde crioulo. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2006.

FREYRE, Gilberto. O Mundo que o Português Criou. São Paulo: É Realizações, 2010.

HERNANDEZ, Leila Leite. Os Filhos da Terra do Sol. A formação do Estado Nação em Cabo- Verde. São Paulo: Summus, 2002.

HOUNTONDJI, Paulin. J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre estudos africanos. In: Revista Crítica de Ciências Sociais n.80, Março de Coimbra – Portugal. 2008.

MACAGNO, Lorenzo. Outros muçulmanos. Islão e narrativas coloniais. Lisboa: Imprensa de ciências sociais/ Instituto de ciências sociais da Universidade de Lisboa, 2006.

MESQUITA, Gustavo. Gilberto Freyre e o Estado Novo – Região, Nação e Modernidade. São Paulo: Global Editora, 2018.

MIGNOLO, Walter D. "Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica". In: SANTOS, Boaventura de Sousa

(Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 667-709.

PAIVA, Mauricio. Portugal – A Revolução e a Descolonização. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). A construção dos Regimes Autoritários – Legitimidade, consenso e consentimento no século XX (Europa). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

SAID, Edward. Representações do Intelectual – as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANCHES, Manuela Ribeiro. Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais. Lisboa: Edições 70, 2011.

THEML, Neide; BUSTAMANTE, Regina. Editorial: História comparada: olhares plurais. Phoînix 10: 9-30, 2004. p.3

VENÂNCIO, José Carlos. A dominação colonial – protagonismos e Heranças. Lisboa: Editorial Estampa, 2005.

VILLON, Victor. O Mundo que Gilberto Freyre Criou. Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2010.

CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE: A RE(EX)SISTÊNCIA PELA PALAVRA-ATO EM "*O TAPETE VOADOR*", DE CRISTIANE SOBRAL

Rafena Lima Araújo[265]

Assunção de Maria Sousa e Silva[266]

Cristiane Sobral - Escrita de si

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes [...] o tutano
do verbo.

Conceição Evaristo

Cristiane Sobral integra um grupo de autoras negras brasileiras que tem se organizado no sentido de trazer para o campo literário a representação de sujeitas femininas negras obstinadas a transgredir o destino de subalternidade traçado para elas. A militância dessas escritoras, e sobretudo de Cristiane Sobral, tem se revelado em textos que conduzem para o centro da perspectiva negra protagonistas constituídas

[265] rafena2016@gmail.com

[266] asmaria06@gmailcom

de identidades marcadas por processos dolorosos de formação, em que é atribuída à personagem - mulher negra - capacidade de decisão sobre o rumo da própria história.

Assim, desde as primeiras vinculações ao meio literário, Cristiane Sobral segue revelando, por uma escrita de traços performáticos, o comprometimento com a ancestralidade feminina negra e com a representação da cultura e identidade afro-brasileira. Além de fazer parte de uma engrenagem mantenedora da representatividade feminina negra na literatura, a escritora possui uma carreira sólida no teatro, que se inicia em 1989, no Rio de Janeiro, com a participação no curso de teatro do SESC, onde compõe o espetáculo "Cenas do Cotidiano".

A partir desse prévio contato com as artes cênicas, a atriz e poeta consegue deslocar-se para Brasília e ingressa no Ensino Superior da UNB, se transformando na primeira mulher negra a se formar no curso de Interpretação Teatral. Posteriormente engaja-se em grupos de teatro brasilienses, protagonizando peças como "Uma Boneca no Lixo" (1998), "Petardo: Será que você aguenta?" (2004) e Comédia do Absurdo (2005), além de ter várias outras atuações importantes para a sua formação artística, como no curta-metragem "A dança da espera" (2000) dirigido por André Nascimento.

Dessa maneira, observa-se que no seu envolvimento com as produções dramatúrgicas Cristiane Sobral acaba desenvolvendo um discurso militante, que posiciona-se em relação à temáticas ligadas ao cotidiano experienciado pelo afro-brasiliense, e que também preocupa-se com questões de maior amplitude, como o racismo estrutural que tem atacado em todos os âmbitos as pessoas negras do país, especialmente as mulheres pretas brasileiras. Dessa maneira, a escritora desenvolve, tanto no campo das artes cênicas quanto no literário, enredos que permeiam as vivências do negro, bem como suas experiências particulares enquanto sujeitos invisibilizados, considerados 'outro do outro'.

Dado o exposto, temos como objetivo fazer uma leitura crítica do conto *O tapete voador* (2016), de Cristiane Sobral, a fim estabelecermos discussão sobre a escrita de autoria feminina negra, que neste caso promove reflexões acerca da interação da personagem, sujeita negra, com o mundo a partir de uma via de resistência: a palavra-ato.

Para tanto, consideramos os pressupostos teóricos de Akotirene (2019), Berth (2019), Davis (2016), Evaristo (2005), Carneiro (2003), entre outras intelectuais negras, e visamos contribuir para os debates sobre a escrita de autoria feminina negra

e o seu modo de intervir na construção de identidade da personagem feminina negra, além de pretendermos subsidiar, com esse trabalho, novas pesquisas que desenvolvam estudos voltados para a literatura da afro-mulher.

Novas perspectivas de representação de sujeitas na literatura de autoria feminina negra

No trabalho de conclusão de curso "A construção da identidade das sujeitas negras nos contos 'Renascença' e 'Metamorfose', de Cristiane Sobral" desenvolvemos uma análise voltada para duas das dezoito narrativas que compõem o livro *O tapete voador* (2016), levando em consideração a palavra-ato, da escritora em questão. Este elemento que integra a maioria das histórias de Sobral consiste basicamente na manifestação pela escrita que funciona como mecanismo de ação contra o racismo estrutural que tenta se impor diante da mulher negra, fragmentando a sua identidade e autoestima tanto na literatura quanto na vida comum.

Ademais, a palavra-ato também foi objeto de estudo do Projeto de Iniciação Científica em literatura denominado "Mulher em ato-texto" (2018-2019). Durante o desenvolvimento deste trabalho pesquisamos as estratégias discursivas da mulher negra, ao utilizar-se da escrita, para promover a força feminina ancestral nas narrativas e assim tomar lugar na literatura brasileira, de forma a inserir-se na vertente da literatura afro-brasileira como ato de rebeldia e reivindicação do lugar de enunciação (ou de fala) para mudança de paradigmas.

Dessa forma, temos observado que Cristiane Sobral e outras escritoras negras brasileiras estão agindo através da palavra em verso e principalmente quando usam a palavra narrada, que está presente em contos, crônicas e romances onde encontramos histórias de sobreviventes negras. Essa escrita a seu próprio modo busca ação, e tem ganhado espaço, definiu o propósito da re(ex)istência na literatura feminina negra, uma vez que escritoras negras como Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, Miriam Alves, entre outras, colocam como foco narrativo as vozes das suas 'mulheres mat(r)izes' como forma de expressar o mundo e expressar visões de mundo, a partir de perspectivas femininas, feministas e negras.

Nessa ótica de percepção da escrita de autoria feminina negra, observamos a representatividade da personagem negra - a afro-mulher - justificada nas injustiças do passado. Se escritores brancos das estéticas Realistas e Naturalistas representavam-nas

como mulatas sensuais que trabalhavam pelo prazer de seus 'donos' ou que eram apenas o corpo-procriação, para romper com esses papéis atribuídos às pretas escravizadas, as autoras negras que se destacam neste século reconstroem a forma como pensa-se a figura feminina.

Para exemplificar a re(ex)sistência e o protagonismo feminino negro na literatura promovido por estas escritoras, mencionamos obras como *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Um defeito de cor* (2006) das mineiras Conceição Evaristo e Ana Maria Gonçalves, *Mulher mat(r)iz* (2011), da paulista Miriam Alves e o próprio *O tapete voador* (2016), da carioca Cristiane Sobral.

Nessas obras as autoras confrontam os pontos de vistas coloniais de alguns escritores brancos dando lugar a suas próprias concepções das sujeitas negras multifacetadas que sobrevivem entre lugares e que se percebem a partir do que fizeram de si, ao mesmo tempo voltando ao que realmente são. Dessa forma, toda essa percepção de mundo, não podemos deixar de repetir, se dá pelo viés da palavra em ritmo - poética - e pela via da palavra-performance, particularmente ao se tratar daquela que identificamos nos contos de Sobral.

Assim, a escritora imprime em suas obras um olhar feminista e antirracista que se integra à luta do movimento negro. Para Carneiro (2003) "essa nova identidade política é decorrente da condição específica do ser mulher negra", assim essas escritoras estão falando por si e pelos outros da sua comunidade, e dessa maneira conseguem dar voz à categoria das mulheres negras.

No ensaio nomeado *Da representação a auto-representação da mulher negra na literatura brasileira*, Conceição Evaristo (2005) explica porque faz-se necessária a aplicação desse princípio que se configura na representatividade feminina negra nas obras literárias dessas escritoras contemporâneas:

> A literatura brasileira, desde a sua formação até a contemporaneidade, apresenta um discurso que insiste em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. [...] Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres

> brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. (EVARISTO, 2005, p. 52-53)

Nessa perspectiva, as escritoras negras passam a colocar em prática a autorrepresentação na literatura afro-brasileira. Uma vez que percebem a tentativa de "asfixia social" e apagamento identitário em todos os âmbitos da sociedade e também na literatura essas autoras identificam a necessidade urgente de uma ressignificação dos papéis sociais das personagens femininas negras. Desse modo, a literatura afro-brasileira produzida por mulheres negras no século XX e XXI apresenta o sujeito feminino negro em uma nova roupagem, em que são funcionárias competentes, pessoas bem sucedidas na vida profissional, acadêmica e pessoal.

Conto "O Tapete voador" - A re(ex)sistência pela palavra-ato

No conto "O tapete voador", Cristiane Sobral (2016) usa a voz do narrador observador para nos apresentar a personagem Bárbara como protagonista do conflito. Ela é uma funcionária extremamente competente que através da qualificação profissional, proporcionada por anos de estudo, imagina ter ultrapassado as diversas barreiras impostas pela sociedade à uma mulher negra que veio da classe mais pobre:

> Era estimada pela equipe, tudo estava caminhando para o êxito. [...] fez uma carta pedindo o apoio da empresa para começar um curso de pós-graduação [...] pensou sobre a incrível sensação de nesta altura da vida, ser servida por alguém. Ela, filha de empregada doméstica e porteiro, criada para trabalhar, e trabalhar pesado, tinha orgulho de ter conquistado, naquela renomada empresa, um ofício importante pois era uma das funcionárias mais requisitadas da assessoria de comunicação. (SOBRAL, 2016, p. 7)

Dado o exposto, observamos que a personagem Bárbara é colocada em um lugar de realização profissional. Ela se encontra em uma fase excelente da carreira. Pelo desenrolar dos acontecimentos, a personagem aspira não só a estima da equipe, mas também o reconhecimento da empresa: "Do jeito que as coisas aconteceram, pensou, quem sabe não recebo uma promoção, seria ótimo, crescimento profissional, um salário melhor" (SOBRAL, 2016, p. 7).

Além do sucesso que a personagem alcançara no exercício de suas funções, Sobral (2016) revela que Bárbara é uma mulher negra de identidade constituída, uma

vez que tinha o prazer de afirmar a sua negritude utilizando-se de elementos que exaltam sua beleza negra:

> Divagações íntimas enquanto aguardava confortavelmente assentada a flertar com a sua imagem refletida no espelho. Era vaidosa, experimentava ao máximo as possibilidades do seu cabelo afro, com presilhas, turbantes, prendedores, faixas, enfim, tudo que pudesse iluminar e exaltar a sua identidade. [...] fizera um penteado trançado, com desenhos adornando a cabeça inteira, como uma preciosa moldura. (SOBRAL, 2016, p. 8)

Este estado de satisfação profissional e reconhecimento do trabalho colaboram para a elevação da autoestima da personagem. Todavia, a temática do racismo está mais uma vez presente na narrativa de Cristiane Sobral se tornando um obstáculo para obtenção de uma identidade negra propriamente dita por parte da mulher representada.

O racismo tematizado nas narrativas de Sobral, e no conto "O tapete voador", ataca a autoestima e a autoconfiança dessas personagens femininas negras, que algumas vezes passam a acreditar na ilusão da inferioridade. No conto "O tapete voador" Bárbara é desafiada a 'reparar o acidente de ter nascido negra' e é vítima do racismo até mesmo no ambiente de trabalho:

> Você de fato chegou longe considerando a maioria negra deste país, deve se orgulhar! Veja o caso das mulheres negras então! Você é dona de uma trajetória ímpar. [...] Entretanto, há outras coisas que você deve aperfeiçoar. O seu marketing pessoal, por exemplo. Não me leve a mal, mas já temos bons produtos para minimizar acidentes genéticos desagradáveis, como o cabelo do negro. É um dos seus defeitos. Seu cabelo é péssimo. [...] É possível sim, sua pele não é tão escura, poderá ser facilmente disfarçada. Você só precisa de alguns esclarecimentos... Tem um futuro brilhante, alvíssimo, sem dúvida. (SOBRAL, 2016, p. 10, grifo nosso)

No trecho em questão o presidente da empresa em que Bárbara trabalha exige que ela apague aspectos que constituem a sua identidade negra. A partir desse ponto identificaremos com maior clareza a palavra-ato na escrita de Cristiane Sobral, que é aplicada como ferramenta de fazer re(ex)sistir às opressões na estrutura do trabalho. A personagem ganha voz e posiciona-se frente ao racismo do outro:

> Bárbara estava sem ação. [...] Deixou que as lágrimas trouxessem alguns escurecimentos à tona [...] Ela estava lívida após aquela sessão de afropessimismo e tentativa de lavagem cerebral. [...] Mas levantou decidida, firme em suas certezas. Veja, Senhor Presidente, eu sou negra. Negra! Quando acordo, quando durmo, quando amo, quando trabalho. [...] Jamais poderei deixar de ser o que sou. A partir de então, foi conquistando oportunidades, desbravando trilhas de afirmação da sua identidade, sempre resistindo às tentações enganosas do embraquecimento. Quando o Presidente puxou o seu tapete, Bárbara aprendeu a voar. (SOBRAL, 2016, p.12, grifo nosso)

Apesar de que a única condição oferecida pelo presidente da empresa à mulher tenha sido o embranquecimento, na história de Sobral a personagem Bárbara tem a oportunidade de existir e resistir pela palavra-ato. Por outro lado, o comportamento do presidente, que também é negro, revela uma tentativa de reprodução da violência racista da qual também foi vítima.

No conto "Elevador a serviço", que integra a obra *O tapete voador* (2016), a personagem Malena é vítima de discriminação racial, mesmo fazendo parte de uma classe social abastada. Da mesma forma, a personagem do conto "O tapete voador", Bárbara, é alvo de um ideal que prolonga a crença de que uma mulher negra em ascensão profissional e acadêmica precisa ser barrada.

Dessa maneira, segundo Maria (1984) o comportamento do presidente pode ser considerado "aquilo que a gente chama de acefalização da comunidade negra." (MARIA apud CARNEIRO, 2019, p. 43), onde a pessoa negra que consegue ascender socialmente influencia-se, acaba esquecendo a sua origem, bem como a comunidade da qual faz parte, tentando identificar-se ao máximo com a nova categoria com a qual passa a conviver e da qual acredita agora fazer parte.

Assim, pelos pressupostos de Maria (1984) tal acefalização "corta a melhor cabeça que a comunidade negra produziu e o coopta 'para dentro de si [...] ou seja, há um corte das melhores cabeças do Movimento Negro para que elas fiquem dentro do universo branco e perdidas em relação ao Movimento Negro." (MARIA apud CARNEIRO, 2019, p. 43). Dessa forma, observamos que o presidente é vítima desse processo de mutação identitária e por isso tenta conduzir a personagem feminina negra a semelhante permuta:

> Para que insistir em ser negra em um país racista? Quanto menos você declarar a sua negritude melhor. [...] Também já fui negro um dia, numa fase dolorosa

> que procuro esquecer. [...] Sou a prova de que o racismo não existe para aqueles que sabem se misturar à paisagem, como os camaleões. [...] Não sou negro, somos todos iguais, vivemos em uma democracia racial, onde todos os que se esforçam podem vencer. (SOBRAL, 2016, p. 10-11).

Com isso, temos que as células temáticas que integram os contos de Cristiane Sobral relacionam-se não apenas ao teor da re(ex)sistência pela palavra-ato mas também revelam os processos de desconstrução identitária, consequência de acefalizações que se configuram em opressões racistas que perseguem e vitimizam pessoas negras em todos os ambientes de convivência que elas integram.

Os discursos estabelecidos por Sobral anunciam as particularidades do existir do negro e da negra representados sob uma perspectiva empática e sensível às condições que conduzam-nos a transformações e re(ex)sistências. Assim, no conto "O tapete voador" (2016) identificamos tanto um processo de reafirmação de identidade da sujeita feminina negra, que dá-se a medida que Cristiane Sobral expõe as fragilidades e o racismo do outro, quanto uma abordagem que nos leva a questionar o processo perverso de desconstrução identitária da personagem masculina negra, o presidente da empresa.

A influência do feminismo negro na escrita literária da afro-mulher

Escritoras negras contemporâneas como Cristiane Sobral retomam as vozes do discurso. Escrevem para entenderem a si mesmas, "baseadas em suas próprias subjetividades e percepções" (KILOMBA apud RIBEIRO 2019, p. 15) no afã de reconstruir os sentidos literários, os sentidos das vidas negras representadas no texto. Sobral traz à tona a colisão entre as identidades plurais dos sujeitos e sujeitas que descreve, localizando-os em narrativas que denunciam os múltiplos sistemas de opressão que colaboram para a desvalorização da cultura e autoestima da personagem negra em geral e da personagem feminina negra em específico, devolvendo-as a dignidade e a humanidade no campo da literatura.

Essa mobilização literária em conjunto das escritoras negras no século XXI fundamenta as afirmações de Carneiro (2003) sobre a luta das mulheres negras no artigo "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero".

No texto acima mencionado, a filósofa explica que, ao se unirem, tanto no ambiente acadêmico quanto na literatura, essas escritoras negras exigem de si mesmas (e daqueles que promovem a continuidade do racismo) muito mais que um posicionamento crítico em relação às desigualdades sociais que mantém as populações negras em lugares de subalternidade, mas em primeiro lugar a "superação de ideologias complementares desse sistema de opressão" (CARNEIRO, 2003, p.2), o que nos leva a entender o racismo e o sexismo como principais elementos estruturais que impedem o desenvolvimento pleno da população de mulheres negras brasileiras.

Nessa perspectiva, no percurso de luta das escritoras negras pelo direito à palavra, o movimento feminista atuou como um dos mais importantes refúgios no qual essas mulheres puderam encontrar o apoio e o respaldo teórico necessário para o seu fortalecimento e amadurecimento, a partir das experiências partilhadas umas com as outras.

No entanto, é importante destacar que há feminismos plurais, considerando a "diversidade constitutiva das mulheres" (ESMERALDO, 2006, p1), e aqui nos referimos singularmente ao atual movimento de mulheres negras mencionado por Joice Berth (2019) no livro *Empoderamento*, o qual "foi construído a partir do rompimento com a ideia universal da categoria mulher" e que ressignifica "categorias diversas de mulheres pela premissa da interseccionalidade" (BERTH, 2019, p.50).

No livro *Mulheres, raça e classe,* Angela Davis (2016) discorre sobre a fusão de alguns movimentos históricos feministas na tentativa de fortalecimento dos grupos desfavorecidos e prejudicados pelas leis americanas no século XIX e XX. Embora o objetivo da ativista tenha sido narrar detalhadamente as participações do negro nos movimentos sociais americanos desde a época da escravidão até a conquista de direitos como o voto para homens negros nos Estados Unidos, a intelectual convida-nos a uma reflexão sobre o sucesso da interseccionalização de identidades negras em casos específicos da história.

Assim, enquanto os primeiros movimentos feministas americanos do século XIX ainda consideravam a "categoria mulher" (BERTH, 2019, p.50) uma unidade homogênea que reivindicava as mesmas demandas; direito ao voto, ao trabalho, a escolhas no casamento e a educação, Angela Davis (2016) relata que estabeleceu-se um olhar mais específico para as demandas das mulheres negras que faziam parte do

movimento de mulheres a partir do ano 1850, quando Sojourner Thuth[267] se manifestou na primeira Convenção Nacional pelo Direitos das Mulheres.

> O discurso de Sojourner Thuth estabeleceu um espírito de luta militante [...] quando essa mulher negra se levantou para falar sua resposta aos defensores da supremacia masculina também trazia uma profunda lição para as mulheres brancas. Ao repetir sua pergunta 'Não sou eu uma mulher?' nada menos do que quatro vezes ela expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia (DAVIS, 2016, p. 73).

Podemos dizer que Sojourner Thuth, ex-escrava vendida aos 9 anos de idade, consegue interseccionalizar o feminismo, tornando-se pioneira de uma de suas ramificações, o feminismo negro, a partir do momento em que passa a questionar "a categoria mulher universal", explicando, como afirma Akotirene (2019), a "matriz de opressão cisterossexista, etária, divisora sexual do trabalho" (AKOTIRENE, 2019, p. 24-25). Desde então, a "categoria mulher" (BERTH, 2019, p. 50), que foi entendida durante muito tempo como homogênea, começa a ser considerada complexa e repleta de instâncias emergenciais, uma vez que se abre espaço para novas discussões a respeito da interseccionalidade.

Para Carla Akotirene (2019), doutoranda em estudos interdisciplinares de gênero, a interseccionalidade, elemento chave para a compreensão das reivindicações da mulher negra desde o século XIX, "é uma sensibilidade analítica[268], pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista" (AKOTIRENE, 2019, p. 18), uma vez que nos dá uma percepção mais ampla e completa de quais são, com efeito, os sistemas de opressão que afetam as populações femininas negras e que não foram contemplados pelo feminismo em suas raízes mais antigas e eurocêntricas.

Carla Akotirene (2019) explica ainda que o termo foi criado por Kimberlé Crenshaw, intelectual afro-estadunidense e há tempos vem sendo discutido como definição da teoria crítica de raça. No entanto, só ganhou popularidade acadêmica em

[267] Nome adotado pela abolicionista e ativista afro-americana Isabella Baumfree, que nasceu no cativeiro em Swartekill, Nova York e foi a única mulher negra a participar da convenção de Akron pelos direitos das mulheres; símbolo da solidariedade e luta das negras americanas contra a opressão racista e sexista do século de 1850, nos Estados Unidos.

[268] Sensibilidade interpretativa dos efeitos identitários.

2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância. Dessa maneira, desenvolvendo uma definição um tanto quanto semelhante à proposta por Carla Akotirene (2019), a própria teórica esclarece que para Kimberlé Crenshaw a interseccionalidade:

> [...] permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que reproduz o racismo. Igualmente, o movimento negro falha pelo caráter machista, que oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro. (CRENSHAW apud AKOTIRENE, 2019, p.19)

De acordo com o que essas intelectuais problematizam, apreendemos que a interseccionalidade exerce, na atualidade, grande influência no campo literário, e tem se estabelecido como núcleo temático principalmente no que se refere à literatura de autoria feminina negra, uma vez que as escritoras negras contemporâneas, entre elas Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Cidinha da Silva e Cristiane Sobral, têm entrecruzado as histórias das suas personagens, a partir de uma via de dor e sofrimento que é comum à todas elas, o racismo.

Todavia, essas autoras não somente denunciam o racismo com suas produções "ato-texto" (como já constatamos durante este trabalho e na realização do PIBIC "Mulher em Ato-Texto", em que investigamos os mecanismos de construção poética presentes na escrita de autoria feminina negra) mas também relatam outros sistemas e ações opressivas que se interseccionalizam com o racista, como é o caso da intolerância religiosa, relacionamentos abusivos inter-raciais, preconceito contra fenótipos e culturas negras , entre outras fatores que acabam ocasionando algumas vezes a representação de personagens femininas na literatura que passam pela experiência da solidão e do abandono parental por serem além de negras, mulheres, e outras vezes a representação de personas que vivenciam o desemprego, a violência e o assujeitamento.

Considerações Finais

No desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso "A construção da identidade das sujeitas negras nos contos 'Renascença' e 'Metamorfose', de Cristiane Sobral" e do Projeto de Iniciação Científica "Mulher em ato-texto" temos observado que o crescimento do público de mulheres negras que consomem obras que compõem

a literatura de autoria feminina negra tem sido fundamental para a percepção do sistema de opressão racista que tem se instalado na sociedade moderna e está camuflado por entre as paisagens das grandes metrópoles. Assim, percebemos que o racismo que causa a crise econômica, cultural e identitária da população negra está sendo mapeado e sistematizado tanto no âmbito acadêmico quanto pelas escritoras que produzem literatura negra.

Dessa maneira, concordamos com Enilce Rocha (2005) quando diz que "a literatura tem uma função de emancipar os povos em face da dominação [...] e da ameaça de uniformização das culturas" (ROCHA, 2005, p. 6). Contudo, ao se tratar dos povos negros tal função emancipatória acaba se tornando mais especial e significativa, uma vez que a construção e a afirmação da identidade desse grupo têm se dado pela exterminação dos estigmas que assolam a comunidade negra no campo literário.

Dado o exposto, atribuímos à literatura afro-brasileira, e mais especificamente a literatura afro-feminina, boa parcela da responsabilidade pela onda de empoderamento das mulheres negras que estamos percebendo na atualidade. Podemos denominá-la 'literatura da representatividade', visto que traz novas perspectivas de representação para as personagens femininas negras na esfera do trabalho, família, relacionamentos amorosos e até mesmo na prática da religiosidade.

Assim, o lugar de protagonismo que a mulher negra tem ocupado nas narrativas de autoria feminina negra nos levou a refletir criticamente sobre essas sujeitas sociais, bem como sobre o modo que elas expressam suas identidades raciais nas histórias da escritora Cristiane Sobral.

Dessa forma, no conto "O tapete voador", que faz parte da obra que levou o mesmo título, observamos que a identidade da personagem Bárbara é reafirmada em uma tentativa de 'acefalização', posto que a mulher negra, segundo o presidente, tinha o potencial acadêmico para ascender socialmente, mas para tanto precisaria embranquecer.

Assim, Sobral (2016) revela que a personagem feminina negra enfrenta conflitos particulares na trilha de re(ex)sistência que procura traçar para o seu cotidiano. No entanto, apesar desses conflitos ameaçarem a integridade identitária pelo ataque à imagem e à autoestima da afro-mulher, eles também cooperam para o fortalecimento das suas convicções. Na narrativa em questão Cristiane Sobral

consegue fazer a personagem Bárbara apropriar-se da palavra-ato em seu discurso, a fim de reinventar o seu lugar de fala e representação, colocando-a em ato-texto no afã de quebrar paradigmas de embranquecimento.

Referências

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 18, 24-25.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 50.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na américa latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Racismos contemporâneos. v. 49. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, p. 2, 50.

CRENSHAW, Kimberlé. Apud AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p 19.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução por Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 73.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O feminismo no plural: para pensar a diversidade constitutiva das mulheres. Florianópolis: Estudos Feministas, 2006. p. 1. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300018. Acesso: 02-01-2020. Acesso: 10-01-2020.

EVARISTO, Conceição. Da calma e do silêncio. Disponível em: https://livroecafe.com/2017/11/14/lindas-poesias-de-conceicao-evaristo/ Acesso em: 25-01-2020.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Rev. Palmares, 2005. p. 52-57.

KILOMBA, Grada apud RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p 15.

MARIA, Vanderlei José. Apud CARNEIRO, Sueli. Mulher negra. In: Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen, 2019. p. 43.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. Sojourner Truth. Geledés - Instituto da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth/> Acesso: 12/01/2020

ROCHA, Enilce do Carmo Albergaria. In: prefácio de Introdução à uma poética da diversidade. Juiz de Fora: Editora UFJE, 2005. p. 16-17, 19-21, 42 (Edição Cultura, v.1)

SOBRAL, Cristiane. O tapete voador. Brasília: Malê, 2016. p. 7-8, 10-12.

IDENTIDADE NEGRA: CONTRIBUIÇÕES DA LEI 10.639/2003

Brígida Lima Magalhaes[269]

Raimunda Nonata Paiva Andrade [270]

Introdução

O Brasil, último país a abolir formalmente o trabalho escravo, concentra o segundo contingente de população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Segundo dados do IBGE, 2017, o país tem mais da metade de sua população negra, sendo o estado do Maranhão o segundo com o maior percentual de negros. Mas, infelizmente noticiam-se quase todos os dias nos meios de comunicação casos de racismo, discriminação racial e altos índices de analfabetismo de negros.

O projeto intitulado "A Construção da Identidade dos Afrodescendentes no Currículo Escolar dos Anos iniciais do Ensino Fundamental", visa possibilitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas das professoras no que se refere à construção das relações étnico-raciais no chão da escola, de uma referida instituição da rede Pública Municipal de Caxias-MA.

Buscar-se com a pesquisa analisar de que forma a história e a identidade étnico-racial tem sido construída nas práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivo geral, nos debruçarmos sobre os fatores que contribuem para o silenciamento das questões étnico-raciais no currículo escolar.

[269] Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: brigidaeolga@gmail.com.

[270] Graduada em Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão-CESC

Quanto aos objetivos específicos, procuramos identificar como a identidade étnico-racial está sendo caracterizada na proposta curricular da escola em questão, caracterizando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em vista do silenciamento das relações étnicas raciais no currículo político pedagógico da escola.

O interesse pela temática justifica-se pelo fato de ser professora negra e sentir na pele desde a infância esse tratamento desigual dado às crianças negras, ou seja, o aluno de pele branca desenvolve um sentimento de autoestima e autoconfiança, enquanto a criança negra emerge sentimento de baixa autoestima, e isso é reforçado através de estereótipos, apelidos pejorativos, músicas que desqualificam a identidade negra, sem deixar de lembrar o papel da mídia que tem sempre como grandes heróis personagens de pele branca. Cabe ainda elucidar que contribui para esse silenciamento, os livros didáticos que reforçam a imagem negativa do aluno enquanto negro, quando abordam os conteúdos dentro de um viés eurocêntrico.

De acordo com Veiga (2002, p. 14),

> Isso significa resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto é preciso entender que o projeto o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia as práticas pedagógicas de toda a escola, organizando e guiando todo o trabalho. Neste contexto, funciona como um documento importante para a escola, orientando todas as ações da mesma. Por outo lado, na instituição pesquisada, verifica-se uma ausência de conteúdos que abordam sobre a história e cultura afro-brasileira para a construção étnico-racial.

O presente trabalho traz uma contribuição significativa à medida que estará discutindo sobre o protagonismo dos negros na construção de nosso país, sendo que o mesmo se formou com a participação de diferentes povos, em especial os negros, que foram o pilar de nossa formação. Ao propor esse trabalho, busca-se compreender como são construídas as relações étnicas raciais, considerando que é preciso educar o indivíduo para a convivência saudável no espaço em que está inserido, contribuindo desta forma para a quebra de preconceitos, inclusão e promoção da equidade.

Revisão de Literatura

A temática sobre o Currículo Escolar vem sendo muito discutida no âmbito educacional e acadêmico nos últimos anos, pois refletem as inquietações de professores, alunos e sociedade como um todo, haja vista, que é responsável para a formação de sujeitos.

Nesse sentido, podemos citar Silva (2008, p. 260) que assegura:

> Dessa forma, não apenas os conceitos que foram relegados ás margens retornam a discussão pública, como grupos de pessoas que eram marginalizados e excluídos dos bens econômicos, sociais e políticos da sociedade também recuperam o direito ao espaço, á voz, á existência social. Os grupos subalternos não apenas recuperam a voz, mas o espaço real para que sejam sujeitos de sua própria história.

De acordo com o autor supracitado, é necessário que haja uma discussão sobre a necessidade de os povos marginalizados assumirem a cada dia o seu papel de protagonista dentro do currículo, conhecendo sua história e sua contribuição para a construção de uma identidade positiva, que tenha o orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Neste viés, Arroyo (2013, p. 104) destaca que:

> Como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes [...] Visto que representação implica identidade e diferença e o seu processo de produção se faz em um contexto cultural as políticas curriculares são políticas de representação na medida em que o currículo é construído de forma relacional e por meio de alianças efetivas.

Esta abordagem desvela o conflito entre o conhecimento produzido sobre a História do Negro e o ângulo de sua visão sobre o mesmo, sua cultura. Entretanto, tal conflito não se restringe apenas ao campo teórico e metodológico, porque ao trilhar o caminho da superação em busca de caminhos para a eliminação do racismo e a desvalorização da cultura afro-brasileira, os negros ultrapassam a posição de objeto e se transformam em sujeitos do conhecimento.

Para Candau e Moreira (2008, p. 42 e 43):

> Nossa identidade, por tanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos [...] é importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: O que somos se define em relação ao que não somos.

Em Consonância, os autores afirmam que:

> As identidades são construídas cotidianamente, por meio das práticas e do discurso em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido não há identidade fora do meio social. [...] O significado, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 57).

Para os autores acima, a construção da identidade se dar na interação com as diferenças, sendo que há diferentes tipos de sujeitos, haja vista, que somos herdeiros de uma sociedade hibrida, porém havendo a necessidade da valorização destas, ela é problematizada e mediada pelo educador.

Ainda nesta perspectiva sobre Identidade, Stuart Hall (2003, p.38) salienta que:

> A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos conscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formado.

Dessa forma, verifica-se que a identidade está intrinsicamente relacionada ao meio social, da qual o ser humano faz parte, não sendo neutra. Para o autor, tanto os alunos, quanto os professores, estão imersos dentro de contexto social, político, cultural, do qual participam ativamente.

Currículo: Aportes Teóricos

Como já foi mencionado, o tema Currículo é discutido constantemente no âmbito acadêmico, onde diversos autores abordam sobre a temática, afirmando a importância da inclusão dos grupos minoritários, além de ressaltarem sobre a importância dos mesmos terem suas vivencias e subjetividade valorizadas.

Sendo a escola um espaço responsável para construção do sujeito, fica visível que há uma disputa de poder nestas relações, privilegiando determinados grupos em detrimento de outro, onde os negros são marginalizados. Nesta contextualização, Sacristãn (2013, p.17) ressalva:

> Os currículos são as expressões do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realiza os fins da educação no ensino escolarizado [...] O currículo em seu conteúdo e nas formas através dos quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escola; está carregando, por tanto de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Levando em consideração este paradigma, verifica-se que o Currículo no âmbito educacional está permeado por lutas de interesses, sociais e políticos, havendo nele ideologias de forma implícita e explicita, privilegiando determinados conteúdos e negligenciando os demais no currículo.

Ratificando esta vertente, Tomaz Silva (2008, p. 196), ressalta:

> O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legítima ou deslegitima, inclui ou excluí. É nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridades, legitimidade, divisão, representação [...] O currículo é muito mais do que uma questão cognitiva, é muito mais do que uma construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é uma construção de nós mesmos como sujeitos.

E notório então, que a construção do currículo se dá a partir da organização das vivências e experiências no cotidiano escolar, somos, portanto, parte desta construção enquanto sujeito.

Sobre isso, Pacheco (2001, p. 19-20) certifica:

> Currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (politicas, administrativas, econômicas culturais, sociais escolares...) na base das quais existem interesses e responsabilidades compartilhadas [...] O currículo é uma construção permanente de práticas, com significado marcadamente cultural e social, um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas.

Nesta premissa, pressupõe-se que o currículo perpassa por todas as estruturas das esferas sociais, estando ele presente no âmbito educacional, uma vez que é por meio dele que o sujeito adquire uma formação para se viver em sociedade.

Nessa perspectiva, é pertinente frisar o que Oliveira (2016, p.24-25) cita:

> [...] E, sobretudo, acreditamos que, ainda que as políticas e o currículo que cerceiem a ação da escola e de seus representantes, é no cotidiano da instituição que eles se concretizam nesse sentido, existe a possibilidade de resistência e de ressignificação. [...] Sendo o currículo sustentado pela tríade cultura, sociedade e história, de modo a não ser um objeto estático e abstrato e, portanto, não neutro, o seu planejamento e desenvolvimento devem ser percebidos como oportunidade de ressignificar o papel da escola e do professor e como possibilidade construção de uma educação mais justa.

Segundo o mesmo, está incluso no currículo a possibilidade de mudança, tendo em vista que ele não é neutro, é, portanto, cercado por interesses, sendo o docente responsável pela mediação entre o conhecimento epistemológico e o aluno, integrando ao currículo as complexidades de culturas diversas dos discentes, contribuindo para sua emancipação.

Cabe mencionar que utilizamos a taxionomia de Moreira e Silva (1995, p.7-8) que tem as seguintes considerações sobre o Currículo:

> O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua contextualização. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite identidades individuais e sociais particulares e interessadas [...]. Ele tem uma história, vinculada às formas especificas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

De acordo com o autor, o currículo esta permeado por relações de poder, tecida nas práticas dos professores, visto que estão manifestadas nos gestos, palavras e atitudes.

Diversidade no Contexto Escolar

Fazer uma abordagem sobre currículo nos remete elencar sobre a diversidade, posto que vivemos em um país diverso, onde a diferença emerge de forma natural. Sobre esse currículo diversificado, Onofre (2008, p. 110) garante que:

> A proposta de um currículo para a diversidade implica mudança nas intenções daquilo que queremos transmitir aos educandos, assim como transformar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. Isso exige revisão de práticas educativas que continuam priorizando a cultura dominante nas salas de aula, com conteúdos que apresentam a visão de determinados grupos sociais, inviabilizando a introdução de elementos da cultura popular que requerem uma reflexão mais aprofundada como: o racismo, o preconceito, o problema da desigualdade social dentre outros.

Partindo dessa premissa, nota-se a necessidade do professor ter a sensibilidade de estar aberto ao diálogo no que refere-se à diversidade em sala de aula, respeitando e valorizando-as.

Nesta perspectiva, Pereira (2007, p.54) ressalta:

> Se a escola e os currículos, por um lado, têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado a escola, e os currículos apresentam instâncias propícias aos debates e ás ações que poderão levar a superação das referidas situações de discriminação.

Assim, conforme Candau e Moreira (2008, p. 82):

> [...] e é no campo da liberdade que a questão étnica-racial deve ser pensada. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação e racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização. Significa trazer no corpo, na cultura e na história a riqueza de um ancestral e um processo de luta e resistência que continua no mundo contemporâneo.

Nota-se a partir da citação do autor há necessidade do conhecimento da história dos afrodescendentes, para uma construção de uma identidade positiva na superação do racismo. Pois, conforme salienta Gomes (2007, p.41):

> A diversidade é mais do que o conjunto das diferenças. Ao entramos neste campo, estamos lhe dando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada as construções de poder, aos processos de colonização e dominação. Por tanto, ao falarmos sobre diversidade (biológica cultural) não podemos desconsiderar as construções das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Observa-se então a relevância do resgate dessa identidade para uma construção de forma positiva da mesma. De acordo com Gomes (1995, p.30):

> Para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação racial e do, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o povo brasileiro.

A escola por ser parte da sociedade não deve estar neutra dessas discussões, pois os professores são portadores de valores culturais e ideológicos, através dos quais desenvolvem a sua prática pedagógica e social. Sendo de fundamental importância que a escola desenvolva projetos voltados para a população afrodescendentes, que segundos os dados do IBGE, 2017, são maioria.

Conforme afirmar Moreira e Silva (1995, p. 95):

> Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a Pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serrem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Em virtude dos fatos mencionados deve-se realizar um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presente no seu interior. Na escola, segundo Esteban e Afonso (2010, p. 64):

> A diferença emerge, mas a sua ambivalência não permite percebê-la como lugar de interdição que alimenta a possibilidade de que o outro siga sendo narrado sem assumir para si o processo de narrar-se. Mas também é no cotidiano escolar que os sujeitos híbridos, marginalizados, impossíveis de ser enquadrados nas normas

> e nos nomes escolares vão deixando suas marcas, pistas de sua presença, e introduzindo na narrativa algumas das questões, processos, histórias, demandas, possibilidades que não podem narrar. Invisibilidade, silêncio e negociação: táticas para fazer da ausência sua presença.

Neste contexto, percebe-se a urgência em dar voz a esses sujeitos geralmente esquecidos dentro do currículo, ou seja, fazer de sua ausência, sua presença, descolonizando o pensamento.

Documentos

Discorrer acerca da História e cultura afro-brasileira é uma necessidade, tendo em vista ser o Brasil, uns pais com população em sua maioria constituída por negros que estão à margem da sociedade enquanto sujeitos. Há, portanto, a relevância de dar voz aos mesmos, numa sociedade que ainda discrimina.

A Lei de nº 10.639/2003 foi sancionada e dessa maneira alterou a lei LDB (Diretrizes e Base da Educação Nacional), cabe citar então que esta legislação prever incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "Ensino da História e Cultura afro-brasileira". O que podemos constatar abaixo:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Segundo as DCN - Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.498):

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em

> dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

As mesmas têm como objetivo assegurar aos alunos afro-descentes das escolas públicas o direito e a valorização da história e cultura afro-brasileira, pois este tem grande contribuição para formação econômica, política, social do nosso país.

Convém ainda salientar que as diretrizes Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é um documento que visa promover a inserção da diversidade étnica racial no currículo escolar, visando contribuir de forma significativa no processo de construção da identidade para a educação das relações étnicas raciais.

> A criança aprende a ler e a compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade, seu lugar no mundo; o/ adolescente mudando a voz, mudando o corpo, vivendo transformações comportamentais, mudanças que trazem inquietações. Precisamos observá-los (as) na sua complexidade humana, como seres que pensam, criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência, e compleições, pertencimento étnico-racial, posturas que têm história, memória, conflitos afetos e saberem inscritos no seu corpo e em sua personalidade (2003, p. 63).

Baseando-se nos PCNS no que tange a pluralidade cultural como tema transversal, tempos o seguinte:

> O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade e, partilhar um cotidiano onde o simples olhar-se permite a constatação de que somos todos diferentes, trás a consciência de cada pessoa é única, exatamente por essa singularidade, insubstituível (BRASIL, 2001, p.53).

É com base nessa reflexão que acreditamos que o trabalho com a valorização e reconhecimento da identidade étnico-racial nos anos iniciais perpassa pelas teias afetivas que o cercam, que envolvem a relação professor/aluno, pois, a questão afro-brasileira ainda é vista de forma preconceituosa que levam atitudes negativas como: rejeição, baixa estima e exclusão.

Dentro deste contexto, é pertinente frisar que sendo Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento de suma importância para a escola, é perceptível

que nele nada consta no que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais. Por esse motivo o professor deve discutir sobre a diversidade desde cedo dentro de um espaço afetuoso, pois se o aluno não for trabalhado, dificilmente romperá com as discriminações raciais e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender.

Notas Conclusivas

O caminho trilhado nesta pesquisa nos propiciou a necessidade de contemplar a inclusão do povo negro no espaço educativo, para que haja uma construção de uma identidade étnico-racial positiva, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar por meio de uma intervenção competente e séria, valorizando os sujeitos.

Embora os documentos/leis que regulam sobre a referida temática garantam o trabalho para a construção da identidade étnico-racial, na escola investigada não se realiza atividades pedagógicas para a inclusão do negro no âmbito escolar, sendo o projeto político pedagógico que subsidia as ações pedagógicas da instituição investigada, identificou-se que há um silenciamento no que se refere à construção da identidade étnica-racial.

Referências

ARROYO, Miguel G. Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP. Papirus, 2013.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando Saberes. Caderno 9/ Ministério da Educação, Secretária Básica, Diretoria de Apoio á Gestão Educacional-Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs). Escola, Currículo e Avaliação. São Paulo: Cortez, 2013.
ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs.). Olhares e interfaces: Reflexões Críticas sobre Avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Nilma Gomes. Indagações Sobre o Currículo: Diversidade e Currículo; organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2007.

GOMES, Nilma Gomes. A Mulher Negra Que Vi de Perto. Belo horizonte: Mazza. Estações, 1995. HALL, Stuart. Da diáspora: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das Diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. Escola, Formação e Pratica de Ensino: Experiências, Reflexões e Proposições. São Paulo: Gracia Edizione, 2016.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti- racista. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122 jan./jun. 2008.

PACHECO, J.A. Currículo: Teoria e Práxis. Portugal: Porto editora, 2001.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: Questões sobre Culturas afrodescendentes e Educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÃN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução Salvaterra, Alexandre; Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÃN, José Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a pratica; Trad. Rosa Ernani F. da. Porto Alegre: ArtMed,1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução as Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Marciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2006.

VEIGA, Ilma Passsos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, Papirus, 2002.

O CORPO FEMININO NO *BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS* (1933-1945)

Rannyelle Rocha Teixeira[271]

Introdução

Esse estudo busca compreender as construções discursivas coloniais acerca do corpo feminino por meio das representações textuais e imagéticas que são no que se refere ao discurso de gênero. As mulheres africanas passam a ser moldadas e construídas em favor da condução do projeto colonialista, atuando como estratégia de poder e dominação que categoriza e altera toda uma identidade cultural, social, política sendo ela pertinente ao propósito colonial. Dessa maneira, pretende-se obter um olhar mais sensível sobre o corpo da mulher africana e como ele passa a ser direcionado dentro do Boletim Geral das Colónias na tentativa de abstração dos espaços femininos.

Pensar o lugar da mulher africana como algo impossível de transcender é comprovar a conduta colonizadora, pois atribui poder absoluto ao discurso dominante branco e masculino. Reforçando a ideia de que os grupos oprimidos só podem se identificar com o discurso a que são submetidos. Colocar a mulher angolana em um lugar que nunca rompe o silêncio seria confiná-las em uma zona sem saída, ou seja, sem qualquer possibilidade de transcendência.

A abordagem de gênero possibilita a discussão das relações de poder entre homens e mulheres, a opressão do gênero e evidencia a construção da desigualdade

[271] Mestra em História Contemporânea - Universidade do Porto – Portugal / ranny-elly@hotmail.com

entre eles na história das sociedades ocidentais. É a partir dessa contextualização que se pretende discutir as relações de gênero contidas nas revistas. Essas relações de poder são inerentes ao contato entre colono/nativo e todas as relações sociais sofrem constantes transformações ao longo da história.

Nessa perspectiva, a artigo busca apresentar como a utilização da propaganda política visa legitimar uma ideologia colonial em que o colonizador português proporcionava a base da civilização e da prosperidade dos povos africanos que liga-se a um comportamento adequado aos olhos dos colonizadores nos quais conduz as interpretações que passam a se imporem como corretas levando a um discurso montado e reproduzido de forma a comprovar que aquele que se assume como superior tem razão para tudo quanto faz. Por exemplo, a representação da sensualidade da mulher africana sentida na revista direciona um olhar para o corpo feminino como um objeto a ser moldado.

Estas mulheres nativas estariam sendo condicionadas para utilizarem seus traços físicos para os diversos tipos de significados que o corpo pudesse transmitir. Frequentemente, a maior parte do seu corpo estava descoberta seja nas manifestações artísticas como nos rituais a sensualidade era sentida por meio da dança, dos movimentos, da cor, dos adornos, enfim, recorriam às várias possiblidades no intuito de uma maior exibição ou expressão corporal.

Segundo Valentim Alexandre (1996), era necessário impor um projeto colonial, construindo um aparelho de Estado hierarquizado, capaz de servir de suporte. O traço mais evidente da legislação ultramarina do novo regime está na inversão da tendência para a desconcentração de poderes e para uma concessão de uma autonomia aos governos coloniais.

Fica claro que em todas as colônias o poder centrava-se nas mãos do seu respectivo governador, que na qualidade de agente e representante do Governo da República era superior tanto na ordem civil quanto militar, e era também protetor dos indígenas. Além de todas as amplas funções executivas, cabia ao Governador a faculdade de legislar sobre todos os aspectos voltados para a colônia.

As divisões dos governos das respectivas colônias estavam organizadas da seguinte maneira: os governos subalternos, que compreendiam os governadores de províncias em Angola e Moçambique ou por independentes de distritos, cuja base da rede administrativa estava composta pelos administradores dos concelhos por

abrangerem povoações com fortes aglomerações de população civilizada e os administradores de circunscrição que eram áreas habitadas, sobretudo pelos povos ainda não familiarizados com a civilização e cultura portuguesa. Assim, podemos encontrar uma distinção fundamental da política colonial portuguesa a partir de finais do século XIX, a qual separava os civilizados dos indígenas, remetendo esses últimos a situações de tutelados, desprovidos dos direitos em relação às instituições de caráter europeu.

O Boletim Geral das Colónias foi uma importante publicação que delineia estratégias que visavam veicular um certo olhar sobre as realidades coloniais. Além disso, pretende evidenciar a multiplicidade de aspectos de teor político, social, religioso, cultural, principalmente racial e de gênero contra os povos autóctones, assim, todo esse suporte procura abordar o papel dos atores sociais sendo eles os nativos das colônias portuguesas que fizeram parte da estrutura histórica da identidade e da alteridade sofrida. Serão analisados materiais textuais e visuais entre os anos de 1933-1945 que são relevantes para o entendimento da maneira como a língua esteve a serviço da empreitada colonial.

Sobre o colonialismo português

A política imperial que se promoveu após 1930 com a publicação do Ato Colonial que foi aprovado pelo decreto n° 28 570 em 8 de julho deste mesmo ano, e integrou a Constituição de 1933, exemplifica de forma clara o desejo de reafirmação do país através da revalorização das colônias, pois cabia aos portugueses desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nelas habitavam.

> É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nelas se compreendam, exercendo também a influência moral que lhes é adstrita pelo Padroado do Oriente (ALEXANDRE, 1999, p. 43).

Para Teixeira (2016), a distribuição de fato das funções pelos diversos órgãos de soberania resultantes do Ato Colonial, da Carta Orgânica do Império Colonial Português e Reforma Administrativa Ultramarina em 1933 visa organizar o Ministério das Colônia sob as coordenadas da política imperial. E com isso acaba por confirmar uma forte centralização do poder nas mãos dos ministros das Colônias em detrimento

da Assembleia Nacional, por um lado, e dos governos coloniais, por outro. Dessa maneira, a força ficava concentrada na figura dos ministros das Colônias que na altura era o principal orientador e dirigente da política colonial. A ditadura administrativa do Estado Novo só veio a agravar mais ainda a situação, acentuando o centralismo, tendendo a suprimir todas as expressões autônomas dos interesses locais.

As desigualdades já existentes passam a ter sustentação legal, pois vêm a coincidir com a representação da identidade nacional, ou seja, a portuguesa, em relação à metrópole e aos territórios ultramarinos. A ideologia da raça levou à distinção entre portugueses e os povos indígenas africanos, motivando estereótipos, ideias preconceituosas e racistas. Para muitos colonos, a raça negra estava sujeita a suprir qualquer tipo de deficiência que o Império poderia sofrer, assim, seria capaz de fornecer à pátria os trabalhadores necessários e os soldados que eram precisos. Mesmo "civilizadas", essas raças sempre seriam consideradas subordinadas dentro do processo produtivo, cabendo ao branco o papel como dirigente e ao negro o trabalho braçal, mesmo sendo imposto através da força. A ideologia colonial10 tinha como funções centrais as bases que correspondiam ao tema do Império como projeto nacional, face às ameaças e perigos externos.

Armindo Monteiro, que foi Ministro das Colônias entre 1931 e 1935, articulou a questão colonial nesta fase. A questão colonial aparece como um ideal coletivo, radicado e correspondendo a um imperativo histórico e político, cuja negação colocaria em causa a própria independência do país. Com isso, o salazarismo se adequa bem à concepção que tinha do Estado, como poder forte, portador de valores a que se conferia um caráter nacional, acima dos interesses particulares.

Para Valentim Alexandre (1999), a ideologia colonial do Estado Novo, tal como reformulada em 1930, tinha influência do pensamento darwinista social. Na perspectiva de Armindo Monteiro a seleção natural levaria ao aniquilamento de parte das raças negras, mas, por outro lado, conservaria outra parte para que futuramente pudesse povoar a selva, dando a Pátria todo o aparato necessário.

Segundo Silveira (2018), os jornais e publicações da época apresentavam os discursos do regime salazarista organizados no sentido de construir a imagem de um Estado forte, centralizador com um destino inexorável para os portugueses. Trata-se de um projeto colonial que silencia suas colônias que as fazem dependente do Império através dos valores imposto pelos colonizadores.

Efetivamente, a análise que foi feita sobre o outro272, no caso o colonizado, apresentou de forma cabível as razões que justificaram o papel do português em suas colônias, tendo em conta as fontes históricas utilizadas. Desse modo, tais representações contribuíram, portanto, para beneficiar o colonizador português, em detrimento dos que não eram capazes de se governar. Na verdade, esse ato de civilizar exercido pelo colonizador não era visto apenas como parte essencial desse contato, mas sim para garantir que, ao civilizar, o colonizador se estabelecia como responsável em apresentar e oferecer um mundo melhor ao colonizado. A relação superioridade versus inferioridade de um determinado povo em relação a outro, coloca-se em evidência no momento em que determinados indivíduos se julgam superiores.

A pretensão de analisar como se dar a construção de identidade apresentada através dos discursos presentes no Boletim Geral das Colónias é apresentar como essa identidade é evidenciada assim, sendo necessária que se compreenda os significados desses discursos, sua produção de sujeito. As relações sociais são permeadas pela representação e pela cultura na produção de significados que estão ligados à relação de poder, podendo definir quem é excluído ou não.

Hall (2000), as identidades são construídas dentro e fora do discurso, por meio da diferença e não fora dela isso reflete nas relações entre nativos e colonos, ou seja, por meio da relação com o outro aquilo que é considerado de seu exterior só assim, sua identidade pode ser construída. A constituição de uma identidade social torna-se um ato de poder. A identidade é construída a partir do conhecimento que um indivíduo ou grupo social tem sobre uma cultura e dele participa, mas também da participação em outras culturas permitindo o estabelecimento de uma identidade.

Utilizaremos a abordagem teórica de Le Breton (2012), no qual diz que o corpo passa a ser uma construção simbólica e não uma realidade em si. Nesse sentido, o corpo que parece ser evidente é mais inapreensível do que se pensa, uma vez que é efeito a partir de uma construção social e cultural. Dentro do corpus tanto do Boletim quanto dos Cadernos Coloniais a representação do corpo feminino vem sendo construída como um viés paradoxal de concepções acerca do corpo. O autor nos faz

[272] A análise aqui feita pelo outro discutida é similar com a do autor Todorov (1982) mesmo sendo objetos e contextos distintos. O outro pensando por mim se estabelece nessa relação de alteridade. Ler: TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

refletir diante de duas premissas, de um lado, ele pode ser visto como o demarcador das fronteiras entre o indivíduo e o mundo; e do outro, é concebido como dissociado do ser. Ou seja, instala-se um bipolaridade: um visão restritiva do corpo mais como um ter do que um ser, onde o homem não se distancia do corpo, mas também o deprecia, e outra que faz do corpo a identidade do homem, produzindo no indivíduo um sentimento novo de ser ele mesmo, antes de ser membro de uma comunidade.

As análises de Le Bronte (2012) são de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois ele não só atualiza esse debate da construção cultural do corpo, como também procura estabelecer diálogos que buscam lidar com as tensões entre natureza e cultura que atravessam a discussão acerca do corpo. Dessa maneira, o corpo da mulher angolana é posto como emissor e receptor, pois produz sentidos continuamente no interior de dado espaço social e cultural. Nessa discussão o corpo é visto como algo indistinto do homem, mas como uma posse, um atributo, um outro. O corpo reconhecido como um lugar de contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Assim, o corpo da mulher angolana descritivo nas imagens traz a marca do indivíduo, a fronteira, o limite distinguindo-o do outro.

Precisa-se refletir como a representação feminina vem sendo contextualizada no Boletim a autora Lopes (1996), pretende mostrar as principais características e a instabilidade do conceito de gênero. E como esse conceito vem sofrendo alterações a partir do momento em que a história, a literatura e a sociologia entram em debate, proporcionando discussões teóricas sobre o tema e também dando visibilidade ao sujeito feminino. O conceito de gênero veio confrontar ao conceito de sexo. Assim, perceber como a mulher angolana tem seu papel social e histórico construído, ou seja, quais as características e atitudes atribuídas tanto para as mulheres quanto para os homens dentro de cada sociedade.

A abordagem de gênero possibilita a discussão das relações de poder entre homens e mulheres e evidenciar a construção da desigualdade entre eles na história das sociedades ocidentais. É a partir dessa contextualização que se pretende discutir as relações de gênero que se observa nas revistas. Essas relações de poder são inerentes ao contato entre colono/nativo e todas as relações sociais sofrem constantes transformações ao longo da história.

Embora o colonialismo português se encontre localizado em um determinado momento da história ele não é alheio à base das estruturas de poder. Ao analisarmos a

imprensa da época, sendo ela um vínculo transmissor de informações, ideias e ideologias baseada na palavra escrita, também pode e deve ser considerada e comparada ao trabalho do historiador no "fazer da história", com a perniciosa diferença de ser produzida no seu tempo real.

Os discursos e as imagens dentro do *Boletim*

> "... da mulher que caprichosamente o pretenda para seu companheiro; desde o bronze académico da mulher manjaca, o olhar de malícia a de promessa da nalú de aciganada indumentária, à estilizade Tanagra das futa-fulas de corpo côr de mel, a tressuar de vício e de pecado...tôdas estas raças e tríbus, constituem étnicamente grupos perfeitamente distintos e isentos de confusões possíveis[273]."

A citação exemplifica as representações da sensualidade da mulher africana em que as palavras direcionam um olhar para o corpo feminino como um objeto a ser moldado. Estas mulheres nativas usavam seus traços físicos para enfatizarem os diversos tipos de significados que o corpo pudesse transmitir. Frequentemente, a maior parte do seu corpo estava descoberta; nas manifestações artísticas como nos rituais a sensualidade era sentida por meio da dança, dos movimentos, da cor, dos adornos, enfim, recorriam as várias possiblidades no intuito de uma maior exibição ou expressão corporal.

> "As pretas trajam quási tôdas à europeia e não têm a elegância natural das cabindanas. Se soubessem quanto perdem em macaquear as brancas! Não conseguem parecer-se com elas, por mais que façam. Só sendo pura e simplesmente pretas com seus trajos típicos, que substituíram a tanga primitiva, elas poderão parecer bonitas, porque permanecem diferentes, inconfundíveis, porque nos obrigam a olhá-las com outros olhos que não os nossos, com olhos africanos[274] (...)"

Seguindo essas elucidações, é possível observar os discursos a partir dos fragmentos retirados do *Boletim Geral das Colónias* direcionando mais uma vez para

[273] CARDOSO, António Pereira – "Da Guiné e do seu valor no Império". *Boletim Geral das Colónias*. N° 122/123, Agosto/Setembro de 1935, p. 49.

[274] PAMPLONA, Fernando de – "Ao sol do Império". *Boletim Geral das Colónias*. Lisboa. N° 163, Janeiro de 1939, p. 286.

um olhar colonizado. O que resulta em sensações e interpretações de ideias, discursos e verdades – legitimadas por agentes sociais diversos - que passam a existir nas mentes dos observadores no caso, os colonos portugueses, os quais atuam como construtores de um discurso pretendido. A imagem dentro desse contexto concilia com os textos na tentativa de demonstrar uma ideia escolhida e orientada que consiste em uma linguagem, específica e heterogênea. Por conta disso, com o intuito de uma cautela necessária ao ato interpretativo, para o autor George Didi-Huberman (2012), uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintonia e conhecimento. É enxergar através da imagem o lugar de onde sofre, o lugar de onde se expressam os sintomas. Saber olhar as imagens dos povos angolanos nas revistas portuguesas em questão seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço capaz de proporcionar uma construção desse silêncio em um trabalho de linguagem crítico, analítico de seus próprios clichês. Uma imagem bem analisada e contextualizada seria, portanto, uma imagem que soube desconectar, depois renovar nossa linguagem e, portanto, nossos pensamentos.

A relação verbo-visual estabelecida nas análises realizadas proporciona um entendimento nos processos de discursivização e, no caso dessa pesquisa, do fenômeno colonial, a partir de dispositivos diversos e dinâmicas discursivas, concomitantes e imbricadas um nas outras. O processo de construção discursiva de um ideal colonialista, assim como as relações de poder exercida entre colonizadores e colonizados atendem as lógicas institucionais oficiais podendo provocar estranhamentos e resistências o que se pretende explorar na próxima sessão desse estudo.

As contribuições de Gaskell (1992), traz uma abordagem significativa sobre as análises direcionadas para que sejam possíveis as interpretações das imagens. No momento em que o uso da fotografia está cada vez maior, seja para ilustrações, auxílio à memória ou resgate. Situar o discurso e a contextualização sobre as tentativas de interpretar o passado para que se possa ser acessível a uma resposta daquilo que está sem reprodução. Dessa maneira, as imagens contidas nas revistas nos permitem aproximar a realidade vivida e sentida dando luz a produção de uma população capaz de enxergar o passado.

Durante a Exposição Colonial de 1934 na cidade do Porto e na Exposição do Mundo Português, em Lisboa, em 1940, a fotografia passa a ganhar espaço e uma maior visibilidade, os quais consistiram em ações que ressaltaram a grandiosidade

portuguesa além-mar pretendido por Salazar, o que incita ao entendimento que tais exposições serviam como dispositivos coloniais, assim como diversas publicações verbo-visuais da época.

Dentro dessas publicações, está o *Boletim Geral das Colónias*, foi uma importante publicação, que tratava exclusivamente dos assuntos relativos às colônias portuguesas, destacando as riquezas dos domínios ultramarinos, segundo a ideologia do Estado Novo. Visava "informar" e "esclarecer", mas segundo a perspectiva e interesse do regime. Iniciou-se com um título mais restritivo de «*Boletim da Agência Geral das Colónias*», título que manteve durante 10 anos até 1935, altura em que, num sentido mais lato, passou a designar-se «*Boletim Geral das Colónias*». Em agosto de 1951, no Nº 314, o *Boletim* muda novamente o seu nome para «*Boletim Geral do Ultramar*», título que se manterá até ao fim da publicação. O *Boletim Geral das Colónias/Ultramar* foi o mais sistemático e um dos meios de informação e comunicação de propaganda colonial entre os anos de 1925 a 1970.

As fotografias presentes no *Boletim Geral das Colónias* analisadas nesse estudo não possuem autoria declarada, mas estão sendo referenciadas pelos autores dos textos nos quais estão inseridas reforçando assim um discurso que revela adesão ao projeto colonialista em favorecer o desenvolvimento dos considerados "primitivos" recebendo a "benesse de civilizar". Essas imagens tanto servem para propaganda da metrópole sobre as terras ultramarinas, quanto à sensibilização daqueles que lá quisessem viver para ajudar no seu desenvolvimento.

No *Boletim*, as diversas fotografias evidenciam e expõem diversos povos, tipos de vegetação, animais e alimentos e por intermédio dessas imagens podemos conhecer alguma da diversidade humana e natural das colônias. A imagem inserida neste texto é a das raparigas hingas, que eram conhecidas por serem das mais primitivas entre as colônias portuguesas na África, razão que as tornam interessantes para um estudo etnográfico. No seu artigo, o Superior das Missões Católicas pressupõe que esse estudo ainda não foi realizado em Angola mesmo que já se tenha escrito sobre ele, mas o autor evidencia que sobre essa população só tinha sido possível obter observações superficiais.

Raparigas Hingas

Fonte: *Boletim Geral das Colónias*, n° 116, fevereiro de 1935, p. 43.

A imagem destacada é a dos nativos da tribo Khoisan, que permitem uma análise sobre o tipo de roupas, as relações entre os próprios autóctones, sua estrutura física, seu modo de viver e por serem considerados pelos colonos como verdadeiros selvagens. Nota-se que o conceito de "raça" dominava ainda os próprios estudos científicos, situação que só mudaria após a evolução dos estudos no campo da genética.

As fotografias sugerem um campo patriarcal semelhante aos padrões europeus ocidental tendo a figura feminina como forte representatividade sendo possível problematizar a ideia de passividade e subserviência feminina por um lado e dos homens africanos, por outro, controlando e organizando suas tribos, fato que facilitaria a colonização o considerando-o como uma dádiva. Pois possibilitava uma melhoria nas condições de vida dessa população e a mulher africana poderia ser olhada como um adorno as tentativas de atrair mais colonos para além-mar.

É importante destacar que o lugar da mulher africana que é sentido no espaço do *Boletim* está fortemente ligado à ideia de segundo plano social, ou seja, cabia somente aos homens os melhores cargos, os melhores trabalhos com suposta sabedoria,

sensatez e coerência assim como, o estatuto privilegiado masculino, que atende aos preceitos coloniais.

Dentro do *Boletim* o negro é visto como um ser inferior, promíscuo e profundamente atrasado, a quem os europeus tinham a missão de levar as benfeitorias da civilização. Necessariamente, os colonos que se encontravam nas colônias portuguesas da África tiveram de se relacionar com os nativos que tinham características diferentes das suas, a vários níveis.

O artigo do Padre Carlos Estermann, intitulado "Notas etnográficas sobre os povos indígenas do distrito de Huíla", N° 116 publicado em Fevereiro de 1935 é rico em fotografias, sugere alguns comentários nesse domínio, sobre o qual o trabalho da autora Mauad, intitulado *Através da imagem: fotografia e história – interfaces* (1996), apresenta importantes reflexões teóricas.

> No entanto, entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais que os olhos podem ver. A fotografia – para além da sua gênese automática, ultrapassando a ideia de *analogon* da realidade – é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras que envolvem, inclusive, o controle de um determinado saber de ordem técnica (MAUAD, 1996: 3).

As imagens são representações concretas de espaços, momentos ou pessoas que passam uma mensagem que se faz através do tempo, a imagem serve tanto para representar um documento quanto um monumento, como testemunho direto ou indireto do passado.

O artigo "Da Guiné e do seu valor no Império" publicado em Agosto/Setembro de 1935, da autoria de António Pereira Cardoso, funcionário colonial e sócio do Instituto Histórico do Minho, traz uma considerável abordagem sobre as viagens marítimas e os contatos entre os povos e raças que habitavam as colônias portuguesas em África. Ao longo de 23 páginas, o autor percorre os principais aspectos de formação da Guiné, desde o primeiro contato até a pacificação e ocupação, as raças e a situação econômica desse território.

> ... da mulher que caprichosamente o pretenda para seu companheiro; desde o bronze académico da mulher manjaca, o olhar de malícia a de promessa da nalú de aciganada indumentária, à estilizade Tanagra das futa-fulas de corpo côr de

> mel, a tressuar de vício e de pecado...tôdas estas raças e tríbus, constituem étnicamente grupos perfeitamente distintos e isentos de confusões possíveis[275].

A citação exemplifica bem as representações da sensualidade da mulher africana em que esta explorava o seu corpo com o intuito de passar uma mensagem para atrair o homem ou mesmo para iniciação de uma nova fase da sua vida. Estas mulheres nativas usavam seus traços físicos para enfatizarem os diversos tipos de significados que o corpo pudesse transmitir. Frequentemente, a maior parte do seu corpo estava descoberta; nas manifestações artísticas como nos rituais a sensualidade era sentida por meio da dança, dos movimentos, da cor, dos adornos, enfim, recorriam as várias possiblidades no intuito de uma maior exibição ou expressão corporal.

Tipo de mulher Manjaca

Fonte: *Boletim Geral das Colónias* n° 122/123, Ago/Set de 1935, p. 49.

[275] CARDOSO, António Pereira – "Da Guiné e do seu valor no Império". *Boletim Geral das Colónias*. N° 122/123, Agosto/Setembro de 1935, p. 49.

A descrição da estrutura física dos nativos feita pelo autor faz uma alusão ao corpo como fonte de linguagens de um povo, pois por meio dele se pode transmitir uma mensagem seja ela positiva ou negativa.

Em janeiro de 1939 foi publicado um volume especial do *Boletim*, contendo um artigo denominado "Ao sol do Império" que contém 67 páginas, de autoria do jornalista Fernando de Pamplona, que foi representante do jornal *Diário da Manhã*. Esse artigo foi dedicado exclusivamente à viagem do Presidente da República a São Tomé e Príncipe e Angola. Seu conteúdo registra toda a viagem feita por uma pequena comitiva presidencial e um número de dezesseis jornalistas sendo que treze deles eram portugueses e três estrangeiros. Essa viagem tinha como intuito visitar os territórios ultramarinos portugueses, evidenciar todo o trajeto percorrido e os nativos que habitavam essas colônias.

Neste artigo, Fernando de Pamplona remete para uma observação geral sobre os vastos territórios portugueses em África. O autor faz uma abordagem geral sobre a psicologia da gente negra, entende-se que o nativo era composto por certa inocência e ignorância, e que os colonos serviam como exemplos em relação ao seu modo de agir, de vestir, de se relacionar.

> As pretas trajam quási tôdas à europeia e não têm a elegância natural das cabindanas. Se soubessem quanto perdem em macaquear as brancas! Não conseguem parecer-se com elas, por mais que façam. Só sendo pura e simplesmente pretas com seus trajos típicos, que substituíram a tanga primitiva, elas poderão parecer bonitas, porque permanecem diferentes, inconfundíveis, porque nos obrigam a olhá-las com outros olhos que não os nossos, com olhos africanos.
> Entre os homens, encontram-se às vêzes bons tipos. Há moleques engraçados de formas redondas de olhos de azougue e dentinhos faiscantes de brancura. Na tropa, predominam os bailundos, que dão soldados garbosos. Na parada militar, marcharam impecàvelmente, direitos e perfilados, quási todos descalços com suas fardas (kaki) e seus "coifós" vermelhos escuros – os típicos barretes indígenas[276].

Fernando de Pamplona pontua a sua atenção para o comportamento dos nativos. O autor tinha como intenção apresentar cada povo que habitava as colônias

[276] PAMPLONA, Fernando de – "Ao sol do Império". Boletim Geral das Colónias. Lisboa. N° 163, janeiro de 1939, p. 286.

portuguesas de África, e que com a ajuda dos colonos possibilitou o afastamento dos seus costumes considerados atrasados.

Através das produções textuais e imagéticas na revista, *o Boletim Geral das Colónias*, torna-se evidente reconhecer um campo patriarcal semelhante aos padrões europeus ocidental tendo a figura da mulher como forte representatividade sendo possível problematizar a ideia de passividade e subserviência feminina por um lado e dos homens angolanos, por outro, controlando e organizando suas tribos, fato que facilitaria a colonização o considerando como uma dádiva, pois possibilitava uma melhoria nas condições de vida dessa população e a mulher angolana poderia ser olhada como um adorno com a tentativa de atrair mais colonos para além-mar.

É importante destacar que o lugar da mulher angolana que é sentido no espaço da revista portuguesa colonial em questão está fortemente ligado à ideia de segundo plano social, ou seja, cabiam somente aos homens os melhores cargos, os melhores trabalhos com suposta sabedoria, sensatez e coerência, assim como, o estatuto privilegiado masculino, que atende aos preceitos coloniais.

Considerações Finais

Este estudo procurou promover um diálogo interdisciplinar sobre o corpo feminino no *Boletim Geral das Colónias* tanto por uma exploração textual quanto imagética. O objetivo central foi de discutir como alguns dispositivos coloniais mais precisamente os verbo-visuais, trabalham em favor do projeto colonial.

Conforme visto nesse estudo, os artigos do Boletim Geral das Colónias, reforçam os discursos pretendidos sobre África portuguesa. Os textos e as imagens retratam indivíduos e espaço imposto pelas relações de poder entre os portugueses e os nativos em vistas ao ser feminino africano que estão sendo descritas na revista, pois esse olhar poderá direcionar novas análises tanto em seu significado, quanto em sua memória, o contato entre colonizador e colonizado deve ser constantemente discutido e, acima de tudo, deve ser mais bem problematizado e a sua memória pode ser resgatada através do *Boletim* como em tantas outras fontes históricas.

A análise dos processos de discursivização do colonialismo português, enquanto tarefa interdisciplinar, demonstram mecanismos de dominação, discriminação e exploração humana, sobretudo a mulher africana que está sujeita as ações do

imperialismo português, pois o corpo da mulher africana descritivo nas imagens e nos textos traz a marca do indivíduo, a fronteira, o limite distinguindo-o do Outro. Assim, tornando-a muitas vezes subalternas em sua identidade e sendo direcionada ao silêncio da submissão do colonizador homem e branco.

Referências

ALEXANDRE, Valentim. O Império Africano (*Séculos XIX e XX*). Lisboa: Colibri, 2000.

ALEXANDRE, Valentim. Os sentidos do império. Questão nacional e questão colonial na crise do antigo regime português. Porto: Afrontamento, 1993.

BANTON, Michel. A ideia de raça. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENDER, Gerald. Angola sob o domínio português: mito e realidade. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

CASTELO, Claúdia. O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa. Lisboa: Afrontamento,1999.

COUTO, Marcos Miguel Oliveira do. Representações do Oriente em *O Mundo Português* (1934-1947). Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Pós*: Belo Horizonte, v.2, n.4, p.204-219, nov. 2012.

FERRO, Marc. História das colonizações: das conquistas às independências dos sécs. XIX e XX. Lisboa: Editora Estampa, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GARCIA, José Luís Lima. Ideologia e propaganda colonial no Estado Novo: da Agência Geral das Colónias à Agência Geral do Ultramar 1924-1974. (Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), 2011.

GASKELL, Juan. História das imagens. In: _____. BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JÚNIOR, Manuel Rodrigues. Aventura do Mato e colonização dirigida. Lisboa. Estudo de Assuntos Coloniais, 1945.

LE BRETON, David. Antropologia do corpo e modernidade. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

LOURO, Guacira Lopes. "Nas redes do conceito de gênero". In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R, (orgs.). Gênero e saúde. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

MATOS, Patrícia Ferraz. As cores do Império: representações raciais no Império Colonial Português. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

MENESES, Maria Paula G. O "indígena africano e o colono europeu": a construção da diferença por processos legais. Coimbra: Almedina, 2009.

RIBEIRO, Orlando. A colonização da Angola e seu fracasso. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1981.

ROQUE, Ricardo. Mimetismos coloniais no império português. Lisboa. Vol. 18, p. 101-109, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Identidades, colonizadores e colonizados: Portugal e Moçambique. Relatório final do Projecto POCTI/41280/SOC/2001. Coimbra: CES, 2006.

SILVA, J. B. R. O boletim cultural da guiné portuguesa no contexto da luta pela independência: crônica da província (1970-1973 Ciência & Tropico, v. 36, p. 175-186, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto. História Geral da África: século XVI ao século XX. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCAR, 2013.

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

TEIXEIRA, Rannyelle Rocha. A representação dos povos autóctones africanos no *Boletim Geral das Colónias* (1933-1945). Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.

RESTITUINDO LUGARES E TRANSFORMANDO PESSOAS: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ANTIRRACISTAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rebeca Hennemann Vergara de Souza[277]

Francisco das Chagas Barroso Uchôa

Considerações iniciais

A mitologia moderna de uma sociedade sem diferenças, seja pela subalternização epistêmica, seja pelo genocídio ou outras formas de assimilação/aniquilação, conforma a ideia de uma escola de iguais, na qual o currículo, o uniforme, as avaliações padronizadas e a própria arquitetura anulam as diferenças e distinções. A escola das oportunidades (DUBET, 2008), que ofereceria a todos as mesmas oportunidades e condições para desenvolvimento intelectual, e as mesmas chances de ascensão social, a que pesem as evidências ao contrário, se mantém como um dos pilares ideológicos das instituições e vida moderna.

A escola, neste sentido, é compreendida aqui como espaço de exercício da colonialidade, está fundada "na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular" do poder capitalista (QUIJANO, 2007, p.93). A partir do século XIX, o conceito de raça passou a exercer papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno. Na perspectiva do pensamento decolonial, raça e capitalismo articulam trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas conformando a colonialidade, respirada por nós cotidianamente

[277] Universidade Estadual do Piauí - UESPI

(MALDONADO-TORRES, 2007). Parafraseando este autor, a colonialidade se mantém viva em múltiplos aspectos da cultura escolar, como nos livros didáticos e nos critérios para um bom trabalho acadêmico.

A vida escolar de cada um de nós é permeada de experiências racializadas e/ou racistas, sejamos nós vítimas, testemunhas ou algozes. Apelidos degradantes, cabelos presos ou alisados, expectativas negativas, evasão e exclusão escolar são algumas das práticas/consequências que encontramos cotidianamente nas escolas brasileiras, muitas vezes lidas como preconceito de classe, noutras vezes escondendo sobreposições de classe, raça e gênero. De forma mais ampla, o racismo faz parte da sociabilidade brasileira, conformando nossas experiências e relações sociais, seja porque nos divide e hierarquiza segundo a cor da pele, afetando diretamente nossas oportunidades, expectativas e circulação social, seja porque afeta nossa capacidade de produzir, apropriar e instrumentalizar conhecimento.

Além da inferiorização de não europeus e, no nosso caso, marcadamente, de grupos que não descendem de europeus, miticamente superiores na narrativa da formação social brasileira, o conceito de raça operou a divisão racial da produção cultural e dos conhecimentos. A colonialidade do saber, segundo Quijano (2007), implica a repressão/negação de formas de conhecimento não europeias. Neste sentido, todo o conhecimento dos povos ameríndios e afrodescendentes é negado como conhecimento e compreendido no campo semântico da falsidade. Para Grosfoguel (2007, p.35), a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico", de forma que a hegemonia epistemológica da modernidade se traduz em racismo epistêmico.

Como espaço por excelência da difusão do conhecimento científico (embora tal premissa possa não ser válida para o que estamos construindo como processo histórico atualmente), a escola é um espaço privilegiado para a promoção das formas válidas de conhecimento e para exclusão daquelas consideradas inferiores, ou seja, para exercício do racismo epistêmico. Essa capacidade seletiva da escola é facilmente verificável, por exemplo, nos calendários de datas comemorativas, na estética valorizada, na literatura canônica, no dualismo corpo/mente, com a sobrevalorização da formação intelectual, bem como nos processos de violência epistêmica (MIGNOLO, 2005) perpetrados na e pela escola.

Neste texto, nos interessa refletir sobre a emergência das relações étnico-raciais como categoria de interesse aos processos educativos, especialmente à formação inicial de professores. Nosso objetivo é discutir, a partir da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e da decolonialidade do saber, a formação inicial de professores antirracistas, através da experiência do subprojeto PIBID Interdisciplinar Travessias Atlânticas: educação antirracista e das relações étnico-raciais na educação básica em Campo Maior – PI.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo inserir os licenciandos no ambiente escolar como aprendizes da prática docente, auxiliando os professores regentes e elaborando atividades inovadoras. Durante o período em que o subprojeto Travessias Atlânticas foi desenvolvido, o projeto possuía caráter mais flexível que o atual, envolvendo alunos calouros e veteranos e permitindo desenhos diversos, como a proposta do Travessias Atlânticas. Com a reorientação das políticas educacionais e sociais, o Programa passou, a partir de 2015, progressivamente a sofrer cortes e a ser reduzido, tendo mesmo sua continuidade ameaçada por duas vezes. Para exemplificar o efeito dos cortes, além da suspensão do custeio para aquisição de material e participação em eventos, o subprojeto teve seu número de bolsistas reduzido de 24 para 12 dada a impossibilidade de realizar substituições à medida que os bolsistas concluíam a graduação. Também foi reduzido o quantitativo de supervisoras (de quatro para duas) e de coordenadores de área (de dois para um).

A partir de 2015, constam, nos relatórios semestrais do subprojeto, como dificuldades para a condução do subprojeto, a instabilidade institucional quanto à continuidade e financiamento do programa e os cortes de custeio. Este último impacta diretamente o planejamento e desenvolvimento de atividades nas escolas e na comunidade em geral, o desenvolvimento de atividades formativas e a socialização de experiências em eventos acadêmicos. Já a instabilidade institucional é apontada como fator de desestímulo entre bolsistas e estudantes nas escolas, pois afeta diretamente a capacidade de criar expectativas a médio prazo. Como apontado pelo próprio Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004), as condições objetivas se mostram fundamentais para a implementação de um projeto de formação de professores antirracistas e condições objetivas instáveis ou precarizadas, no quadro de uma estrutura social racista, constituem barreiras a tal projeto.

O subprojeto PIBID Interdisciplinar Travessias Atlânticas foi desenvolvido entre 2014 e 2017, na Universidade Estadual do Piauí – *Campus* Heróis do Jenipapo, e em duas escolas estaduais da cidade, nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio, nas modalidades ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo foi oferecer aos alunos de graduação participantes uma formação que os capacitasse a trabalhar em concordância com a lei federal 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. A proposta do subprojeto partiu do reconhecimento de uma lacuna formativa nas grades curriculares dos cursos de licenciaturas em termos de educação antirracista e das relações étnico-raciais, nas quais não há disciplinas que possibilitem uma discussão ampla e consistente em torno da temática e da importância dos estudos sobre a África e suas contribuições para a nossa formação enquanto nação, bem como permitam reconstruir representações negativas, fomentando a consciência dos afrodescendentes enquanto sujeitos históricos e com trajetórias que devem ser valorizadas, ao invés negadas.

Quando da proposição do subprojeto, há 16 anos a Constituição Federal havia reconhecido a pluralidade étnica da sociedade brasileira e garantido o ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro e a lei 10639/03 completava 10 anos de promulgação. A despeito dos esforços para produção de material e subsídios didáticos, bem como dos estudos acadêmicos sobre história e cultura afro-brasileira e africana[278], afirmava-se, como ainda hoje, que os professores careciam de formação específica e que não havia condições técnicas de implantar projetos curriculares no escopo da lei.

O *campus* que abrigou o subprojeto possui quatro cursos de licenciatura (História, Geografia, Biologia e Pedagogia) e nenhum deles possui, no currículo, uma proposta efetiva de promoção da educação antirracista e das relações étnico-raciais. No curso de História, há uma disciplina para História da África e da Ásia e, no de Pedagogia, a disciplina de História e cultura afro-brasileira, que também inclui história

278 Oliveira e Candau (2010), por exemplo, citam uma série de iniciativas neste sentido, como cursos de especialização, o projeto A cor da cultura, veiculado pela TV Cultura, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, a formação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Ainda poderíamos citar a criação e fortalecimento de linhas, grupos e núcleos de pesquisa, os materiais de apoio produzidos pelo Ministério da Educação e Fundação Palmares e ações municipais e estaduais de formação de professores visando implementar a legislação.

e cultura dos indígenas brasileiros e piauienses, e uma disciplina de Educação e movimentos sociais e diversidades que contempla parcialmente questões relativas à diversidade cultural. As disciplinas são de 60 horas-aula, uma carga horária notadamente insuficiente diante do volume de conteúdos expresso nas ementas. Nos cursos de Biologia e Geografia, a discussão depende exclusivamente da disposição individual dos professores em incorporá-la de forma transversal e pontual.

Entretanto, a exclusão de perspectivas não eurocentradas no currículo da formação de professores não é uma realidade exclusiva do *campus*/universidade em questão. Historicamente, a universidade produziu ativamente a guetização da cultura e história afro-brasileira ao encerrá-las, quando as permitia, em disciplinas específicas, grupos de pesquisa específicos e datas específicas (notadamente novembro, por ocasião do Dia da Consciência Negra), como se o reconhecimento dos aportes civilizatórios africanos e afro-brasileiros devesse ser de interesse exclusivo das populações negras, não ecoando, portanto, questões universais e de interesse comum.

Nos relatórios semestrais do subprojeto, a desvalorização da temática nos cursos de licenciatura é uma das dificuldades na condução das atividades apontada de forma recorrente, havendo inclusive registro, nas reuniões de avaliação, de relatos de bolsistas que foram ridicularizados em sala de aula por seus professores por estarem "perdendo tempo" no subprojeto. (Relatório de Atividades 2015.1; Relatório de atividades 2016.2; Relatório de atividades 2017.1). A formação eurocentrada dos professores de graduação, e a consequente internalização da subalternização da história e cultura afro-brasileira, é reproduzida em sua prática docente, manifestando-se na resistência a reconhecer outras epistemes e na produção ativa de sua desvalorização. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p.19), "as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes".

Ao longo dos quatro anos, participaram do projeto 43 licenciandos em História, Biologia, Geografia e Pedagogia, bem como cinco professoras da educação básica, que atuaram como supervisoras, e três professores do ensino superior que atuaram como coordenadores de área. Durante este período, os bolsistas de iniciação à docência e os supervisores produziram semestralmente memoriais de atividades, que integravam o relatório geral. As atividades realizadas eram previamente discutidas e formuladas através dos planejamentos semestrais e/ou bimestrais, e registrava-se seu andamento em um diário e nas discussões realizadas nas reuniões de planejamento. Além disso, foram produzidos trabalhos acadêmicos para a socialização dos resultados,

apresentados em eventos. Estes materiais, assim como os questionários de avaliação do subprojeto, compõem o *corpus* analisado para a discussão aqui realizada.

O PIBID Travessias Atlânticas: revisitando velhos lugares e construindo outras possibilidades de educar(-se)

Um dos processos centrais de desumanização do colonialismo é a produção da não existência daqueles considerados diferentes (negros, indígenas, mulheres) (WALSH, 2005), tanto em termos da repressão à visibilidade de seus sinais diacríticos, quanto da negação do estatuto epistemológico de seus conhecimentos e história. A violência epistêmica se traduz, simultaneamente, como celebração da modernidade europeia e como silenciamento da colonialidade europeia (MIGNOLO, 2003). Esta violência é reproduzida nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas escolares que não apenas contam a história do ponto de vista do colonialismo europeu, como inviabilizam ou exotizam outras narrativas sobre o processo colonizador, por exemplo. Igualmente, a violência epistêmica se realiza na própria estrutura escolar, centrada no conhecimento livresco, na norma culta e na promoção do sentimento de ignorância e irrelevância – o aluno e a aluna são aqueles que nada sabem.

Um projeto educativo de emancipação epistêmica implica tornar visíveis diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento, assim como seus sujeitos atuantes, historicamente silenciados e invisibilizados pelas narrativas hegemônicas da modernidade. "A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas" distintos da modernidade ocidental" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.23-24) e a partir de seus próprios referenciais.

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que estabelecem que os professores devem ser formados para lidar "com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais" (BRASIL, 2004). Neste sentido, como afirmam Oliveira e Candau (2010, p.32), a reeducação das relações étnico-raciais se daria "por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos", o que implica

> […] desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. As diretrizes determinam também algumas condições para sua realização como: condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.32)

Um dos primeiros desafios/obstáculos com o qual o subprojeto se deparou, e que se manteve constante ao longo de todo o seu desenvolvimento, foi construir, entre todos os envolvidos, um olhar sensível para culturas e epistemologias outras que não se reduzisse a um olhar exótico ou da diferença distante. Nos primeiros meses do subprojeto, e sempre que ingressavam novos membros, era comum ouvir referências distantes à cultura afro-brasileira: "eles são assim", "eles acreditam nisso", "eles fazem desta forma", mesmo por parte de alunos socialmente identificados como negros. Esse distanciamento entre o Nós e os Outros limitava o enfrentamento de preconceitos em uma sociedade que, pelo menos naquele momento, ainda fazia ecoar o mito da democracia racial como mito fundador.

Em um diagnóstico realizado com professores de uma das escolas em que o projeto atuou, identificou-se que a maioria do corpo docente conhecia a lei 10639/03, mas atuava como reprodutor de relações étnico-raciais hierarquizadas ao omitirem-se nos casos de racismo na escola ou menosprezarem a importância do fator étnico-racial para compreensão dos processos sociais e escolares (SILVA, G. *et al.*, 2014). O primeiro caso de racismo identificado pelos bolsistas em uma das escolas, e que culminou no desenvolvimento de uma série de atividades sobre estética negra, envolveu uma aluna negra que era alvo de piadas depreciativas por ter o cabelo crespo e chorava por "ser a única da família assim". A situação era conhecida pela coordenação que responsabiliza a aluna pelo incômodo, qualificando-a como "chorona" e não vislumbrando as oportunidades pedagógicas de enfrentamento do racismo.

Por outro lado, em um diagnóstico preliminar sobre representações étnico-raciais realizada com alunos de uma das escolas parceiras do subprojeto, identificou-se que possuíam uma aguçada sensibilidade para perceber as diferenças quanto ao tratamento e oportunidades dispensados a brancos e negros em nossa sociedade

(SILVA, F. *et al*., 2014). A percepção da subvalorização no mercado de trabalho e sua perseguição por parte dos aparelhos coercitivos do Estado podem explicar a dificuldade que muitos alunos entrevistados manifestaram em se identificarem enquanto negros, utilizando estratégias de branqueamento.

Neste sentido, a proposta do subprojeto implicou diretamente um processo intencional e contínuo de restituição do lugar de fala dos sujeitos envolvidos, especialmente no que se refere aos alunos de graduação e aos estudantes da educação básica. Segundo Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), o projeto decolonial afirma a conexão entre o lugar e o pensamento, entre o lugar de enunciação e as perspectivas. Entretanto, alertam os autores,

> é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico" (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.16).

Instaurou-se, de forma contínua, um processo de restituição do lugar de fala e da produção teórica, política e cultural de sujeitos subalternizados tanto em um nível coletivo, por exemplo, através no (re)conhecimento de autores e autoras negras, de cientistas negros e negras e do trabalho em grupo, quanto individualmente, pela (re)apropriação da condição de fala e habilidade de produção de si e da cultura pelos alunos, de graduação e da educação básica, envolvidos. Nesta perspectiva, o ato educativo assume-se objetivamente como interessado e localizado em termos geopolíticos, raciais, classista, de gênero e sexual.

Este processo envolveu a apropriação de novos (re)conhecimentos sobre cultura e história afro-brasileira e africana que pudessem ensejar novas subjetivações e também subsidiar as atividades a serem desenvolvidas no escopo do projeto.

A apropriação de "novos" conhecimentos é, em primeiro lugar, condição para o (re)conhecimento de outras narrativas, personagens e epistemologias (MIGNOLO, 2003). Nas atividades formativas, os discentes tinham a oportunidade de não apenas

aprender sobre processos sócio-históricos e culturais invisibilizados, como também ter contato com obras e autores secundarizados ou mesmo negados pela academia, deparando-se "com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social" (BERNADINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p.21).

Em segundo lugar, é condição para um diálogo transepistemológico, ou seja, para "uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). A possibilidade de diálogo concorre para a desconstrução das abordagens exotizantes da diferença, aproximando-a do Eu, do que é conhecido e reconhecido como válido. Considerando a proposta de interdisciplinaridade do subprojeto, bem como a ausência de interfaces com o curso de graduação, a construção de pontes entre as Ciências Biológicas e a temática do projeto foi um dos desafios enfrentados, uma vez que "a Biologia tem permanecido à margem das ações e do debate da lei, mesmo possuindo aspectos que podem ser associados a esta temática" (PAZ; NASCIMENTO; SOUZA, 2016, p.23). Uma das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, por exemplo, foi o Herbafro que aproximou a técnica tradicional de herborização com o conhecimento botânico afro-brasileiro (PAZ; SOUZA, 2017) e partiu da premissa de que, segundo Carney (2001), a diáspora africana envolveu pessoas e plantas, e a herança botânica desenvolvida pelos escravizados é uma forma de resistência.

Ferreira (2017) avaliou cinco planejamentos do subprojeto que envolviam conteúdos de Ciências e Biologia e concluiu que, embora as atividades contemplassem a perspectiva da lei 10639/03, careciam de maior organicidade e caráter efetivamente interdisciplinar, o que nos indica as limitações formativas, inclusive do ponto de vista da reduzida produção sobre Ciências e Biologia na perspectiva antirracista, assim como a transformação epistemológica que é necessária para estabelecer unilateralmente diálogos com os cursos de graduação.

De forma geral, entretanto, as barreiras para o diálogo transepistêmico são sentidas em todas as licenciaturas, uma vez que, em todos os relatórios e memoriais, emerge o ineditismo da temática para os bolsistas. Mesmo quando já experientes no Programa, os bolsistas avaliavam cada novo conteúdo trabalhado como um novo primeiro encontro com a temática, e a construção de um *background* teórico generalista, envolvendo pressupostos epistêmicos, se deu lentamente.

Nos relatórios de 2015, 2016 e 2017, encontra-se referência às consequências pedagógicas do estoque individual de conhecimento limitado, como a abordagem equivocada da temática nas atividades desenvolvidas na escola, muitas vezes encontrando-se a adoção da perspectiva da democracia racial, do branqueamento e do exotismo/distanciamento. Cabe, contudo, ponderar que o subprojeto tem alcance limitado, especialmente na ausência de uma política institucional de formação de professores antirracistas e de educação para as relações étnico-raciais, bem como refletir sobre o enraizamento cultural de categorias alimentadas por 500 anos de colonialidade do saber.

Além das oficinas de Língua Portuguesa e oratória, promovidas pela Coordenação Institucional do PIBID UESPI, como exigência do próprio Programa, foram desenvolvidas atividades formativas voltados aos temas do projeto em parceria com especialistas na área, acadêmicos ou não, como as oficinas de formação em história e cultura afro-brasileira e africana (2014; 2015; 2016; 2017), exclusivas para bolsistas, e o curso de extensão Formação de professores para educação antirracista e das relações étnico-raciais (2015), a oficina de turbantes (2016), a oficina Formação de professores: gênero, sexualidade e raça (2017) e a oficina Formação de Professores para Educação Antirracista e das Relações Étnico-raciais (2017), abertas também à comunidade.

Semanalmente, os estudantes reuniam-se em um grupo de estudos para leitura e discussão de textos pertinentes às atividades realizadas nas escolas. O registro dessa atividade foi realizado na forma de atas. Esta atividade encontrou, por vezes, resistência por parte dos bolsistas, seja pela cultura do consumo rápido de informação, que produz nos estudantes a preferência por leituras curtas e simplificadas, como a consulta a sites de material didáticos. O subprojeto, entretanto, exigia que as leituras realizadas fossem de natureza acadêmica a fim de contribuir para o desenvolvimento das competências docentes relacionadas à transposição didática, bem como das competências relacionadas à leitura e compreensão de textos, um dos objetivos do Programa. Entretanto, nas reuniões gerais de avaliação, realizadas ao final do semestre, registrou-se a autoavaliação positiva dos bolsistas sobre o grupo de estudos, ao lado das reclamações sobre a falta de compromisso próprio e dos colegas com a atividade, pois percebiam, ao desenvolver as atividades na escola, que o domínio do conteúdo e a segurança em relação ao próprio conhecimento eram facilitadas quando o grupo cumpria seu objetivo.

> Gostaria de destacar as minhas leituras feitas sobre a lei 10.639/03 e sobre o tema abordado nesta lei, as quais enriqueceram cada vez mais o meu embasamento teórico e assim me sinto mais preparada para debater com os alunos sobre os assuntos. (Firmina, Memorial 2016.1)

Como dito anteriormente, além da apropriação de conhecimentos outros, fez-se necessário ensejar processos de subjetivação capazes de conduzir à restituição dos lugares de fala pela crítica à subalternização e reconhecimento do Outro como sujeito.

Para Munanga (2005), a superação do racismo na escola depende de reconhecer a existência de uma dimensão afetiva e emocional presente no imaginário e nas representações coletivas negativas que se tem do negro na sociedade brasileira. Para o autor, a lógica da razão não é suficiente para produzir a modificação nos sentires, motivo pelo qual a coleção de informações novelescas sobre a história e cultura afro-brasileira não é suficiente para formar professores antirracistas. A disparidade entre o "sabido conscientemente" e as práticas espontâneas ficou evidenciado, por exemplo, no diagnóstico realizado entre os docentes nas escolas. Segundo Silva, G. *et al.* (2014), embora a maioria dos professores reconheça a diversidade étnico-racial no ambiente escolar, a importância do papel da escola na formação de sujeitos interculturais e rejeitem formalmente a inferiorização dos sujeitos negros, apenas 27,3% dos entrevistados já identificaram algum tipo de discriminação racial na escola e, estes, em sua maioria, os explicaram por questões socioeconômicas, invisibilizando a dimensão étnico-racial e mesmo naturalizando os atos de racismo como culturais. Destaca-se que, se a presença do PIBID na escola permitiu aos professores da rede básica o conhecimento da existência da lei e os sensibilizou para possíveis ações pedagógicas (RODRIGUES *et al*, 2016), não parece ter lhes permitido a constituição de um lugar social e enunciativo afrocentrado.

A despeito de certa intencionalidade pedagógica neste processo de enfrentamento do racismo, seus maiores ganhos se deram de forma paralela e caberia um estudo específico sobre como os sujeitos se apropriaram e se transformaram individualmente na vivência do projeto. Nos memoriais e projetos, bem como nos questionários de avaliação, encontramos registros de transformações nos afetos em relação ao negro e às manifestações culturais afro-brasileira, merecendo destaque a estética e a religiosidade.

Como dito anteriormente, o cabelo crespo foi o primeiro objeto de sensibilidade percebida pelos envolvidos no projeto, posto que conseguiram identificar e atuar sobre uma situação de racismo presente no cotidiano escolar em que estavam inseridos. Nos planejamentos, registrou-se, em momentos diversos e nas duas escolas, a recorrência do tema estética negra e cabelo crespo que foi trabalhada de forma transdisciplinar, envolvendo a dimensão biológica dos folículos capilares e da melanina, a história dos acessórios e dos penteados e as apropriações culturais e midiáticas da cultura afro, como a moda.

> Tem uma menina lá na escola que chora todo dia. Eles riem do cabelo dela. Ela prende bem puxado. A professora disse que é para deixar para lá, que ela é chorona, mas eu acho que esse projeto tinha que fazer alguma coisa. (Conceição, registro de reunião 2014)

A religiosidade emerge como o aspecto da diferença mais visível quando se fala de cultura afro-brasileira, despertando, de um lado, a curiosidade e, de outro, o medo – inclusive sobre a recepção das atividades pela escola, como instituição, e pelos estudantes e professores, como indivíduos. Se a principal dificuldade encontrada pelos bolsistas foi o conhecimento sobre as formas de religiosidade afro-brasileiras, o principal ganho com as atividades se deu no nível das representações, destacando-se a ruptura com preconceitos de matriz cristã e católica, como a demonização das entidades africanas e afro-brasileiras, verificada tanto na linguagem, por exemplo, com a progressiva substituição do uso de termos inferiorizantes como seita religiosa, como nas atitudes de respeito e reverência aos elementos sagrados. As atividades envolvendo as religiosidades também permitiram aos envolvidos o primeiro reconhecimento da presença negra na cidade, tornando visível símbolos que cotidianos eram ignorados, como a estátua de Iemanjá, no açude central da cidade, e a presença de terreiros e celebrações públicas.

> Eu nunca tinha prestado atenção que tem uma estátua de Iemanjá no açude, e olha que eu passo lá todo dia. (André, registro de reunião de avaliação 2014)
> Eu confesso que eu tinha muito medo da Umbanda, achava que eles cultuavam o diabo. Mas agora eu vejo que era preconceito meu, por um conhecimento equivocado da minha religião sobre a Umbanda. Eu tenho vergonha de um dia ter pensado assim. (Solano, registro de reunião 2016)

Para Silva (2005), uma pedagogia antirracista exige, entre outros elementos, o diálogo sem sentimentos de inferioridade ou superioridade, bem como o combate aos próprios preconceitos e gestos de discriminação. Neste sentido, como alerta Gomes (2005), embora o entendimento conceitual do racismo e seus elementos seja fundamental para que os educadores possam compreender como ele opera na sociedade brasileira e identificarem práticas racistas na escola,

> o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. (GOMES, 2005, p.149)

O contato com as pessoas dos terreiros, o reconhecimento destas pessoas no próprio grupo, bem como de símbolos religiosos afro-brasileiros na cidade, as oportunidades de aprendizado e trocas com professores, intelectuais e ativistas negros/as, a frequentação de espaços de afirmação da negritude, como o então Memorial Zumbi dos Palmares, e de eventos acadêmicos na área, como o África Brasil e o CONGEAFRO, permitiram aos bolsistas de iniciação à docência revisitarem suas representações sobre pessoas e práticas negras e exercitarem, especialmente os não-negros, valores antirracistas. Além disso, do ponto de vista dos alunos e alunas negros/as, fossem do ensino superior ou da educação básica, permitiu a construção de modelos, referenciais de outras possibilidades de ser e existir como negro/a no mundo.

> Sussurrando: Tia, ela [a trançadora] fala alemão, inglês e francês! Eu não sabia que eu podia falar inglês sendo assim dessa cor! (Aluna da educação básica, registro da oficina de tranças 2014)
> Essa doutora é quase a biblioteca de Timbuktu! Quando eu crescer, quero saber pelo menos a metade do que ela sabe. (Bolsista de iniciação à docência, após oficina de educação antirracista com uma professora negra, registro de reunião 2015)
> Quando eu crescer, eu vou ser tão linda quanto elas [mulheres negras conhecidas durante uma atividade sobre estética afro]! (Aluna da educação básica, registro de atividades 2016)

Observou-se processos de subjetivação contra-hegemônicos pela incorporação ao estoque de capital cultural e à paisagem cultural das religiões afro-brasileiras, de forma positivada, pelos alunos que não habitavam este mundo, incluindo a restituição

do lugar de fala aos bolsistas e discentes umbandistas, que progressivamente se empoderaram para falar publicamente sobre sua fé e suas práticas em um processo de reconhecimento orgulhoso de si que encontrou eco em uma atitude respeitosa e não exotizada por parte do grupo.

De forma mais geral, as subjetividades foram ressituadas a partir da compreensão de uma pertença, sempre relacional, aos marcos mais gerais de uma cultura afro-brasileira como elemento formador do que se poderia grosseiramente chamar de cultura nacional, enfocando-se não apenas as dimensões dolorosas, como o racismo e a escravização. Neste sentido, muitos alunos passaram a reconhecer elementos afro em suas preferências musicais, no uso do corpo, na culinária, nos conhecimentos tradicionais sobre saúde e doença, o que não apenas permite a crítica à subalternização, como também ressitua os lugares epistêmicos de fala.

> Apesar dos avanços ainda temos um grande caminho a percorrer, o fato de termos trabalhado apenas temáticas positivas evitando mencionar o racismo e preconceito, foi extremamente complicado, porém percebi que é possível trabalhar sem esta relembrando ou reforçando o racismo para os alunos. (Dandara, Memorial 2017.1)
> Esta atividade [sobre as representações nos negros e negras na mídia] me proporcionou o contato direto com matérias/bibliografias relacionada com o tema, me ajudou a pensar essa problemática de forma crítica, levando ao espaço da escola uma reflexão das informações e representações que passadas a nós no dia a dia. (Élio, Memorial 2015.1)
> Eu posso falar com a minha mãe de santo e a gente faz uma oficina para o grupo, afinal, a cultura afro-brasileira não se aprende só nos livros. (Martinho, registro de reunião 2014).

Da mesma forma, alunas e alunos que se consideravam pardos ou morenos, passaram a se identificar como negros e a ostentar sinais diacríticos de afro-brasilidade, como o cabelo não alisado.

> Me sinto orgulhosa de ser quem sou. (Firmina, Memorial 2016.1)
> Eu só prendo meu cabelo se eu quiser. (Firmina, registro de reunião 2015)
> Eu jamais diria que eu era negra antes do PIBID. Agora se me chamarem de parda, eu digo que sou negra. (Carolina, registro de reunião 2016)

A restituição dos lugares sociais e epistêmicos envolve, portanto, o corpo como *lócus* de inscrição de processos socioculturais e políticos: corpo que lê, que pensa, que

escreve; corpo que se move ao som dos tambores da Umbanda e nas batidas do hip hop; corpo que se traduz a resistência no grafite e em outras formas artísticas; corpo que brinca e ocupa o espaço; corpo que solta o cabelo, que não esconde a cor; corpo que resiste e enegrece, independentemente da cor da pele. Neste sentido, incorporar as demandas e discursos subalternizados é torná-los parte do corpo/pensamento. Se a modernidade/colonialidade instituem o dualismo corpo/mente, a prática de uma educação antirracista exige educar o corpo a partir de perspectivas outras, não dualistas, como aquelas das cosmovisões afrocentradas.

Por fim, além de atuar diretamente na ampliação dos repertórios culturais dos bolsistas e alunos da educação básica envolvidos nas atividades do PIBID, o subprojeto cumpriu a função de mediador através da socialização de experiências em espaços comunitários, como a participação da Feira Municipal do Livro, e na universidade, com a promoção de exposições, ciclos de cinema e feiras, algumas vezes envolvendo os próprios alunos das escolas. Em diferentes ocasiões, os bolsistas relataram nas reuniões que eram procurados por colegas de turma para sugestões sobre como trabalhar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira nos estágios e práticas pedagógicas. Também se tornou comum a solicitação, por alunos não envolvidos no PIBID, de bibliografia e sua participação nas atividades formativas abertas à comunidade. Neste sentido, o PIBID também atuou por *contágio*, contaminando os que já estavam sensibilizados a uma outra prática.

Considerações finais

A formação inicial proposta pelo subprojeto encontrou limitações institucionais e formativas, como a restrição da formação orientada às relações étnico-raciais ao subprojeto e a ausência de formação específica por parte das supervisoras, e limitações relativas ao lugar epistêmico e social dos sujeitos envolvidos. A despeito disso, observou-se que a proposta ensejou mudanças epistêmicas e na própria compreensão das dinâmicas das relações étnico-raciais intra e extraescolar nos envolvidos, especialmente nos licenciandos e estudantes das escolas públicas. O processo formativo na perspectiva proposta demanda esforços para a desconstrução dos pressupostos do ensino eurocentrado, exigindo a restituição do lugar étnico-racial dos próprios sujeitos envolvidos.

Referências

BERNADINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p.15-24 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf. Acesso em 10 set 2019.

BRASIL. Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 28 nov. 2017.

CARNEY, J. Navegando contra a corrente: o papel dos escravos e da flora na botânica do período colonial. África. São Paulo, p.23-47, 2001. Disponível em: http://cea.fflch.usp.br/sites/cea.fflch.usp.br/files/u5/Judith%20CARNEY.pdf. Acesso em: 13 out 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, L.M.O. Educação antirracista e das relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia: uma análise das atividades do PIBID Interdisciplinar Travessias Atlânticas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Piauí, Campo Maior, 2017.

FERREIRA, L.M.O. Educação antirracista e das relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia: uma análise das atividades do PIBID Interdisciplinar Travessias Atlânticas. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Piauí, Campo Maior, 2017.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

GROSFOGUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. Ciência e cultura, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em: 10 set. 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana: Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre, 2007. p.127-167.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. Histórias Globais/projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005. p.15-20.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40. Abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 set 2019.

PAZ, A.D.L; NASCIMENTO, A.P.; SOUZA, R.H.V. Aplicando a lei 10639/03: enegrecendo a Biologia. In: JORNADA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA, 1, 2016, Campo Maior. Livro de Resumos [...] Campo Maior: UESPI, 2016. p.23.

PAZ, A.D.L.; SOUZA, R.H.V. Herbafro: instrumentando a lei 10.639/03. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Piauí, Campo Maior, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana: Instituto Pensar: Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

RODRIGUES, A. R. *et al*. A importância das atividades do PIBID Interdisciplinar Travessias Atlânticas para os professores(as) na Educação Básica em Campo Maior. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 5, ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES DO PIBID, 4; SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID/PUCPR, 10, Curitiba, 2016. Anais .... Curitiba: UNIOESTE, 2016.

SILVA, F.R. *et al.* Entre a representação e a realidade: as questões étnico-raciais na visão dos alunos de uma escola de educação básica em Campo Maior (PI). In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 4; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – SID UFRN, 11, Natal, 2014. Anais.... Natal: UFRN, 2014.

SILVA, G. *et al*. O conhecimento dos professores da Unidade Escolar Valdivino Tito sobre a lei 10639/03. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6; SEMINÁRIO NACIONAL DO PIBID, 4; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – SID UFRN, 11, Natal, 2014. Anais.... Natal: UFRN, 2014.

SILVA, P.B.G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005. p.155-172.

WALSH, C. Introducion: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-yala, 2005. p.13-35.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO CAMPO DE PESQUISA ARTÍSTICA: ESPETÁCULO TEATRAL "QUE PRETA É ESSA?"

Rodrigo Alves de Melo[279]

Wechila Andrade de Brito[280]

Apresentação

A arte enquanto componente curricular que apresenta em sua composição, estudos que transcendem a lógica do fazer e da apreciação como um fim em si, assume entre suas prerrogativas, conduzir o/a educando/a a perspectivas que vislumbram abordagens mais amplas e elucidativas acerca do objeto de arte, de sua produção, apreciação e substancialmente quanto aos aspectos culturais que circunscreve o campo, seja no tocante as questões sócio-históricas, o elemento político-econômico, mas também, o seu potencial crítico para compreender a realidade e o homem como sujeito expressivo, emotivo e racional, buscando abranger sua totalidade humana.

A disciplina de Arte caminha na contemporaneidade por embasamentos que historicamente suplantaram seu viés meramente contemplativo, conteudista ou de um fazer pautado na expressividade emotiva vazia de questionamentos e de problematizações racionais que costumam tangenciar toda e qualquer produção cultural e conhecimento humano. Sob essa ótica, a arte na educação passou e passa de uma ideia de fazer-apreciar historicista para uma perspectiva de estudo embasado e crítico da realidade produtiva do objeto de arte, de seu produtor, e do próprio

[279] Instituto Federal do Piauí-IFPI - rodrigo.melo@ifpi.edu.br

[280] Instituto Federal do Piauí- IFPI - wechilaandrade@ifpi.edu.br

estudante, que passa a ser encarado como pesquisador de seu fazer artístico e questionador de realidades.

Por outro lado, tal abordagem acaba sendo um tanto mais complexa para ser colocada em prática, pois necessariamente trata de temas e/ou produções que não se colocam narrativamente numa corrente hegemônica do campo da arte e da cultura, como no caso das diversas contribuições de povos que destoam de uma cultura legítima institucionalizada concebida como formas expressivas e produtivas adequadas e, por conseguinte, compreendidas como conhecimentos de domínio coletivo da humanidade que supostamente perpassa pela hereditariedade e a obrigatoriedade da transmissão às gerações futuras, principalmente pela instituição escolar.

O que acaba por promover a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras e, por conseguinte, repercute em questões de poder, circunscrito na ideia de representatividade coletiva legítima e do diferente que no máximo, transita pelo exotismo, como aponta Pierre Bourdieu (1992) ao considerar a cultura e a educação, ferramentas para a distinção e reforço das desigualdades entre as classes sociais.

Sendo assim, problematizar sobre o espaço representativo e político de culturas que costumam ser subjugadas no processo histórico na composição sociocultural de um país plural como o Brasil, acaba sendo uma ação importante vista a busca pelo reconhecimento e combate a perspectivas retrógradas conservadoras que veem na herança europeia a única ou a mais válida forma de expressividade e identidade cultural, levando consequentemente, ao preconceito e a desconsideração do "Outro", do "Diferente" que destoa de tais prerrogativas.

Pensando que a arte e a cultura escolar devem contemplar a diversidade cultural a partir de uma abordagem crítica no intuito de desnaturalizar e desconstruir preconceitos, valorizando a formação sociocultural múltipla do/a brasileiro/a, o presente trabalho objetivou problematizar mediante o fazer artístico consciente, o campo da representatividade e das relações de poder (FOUCAULT, 2006) ao escolher tratar da cultura afro-brasileira, no contexto do semiárido, especificamente focado na figura da mulher. Abordando questões que tendem a ser subjugadas nos livros didáticos e nas salas de aula na educação brasileira, sendo marginalizadas e/ou alvo de preconceitos corriqueiros.

Dessa forma, o trabalho em questão segue sendo apresentado de forma teórica como parte de uma pesquisa com viés também prático, que buscou associar com teatro e música, problemáticas sobre a condição da mulher negra na sociedade a partir de um compilado de produções artísticas diversas estruturadas como criações coletivas com estudantes do ensino médio técnico integrado, por meio do NUART (Núcleo de Pesquisas em Arte) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Paulistana. Como resultado desse um processo de pesquisa artística, surgiu assim uma produção teatral intitulada "Que PRETA é essa?".

Metodologicamente o estudo foi estruturado em etapas: a priori fundamentou-se em uma pesquisa teórica a partir de reflexões acerca da cultura afro-brasileira e da condição da mulher e da mulher negra, do contexto local, pensando a formação sociocultural dos/as educandos/as e da população local. Em um segundo momento, o grupo debruçou-se sobre produções musicais e poéticas correlatos ao tema, principalmente, criadas ou executadas por mulheres negras, para em pequenos grupos prosseguir com a construção de esquetes teatrais que resultaram no enredo final.

A proposta apresenta como uma de suas prerrogativas, intervir no ambiente pesquisado no intuito de promover mudanças significativas a partir da arte quanto às formas de pensar e perceber a realidade, conduzida, portanto, por uma ótica crítica do ato da pesquisa, do educar e do fazer artístico, bem como da aplicabilidade de ambas sob a ótica da desconstrução do que é corriqueiramente naturalizado, da formação da percepção dos diversos aspectos de cada realidade e da execução de práticas que estimulem nos sujeitos a autonomia como propagadores de conhecimentos, por isso todo o processo seguiu de forma coletivo-colaborativa.

O contexto da pesquisa

O Brasil compreende uma nação identitária múltipla desde sua formação inicial, quando historicamente diversos povos participaram dos processos de colonização do país. Independentemente dos impactos negativos oriundos de tais práticas, a população brasileira é na contemporaneidade marcada por seu passado culturalmente plural, como pelas constantes migrações ocorridas desde então. A identidade do/a brasileiro/a não carrega apenas a herança de um único povo ou grupo social, mas sim de uma diversidade que carrega as marcas do índio, branco-europeu, negro, asiático-oriental e de fortes contribuições de grupos sociais pouco estudados.

A educação brasileira ainda é sabidamente limitada no tocante aos estudos de todas essas contribuições culturais para a formação do povo brasileiro. Circunda ainda nos currículos escolares, a percepção do branco de viés eurocêntrico como conhecimentos relevantes e importantes para ser transmitidos as gerações futuras, perfazendo uma hegemonia cultural e dos saberes fundamentais compreendidos como herança universal.

Incoerente diante da formação do povo brasileiro, visto que apresenta caráter múltiplo dentro do campo da diversidade e que, por conseguinte, resulta em preconceitos de toda espécie quanto os aspectos que fazem parte da constituição da população independentemente de determinadas características e fenótipos predominantes. Repercutindo também, em nefastas problemáticas como as relações de poder, as representatividades concebidas como legitimas política e imageticamente, em processos de colonização e racismo estrutural, bem como desigualdades e injustiças por não considerar o espaço daqueles que destoam de um padrão impositivo e equivocadamente assumido como ideal.

Nesse sentido, algumas legislações buscam minimizar os impactos da falta de reconhecimento e valorização de culturas historicamente subjugadas como no caso das leis que penalizam as práticas de racismo, as políticas de reconhecimento territorial, de valorização cultural e liberdade religiosa voltado para povos desassistidos, no intuito de reparar as dificuldades de acesso aos espaços públicos educacionais, representacionais e a determinados postos de trabalhos privilegiados, ou, de orientações educacionais que estabelecem a obrigatoriedade do estudo das culturas afro-brasileira e indígena, por exemplo, como a Lei 10.645/2008 que trata da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, assegurando o direito a essas etnias de ter seus saberes transmitidos, e o (re)conhecimento da constituição sociocultural plural do povo brasileiro.

No caso de Paulistana-PI, por exemplo, a cidade apresenta uma cultura predominantemente de base católico-evangélica e branca, apesar de ter em suas origens uma presença marcante do povo negro e indígena que no caso deste último, sofreu dentro do Estado do Piauí dizimação ou aculturação, e do primeiro, encontra-se presente devido à resistência de descendentes de escravos com a ocupação territorial quilombola de localidades próximas.

Ou seja, a cidade tem um forte componente afrodescendente devido algumas comunidades legalmente reconhecidas como quilombolas, mas não costuma ser estimulado o reconhecimento dessa herança, sendo pertinentes então, estudos que tratem da história, cultura e identidade da cidade, sendo a arte uma força potente para trabalhar tais questionamentos, tomando os jovens como agentes de transformação através da educação e da manifestação artística. Os jovens integrantes desse processo advêm de uma composição plural e diversa sociocultural e economicamente. São 19 discentes do IFPI de turmas, séries e cursos variados, congregados pela proposição educativa e artística do NUART.

O NUART (Núcleo de Pesquisas em Arte do IFPI Paulistana) compreende um projeto de manutenção institucional de grupo de pesquisa artística, formado por um eixo que trabalha Teatro e Música contemplando pesquisas específicas em cada uma das expressões e ações inter-relacionadas e o eixo de Artes Visuais com a investigação de processos criativos nas diversas linguagens que constituem o campo. Seu objetivo é desenvolver pesquisas teórico/práticas que possam nortear processos criativos conscientes nas diversas modalidades expressivas de forma conjunta e interdisciplinar, ou, autônoma. Preconizando também, um fazer que possa ser norteado por questões inerentes a cada vertente trabalhada e as demandas dos/as jovens participantes.

Pesquisa artística e ensino de arte

A pesquisa em arte não se diferencia tanto da pesquisa científica apesar de o senso comum costumar compreendê-las como processos distintos. A pesquisa científica se associa à razão, aos procedimentos experimentais, sistematizados e comprováveis, à objetividade e investigação epistemológica. A pesquisa artística se associa a subjetividade, emoção e sensibilidade, uma suposta faculdade intuitiva descomprometida somada a habilidades natas.

No entanto, ambas as áreas bebem dessas faculdades que independentemente do conhecimento, integram as características humanas. Ou seja, tanto faz parte da arte a racionalidade objetiva procedimental, sistemática e epistemológica, como faz parte do processo científico, a subjetividade, criatividade e capacidade intuitiva. De acordo com Lancri (2002) o artista é o teórico de sua criação, ele concretiza na obra, processos teóricos e filosóficos acerca dela. E para Zamboni (2006) ciência e arte traçam caminhos paralelos, impulsionados por faculdades similares e por vezes, entrecruzadas.

O processo criativo em arte nasce da ideação podendo ser paralelo ou não à faculdades sensíveis-emocionais e intuitivas. E assim como na ciência, ele advém das experiências humanas, do contexto sociocultural e histórico, ou seja, de tudo e qualquer coisa que faz parte do mundo natural e humano. Sales (2010) ao tratar do processo criativo em arte, aponta que o produto artístico é oriundo daquilo que o criador vivencia e conhece durante sua trajetória. Nesse ponto, conectar o contexto do/a estudante com o seu ato criativo, resulta na ativação dos canais investigativos para o desenvolvimento do fazer em arte. Partindo desse pressuposto, associamos a ideia do experienciar contextualizado com a problematização das visualidades contemporâneas e estudos dos discursos escritos, verbais e musicalizados. Admitindo o conceito de alfabetização crítica muito difundida por Hèrnandez (2007) como uma forma de conduzir o ensino de arte para além da historicização e estudo das estéticas visuais.

Dessa forma, leitura de mundo ampliada com um ensino de arte crítico e autônomo, foi e tem sido a prerrogativa tanto dos processos em sala de aula como dos projetos executados pelas modalidades de arte desenvolvidas no IFPI *Campus* Paulistana, das Artes Visuais, a Música e ao Teatro. Associando desenvolvimento estético investigativo e processo criativo consciente.

O processo de pesquisa

A base de toda a pesquisa artística fundamentalmente partiu das experiências e escolhas dos/as discentes em um processo que se desenvolveu desde o início de 2018. Tendo nos primeiros momentos um norteamento com relação às linguagens e modalidades estudadas e posteriormente, o levantamento de material para montagem de uma produção multilinguagem, tendo o tema da negritude surgido a partir da pesquisa de poesias de mulheres negras com temática voltada para a discussão da condição dessas mulheres na sociedade. Abordando questões como: racismo, desigualdade social, exclusão, falta de oportunidades, padrões estéticos, objetificação, mas tratado sob o viés da resistência e subversão. Sendo as fontes de pesquisa: livros, artigos, reportagens, vídeos e representações imagéticas que contemplavam o tema, associado às experiências cotidianas do/as jovens criadores/as.

Como se trata de uma produção educativa, a utilização das produções que serviram de suporte na criação do roteiro de encenação, acaba por não ferir a propriedade intelectual das autorias. Assim como a apresentação de imagens dos/as

estudantes apesar de serem menores de idade em sua maioria, visto que foram autorizados pelos/as responsáveis a integrar o trabalho e o respectivo núcleo.

Na pesquisa artística, o núcleo em sua composição, assume uma abordagem colaborativa, sendo as produções permeadas pelas proposições de seus membros e assim, ocorreu em quase todo o processo, assumindo apenas uma vertente mais diretiva com a atuação dos coordenadores, em momentos específicos que demandavam a harmonização das criações, como no caso das sequencias de cenas, poemas e músicas utilizados.

Figura 1: *Folder* da apresentação na abertura do evento ÁfricaBrasil 2019 – UESPI/ Teatro de Teresina.

Fonte: Pesquisadora.

As poesias foram selecionadas pelos estudantes e montados esquetes teatrais, os poemas e as respectivas autoras: "Negra ou parda?" de Thayná Andrade Silva Barreto; "Olhar negro" de Esmeralda Ribeiro; "Ainda assim eu me levanto" de Maya Angelou; "Liturgia" de Alzira Rufino; "Retina negra" de Cristiane Sobral; "Sonho" de Beatriz

Nascimento e "Mandume" de Mel Duarte. Na poesia "Mandume", expressa abaixo, por exemplo, é possível observar a problematização acerca de uma narrativa dominante e a busca pela retomada de um espaço físico, representacional, cultural e histórico subtraído do povo negro. Apesar de ser recitado solo para reforço dramático da cena, congrega as vozes de uma coletividade política representativa, utilizando do paradoxo uni-coletivo transita entre aspectos históricos e poéticos para vociferar uma narrativa contra-hegemônica.

> "É mais do que fazer barulho e ver retomar o que nosso por direito
> Por eles continuávamos mudos, quem dirá fazer história por livro feito
> Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido
> Queremos mais que reparação histórica, ver os nossos em evidência e isso não é um pedido. Chega de tanta didática, a vida é muito vasta pra gastar o nosso tempo ensinando o que já deviam ter apreendido. Porque mais do que um *beat* pesado é fazer ecoar na sua mente o legado de Mandume. E no que depender da minha geração, parça, não mais passarão impunes."

No tocante as composições musicais, foram selecionadas segundo o contexto das poesias e das cenas elaboradas pelos/as discentes. Sendo de predominância feminina. Estas foram estudadas para serem cantadas ou recitadas na apresentação, como demonstra na Figura 2.

Figura 2: Estudos de música no laboratório de arte.

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Entre as composições, as escolhas foram dos ritmos do jazz ao *rap* e canções populares. Sendo elas: "Ain't got no/ I got life" de Nina Simone; "Hallelujah" de Leonard Cohen; "This is America" de Childish Gambino; "Não precisa ser Amélia" de Bia Ferreira; "Não recomendado" de Caio Prado; "Diga não" de Bia Ferreira; "Dandara" de Bia Nogueira, "Guerreiras Nagô", cantiga popular e "Bonse abaall spiritual (bemba)", uma música popular cristã de celebração de idioma original bemba (chibemba), falado principalmente na Zâmbia.

Entre as composições, uma das primeiras, traz Nina Simone pra marcar o lugar de marginalização da população negra. Na voz de Nina o espetáculo após uma poesia que interpreta uma cena de entrevista de emprego questionando "O que é ser negra?" e problematizar o usual "moreninha" que busca minimizar a negritude, é evidenciado em seus versos, a desumanização do/a negro/a quando a artista se interroga sobre tudo aquilo que ela não tem, ou melhor, que simbolicamente é destituído dela como pode ser observado na tradução dos trechos a seguir:

"Não tenho casa, não tenho sapatos
Não tenho dinheiro, não tenho classe
Não tenho saias, não tenho casacos
Não tenho perfume, não tenho amor
Não tenho fé

Não tenho cultura
Não tenho mãe, não tenho pai
Não tenho irmão, não tenho filhos
Não tenho tias, não tenho tios
Não tenho amor, não tenho ideia

Não tenho país, não tenho escolaridade
Não tenho amigos, não tenho nada
Não tenho água, não tenho ar
Não tenho cigarros, não tenho um franguinho
Eu não tenho

Não tenho água
Não tenho amor
Não tenho ar
Não tenho Deus
Não tenho vinho

Não tenho dinheiro
Não tenho fé
Não tenho Deus
Não tenho amor

Então o que eu tenho?
Por que mesmo eu estou viva?
Sim, inferno
O que eu tenho
Ninguém pode tomar [...]"

E finaliza: "Eu tenho a mim mesma! [...] Eu tenho uma vida. Eu tenho vidas! Eu tenho minha liberdade. Eu tenho a vida!"

A vida de que trata Nina após apresentar uma série de semelhanças corpóreas com qualquer ser humano (como membros, cérebro, sangue...), compreende a sua própria vida e a de toda uma coletividade colocada na composição dela, no patamar de humanidade independentemente das diferenças.

Quanto aos elementos visuais, às escolhas estéticas, estas foram pensadas no intuito de intensificar o discurso, como por exemplo, o foco nos intérpretes e não em cenários, por isso, a falta de objetos em cena e o figurino que assume uma unidade negra como uma massa, uma força. E para evidenciar o aspecto juvenil, a escolha de pequenas interferências visuais com vestimentas jovens como casacos e acessórios como pode ser observado na Figura 3 abaixo.

Figura 3: Apresentação na abertura do evento ÁfricaBrasil 2019 – UESPI/ Teatro de Teresina.

Como parte do processo de pesquisa, foi feito ainda, no início, uma visita com os/as integrantes do NUART, uma das comunidades quilombolas vizinha a Paulistana, Contente, que fica situada a 30 km de distância.

Na ocasião os/as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o cotidiano da comunidade, conversar sobre questões históricas, as práticas culturais, de resistência e políticas afirmativas, assim como as principais necessidades de seus membros. Na Figura 4, por exemplo, são visíveis os traços da herança negra do período escravagista.

Figura 4: Artefatos históricos utilizados para o reconhecimento de contente como território quilombola.

Fonte: Pesquisadora, 2018.

As produções utilizadas no espetáculo, todas perpassam das músicas às poesias, pelo lugar de luta, exemplo disto, o poema "Ainda assim eu me levanto" de Maya Angelou:

"Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,
Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?
Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.
Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.
Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Porquê eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?
Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.
Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto."

"Assim como ocorre na escolha das canções populares "Bonse Aba" (bemba)" e "Guerreiras Nagô".

"Guerreiras Nagô" é uma versão da cantiga popular mais conhecida como "Escravas de Jó", ela dialoga com o contexto de lutas afro-brasileiras, associando a ancestralidade africana com a conjuntura do Brasil colonizado. Traz a égide do empoderamento negro, nesse caso específico, o feminino. Por isso sua escolha na peça e não a versão esvaziada "Escravas de Jó", construída com o intuito de minimizar o poder narrativo da primeira cantiga, reforçando o lugar do negro como "sujeito escravo".

Como pode ser observada a seguir, a canção trata da força e esperança e se traduz na luta dos antepassados escravizados no território colonizado brasileiro.

"Guerreiras Nagô, jogavam caxangá,
Tira, bota, deixa o cão guerreiro entrar...
Guerreiras com guerreiras, fazem zigue zigue zá,
Guerreiras com guerreiras, fazem zigue zigue zá."

E a canção "Bonse Aba", encerra o espetáculo como um cântico que finaliza não só uma reflexão crítica, mas também entoa esperança e a força de uma coletividade. Exprime o aspecto ancestral da cultura de origem africana, chamando para a comunhão e a celebração.

"Bonse aba mu pokelela
Bali pele maka
Akuba bana (repete)
Kuba bana (repete)
Kuba bana
Bakwa lesa."

Tradução:
"Todos os que cantam tem o direito de serem chamados filhos de Deus".

Assim finaliza o espetáculo, como uma crítica contundente e um chamado poético. Buscando investigar uma parcela do universo negro e feminino ao utilizar-se de produções consagradas a trabalhos recentes tanto de autores conhecidos como

desconhecidos, marcado pelas escolhas por parte dos/as jovens estudantes e interpretes, mediante um processo de identificação.

Considerações Finais

Ao final, percebe-se que o/a participante do trabalho e o público fruidor foram conduzidos a autorreflexão e a percepção da importância de estabelecer uma postura afirmativa no sentido de desenvolver a noção de sujeito múltiplo identitária e culturalmente, assim como um/a agente de transformação da realidade, quando assume o papel de cidadão e membro de uma coletividade com uma construção sócio-histórica plural e integrada ao contexto semiárido. Assim como à problematização do lugar/espaço da mulher na sociedade, reconhecendo suas práticas e contribuições e por conseguinte, conduzindo o olhar a sua efetiva valorização.

O trabalho demonstrou potencial para estimular uma análise acerca da realidade mediante as possibilidades reflexivas oportunizadas pela arte. Somado a sua estrutura constitutiva que assume como material expressivo a produção cultural de mulheres e do povo afro-brasileiro, contribuindo para difundir produções pouco conhecidas até mesmo em alguns casos, no cenário das artes.

Outra potencialidade observada diz respeito à apropriação da ideia do fazer artístico como resultado de um processo de pesquisa que deve ser desenvolvido de forma embasada, consciente e responsável, visto as implicações do produto artístico na esfera social, associado à necessidade de viabilizar a coexistência de narrativas, com produções artísticas e históricas que apresentem múltiplas visões de mundo. Nesse ponto, a pesquisa artística apresentada enveredou por caminhos pouco investigados na educação brasileira e culturalmente invisibilizados, marcados por uma construção sociohistórica colonialista eurocêntrica e arbitrariamente hegemônica e conduzindo os/as estudantes assim como a/o orientadores do projeto, a descoberta de produções ricas em representatividade, poética, consciência crítica e de fundamental importância expressiva, valorizando produções que desconstroem narrativas dominantes ao perceber sua profunda relevância.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

CANDAU, Vera M. Reinventar a escola. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOLCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed., Paz e Terra, Ed.; Rio de Janeiro, 1987.

GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Editora Mediação, 2007.

LANCRI, Jean. O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2002.

READ, Herbert. A educação pela arte. 2 ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2016.

SALLES, Cecília. A. Redes de Criação: construção da obra de arte. 3. ed. São Paulo:

Fapesp, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

OS CONGOS DE OEIRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL[281]

Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva[282]

Profa. Dra. Shirlei Marly Alves[283]

Introdução

A cultura popular com um repertório vasto de gêneros textuais populares como anedotas, lendas, parlendas, literatura de cordel é uma forma de transmitir conhecimento e valores passados de geração para geração, bem como um repertório vivo de comunicação e interação social, e uma prática de letramento na vida dos indivíduos. Assim, a escola sendo um sistema social de relações entre indivíduos e propulsora do conhecimento letrado não deve se eximir de cultivar as práticas culturais populares, ela deve ser uma entidade democrática de letramentos.

[281] Esse texto é uma adaptação de parte de nossa dissertação de Mestrado PROFLETRAS intitulada "Práticas de Letramento no 2º ano do ensino fundamental: Da cultura local à cultura escolar.

[282] Mestrado PROFLETRAS /UESPI - rosana.romo@yahoo.com.br

[283] Mestrado PROFLETRAS/ UESPI - shirlei.alves42@hotmail.com

No entanto, observa-se que a cultura popular ainda é pouco explorada no contexto escolar, tendo visibilidade apenas em datas comemorativas, data do folclore ou algum projeto de aprendizagem. Isso, de certa forma, repercute uma visão de que os eventos de letramento, os textos e práticas letradas populares são aspectos que não pertencem à escola e não são prioridades na esfera social. É um contraponto, pois a escola deve valorizar os diversos saberes e vivências.

Nessa perspectiva, acreditamos que priorizar a diversidade cultural é parte importante dos currículos escolares, os quais, em grande parte, se configuram distantes e descontextualizados das práticas de letramento específicas de outras instâncias sociais historicamente desvalorizadas, como a cultura popular. Nesse sentido, priorizar, na escola, um ensino de língua portuguesa centrado em práticas significativas para o aluno, com utilidade para sua vivência e próximas da sua realidade cultural, o torna mais propenso a melhor compreender e acolher a tecnologia de leitura, podendo usufruir dela em diversas situações sociais, aprimorando suas habilidades nas modalidades oral e escrita.

Roxo (2010) advoga que devido à multiplicidade de práticas letradas nas sociedades, ou seja, devido aos letramentos múltiplos, o professor, para compor a pauta pedagógica, pode escolher contextos de letramentos das culturas locais ou globais, valorizadas ou não. "Sempre é interessante conectar – se com cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso" (ROXO, 2010, p. 31).

Dessa forma, levantou-se a hipótese de que o ensino da leitura que inclua textos populares de tradições orais é viável e contribui para uma aprendizagem significativa, favorecendo a compreensão leitora do aluno. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido. Destacou – se a importância da utilização dessa cultura como letramento escolar, embora muitas vezes não faça parte do currículo oficial, pois enfatizar a cultura popular inerente à realidade histórico - social é ainda revelar os valores morais e éticos identificados nessa história reconstruída que contribuirá, também, para a formação de identidade cultural do aluno.

Portanto, é tarefa também da escola valorizar a diversidade cultural para articular o ensino aprendizagem não só na perspectiva de alguns saberes, mas na aceitação dos diversos saberes existentes.

Concepções de Letramento

Conforme Soares (2006) o termo letramento surgiu justamente para denominar a diversidade de atividades de práticas escritas na sociedade. Ela esclarece que esse termo apareceu pela primeira vez no Brasil no livro de Mary Kato de 1986: No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. De acordo com a estudiosa trata – se de uma tradução para o português do vocábulo inglês literacy: letra do latim littera e o sufixo "mento" que infere o resultado de uma ação, que significa "a condição de ser letrado".

Dessa forma, segundo a estudiosa, letramento é, "pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter – se apropriado da escrita". (SOARES, 2006, p.18). Assim, apropriar – se da escrita é torna – la própria, uma propriedade, é um estado ou condição de quem interage com diversos portadores, gêneros de leitura e escrita, com diversas funções e práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2006) adverte que um indivíduo alfabetizado sabe ler e escrever, mas não é necessariamente letrado. Pois o indivíduo letrado além de ler e escrever, vive em estado de letramento, isto é, atende e usufrui das demandas sociais da leitura e escrita. Nesse sentido, torna-se necessário que o ensino aprendizagem de decodificação da língua esteja integrado ao letramento de diversas práticas escritas sociais e culturais de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Para tanto, o professor atua como mediador do conhecimento, devendo contribuir com ações didáticas pertinentes para que o aluno leia e escreva melhor. Com isso, as atividades didáticas desenvolvidas devem ser articuladas contemplando o letramento proporcionando à criança uma visão total do mundo da escrita.

Soares (2006) também chama a atenção para o fato de que "há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo de seu meio, do contexto social e cultural". Assim, percebe – se que a prática de letramento não existe somente no âmbito escolar, pois ela também se apresenta fora

da escola, e a criança tem contato em suas casas, nos lugares onde frequenta, com várias linguagens multimodais.

Segundo Rojo (2010) as práticas de letramento realizam-se nos diversos "eventos de letramentos" de que os indivíduos participam diariamente. Ela argumenta que os novos estudos de letramento definem "eventos de letramento" como qualquer situação em que a escrita faz parte das interações e processo interpretativo dos participantes. Esses eventos são observáveis de forma situada num contexto social, e por causa da diversidade de culturas e comunidades, são também diversas as práticas e eventos letrados que nelas circulam. Assim, "o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em "letramento" e passamos a falar em 'letramentos'". (ROJO, 2010, p.27). Ou seja, práticas de letramento são tão diversas como as características da sociedade global e a multimodalidade dos escritos.

Portanto, nessa perspectiva, é importante priorizar o ensino pautado no letramento tendo como foco a prática de letramento vinculada à cultura popular relacionando à cultura valorizada na escola, pois é mais uma forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem com ênfase na leitura e escrita.

Breve Histórico da Cultura Popular *Congos de Oeiras*

Segundo dados da revista do Instituto Histórico e Geográfico de Oeiras, a cultura dos Congos é originária do Congo, país africano de onde vieram muitos escravos para o Brasil. Trata-se de uma cultura popular originada da herança cultural africana banto-católica, tendo chegado ao Piauí no início da colonização do estado, trazida pelos negros que acompanhavam João Pereira Caldas, primeiro governador da Capitania de São José do Piauí. Primeiramente foi denominada de Congos do Pará, porque dali fora trazida pelos negros para o Piauí (BRASIL, 1996).

Em Oeiras[284] é forte a presença dos Congos, mais precisamente no bairro Rosário, o mais antigo da cidade, construído em torno da imponente Igreja de Nossa

[284] Oeiras, primeira capital do Piauí, conhecida como capital da fé. Iniciou seu processo de povoação no século XVII, sendo em 1696, elevada à categoria de freguesia sob a invocação de N.S. da Vitória. Localiza-se no centro sul do estado, a 313 km da capital, Teresina. De acordo com o último censo a cidade tem aproximadamente 36.971 habitantes. Por seu acervo arquitetônico colonial, foi declarada Cidade Monumento Nacional, e, no dia 26 de janeiro de 2012, o centro histórico foi tombado pelo (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil. A cultura mais destacada é o Grupo dos Congos. Fonte: Associação de condutores de turismo de Oeiras – ACONTUO. A principal atividade

Senhora do Rosário, onde habita um grande contingente de população negra. Ali, em dias de louvação à santa e também a São Benedito, o congado é apresentado com textos cantados interligados a dança e representação dramática, tudo encenado por um grupo de negros do bairro com a utilização de tambores e outros instrumentos. Um dado curioso é o fato de todos os personagens serem homens e vestirem saia, com exceção das figuras do rei, do imperador e do ordenança. Isso se explica por ser uma tradição da época da escravatura, quando só as mulheres podiam louvar os santos, assim, os congos disfarçavam-se para louvarem também, vestindo-se com roupas femininas, conforme se mostra na Imagem 1.

Imagem 1 – Congos de Oeiras-PI.

Fonte: http://grupocongosdeoeiras.blogspot.com/

No início dos anos 1970, a cidade empenhou-se em revitalizar os grupos remanescentes, tendo como roteirista o historiador Dagoberto de Carvalho Jr., que

econômica na zona urbana oeirense é o comércio e, na zona rural, a agricultura e a pecuária. De acordo com o IBGE, a renda per capita em 2017 era de até ½ salário mínimo 49.1%. Fonte: https://www.ibge.gov.br/acesso:03/01/2019

também foi coparticipante na definição de cenários e figurinos. As apresentações do grupo foram reorganizadas, sendo reiniciadas em 1985 durante a festa de Nossa Senhora do Rosário e, no ano seguinte, passou a acontecer também na festa de São Benedito. Também contribuiu muito para a realização desse resgate da dança dos Congos o Padre João de Deus de Carvalho Leal, vigário da paróquia, e ainda muitos moradores do bairro Rosário (BRASIL, 1996).

Na apresentação, além dos congos surgem quatro personagens: O rei, cristão que defende a fé do seu povo; o ordenança que assessora e defende o rei; o secretário que transmite as ordens e mensagens do rei; o embaixador, aquele que vem de outro pais, questiona rei, dialoga e depois se junta ao grupo para louvar a Virgem do Rosário.

O clímax da narrativa ocorre quando o embaixador vai saudar o rei e puxa a espada agindo conforme a sua cultura. O rei fica zangado, pois acha que o embaixador não era pacífico. No entanto, o embaixador pede desculpas, e o rei entende que era apenas uma saudação e considera que ele está apto para saudar Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Em seguida, terminada essa encenação, os congos cantam a despedida.

Pereira (2007), um notável estudioso do Congado, denomina de *cantopoema* essa cultura de grande presença em várias regiões do Brasil. Essa denominação se explica, segundo o autor, por se tratar de "elaboração textual que, juntamente com o canto, a dança e as representações dramáticas exemplificam um tipo de realização estética inserida em vivências religiosas" (PEREIRA, 2007, p.121). Ou seja, essa cultura popular oral tem como traços os textos serem cantados durante as celebrações religiosas.

Segundo Pereira (2007, p.123), no *cantopoema,* "a representação textual é mesclada ao canto e à coreografia exibida através de um registro que não corresponde à língua padrão e aos meios de difusão legitimados". O texto dos Congos de Oeiras se coaduna com essa afirmação, por ser bastante ritmado, caracterizado por rimas e estrofação, predominando a variedade linguística popular em que são fortes as marcas do dialeto usado pelos negros escravos.

A cultura popular representa um lugar de fronteira onde cultura oral, história e memória se mesclam. Le Goff (2003, p. 477), ao tratar sobre história e memória, enfatiza: "A memória onde cresce a história que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a

memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens." Assim, tem-se a oportunidade de valorização das diversidades, visto que a presença africana, juntamente com outros grupos étnicos, no Brasil, proporcionou um hibridismo e um sincretismo étnico relevante na cultura nacional. As trocas culturais entre o país e as várias regiões do continente africano continuam a desdobrar-se em realidades que evidenciam a pluralidade sociocultural.

Hall (2005, p. 51) argumenta que "a cultura nacional é a construção de sentidos e dentro desses sentidos estão as memórias de um povo". Com efeito, o congado também é mais um "sentido" de valor na composição da identidade nacional. Desse modo, esse texto pode ser utilizado no contexto da sala de aula em atividades de leitura e compreensão, possibilitando o aprendizado do aprender a ler, bem como do ler para aprender (SOLÉ, 1998) de modo significativo. Nesse sentido, na próxima subseção, apresentamos aspectos da teoria da aprendizagem significativa, na qual se enfatiza a importância de ensinar considerando os saberes prévios do aluno para um aprendizado mais efetivo.

Aprendizagem Significativa e Letramento

Discutir aprendizagem numa perspectiva significativa é sempre tema recorrente nos debates acerca do ensino, sendo que um dos maiores expoentes dessa abordagem é David Ausubel, um representante do cognitivismo, que centra sua atenção na formação dos significados no nível da consciência, ou seja, na cognição. Conforme Moreira e Masini (2001), a questão central dessa teoria é considerar que a aprendizagem se torna significativa quando o novo conhecimento interage com o conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, a nova informação interage com o conhecimento já armazenado, denominada por Ausubel de subsunçor. Com isso, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona com os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva, ou melhor, na estrutura de subsunçores já abstraídos da experiência pelo indivíduo. Como se pode observar, a ideia principal dessa teoria é a importância dispensada aos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, àquilo que ele já sabe.

Desse modo, supõe-se que as práticas sociais das vivências dos educandos são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita porque

funcionam como subsunçores para a apreensão de novos conceitos. Segundo Moreira e Masini (2001, p.12), uma situação

> é significativa do ponto de vista fenomenológico, quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. É a consciência que atribui significados aos objetos e situações.

Nessa perspectiva, o aluno, ao ser submetido às ações de leitura na escola, deve ter objetivos claros e definidos para ela, tornando-se a atividade relevante, ou seja, o aluno deve tomar consciência da ação que irá realizar, bem como da sua significância em sua experiência de vida.

A teoria Ausubeliana também define a aprendizagem mecânica para evidenciar, por distinção, a aprendizagem significativa, estabelecendo entre elas não uma dicotomia, mas um *continuum*. A aprendizagem ocorre de forma mecânica quando as novas informações têm pouca ou nenhuma interação com os conceitos presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Dessa forma, a informação nova é armazenada de maneira arbitrária, pois não existe a integração dela com a já existente, com isso, o conhecimento adquirido não se relaciona a subsunçores específicos (MOREIRA; MASINI, 2001).

Ademais, para o processo de ensino, é recomendado o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem, desenvolvendo-se os conceitos subsunçores para facilitar a aprendizagem subsequente, visto que o uso de conhecimentos prévios manipula a estrutura cognitiva e facilita a aprendizagem significativa. Esses organizadores prévios constituem os elementos introdutórios do material a ser aprendido. Dessa forma, a função principal do organizador prévio é ligar o que o aprendiz já sabe àquilo que deverá saber, sendo apreendido de forma significativa, isto é, os organizadores prévios funcionam como "pontes cognitivas" facilitando, com isso, a aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001).

Assim, com base nos postulados da teoria ausubeliana, buscamos neste trabalho realizar uma ação pedagógica em que as atividades de leitura se fazem com textos do contexto social e cultural do educando, do qual se extrairão os elementos que funcionarão como organizadores prévios, visando a uma aprendizagem significativa que proporcione ao aluno uma ferramenta propulsora para a sua integração no mundo

letrado contemporâneo. Com isso, na próxima seção se explana acerca da leitura, aspecto do letramento priorizado neste trabalho.

Ler: Construir Sentidos

A leitura é uma tecnologia de prioridade, fundamental na vida humana. Para que ocorra a compreensão leitora é preciso que haja a integração autor/leitor/texto. Ou seja, segundo Leffa (1996, p.17) "para compreender o ato da leitura temos que considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de integração entre leitor e texto". Isto é, o leitor interage com o autor e o texto, tornando – se um construtor de sentido e, acima de tudo, vai adquirindo proficiência em leitura.

Paulo Freire (1996) esclarece que antes mesmo de ler textos, o indivíduo faz leitura, compreende e interpreta o mundo que o cerca. Com isso, ao interagir com os textos lidos, ele aciona o que está "guardado na cabeça" num processo de movimento que segundo Kato (1996) é chamado de *top down* e *bottom up,* em que o leitor interage e extrai os significados, atribuindo o sentido ao texto e, com isso, consolida a compreensão. Na escola, ao ensinarmos estratégias para o aluno chegar nesse nível adequado de leitura, de certa forma, ele poderá tornar-se um leitor proficiente.

No mundo da tecnologia e comunicação, se apresenta uma cultura letrada diversificada imprescindível para a vida em sociedade. Para acompanhar e dar conta dessa demanda, temos que concordar que na escola a prática de leitura deve ser objeto de estudo, com prioridade de ensino de estratégias para a formação do aluno leitor. Nesse contexto, é preciso considerar a diversidade cultural nos currículos escolares para o ensino dessa atividade.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa com o uso do letramento de uma instância social historicamente, de certa forma desvalorizada, como a cultura popular, pode ser viável para o trabalho com leitura. Pensando nisso, foi que elaboramos uma proposta de trabalho com o texto popular Congos de Oeiras numa perspectiva de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e a capacidade compreensão. O intuito é que os alunos vivenciam a leitura para desenvolver as habilidades de compreensão textual. Utilizar o texto dos Congos para o trabalho de prática leitora, de certa forma é imperativo, por proporcionar uma forma significativa de acionar os subsunçores.

Nessa conjuntura, é preciso priorizar uma prática de leitura orientada para propiciar aos educandos a oportunidade de conhecer e usar estratégias cognitivas de leitura com base em inferências, ativação do conhecimento prévio extralinguístico e linguístico, de modo que se sintam motivados ao questionamento, tornando-se aptos a desvendar, linhas e entrelinhas, o sentido da leitura. No próximo item serão apresentados dados da pesquisa em que houve o trabalho com a leitura do texto dos congos de Oeiras com prioridade de uma prática de interação entre leitor/texto/autor para a construção de sentidos e o entendimento, uma vez que é pela linguagem que o aluno a partir da leitura pode perceber o mundo em sua volta.

Procedimento de Construção e Análise dos Dados

Essa pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2018 com alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Oeiras – PI. Eles tinham uma faixa etária entre 7 a 8 anos e somente um aluno estava fora da faixa etária da turma (13 anos). Como já dominavam o sistema de escrita alfabética, em condições de ler e escrever palavras e textos era uma turma compatível com a série cursada. Havia 18 alunos, todos participaram, mas somente dez foram sujeitos do estudo, visto que adotamos a frequência às aulas como critério para a seleção. Desse modo, foram incluídos aqueles que frequentaram todas as oficinas realizadas, de modo a não comprometer os dados visados. Para resguardá-los, os alunos foram identificados pela letra "C" (de criança) seguida de um número de identificação. A fim de fazer uma avaliação inicial do nível de compreensão leitora dos alunos da turma, primeiramente, foi aplicado um teste diagnóstico de leitura.

Para construção dos dados procuramos aferir a compreensão leitora dos alunos com atividades de leitura oral de forma protocolada, ou seja, com a técnica da "pausa protocolada". Segundo Dell'Isola (2001), nessa técnica, o texto é dividido em partes, fazendo-se perguntas de acordo com a divisão textual pré-estabelecida. Ou seja, ao aluno foi apresentado o texto segmentado, e à medida que era feita a leitura pela professora pesquisadora, fazia - se as perguntas previamente elaboradas, não descartando a ideia de serem realizadas outras perguntas instantâneas mediante as respostas dos alunos.

As atividades foram, pois, realizadas em um diálogo entre pesquisadora e alunos, os quais puderam se expressar sobre o texto lido, o que possibilitou à professora

pesquisadora acesso à relação dos leitores com o texto na atividade cognitiva. Os alunos foram informados que, a cada parte lida pela pesquisadora ou colega de sala, bem como após a leitura compartilhada e cantada, eles poderiam responder às perguntas, desde que fossem solicitados, sendo uma por vez, para evitar aglomeração e falas sobrepostas. Importante destacar que todas as atividades foram mediadas com perguntas e pistas para ajudar os educandos a acionarem os conhecimentos prévios para a efetivação da leitura. Segundo Kleiman (1998), leitores em formação compreendem melhor um texto com mediação do professor, que faz perguntas e comentários pertinentes, viabilizando o entendimento. As leituras protocoladas foram desenvolvidas durante as aulas de Língua Portuguesa e gravadas para se obterem maiores detalhes sobre a compreensão textual dos alunos participantes.

Utilizamos como referência para verificar a compreensão leitora dos alunos três descritores de leitura da Provinha Brasil: (i) localizar informação explícita em textos; (ii) reconhecer assunto de um texto; (iii) inferir informação. Esses descritores foram usados como parâmetros para a elaboração das questões e ainda como critérios de análise dos dados construídos nas duas atividades de leitura.

Foram então aplicadas duas atividades de leitura. A primeira foi do texto popular oral vinculado ao movimento Congos de Oeiras, em que foi confeccionado um material didático, ou melhor, um livreto com ilustrações para uma melhor interpretação. A outra atividade realizada foi com o texto poético intitulado "Sono pesado", presente no livro didático do 2º ano, a fim de fazer um estudo comparativo para comprovar a hipótese delineada. Também foi utilizado como instrumento, exercícios de compreensão com questões de múltipla escolha.

As práticas de leitura com esses textos seguiram a sequência padrão de ensino de estratégias de compreensão leitora com maior frequência na literatura especializada, a exemplo do trabalho de Solé (1998), as quais devem ser desenvolvidas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Análise dos dados da leitura protocolada no ritmo do congado

Apresentamos a seguir a transcrição da leitura do primeiro trecho do texto (imagem 1), em que foram feitos os questionamentos de leitura compreensiva.

Imagem 1 – Trecho 1 dos Congos de Oeiras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

Segue o diálogo com os alunos:

Segmento 1:

P: C7, quem vai ao Rosário?

C7: Os congos.

P: C8, que lugar é esse, o Rosário? .

C8: É o bairro Rosário.

P: C3, no Rosário, os Congos vão ficar onde?

C3: Na porta divina.

P: C3, o que é a porta divina?

C3: Porta da igreja do Rosário.

P: C4, o que é a porta divina?

C4: Porta da Igreja.

C5: Porta de Jesus.

C1: Porta de Deus.

C9: Para rezar.

C2: Igreja.

C6: Igreja.

C10: Igreja

P: Por que os Congos vão ao Rosário?

C1: Pra festejar.

C3: Pra dançar.

C4: Dançar.

C6: Pra festejar.

A leitura envolve vários aspectos, desde os constituintes do texto aos processos cognitivos que o leitor aciona para construir o sentido. Dessa forma, "A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, [...] atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender" (KLEIMAN, 2013, p. 11). Nessa perspectiva, a concepção de leitura a ser ensinada na escola deve ser aquela ligada aos modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura em que o sujeito leitor interage com o texto fazendo inferências, utilizando o pensamento, a memória. Kleiman (1998, p. 31) esclarece que o leitor "tenta incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória".

No segmento 1, a fala dos alunos reflete um conhecimento armazenado na memória relativo aos aspectos socioculturais, expressando a capacidade de sintetizar informações. Isso é confirmado quando C8, ao ser indagado sobre que *lugar é o Rosário,* buscou apoio em conhecimentos ligados a suas experiências de vida: *é o bairro Rosário.* O bairro lhe é familiar, pois é onde o aluno reside.

C3, ao ser indagado *onde os Congos vão ficar no Rosário*, localiza a resposta explícita, tal como o texto apresenta, a saber: *porta Divina*, porém, ao ser questionado sobre o que era a porta divina, buscou na memória e no seu conhecimento de mundo a formulação de sua resposta. Cita que *é a porta da igreja,* associando e fazendo inferências que a igreja é o lugar divino. Assim como C3, C4, C2, C6 e C10 interagiram com o texto com base no resgate da memória, ou seja, nos conhecimentos prévios.

C5, C1 e C9 buscam responder fazendo alusão à atividade que é feita na Igreja, que não deixa de ser também uma resposta com base no conhecimento enciclopédico. C5 associa que a Igreja é um lugar para falar de Deus – *Porta de Deus*; C1 faz inferência que a Igreja é um lugar para falar de Jesus – *Porta de Jesus*; C9 responde identificando a Igreja como um lugar de orações – *Para rezar*.

Com relação à pergunta *Por que os Congos vão ao Rosário?,* C1 e C6 localizam a resposta no texto – *festejar. C3 e C4* fazem a inferência partindo do pressuposto de que os congos cantam e dançam, logo respondem – *dançar.*

Os dados evidenciam que os alunos localizam com facilidade as informações explícitas no texto, mas também aportam experiências prévias, ou seja, eles se apoiam nas informações do texto e na sua própria bagagem, fazendo inferências que demonstram a compreensão adequada, como afirma Kleiman (1998, p. 52) "o leitor faz predições baseado no conhecimento de mundo".

Pode-se notar, mais uma vez, que os conhecimentos de mundo devidamente acionados contribuem para o aluno fazer inferências necessárias no processamento da leitura.

Considerações Finais

Ao priorizar neste trabalho a leitura, como prática social de letramento, com a utilização do texto oral Congos de Oeiras, uma prática letrada não associada à escola e que muitas vezes é desvalorizada, demonstrou-se que é viável ensinar os alunos a ler com a utilização de textos populares. Segundo Pereira (2007), a importância de envolver os alunos nesse processo de ensino é também torná-los atentos à mudanças dos valores culturais, a fim de compreenderem a maneira como esses valores são

transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa – identificar os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido –, no que diz respeito à habilidade de localizar informações explícitas, inferir informação, identificar assunto/tema do texto, observou-se que os alunos, de certa forma, melhoraram, visto que tiveram êxito durante o processo de leitura, entendendo de forma global o texto.

Sabemos que desenvolver a capacidade leitora dos alunos é uma tarefa complexa, por isso o ideal é ensinar com a diversidade de textos e entender que o ensino de leitura não se encerra na alfabetização. Pelo contrário, aprender a ler pressupõe que a competência em leitura deve ser ampliada ao longo da vida, daí se sobreleva a responsabilidade da escola com um projeto de formação embasado nos diversos letramentos a que o aluno está ou nos que virá a se expor. Quanto mais leitura, mais aprendizado.

Este trabalho possibilitou muitos benefícios, dentre eles, a aquisição de conhecimentos de como devemos ser mediadores da leitura na sala de aula, principalmente com crianças no início da escolarização, e acima de tudo, proporcionou a concepção de como a leitura deve ser viabilizada na comunidade escolar, principalmente, o trabalho de leitura com a(s) cultura(s) do aluno.

No âmbito pedagógico, podemos afirmar que, embora tenhamos consciência de que devemos ainda aprender muito para trabalhar com a leitura, esta pesquisa foi de grande valia e um divisor de águas no antes e no depois de realizá-la. Ela nos proporcionou subsidiar reflexões sobre essa tão importante missão de ensinar a ler, bem como acreditar que o livreto elaborado com o texto dos Congos de Oeiras possa contribuir para a formação de leitores, repercutindo em melhorias sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Cultura. Revista do Instituto Histórico de Oeiras, n. 8, p.128, 1996.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pósmodernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

KATO, Mary. No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. Oficina da Leitura: Teoria e Prática. 6. ed. Campinas (SP): Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas (SP): Pontes, 2013.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra - Luzzatto, 1996.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução: Bernardo Leitão *et al*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MOREIRA, Marcos Antônio; MASINI Elcie F. Sazano. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena

Rodrigues (org.). Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2010. p.15-36.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leituras. Tradução: Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSCIÊNCIA NEGRA: O REGGAE COMO ENFOQUE GLOBALIZADOR DE PROJETO DE TRABALHO NA POSSIBILIDADE DE FOMENTAR A PERTENÇA IDENTITÁRIA DOS(AS) ALUNOS(AS) AFRO-MARANHENSES DA ESCOLA MUNICIPAL MAIOBINHA

Rosangela Coêlho Costa[285]

Natália Ribeiro Ferreira[286]

Introdução

Ainda percebemos que os projetos desenvolvidos no espaço escolar em sua grande maioria não têm atendido as necessidades dos (as) alunos (as), são projetos criados em boa parte pelo Sistema de Ensino, baseados em temas sem vínculo com a realidade dos sujeitos. Nessa ideia de projetos que são idealizados não apresentam nenhuma relação peculiar com a vivência dos discentes e a comunidade escolar, deixando um espaço vazio no resultado da aprendizagem do (a) alunado (a).

Neste sentido abordamos nessa pesquisa o Reggae como tema do Projeto de trabalho, um gênero musical que se inseriu na cultura afro-maranhense nos anos de 1970, com o propósito de ser desenvolvido na sala de aula na perspectiva de potencializar o fomento da pertença identitária dos (as) alunos (as) afro-maranhense da Escola Municipal Maiobinha. O tema reggae se sobressai nessa proposta de projeto por ser uma predileção musical que faz parte da realidade de uma grande parte dos

[285] Mestra em Educação/UFMA - E-mail: rsngl.coelho@gmail.com

[286] Mestra em Educação/UFMA - E-mail: ntl22-2@hotmail.com

(as) alunos (as) da referida escola. Pois o reggae se constituiu uma expressão cultural da população negra em São Luís do Maranhão e posterirormente ganhou espaço em outras partes do Estado do Maranhão. A cidade de São Luís foi o grande palco do reggae, a partir de meados dos anos de 1980, quando houve um crescimento significativo do movimento do reggae se consagrando como o universo cultural dos maranhenses, ou seja, se estabelecia aí uma vertente da cultura negra.

Segundo Silva (2016, p. 09):

> Depois de inaugurada a "democracia racial e social" nos salões de festa, São Luís passou a ter a impressionante marca de mais de 100 clubes de reggae espalhados pela cidade, mais de uma centena de "radiolas" e cerca de 15 horas diárias do ritmo nas rádios locais. Mais que na Jamaica.

Assim, abordamos as experiências pedagógicas vivenciadas na escola como possibilidade de potencialização aos discentes à valorização dos aspectos culturais afro brasileiros, o respeito pelas diferenças raciais, e a aceitação da sua identidade étnica, com bases nas concepções de Munanga e Gomes (2016). Desse modo o reggae ganha importância como tema de projeto de trabalho no prospecto de desenvolvermos intervenções pedagógicas na sala de aula conforme preconiza a Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica tanto pública como privada (BRASIL, 2013).

Com bases nessa investigação cientifica, o objetivo se traduz em: possibilitar situações de aprendizagem por meio do projeto de trabalho com a temática reggae como questão étnico racial, elemento de difusão da identidade afro-maranhense

valorização da identidade cultural da população negra com bases nos marcos legais referente a educação para as relações étnicos-raciais.

Ressaltamos que o projeto de trabalho se configura na feição de metodologia de ensino que foca no protagonismo dos (as) alunos (as) na construção do conhecimento enquanto o professor (a) atua como mediador buscando também o conhecimento, pois este, é também induzido a pesquisar nessa modalidade de projeto de trabalho. (HERNÁNDEZ, 1998).

Na concepção de Hernández (1998), o projeto de trabalho ganha maior relevância por possibilitar outros eixos de conhecimentos por meio do tema, o qual

chamamos de enfoque globalizador, entende que um determinado assunto é uma vertente para que (as) alunos (as) e professores (as) sejam desafiados a outras vias do conhecimento colocando sempre o (a) discente na condição de protagonista na construção da gnose.

Apontamos algumas características do projeto de trabalho, o qual se sobressaí nesta pesquisa como relevante mecanismo pedagógico: possibilita o protagonismo dos alunos na aprendizagem, proposição de trabalhos transdisciplinares, baseados em enfoque globalizador que tenham relação com a realidade, necessidade dos alunos e ou que surgem de situações problemas na sala de aula. Compreendemos que neste prospecto, o professor poderá contribuir para uma educação diferenciada e enriquecedora aos (as) seus/as alunos/as, ou seja, uma educação emancipatória que permite o (a) educando (a) atuar sobre o que está sendo aprendido.

Acentuamos ainda que:

> Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998. p. 88-89).

Por conseguinte, inferimos que o projeto de trabalho, possui uma abrangência mais de totalidade e de conjunto, quando se trabalha uma temática. Pois a concepção de intervenções pedagógicas apoiada na perspectiva da pedagogia de projetos enseja uma dimensão de parte, muitas vezes dissociadas de outras partes que formam um todo articulado. Ademais, a pedagogia de projetos termina tendo uma concepção micro de um único determinante social, ao passo que no projeto de trabalho há um entendimento, que embora se trabalhe um determinante social - algum aspecto da educação - tem-se a necessidade da inter-relação com outros determinantes, como: fatores econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros. Enfatizamos que a pedagogia de projeto surgiu com o pensamento Dewey nos de 1920, com a perspectiva de desenvolver o trabalho pedagógico na sala de aula, com o olhar voltado para a ressignificação da educação e aprendizagem do (a) aluno (a), uma proposta de prática pedagógica contrária das velhas práticas da educação com base na experiência educativa.

Pois para Dewey (1985, p. 116):

> A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente que participa o pensamento, através do qual se vêm perceber relações e continuidades antes não percebidas. Toda vez que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos antes e no seu depois do processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos resultados naturais.

Com bases nessas ideias nasce a pedagogia de projeto idealizada por Dewey, e colocada em prática e difundida por Kilpatrick o seu discípulo. Apoiada nessa teoria nos 1990 surge uma nova configuração de projeto na concepção de HERNÁNDEZ (1998), o qual destacamos aqui: projeto de trabalho, na feição de um instrumento pedagógico que traz grandes contribuições no processo de aprendizagem dos discentes, possibilita a busca de outras fontes de conhecimentos baseados numa educação transformadora e participativa. Além disso, perpassa por práticas educativas inovadoras e condizentes com as necessidades sócio educativas dos (as) discentes se constituindo como uma nova proposta pedagógica que deve ser desenvolvida na sala de aula. (HERNÁNDEZ ,1998).

Enfatizamos que a pesquisa se originou dos seguintes questionamentos: que instrumentos metodológicos podem ser utilizados na sala de aula para desenvolvermos

práticas pedagógicas sobre as questões étnicos raciais partindo da realidade ou necessidade dos (as) alunos (as)? Como potencializar nos alunos (as) a sensibilização e valorização da identidade da população negra no contexto escolar? A pesquisa tem como metodologia qualitativa, estudo de caso e bibliográfico baseada nas concepções teóricas de Hernández e Ventura (2017) Fernandes (2007); Lei 10.639/2003; (BRASIL, 2003); Munanga e Gomes (2016); Silva (2016) entre outros.

Resultados: intervenções pedagógicas na sala de aula

O trabalho supracitado discorre sobre uma intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Maiobinha da Rede de Ensino do Município de São José de Ribamar-Ma, com os Anos Finais do Ensino Fundamental. O estabelecimento de ensino citado possui 04 salas de aulas que atende do 6º ao 9º ano, cozinha, pátio, sala de professor, secretaria, sala de vídeo e uma sala da diretoria. O prédio onde funciona a escola é cedido pela União de Moradores da Maiobinha,

localizada na Rua São Sebastião, 272 no Município de São José de Ribamar-Ma, é um município limítrofe a oeste da cidade de São Luís. "Situado no Golfão Maranhense na porção oriental da ilha do Maranhão, faz parte da Messorregião Norte e da Microrregião denominada de Aglomeração Urbana de São Luís" Fonseca (2004, p. 21).

Neste contexto, substanciamos que o reggae tem grande influência cultural no Maranhão, assim em São José de Ribamar, cidade que faz parte da região metropolitana de São Luís e que está inserida nesse âmbito da cultura desse gênero musical também faz parte desse processo cultural. Desta forma frisamos que o estudo buscou suscitar e propor um trabalho de valorização da identidade da população negra para a escola pesquisada, situada na periferia deste município.

As atividades pedagógicas foram desenvolvidas entre os meses de maio a novembro, como ações alusivas ao dia da Consciência Negra. Compreendemos que a data em que se comemora a morte de Zumbi, o 20 de novembro, não deve ser trabalhada apenas como data comemorativa, mas, de forma efetiva durante o ano letivo. Desse modo o espaço de tempo em que foi desenvolvida as intervenções pedagógicas foi propositalmente para quebrar essas ideias de tratamos apenas como um dia comemorativo e sim levar em consideração a aprendizagem dos alunos (as) com o foco de desenvolver nos cidadãos a capacidade de aprender, viver, relacionar-se em diferentes espaços sócios-culturais e refletir sobre os diferentes pertencimentos étnicos-raciais (SILVA, 2011). Tratamos especificamente de uma prática pedagógica que venha ter proporções maiores na escola que possa trazer sentido positivos e eficazes ao (a) aluno (a), um fazer didático com propósitos que possibilite a transformação social dos discentes. HERNANDÉZ, (1998).

A proposta didática aqui apresentada fundamentou-se em uma metodologia dialética de conhecimento construído na sala de aula. (VASCONCELOS, 2005).

Inicialmente foram realizadas atividades que permitiram os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o que entendiam de questões relacionadas a sua própria identidade cultural e o que sabiam sobre o reggae. Este procedimento didático é chamado por Vasconcelos (1992), de *Mobilização para o Conhecimento*, momento de intervenção pedagógica em que o professor (a) faz questionamentos em que o aluno é instigado a pensar, a refletir sobre o objeto de estudo. Para essa

proposição didática direcionamos indagações, e produção de texto baseado no enfoque globalizador proposto.

Outrossim, consideramos que este recurso possibilita uma reflexão mais crítica do aluno em relação ao que está sendo apresentado em sala de aula, além de despertá-lo para determinados temas, possibilitando a fazer conexões com outras formas de conhecimento. (GIANSANTI, 2009, p. 15). A perspectiva do projeto de trabalho é ramificar várias vertentes do conhecimento, nessa proposição utilizamos meios em que os (as) alunos (as) buscassem formas de compreender a organização do espaço geográfico em que se localizam os lugares de origem e propagação do reggae partindo do local para o global. Esta perspectiva teve como intenção de que houvesse o reconhecimento do território da delimitação cultural negra, ou seja uma questão de identidade negra.

Conforme Silva, (2016, p.127):

> A identificação da juventude negra urbana de São Luís, através das festas de reggae, sugere uma interpretação que vai além dos africanismos. Ou seja, através da análise das festas de reggae em toda a sua representação como força mobilizadora de um segmento da população negra na sociedade urbana, pode-se constatar que os caminhos de construção de identidade étnica passam pelos contornos sociais e políticos forjados no processo dinâmico de transformações da cultura brasileira.

A partir dessas metodologias de ensino, desenvolvemos intervenções pedagógicas por meio de atividades de produção e manipulação de mapas dos espaços geográficos trabalhados que tinham relação e influência cultural do reggae, nesse caso Jamaica, São Luís e Maranhão. Outra proposição pedagógica foi a realização de pesquisas sobre o reggae na localidade e como se constituiu o gênero musical e sua relação com a vida sociocultural da população afro-maranhense, assim como também a busca do saber sobre o histórico de lugares em que são realizadas ou realizavam festas de reggae, bem como os aspectos sócio-políticos, econômicos e religiosos da Jamaica país origem do reggae.

A música também foi uma estratégia didática trabalhada em sala de aula. Utilizamos a letra da música como estratégia de leitura e compreensão do texto de forma analítica. Salientamos que as análises a partir do texto, permite ao aluno compreensão sobre as várias formas de críticas sociais, políticas e religiosas de uma

determinada sociedade. Desenvolvemos algumas atividades como apresentação da dança peculiar do reggae na localidade, pois o reggae no Maranhão a forma de dançar é diferente da Jamaica que é solitária, enquanto os maranhenses dançam em par, o chamado "agarradinho" (BRASIL, 2014).

Ressaltamos que foram realizados vários ensaios para uma demonstração única na culminância do projeto juntamente com a apresentação das suas pesquisas. Ressaltamos que o intuito dessa atividade pedagógica é fomentar nos (as) alunos (as) os reconhecimentos de sua pertença identitária cultural negra e a valorização das diversas culturas de diferenciados grupos étnicos de forma respeitosa quebrando as barreiras do preconceito.

Vejamos a organização dos grupos de trabalhos:

GRUPOS DE TRABALHOS		TURMAS
GT 01	Pesquisas	6º ,7º, 8º, e 9º ano
GT 02	Análise das letras das músicas	6º,7º, 8º, e 9º ano
GT 03	Comidas típicas da Jamaica	7º,8º e 9º ano
GT 03	Elaboração de mapas (Jamaica, Maranhão, São Luís e Ribamar	6°, 7°, 8º e 9º
GT04	Pesquisas (lugares de festas e histórico de reggae em São Luís e São José de Ribamar)	8º e 9º

Para finalizar o trabalho proposto foi realizada a culminância com as apresentações do que foi produzido em sala de aula, exposição de murais, seminário e a apresentação da dança: o reggae. Essa fase do projeto é o momento do encerramento, com a "apresentação das conquistas e descobertas para toda comunidade escolar. O momento de divulgar os trabalhos que foram realizados" (FONTE, 2014, p. 30). Para a realização dessa etapa, um grupo de (as) alunos (as) especificamente foram vestidos

(as) com indumentárias nas cores do reggae para apresentarem a dança. Ressaltamos que a culminância é a fase do projeto que possibilita fazermos a avaliação recapitulativa, ou seja, o reconhecimento dos resultados alcançados pelos (as) alunos (as), isto é, uma análise do sucesso ou insucesso da aprendizagem dos (as) discentes, bem como, também serve para que o (a) professor (a) avalie sua prática por meio dessas respostas. (HERNÁNDEZ, 1998).

Observemos a seguir algumas imagens das atividades e a realização da culminância.

Figura 01: Momento de pesquisas em grupo

Fonte: Pesquisa empírica

Figura 02: Grupo de trabalho de comidas típicas da Jamaica

Fonte: Pesquisa empírica

Figura 03: Seminário

Fonte: Pesquisa empírica

Figura 04: Grupo de dança

Fonte: Pesquisa empírica.

Frisamos que essa proposta de intervenção didática é um momento singular à construção do conhecimento, pois as relações estabelecidas nesse momento podem ser significativas ao aprendizado, pois partem da experimentação e da provocação do objeto em estudo (VASCONCELLOS 1992) a ser analisado de forma crítica pelo (a) discente.

Neste contexto as relações étnicas raciais devem ser ensinadas, assimiladas e aprendidas na escola, no sentido do fazer pedagógico em caráter existencial e prático.

Considerações Finais

No momento das realizações das atividades percebemos os entusiasmos dos alunos e alunas no projeto, as participações eram bastante significativas no contexto escolar, pois foi um tema abordado condizente a sua realidade sociocultural

Entendemos que por meio da efetivação da prática pedagógica na sala de aula podemos promover mudanças nas atitudes do indivíduo na perspectiva de transformação social. No que diz respeito as relações étnicos raciais compreendemos que é necessário a efetivação da lei 10.639/2003 no âmbito escolar com intervenções didáticas pedagógicas que possibilite uma mudança de hábitos e prática que venham coibir as práticas de racismo e estereótipos plantadas no aluno e que é reproduzida no ambiente escolar interferindo na aceitação de sua identidade étnico racial e cultural.

Deste modo o projeto de trabalho se configura como uma metodologia de ensino que pode facilitar o desenvolvimento das atividades do (a) professor (a) na eminência de possibilitar a aprendizagem do (a) aluno (a) de forma significativa, considerando-o como o autor da sua própria aprendizagem, e o professor na mediação do conhecimento e aprendiz, por também fazer pesquisa no momento da execução desse modelo de projeto.

Salientamos então, que o professor enquanto agente que promove mudanças no comportamento do (a) aluno (a) tem esse importante papel na busca dessa concretização dos atos pedagógicos, entendemos que com a mudança nas práxis pedagógicas há várias possibilidades de fomento pela pertença identitária, no prospecto da desconstrução de ideias alienantes que enseja a perpetuação de discriminação, preconceitos e estereótipos alimentados por séculos na sociedade brasileira.

Diante do supracitado associar o projeto de trabalho a uma intervenção pedagógica alinhada ou que objetive um trabalho pedagógico referente as relações étnicas raciais, poderá facilitar na eficácia e a compreensão dos alunos (as) de forma satisfatória na perspectiva de uma transformação social, além de favorecer o repensar da prática pedagógica, ou seja, o projeto de trabalho se projeta como uma forma de organização dos conteúdos, haja vista que a sua perspectiva vai além dos conteúdos.

Portanto, trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar é um dever moral e social dos (as) docentes, é uma forma de diminuir a dívida social que o país tem com a população negra e contribuir para educação com viés de transformação social e emancipatória.

Referências

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013

BRASIL, Ramusyo. O reggae no caribe brasileiro. São Luís: Pitomba, 2014.

DEWEY, John. Os pensadores. Tradução: Murilo Otávio Paes Lemes, Anísio S. Teixeira, Leonidas Gontijo. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FONSÊCA, Alexandro Víctor de Lima. Orientação Geográfica: uma proposta metodológica para o ensino de geografia na 5ª série. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

FONTE, Paty. Pedagogia de Projetos: Ano Letivo sem mesmice. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GIANSANTI, Roberto. Atividades para aulas de geografia. 1º ed. São Paulo: Nova Espiral, 2009.

HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artemed, 1998.

HERNANDÉZ, Fernando e VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artemed 1998.

MUNANGA, Kabenlege. GOMES, Nilma Lino. O negro no brasil de hoje. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural. São Luís: EDUFMA, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico – racial no Brasil. In Relações Étnico–Raciais e Educação no Brasil. (Orgs). SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética do conhecimento em sala de aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992.

LEI 10.639/2003: DIÁLOGO SOBRE OS DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A SUA APLICABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR NAS VOZES DOS PROFESSORES(AS) DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOM JOSÉ DE MEDEIROS DELGADO

Rosangela Coelho Costa[287]

Robson Ricardo Costa da Silva[288]

Introdução

A vigência da Lei 10.639/2003, data desde 09 de janeiro de 2003 quando foi aprovada e sancionada, se consagra como resultado de toda uma luta histórica da população afro-brasileira por meio da mobilização do Movimento Negro que teve importante protagonismo nesse ato político (GOMES, 2017). A partir desse momento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, houve um processo de acréscimo especificamente em alguns artigos: Art; 26 A, 79 a, e 79 B, incluindo a assim a referida Lei.

Neste sentido a referida lei prevê o seguinte:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

[287] Mestra em Educação /UFMA E-mail: rsngl.coelho@gmail.com

[288] Graduando em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda/UNICEUMA. E-mail: ricardocostta.foto@gmail.com

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p.1)

À luz da citação descrita, consideramos que quando se trata de questões sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar, ainda persistem poucos trabalhos pedagógicos direcionados para atender a Lei 10.639/2003. Sobre isso, alguns estudos apontam que pode ser por conta de poucos incentivos de alguns sistemas educacionais, tanto nas esferas estaduais, municipais e federais. (ROCHA, 2015; SILVA, 2015; CONCEIÇÃO, 2015).

Conforme a Resolução nº 01/2004 no artigo 3º, Parágrafo 1º:

> Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo. (BRASIL, 2004, p.2).

Do exposto, as ações dos sistemas de ensino nas escolas brasileira devem apresentar materiais didático-pedagógicos que possam atender a Lei 10.639/03, ou seja, devem incentivar e encorajar práticas que conduzam à conscientização e apropriação de conhecimentos da história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, os sistemas de ensino deverão criar condições materiais para garantir a realização efetiva da aplicabilidade da referida Lei.

Conforme a realidade da Lei 10.639/03, no que prevê a necessidade de desenvolver ações sócio pedagógicas em contextos escolares, o presente estudo descreve sobre uma pesquisa na Escola Municipal de São Luís, intitulada: Unidade de Educação Básica Dom José de Medeiros Delgado. O estabelecimento de ensino é composto de 16 salas de aula, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, secretaria, sala de professores, o1 biblioteca desativada, o4 banheiros, sala de professores, refeitório e sala da diretoria. Atende as seguintes Modalidade de Ensino: Anos Iniciais, Anos finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, além de Atendimento Educacional Especializado – AEE nos turnos matutino e vespertino A pesquisa procurou evidenciar os desafios e proposta sobre a aplicabilidade da referida Lei nas vozes dos (as) professores (as) deste estabelecimento de ensino,

assim como buscar alternativas para um fazer pedagógico que promova a práticas pedagógicas com base na educação para as relações étnicos-raciais.

Neste contexto ideológico coadunamos com a relevância de potencialização do trabalho pedagógico dessa natureza nas escolas, com proposições de metodologias significativas ao processo ensino-aprendizagem. Desta forma, epistemologicamente corroboramos com o seguinte pensamento:

> De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas. É por isso que a Lei Federal 10.639/3 exige que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade. (MUNANGA, 2012, p.11).

Deste modo, o presente estudo se originou das seguintes problematizações: quais os entraves e possibilidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com bases na Lei 10.639/2003 que trata da inclusão dos conteúdos sobre o ensino da história e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar? Em que circunstância a Lei 10.639/03 está sendo aplicada em sala de aula pelos professores?

Lei 10.639/2003 Nas Vozes Dos Professores

Com bases no marco legal que obriga as instituições públicas e privadas a incluir no currículo escolar conteúdos que trate sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, percebemos que os sistemas de ensino das escolas brasileira devem apresentar certas ações distintivas para a aplicabilidade da referida Lei, ou seja, é atribuído à estes condições mínimas de materiais, assim como financeiramente para que os sujeitos das escolas (professores e alunos) estejam providos de instrumentos necessário à educação para as relações étnicos-raciais. (BRASIL, 2003).

Baseado nessas perspectivas é que surge a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas no chão da escola na objetividade de ensinar as relações étnicas raciais adotando uma experiência no fazer pedagógico que promova a aceitação do discente da sua identidade étnica e cultural, provocando o desfazer dos entraves criado por ideologias eurocêntricas.

Entretanto, precisamos entender o que direcionam as escolas não desenvolverem práticas pedagógicas como resguarda a referida Lei, e para isso é necessário conhecermos tais dificuldades que provocam os entraves dessa ação na sala de aula. Seguindo essa trajetória passamos a investigar a prática e suas dificuldades de ensino de alguns professores da referida escola pautada na legislação em estudo.

Tivemos como sujeito da pesquisa: professores dos Anos Iniciais e Anos Finais. Segue o quadro de sujeitos da pesquisa.

Quadro 01: Sujeitos pesquisados

PROFESSORES	QUANTIDADE
Anos Iniciais	09
Anos Finais	11
Educação de Jovens e Adultos	03
TOTAL	22

Fonte: Pesquisa empírica

Para desenvolvermos a pesquisa fizemos a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas. Nesse sentido, na perspectiva de compreendermos se os sujeitos da pesquisa possuíssem conhecimento sobre a Lei 10.639/2003 perguntamos o que sabiam sobre ela. Analisaremos alguns quadros de respostas

Quadro: 02 Você conhece a Lei 10.639/2003

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Sim	11
Não	09

Não responderam	02

Fonte: Pesquisa empírica

Diante do quadro de resposta acima, ainda temos a preocupação e um problema a ser sanado. A abordagem sobre a Lei 10.639/2003 nas escolas, deve ser feita urgentemente, pois essa questão dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda o que prega a referida Lei. Com base nesse questionamento, analisemos o seguinte quadro de repostas.

Quadro 03: Já houve discussão sobre a lei 10. 639/2003 na escola

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Sim	0
Não	22
Não respondeu	___

Fonte: Pesquisa empírica

A análise do quadro acima nos revela que ainda falta discussão e sobre a referida Lei, comprova a inexistência de suporte pedagógico aos professores (as) no que diz respeito a sua aplicabilidade.

O seguinte quadro traz a seguinte indagação:

Quadro 04: Participação em formação continuada sobre as relações étnicos racial

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Sim	0
Não	22
Não respondeu	-

Fonte: Pesquisa empírica.

Analisando o quadro de resposta acima percebemos a grande problemática no âmbito escolar, decorrente de falta de política públicas voltada para a formação do corpo pedagógico para a Educação das Relações-Étnicos-Raciais com vista a aplicabilidade da Lei 10.739/2003 na escola pesquisada.

Enfatizamos que os sistemas de ensino têm responsabilidade em realizar atividades que visam o desenvolvimento pedagógico com formações por meio de política públicas voltadas ao tema tratado. Sendo assim citamos algumas principais atividades incumbidas ao sistema municipal de ensino, são elas;

> a) Apoiar as escolas para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/08 por meio de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselho escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
> b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08;
> c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os fóruns de Educação, instituições de ensino superior, NEABs, SECADI/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática. (BRASIL, 2013, p.32).

Sobre a formação de professores nesses aspectos, é pertinente enfatizamos que para que haja um ensino de qualidade é necessária a formação permanente do profissional, pois favorece o desempenho das suas práticas pedagógicas de forma inovadoras e com reais perspectivas de resultados significativos na aprendizagem dos (as) alunos (as).

Corroboramos com Imbernón (2001, p. 72) quando afirma que:

> A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação a diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o

desenvolvimento da organização das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Com bases na proposta da pesquisa seguimos com a seguinte indagação.

Quadro 05: Quais as dificuldades e possibilidades a escola tem para desenvolver ações educativas com base na Lei 10.639/2003?

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Dificuldades	"Dificuldade eu vejo, é na hora de lecionar temas que sejam multidisciplinares". "Recursos, materiais e formações".
Possibilidades	"Elaboração de um projeto político pedagógico que aborde os conteúdos da Cultura Afro-brasileiros" "Desenvolver ações conjuntas com outros professores e professoras"

Diante das respostas dos sujeitos pesquisados pudemos perceber que um dos maiores entraves para aplicabilidade da Lei 10.639/2003 se esbarra na falta de formação do (a) professor (a), e como possibilidades apontam a elaboração do projeto político pedagógico que contemple os conteúdos de História Afro-brasileira e Africana. Reafirmamos mais uma vez que a base para que (as) professores (as) possam desenvolver ações pedagógicas sobre diversidade étnica na sala de aula, é a formação continuada, que dará suporte epistemológico e prático.

Gomes (2011, p. 46) faz a seguinte interpretação:

> A pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos e seus saberes – no campo da formação de professores(as) – em presenças [...] A pedagógica das emergências poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores (as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. Estes últimos acabam por reduzir a formação do (a) professor (a) ao domínio de competências e habilidades.

Considerações Finais

A nossa pesquisa desvendou um problema existente na escola pesquisada, e que essa problemática se assenta também no sistema de ensino, que é o órgão responsável em prover formações e condições pedagógicas para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Neste contexto ideológico coadunamos com a relevância de potencializar um trabalho pedagógico dessa natureza nas escolas com proposições de metodologias significativas ao processo ensino- aprendizagem. `Desta forma epistemologicamente corroboramos com o seguinte pensamento:

> As dificuldades para a implantação dessas políticas curriculares, assim como a estabelecida no art. 26 da Lei nº 9.394/1996, por força da Lei nº 10.639/3003, devem- se muito mais à história das relações étnico – raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes hoje, já não tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com o apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do parecer CNE/CP nº 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal. (SILVA, 2011, p.28-29).

Partindo dessas premissas, enfatizamos que o fazer pedagógico nesta conjuntura realizado no chão da escola, se dá, na perspectiva de solidificar-se o ensino da História e Cultura Afro Brasileira na sala de aula como determina a lei 10.639/2003 como forma de provocar a pertença identitária dos discentes.

Outrossim, entendemos que para desencadear essas práticas pedagógicas que vislumbre as relações étnicas raciais no ambiente escolar é necessário focalizar na aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira e Africana (BRASIL, 2003), pois são instrumentos legais que apresentam propostas pedagógicas, neste contexto de uma educação antirracista, que respaldam o fortalecimento da identidade cultural.

Portanto, salientamos que o (a) professor (a) fundamentado e capacitado estará apto a desenvolver práticas de ensino que proporcionará aprendizagem significativas ao aluno (a), assim como também uma educação emancipatória, educação libertária das amarras do que foi imposto pela educação do colonizador.

Por estas razões compreendemos que o (a) docente tem um importante papel em possibilitar situações de aprendizagens na sala de aula com temas sobre as relações étnicas raciais, no intento de concretizar as ideias partindo do abstrato conforme suscita (VASCONCELOS, 1992)

Enfatizamos, que a sala de aula é o espaço mais adequado para se coibir a reprodução de ideologias eurocêntricas. Pois a escola tem a função social de permitir a construção do conhecimento numa perspectiva de desenvolver uma educação para a transformação sócio crítica da sociedade. Enquanto que o professor deve repensar na sua prática pedagógica, com o intento de despertar o fomento pelas suas relações de identidade como possibilidade de desconstruir ideias que reforçam o racismo, a discriminação, os preconceitos e visões estereotipadas construída na sociedade brasileira.

Consideramos que propostas educativas pautadas na conscientização identitária negra possibilita o reconhecimento de sua pertença identitária para o empoderamento dos discentes por meio da educação, para que os (as) alunos (as) possam expandir seus conhecimentos culturais, fortalecer sua autoestima, ampliar suas potencialidades, e estimular sua criatividade, em atividades que envolvem o ato de educar na propositura de uma metodológica dialética na sala de aula.

Diante do supracitado, consideramos relevantemente o trabalho desenvolvido no chão da escola como uma ferramenta capaz de coibir reproduções ideológicas que alimenta o racismo. Portanto a prática pedagógica repensada neste contexto proporcionará mudanças nas atitudes do indivíduo nessa perspectiva de transformação social e pertencimento identitário negro.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003 ou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro – brasileira e Africana. Brasília, 2003

BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. In: Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL, PARECER Nº 3, DE 10 DE MARÇO DE 2004. Brasília, 2004.

CONCEIÇÃO, José Ismael. O desenvolvimento da Lei 10.639/03 no contexto da Unidade Escolar Associação Clube da Mães. Monografia de Conclusão de Graduação (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Vargem Grande/MA, 2015. Monografia de Conclusão de Graduação (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Vargem Grande/MA, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino: Diversidade étnico racial por um projeto educativo emancipatório. In: Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil. (Orgs). SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kanbelege. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul.–out, p. 06-146, 2012.

MUNANGA, Kanbelege. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul.–out, p. 06-146, 2012.

MUNANGA, Kabenlege. GOMES, Nilma Lino. O negro no brasil de hoje. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

ROCHA, Luis Félix de Barros Vieira. As representações sociais de alunos (as) negros (as) na Unidade de Educação Básica São Raimundo. Monografia de Conclusão de Pós-Graduação lato sensu (Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico – racial no Brasil. In Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil. (Orgs). SILVA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA. Andréa Luisa Frazão. Os desafios e as perspectivas da Lei 10.639/03: Um Estudo na Unidade de Educação Básica Dom José Medeiros Delgado. Monografia de Conclusão de Pós-Graduação lato sensu (Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética do conhecimento em sala de aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992.

ASSÉDIO À MULHER NEGRA NO AMBIENTE DE TRABALHO: UMA ANÁLISE DO CONTO "*JUMPING MONKEY HILL*", DE CHIMAMANDA ADICHIE

Rosy dos Santos Lima[289]

Deoclécio Freire de Macêdo Júnior[290]

Introdução

O escritor não é alheio ao meio social. As mazelas, anseios e apreensões do mundo são algumas das molduras nas quais o autor apresenta sua arte. Sendo a literatura uma manifestação artística, ela se caracteriza como portadora de caráter transformador da sociedade, à medida em que também a reflete.

Busca-se, portanto, demonstrar como o conto *Jumping Monkey Hill,* presente no livro *No seu pescoço* (2017), da escritora africana Chimamanda Adichie, evidencia um dos problemas sofridos pelas mulheres negras no ambiente de trabalho. Demonstra-se como o preconceito contra a mulher, aqui ancorado a um preconceito racial, ainda se manifesta em locais onde a submissão, se subverte a um caráter sexual.

A construção histórica da mulher negra é uma visão estereotipada, uma sexualização do seu corpo negroide e desde o processo de escravatura a mulher negra é vista como um produto do homem. Quando avaliamos esse olhar na sociedade atual

[289] Acadêmica em Licenciatura Plena em Letras Português - Universidade Estadual do Piauí. rosylima645@gmail.com

[290] Acadêmico em licenciatura Plena em Letras Português - Universidade Estadual do Piauí. deoclecio.junior@hotmail.com

percebemos o quão ainda é intensa essa ideia. Cabe avaliar que essa objetificação se faz presente e intensifica-se no meio social, dentre eles o âmbito empregatício, onde a mulher negra é vítima de assédio que macula a dignidade humana.

O presente artigo contribui para impulsionar o pensamento crítico diante das questões de gênero. Demonstra como as relações de dominação ainda constitui um fator que constrói negativamente a imagem feminina, principalmente da mulher negra. Esta é estereotipada como objeto sexual, não tendo seus direitos fundamentais garantidos, incluindo-se o direito à dignidade humana.

Do Assédio Sexual

Entende-se por assédio sexual o comportamento pelo qual alguém constrange outrem por meio de palavras, gestos, ou qualquer outro ato de igual natureza, de caráter sexual e merecedor de reprovação por ser considerado ofensivo, desagradável e inconveniente. O assédio sexual configura-se como crime no ordenamento jurídico brasileiro, além de configura-se como ato de "constranger alguém, com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função" (Código Penal, art. 216-A).

Trata-se de um crime praticado por agente superior hierarquicamente, daí comumente ocorrer em ambiente de trabalho, mas que não se limita às relações laborais, podendo ocorrer também em relações educacionais, médicas, dentre outras. Outro ponto importante a ser ressaltado que caracteriza o assédio é o não consentimento da pessoa assediada podendo ser interpretado de forma ampla como sendo também a não adesão à investida sexual do agente agressor. Além disso, por parte do agressor, vale ressaltar que o que lhe caracteriza é a obtenção de vantagem sexual.

Há ainda a possibilidade de ocorrência de assédio sexual em relações horizontais de poder, ou seja, por agente agressor de hierarquia igual ou até mesmo inferior. Tal tipo de atitude ainda não encontra punição diretamente estabelecida no ordenamento jurídico brasileiro atual. Existe projeto de lei em tramitação no Congresso sobre o assunto, no entanto isso não quer dizer que o agressor acabe por sair impune de tais atos.

As vítimas são bem diversificadas. Elas vão desde as de classe mais favorecidas economicamente as menos favorecidas; das pessoas de pele mais escura as de pele mais clara; de qualquer gênero. Contudo, existem grupos que se tornam mais vulneráveis a este tipo de crime como as mulheres, principalmente as mulheres negras, e a população LGBTI+. Segundo o Atlas da Violência de 2018, houve um aumento no percentual de mulheres, declaradas como negras ou pardas, que sofreram violência sexual (quase 5% de 2011 à 2016).

O assédio sexual além de se configurar como um crime previsto pela legislação brasileira é também entendido como uma afronta aos direitos humanos, à dignidade da pessoa humana e aos direitos fundamentais do cidadão e do trabalhador. É algo recorrente nas relações laborais por todo o mundo. A OIT chega a definir esse assédio como um comportamento em função do sexo, que possui um caráter desagradável e ofensivo para a vítima.

Essa forma de violência entra em choque com princípios fundamentais de direito como o da liberdade e principalmente o da dignidade da pessoa humana, sendo esse último um princípio social e que nasceu de forma atrelada ao primeiro, como infere Paulo Bonavides:

> [...] São os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividade, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social, depois que germinaram por obras da ideologia e da reflexão antiliberal do século XX. Nasceram abraçados ao princípio da igualdade, do qual não se podem separar, pois fazê-lo equivaleria a desmembrá-los da razão de ser que os ampara e estimula (2004, p. 564).

Portanto não há dignidade sem liberdade, dessa forma coagir alguém por meio do assédio é privar o indivíduo desses dois princípios fundamentais, além de tantos outros, que garantem o pleno desenvolvimento de sua própria condição de ser humano.

Da Dominação Masculina

A incansável luta exercida pelas mulheres em busca pelos seus direitos e dissociação da dependência e dominação masculina ainda participa da realidade vigente mundialmente. É indubitável questionar que todas as batalhas já alcançadas

dispuseram de grandes vitórias, porém a mulher ainda é identificada por uma identidade de fragilidade, inferior e representação objetificada.

A sociedade contribuiu para as práticas que elevasse o homem a categoria de superior neutralizando as ações que se corrobora para elevar o caráter discriminatório e opressor. E consequentemente, a liberdade em incentivar o uso verbal e físico para diminuir, subjugar e banalizar a imagem feminina.

Em *Jumping Monkey Hill* as personages Ujunway e Chioma são constantemente expostas em um ambiente caracterizado pelo comportamento desmoralizante de seus superiores, utilizando de sua posição hierárquica para assediar. O assédio às mulheres se relaciona ao fato que a força da ordem masculina pode ser justificada ou não pelo seu caráter neutro, uma dominação mascarada pela interpretação androcêntrica.

O filósofo francês Pierre Bourdieu (2002) apresentará a questão da dominação masculina em uma perspectiva simbólica, no qual, a manutenção do poder exercido é mascarado pelas relações e que por consequência torna-se enraizado na concepção de mundo e nos pensamentos. Dialogando com o pensamento do sociólogo, a escritora Chimamanda afirma que quando algo é repetido diversas vezes, as ideias são internalizadas na sociedade. Ideia comprovada constantemente pelos diversos casos de importunação e dispersão do pensamento de propriedade de outro ser, uma violência que é (in) visível.

Além disso, a violência ainda possui cor, assim como no conto *Jumping Monkey Hill* as vítimas em questão são negras e uma posição social inferior. Como também ao longo do tempo construiu-se a imagem da mulher negra como objeto, limitando o olhar ao corpo/sexo, uma sexualidade marcada por estereótipos negativos, efetivando o preconceito em torno da cor que muitas vezes são taxadas de infratores (aqueles que buscaram estar na situação) e quando são vítimas as suas vozes não são ouvidas. Desse modo, Angela Davis aponta que essa concepção está voltada para: "A imagem da mulher negra como cronicamente promíscua". (ANGELA, p. 186).

Bourdieu (2002) apresenta que a dominação simbólica exercida é construída pela ideia de utilização do corpo como um depósito sexual, O sociólogo aponta que "O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de divisão sexualizante", e por meio deste pensamento, é construído a visão de supremacia masculina, ocasionando um desiquilíbrio nos direitos entre gêneros,

compactuando dessa forma para afirmar o poder masculino como dominador, determinando uma força legitimada, dissimulando as relações de forças.

A dominação masculina é exercida em muitos casos por meio da violência, seja sexual, verbal ou física. As personagens Ujunway e Chioma sofrem assédio nas dependências trabalhistas e por esse motivo são constrangidas por estar em um ambiente que deprava os seus direitos e o agressor mantém o seu campo de atuação, restaurando o caráter dominador.

A intimidação é uma consequência que favorece a continuidade de crimes dessa ordem. Ujunway usa a literatura para denunciar os assédios que sofre ao longo de sua vida, mas é ignorada por aqueles que assistem a deflagração das atitudes machistas sofrida por ela. A personagem mostra-se em determinados pontos consciente para expor a situação, porém nem todas as mulheres conseguem expor as situações repulsivas sofridas. Saffioti (2004) aponta como a resiliência não é um fator que prepondera diante de assédios.

> A resiliência consiste num fenômeno muito raro. São resilientes pessoas capazes de viver terríveis dramas, sem contudo, apresentarem um só indicio de traumas, sendo, portanto, consideradas por meio da aplicação de testes e da observação de sua conduta, absolutamente normal. (p. 27)

A passividade feminina mediante os casos, é entendida por Saffioti como uma caça, no qual a mulher é uma presa e está "consagrada" para seu caçador, em um determinado momento o caçador vai encontrar, então, não há motivos para interver em uma situação que vai acontecer, neutraliza-se essa imagem e impede as mulheres de irem contra a ordem estabelecida.

Da Análise da Obra

Chimamanda Ngozi Adchie nasceu na Nigéria em 1977, em Enugu. Considerada entre muitos como uma das grandes escritoras nigerianas e emprega em sua literatura os problemas que acomete o país, alguns de caráter universal, como a desigualdade de gênero e as questões que envolvem a mesma. Chimamanda usa a literatura como um objeto de denúncia que possui uma importante significação por se apresentar em diferentes meios de uma sociedade.

A autora possui inúmeras obras que evidenciam o caráter social, dentre elas *Americanah* (2013), *Sejamos todas feministas* (2014), *Meio sol amarelo* (2008) e *No seu pescoço* (2017). Este ultimo trata-se de uma coletânea de doze contos e dentre eles destaca-se *Jumping Monkey Hill,* sendo este o objeto de estudo do presente trabalho.

Jumping Monkey Hill relata a história da personagem Ujunwa Ogundu, uma escritora nigeriana, que é convidada a participar de um workshop por um período de duas semanas com outros escritores africanos, cuja finalidade é a criação de contos que retratem a África. A narrativa se passa em um resort denominado Jumping Monkey Hill, localizado na Cidade do Cabo, África do Sul. Apesar do resort se situar na África, a maioria dos seus visitantes não são africanos, se limitando estes apenas aos funcionários do resort.

> "Ujunwa achou estranho que o Workshop para Escritores Africanos fosse ali, em Jumping Monkey Hill, nos arredores da Cidade do Cabo. O nome já era absurdo e o resort tinha a complacência dos bem alimentados, era o tipo de lugar onde, imaginava ela, turistas estrangeiros ricos corriam de um lado para outro tirando fotos de lagartos, para depois voltar para casa ainda sem ter muita consciência de que, na África do Sul, havia mais negros do que lagartos de cabeça vermelha." (ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *"Jumping monkey hill"*. 2017, pág. 105)

O fato de os africanos fazerem parte apenas do corpo de funcionários do resort denota o que no decorrer do texto percebe-se como uma ideia errônea sobre o que é a África, sendo esta sempre demonstrada sob o ponto de vista do branco europeu, cheio de seus estereótipos e preconceitos. Os demais personagens da obra consistem em Edward Campbel, um homem velho, de aparência nada agradável, idealizador do workshop e do prêmio Lipton para escritores Africanos; Isabel, de corpo alto e esguio, esposa de Edward, africana de Botsuana, ativista pelos direitos ambientais.

Os outros escritores são identificados pelas suas nacionalidades: o Ugandês de trinta e poucos anos, rosto quadrado, pele escura, cabelo com bolotas crespas, foi o último ganhador do prêmio Lipton para escritores Africanos; a Sul-africana branca de Durban, de rosto ansioso, sem humor e sem maquiagem; o Sul-africano negro de Johanesburgo, aparentemente paciente e piedoso; o Tanzaniano de Arusha, alto, de testa larga, com barba desgrenhada, camisa estampada de manga curta; a Zimbabuense de Bulawayo, de dreadlocks longos, finos e com búzios; o Queniano de Nairóbi, descrito com as mesmas características do Tazaniano; e a Senegalesa, a mais jovem do grupo, vinha de Paris onde fazia faculdade, de dreadlocks prateados e grossos.

Ao longo dos encontros dos escritores com Edward e sua esposa Isabel percebe-se que há por parte dos organizadores do workshop uma ignorância sobre o que de fato é a África, sendo esse imenso continente, formado por vários países, de etnias distintas, sendo tratado como uma massa homogênea. Essa dificuldade por parte desses personagens se evidencia principalmente quando Edward e os escritores se reúnem para comer e discutir sobre os contos

> "Ujunwa não gostava da ideia de comer um avestruz, nem sequer sabia que as pessoas comiam avestruz e, quando disse isso, Edward deu uma risada simpática e disse que é claro que avestruz era um prato típico da África." (ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *"Jumping monkey hill"*.(2017, pág. 111)

São nesses encontros que acontecem os assédios por parte de Edward sobre Ujunwa, que *a priori* a pesar de constrangida se intimida em barrar tais abusos, como quando estando todos reunidos na área externa do resort quando Edward se aproxima e ao oferecer seu lugar para Edward o mesmo reponde para Ujunwa da seguinte maneira: "Gostaria muito que você se deitasse para mim" (ADICHIE. 2017, pág. 116).

Isso veio a concretizar o que Ujunwa já vinha observando desde sua chegada, ela "tentou não notar que Edward muitas vezes observava seu corpo, que seus olhos nunca ficavam fixos em seu rosto, mas sempre um pouco mais para baixo." (ADICHIE. 2017, pág. 116). Apesar de todos esses sinais claros de abuso, a personagem em um primeiro momento sorri do que Edward lhe fala, mesmo diante do incontestável incômodo. Situações como essa são enfrentadas por muitas mulheres que mesmo diante de situações desconfortantes se submetem a agir com passividade, muitas vezes como forma de impedir um desagrado por parte daquele entendido como seu provedor. Essa é uma realidade que chega a ser corriqueira no país em que se ambienta a narrativa.

Os dois primeiros contos são apresentados, o da Zimbabuense e da Senegalesa, e Edward critica de forma depreciativa o conto das duas mulheres. Segundo ele, esses contos não refletiam o que era de fato a África. Isso levou a uma grande indignação por parte das duas escritoras. Nesse momento alguns escritores vão para o bar e Ujunwa resolve falar sobre as situações de assédios provenientes das atitudes descaradas de Edward, é surpreendida com o fato que a maioria dos participantes estavam cientes da situação. Edward estava sempre olhando para seu corpo, os olhos nunca estavam

concentrados em seu rosto e não foi só a personagem que percebeu, infere-se que quando ocorrem situações como essas, há nas relações a dominação da força masculina que é instaurada e legitimada.

De acordo com os argumentos supracitados, o assédio é carregado de um discurso sexual e em muitos casos ocorre a complacência dos envolvidos e até mesmo se aliam ao pensamento machista do agente causador. Há Exemplo disso, é evidenciado pela expressão utilizada pelo queniano quando diz "o queniano disse que tinha ficado claro desde o primeiro dia que o homem ia montar naquele palito da sua mulher desejando que ela fosse Ujunwa", (ADICHIE. 2017, pág. 119). E até mesmo pela voz feminina da sul africana "Edward jamais olharia daquele jeito para mulher branca, porque o que sentia por Ujunwa era desejo sem nenhum respeito", (ADICHIE. 2017, pág. 119). Ora, nessa perspectiva a mulher negra é vista como um objeto casual, não é merecedora de respeito igual a uma mulher branca. Então, conclui-se que de acordo com o pensamento da sul africana existe uma mulher para ser respeitada e outra que não era para estar imensa nesse ambiente de dominação masculina, sobrepondo a cor como um fator determinante.

Durante a apresentação do conto do tanzaniano, sobre assassinatos no Congo, Edward tece vários elogios e implica que aquele conto representava a África de fato. Para Ujunwa aquela violência toda narrada no conto do tanzaniano mais parecia uma matéria jornalística. Isso demonstra o quanto Edward possuía uma visão estereotipada do que era a África, um lugar de guerras e misérias, via que nos contos anteriores não deveria haver espaço para relatos de pessoas comuns, com vidas comuns.

Ujunwa apresenta seu conto no dia que se segue. Através de seu conto- caracterizando uma narrativa em moldura - relata as situações constrangedoras e a omissão por parte da vítima e do público que conhece e identifica as formas de assédio. Em seu conto, Ujunwa relata sua própria história, por meio da personagem Chioma, uma mulher negra que está desempregada e é contratada por um banco, mas logo em seus primeiros dias de emprego sofre assédio por parte de um importante cliente, que mediante suas atitudes "carinhosas" deixa implícito o desejo sexual por Chioma. Ao reconhecer o assédio, a personagem tem como atitude a reprovação da situação a qual estava passando e se retira do ambiente. Seu emprego dependia da aprovação dessa negociação e dessa forma, consequentemente, a mesma desiste do emprego.

Desse modo, assim como a própria escritora Chimamanda Ngozi usa a literatura parar expor casos que refletem a sociedade, Ujunwa através de Chioma relata a sua experiência evidenciando a situação que a mulher é submetida em detrimento das suas condições biológicas.

Após a apresentação de seu conto, Ujunwa recebe críticas feitas por Edward e outros escritores de que seu conto não era plausível e não refletiam a vida real de uma pessoa real. Edward faz o seguinte questionamento: "Nunca é exatamente assim na vida real, não é? As mulheres nunca são vítimas dessa maneira tão grosseira, e certamente não na Nigéria. A Nigéria tem mulheres em posição de poder. A ministra mais importante do gabinete é mulher." (ADICHIE. 2017, pág. 123). Nesse momento, Ujunwa ri, pois se tratava de uma experiência sua, revelada ao final, deixando claro para os demais participantes que se tratava sim de uma pessoa real, de uma história real.

Edward é mais um personagem da ficção, porém totalmente verossímil, pois mostra uma África que apresenta condições reais sobre o assédio ao qual as mulheres são submetidas. No momento de constranger uma mulher é ignorado qualquer responsabilidade existente naquele que ocasiona, em nenhum momento o homem foi sofreu as consequências de seus atos, mas quem é punida é a vítima quando deixa seu emprego. Quando é exposto e discutido a situação ocorre mais uma vez a negação em constatar o assédio. As histórias de assédio são reais e corriqueiramente são tratadas com uma invisibilidade da sociedade e por isso é imprescindível que a complacência da intimidação da vítima e daqueles que consentem com o ocorrido não atue para mascarar qualquer forma o assédio.

Nessa esfera é somado o fato que a personagem é uma mulher negra e carrega em si uma construção histórica estereotipada sobre o seu corpo e sua cor. A história acontece no ano 2000, logo é indubitável verificar como ainda é perpetuado as condições do patriarcado e objetificação da mulher, uma produção iconográfica de seu corpo e altamente ligada a uma percepção sexual. A sociedade vive continuamente um paradoxo entre progredir e retroceder quando o assunto é respeito e igualdade.

Ujunwa, é uma mulher que ao sofrer o assédio no ambiente de trabalho e mescla todas as reações que se espera diante dos acontecimentos, pois, em um primeiro momento ela se intimida, contemporiza indiretamente com o contexto, a personagem é intimidada. Em um segundo momento acontece o despertar, o processo de

insubmissão é exercido pela personagem ao promover a sua voz em seu conto, passa a enxergar em si o sujeito capaz de modificar e quebrar o ciclo que se encontrava.

Pierre Bourdieu aponta que a violência simbólica é uma das diretrizes que acomete a predominância desse assédio, a vítima é conduzida a colaborar mesmo sem ter consciência, quando Chiomi, Ujunwa, e todos aqueles que presenciam as situações e continuam em silêncio estão diretamente contribuindo para ocorrência. E frequentemente a mulher é expulsa do ambiente predominantemente masculino, a mulher não é respeitada e por isso é tão importante utilizar meios em que as vozes femininas sejam ouvidas e causem inquietação das ideias machistas de uma sociedade.

Considerações Finais

Portanto, diante das questões expostas fica explicito como o texto ficcional de Chimamanda Adiche reflete fatos reais, constituinte de um fator que infelizmente é relacionado as situações de caráter universal. É uma agressão psicológica e física que a mulher negra vivencia no ambiente de trabalho, violação ao ser mulher e ao exercer o direito de trabalhar sem receber ataques contra o seu corpo, um estigma criado pela conduta de indivíduos semelhantes ao Edward.

As situações que as personagens Ujunwa e Chioma são submetidas é um corte da realidade que muitas mulheres negras sofrem, é importante que a mulheres sejam protagonistas e heroínas do seu corpo, do seu "eu", não aceitar comentários que viole seus direitos como mulher, como humana. Ser mulher e ainda ser mulher negra é uma inconstância entre a linha tênue de racismo, assédio, opressão, estereótipos, desigualdade, do ser mulher, de ser quem ela quiser. *Jumping monkey hil* evidencia a face da mulher negra, exposta em um ambiente controlado pelas ideias do patriarcado.

Referências

ABDALA JR, Benjamin. Introdução à análise da narrativa. São Paulo: Scipione, 1995.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *"Jumping monkey hill"*. In ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço.** Tradução de Julia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas.** Tradução Christina Baum. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras 2015.

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 15. ed. São Paulo: Malheiros editores Ltda, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. "Branca pra casar, mulata para f... e negra para trabalhar"; escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

LENZA, Pedro. Ordem econômica e financeira. In: LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Gênero, patriarcado, violência. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

ESPAÇO E CORPO: A DIALÉTICA DE SER E SENTIR A TERRA EM *"CONTOS DO NASCER DA TERRA"*, DE MIA COUTO

Samara Camila Abreu Vieira[291]

Introdução

O estudo ecocrítico é, segundo Garrard (2006), um ramo da Literatura Comparada e recente nos Estudos Culturais que visa observar a linguagem e os constituintes das narrativas levando em consideração as relações estabelecidas entre os seres vivos e o meio ambiente apresentadas nas obras ficcionais com auxílio dos conhecimentos das áreas da Geografia, Biologia e Ecologia. Desse modo, compreende-se os estudos ecocríticos com base em abordagens multidisciplinares para se fazer as adequadas leituras dos textos, tendo em vista, suas influências extratextuais como a cultura e política.

Além disso, com o respaldo das Teorias do Espaço Ficcional que pressupõe as relações com a natureza, o objetivo deste trabalho é analisar qualitativamente a maneira que os elementos simbólicos constituem as respectivas apresentações da terra e como são construídos seus laços afetivos nas narrativas "A viagem da cozinheira lagrimosa", "Raízes" e "A Palmeira Nguézi" selecionadas da obra Contos do nascer da Terra (2014), do autor Mia Couto.

Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa com caráter analítico, uma vez que trata da análise de conceitos e ideias concorrentes à produção crítica literária da

[291] VIEIRA, Graduanda em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina – Piauí. E-mail: samaracamilla569@gmail.com

Ecocrítica e Teorias do Espaço Ficcional. O recorte operacionalizado nas narrativas se deu em função da envergadura com que o tema das relações do homem com a Terra. Para tal, serão dispostas, primeiramente, as perspectivas de espaço, uma delas é seu caráter mais humano visto que há relação dialética entre ambos, posteriormente, um breve histórico das apresentações da natureza na literatura, por último, como a Ecocrítica torna-se a espinha dorsal para compreender o meio ambiente como temática na literatura e, consequentemente, de que forma esses estudos possibilitam as análises dos contos escolhidos da referida obra.

Revisão de Literatura

O estudo do espaço dispõe de variadas áreas do conhecimento como a Geografia, Astronomia e Física, nesse sentido, neste trabalho será concentrado o conhecimento do espaço literário com auxílio da gama de conceitos das ciências humanas para verificar as perspectivas que norteiam o espaço no campo da literatura. Especificamente na obra Sujeito, tempo e espaço ficcionais (2001) de Luiz Brandão e Silvana Oliveira há a investigação dos elementos da narrativa em que as concepções dos personagens, tempo e o espaço são reiterados ao lume da atividade reflexiva do texto literário. De acordo com os autores, os estudos do espaço ganharam forças no campo da narrativa a partir do século XIX e início do século XX, no entanto, as concepções eram de natureza estática e recortadas da narrativa.

Desse modo, a primeira concepção que Brandão (2001) apresenta é o espaço em seu sentido geográfico, onde este se manifesta como palco das vivências dos personagens em que era retratado de maneira mítica ou reducionista por não abranger as subjetividades do espaço. Posteriormente, o autor aponta a abordagem do espaço social e o psicológico, o primeiro diz respeito à forma como os espaços são configurados socialmente, o segundo, são aqueles construídos a partir da mente e sensações dos personagens sejam eles reais ou fictícios. Logo, essas duas categorias de espaço constituem a narrativa como um conjunto de relações que visam o sentido de causa e efeito. O autor ainda exibe o conceito de espaço-tempo com grande influência da Teoria da Relatividade, em que os acontecimentos da narrativa seguem o mesmo compasso do espaço e tempo, eles são indissociáveis, pois o enunciado situa-se neles, daí a importância do tempo subjetivo da narrativa.

Ainda sobre o espaço, o geógrafo Tuan (2013) postula-o como um continuum experiencial, isto é, as experiências sensoriais vividas pelo homem ditam suas coordenadas, assim, constitui-se pelas possíveis experiências do corpo. Por isso algumas medidas de comprimento, os pronomes pessoais, demonstrativos e os advérbios de lugar estão precisamente centrados no homem. Conforme o autor, o espaço é caracterizado pelas relações interpessoais, dessa maneira, este é um atual conceito da geografia humana, ou seja, uma concepção com caráter humanizado, visto que, há entre os dois relações e influências diretas.

Ademais, Borges Filho (2008) esclarece os constituintes do espaço literário, dessa forma, constitui-se por cenário e natureza, esses são respectivamente, o espaço criado pelo homem enquanto o outro não é construído por ele, como exemplo, o mar, a floresta, as montanhas, entre outros. Nesta pesquisa o objeto de análise é o meio ambiente, isto é, as relações do homem com a natureza na literatura. Sendo assim, as apresentações deste *topus* no âmbito literário foram encontradas na obra O campo e a Cidade de Williams (2011), onde ele faz um levantamento e apresenta a temática nos escritos como fuga do desenvolvimento social e econômico, a sociedade rural encontra-se difusa, pois a urbanização e industrialização afetam o campo, por isso, a poesia pastoral do século XVIII é conhecida por "idílio refúgio" (WILLIAMS, 2011, p. 116). Além disso, com tom melancólico e reflexivo, pois a natureza é o campo que o homem se isola das conturbações do cotidiano que o capitalismo trouxera. Já no Romantismo ela é expressa para sustentar uma resistência política, contrapondo-se ainda mais à cidade, ainda assim, a literatura pastoral na modernidade continua com discursos políticos para denunciar as relações de trabalho, as desigualdades sociais e os problemas ambientais.

Assim surge a Ecocrítica, que para Garrard (2006) é a resposta científica em que a crítica literária une o escritor, as temáticas da natureza e a cultura na obra literária, determinando um posicionamento político, como também prático visando transformar os pensamentos e comportamentos do leitor para com o ambiente físico. Nos estágios de sua constituição num primeiro momento sua análise estava centrada no compilado da poesia romântica sobre a natureza, além de dar suporte às questões ecológicas ausentes nas obras. Noutro estágio é resgatado a produção literária marginalizada com as imagens da natureza e, por último, os teóricos analisaram os textos que abordassem a relação dos humanos e não-humanos com o mundo natural.

À princípio, esta corrente compreende as seguintes tendências políticas e filosóficas: o Cornucopianismo, com a ideia de que natureza e a economia andam lado à lado sem haver problemas ambientais e que o bem-estar humano provém da utilidade dos recursos naturais; o Ambientalismo, este apresenta as causas ambientais com enfoque nas ações de organizações não-governamentais, no entanto, não busca mudanças sociais radicais por isso é chamado de "ambientalismo superficial"(GARRARD, 2006, p. 36); a Ecologia Profunda é a vertente ecocêntrica por ter como objetivo o consenso de que não há hierarquia entres os seres vivos, portanto os seres humanos e não-humanos possuem o mesmo valor; o Ecofeminismo, tem o propósito de desconstruir a concepção do androcentrismo, visto que há desigualdades entre homens e mulheres e isso está intimamente ligada às relações de poder; o Ecomarxismo revela que os problemas ambientais resultam das relações de domínio entre os humanos, como nas relações de trabalho; por fim, a Ecofilosofia Heideggeriana possui o intuito de incentivar a desconstrução dos conceitos de todos os seres, e que elas poderiam "deixar-se ser" (GARRARD, 2006, p. 53).

Finalmente, o espaço a ser analisado na obra Contos do nascer da Terra está relacionado a uma ordem ecossistêmica. Por isso, a presente análise se compõe em investigar a terra e as experiências do corpo, visto que, nas literaturas africanas essa temática sustenta-se também em reafirmação da identidade primitiva, ou seja, a origem de um povo e cultura local em detrimento da perspectiva colonial no contexto africano. Além disso, as apresentações analisadas da terra possuem particularidades que extrapolam o conceito imediato de meio ambiente, dessa forma, elas evocam a ideia de terra como solo, lugar e planeta. Portanto, em cada conto é traçado o encontro com cosmovisões e circularidades em conformidade com as relações estabelecidas entre os personagens e as respectivas expressões da terra.

Resultados e Discussão

O *corpus* foi retirado da obra Contos do nascer da Terra (2014), de autoria do escritor Mia Couto. A obra possui 35 narrativas e apresenta as temáticas como a do amor, a pobreza, estórias a serem contadas para crianças, o fantástico, temáticas do cotidiano, imagens do meio ambiente, aliás, o título da obra enfatiza a abordagem, por isso a temática da terra ocorrente em maior frequência. No entanto, há de se observar que tais apresentações traçadas são de naturezas plurais, por isso, as narrativas

selecionadas não seguirão os mesmos aspectos, mas sim enquanto terra – chão, lugar, planeta.

Ao observar as relações que os personagens constituem com a terra, é primordial levar em consideração o que Tuan (2013) postula quanto ao espaço, para ele, está intimamente ligada às experiências sensoriais dos seres, quer dizer, os conhecimentos do espaço se darão por meio dos gradientes sensoriais vivenciados pelos corpos. Dessa forma, a seguir serão apresentados quais dessas experiências são pertinentes nas narrativas analisadas e que consequências elas trazem à trama.

O conto "A viagem da cozinheira lagrimosa" narra em terceira pessoa o contexto das personagens Felizminha e Antunes Correia e Correia, aquela cozinheira migrante no bairro militar e este, ex-sargento português. Correia e Correia leva uma vida ociosa a reclamar de suas dores, pois fracassara como sargento colonial ao se acidentar na mina que armou. A cozinheira, por sua vez, em lágrimas, cozinha saborosas comidas a recordar sua terra natal, especialmente o contato com o mar. Nesse contexto, por perceber a infelicidade da cozinheira, o sargento sugere retornarem para o local de origem da mesma.

Em "A viagem da cozinheira lagrimosa" os gradientes sensoriais são conduzidos por dois pólos. O primeiro se apresenta pela visão, conforme bem postula Tuan em uma determinada passagem do seu livro Espaço e lugar: "Uma pessoa que simplesmente "vê" é um espectador, um observador, alguém que não está envolvido com a cena" (2013, p. 12). Como ocorre na trama, pouco é percebido o contato visual de Felizminha para com seu patrão, pois constantemente se isola em sua "*penumbra*", correspondente à cozinha. O efeito a ser mensurado para tal comportamento origina do distanciamento da personagem de sua cidade natal, por consequência, seu envolvimento é limitado porque se encontra preenchida pelo saudosismo.

Ainda assim, o sargento ao ser atingido por tal tristeza, considera que para resgatar a felicidade da negra Felizminha será necessário retornar para "*terra dos coqueiros*", em contrapartida, antes de saber que retornaria para casa, ela reluta e mais uma vez se mostra indiferente em se deslocar para outro não-lugar, onde a mesma não se reconhece, nem mesmo sente-se pertencida ("Ela olhou os céus, receosa por daí a um pouco, em avião celestial, atravessar mundos e oceanos." - COUTO, 2014, p.22). Sendo assim, o sentido da visão revela a incerteza que preenche a personagem, visto que seu destino se torna também obscuro como ainda mostra neste trecho abaixo:

> Animada com a ideia de ver outros lugares? Aterrada com a ideia de habitar terra estranha, lugar de brancos? Nem rosto nem palavra da cozinheira revelavam a substância de sua alma. (COUTO, 2014, p.22).

O segundo sentido explorado refere-se ao toque, que segundo Tuan (2013) manifesta-se pela sensibilidade e evidencia o contato íntimo. No conto analisado é notória a dor que Felizminha sente por estar distante de sua terra natal, por isso, vive a chorar e recorda ("- *Eu de onde vim tenho lembrança é de coqueiros, aquele marejar das folhas faz conta a gente está sempre rente ao mar.*" - COUTO, 2014, p. 20, grifo do autor). O "*marejar das folhas*" é resgatado em suas lágrimas, dessa maneira, sentir cada lágrima rememora a paisagem em que a personagem é participante e influenciada. Dessa forma, o choro em comunhão com a memória possibilita resgatar sua proximidade ao momento que lhe é íntimo e profundamente significativo. Entretanto, há um paradoxo no nome "Felizminha" constituído pela justaposição entre o substantivo "Feliz" e pronome possessivo "minha", visto que suas lamúrias são contínuas, ainda assim, entende que sua felicidade se resguarda no tempo: (" – *Quero guardar contentamento para gastar depois, quando for mais velhinha*"- COUTO, 2014, p. 18, grifo do autor)

Enquanto isso, a narrativa "Raízes" apresenta o personagem principal que, ao deitar na terra cria radículas nela. Passado um momento, finca-se em raízes, dessa forma, em desespero, pede ajuda à sua esposa para cortá-las. Não conseguindo, ela busca auxílio à vizinhança e, posteriormente, aos sábios, no entanto, as raízes se aprofundam em encontro com o planeta Terra. Por fim, o sabedor de planetas recomenda plantar a cabeça do homem na lua, enquanto seu corpo permanece no planeta. Da mesma maneira, o tato também é revelado nos seguintes trechos, ("[...] um homem deitou-se, todo, em cima da terra [...]" e "[...] você criou raízes." - COUTO, 2014, p. 197), neles é perceptivo que há aproximação com a terra e, noutro momento, de imediato o personagem se funde nela, deste modo, o entrelaçar entre o homem e a terra é para além do toque na superfície, isto é, íntimo. Assim, quando ocorre a tentativa de desfazer tal elo, as raízes são impossíveis de serem retiradas, pois elas já fazem parte do corpo da personagem, como se verifica no trecho a seguir:

> A esposa puxou a faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.
> – Dói-lhe?
> – Quase nem. Porquê me pergunta?
> – *É porque está sair sangue.* (COUTO, 2014, p. 198, grifo do autor)

Ao passo que em "A palmeira de *Nguézi*", o conto relata a vida pacata de Tonico Canhoto, este fora abandonado pela sua esposa Razia, embora comente a todos o falecimento da mesma, inclusive aos seus filhos e netos. Isso o mantém triste ao passar dos anos, por isso, demora tardes inteiras na varanda a observar a natureza que para ele não mais possui vida. Numa certa tarde, após muita angústia, decide ir ao rio, além disso, seus familiares o acompanham, pois se preocupam com o que pode acontecer. No local ocorre um apocalipse, por conseguinte, todos os presentes falecem menos Tonico, o corpo deste foi engolido pela terra e sua cabeça permanece na superfície. Em seguida, uma andorinha pousa em sua cabeça e bica-lhe os lábios secos para fornecê-lo água. Assim, o personagem supõe ser Razia a ave, que nas noites seguintes permanece a bicar-lhe o pescoço transformando-o em palmeira sagrada.

No seguinte trecho a interação subjetiva se dá com o rio, primeiramente, tendo em vista a necessidade interna da personagem por não aguentar a secura externa das matas e a angústia de viver à espera de seu amor, Razia ("Ele se iria deixar tombar, encher-se de líquido até se ensopar como o corpo dele fosse roupa, ido na corrente, nem corpo nem alma [...]" - COUTO, 2014, p. 245), percebe-se que Tonico vai ao encontro do rio e o contato com ele é permissível a atravessá-lo para abastecer-se dele. Essa alegoria apresenta os deslimites do corpo humano, pois este na narrativa está entregue e, é influenciado facilmente com o ambiente porque deseja suprir suas necessidades subjetivas sendo ele todo árvore, ainda como é notado no seguinte diálogo entre Tonico e sua filha:

> A outra filha se aproximou e tentou um consolo. E lhe perguntou: já ele olhara quanta árvore, quanta extensão pelos aís fora?
> – Se não vejo? Vejo o mato todo, em volta. Está tudo morto, tudo seco. (COUTO, 2014, p. 244, grifo do autor)

Ainda na perspectiva íntima entre o chão e a personagem, há a experiência sensorial do paladar na narrativa o que apresenta o grau maior de subjetividade ("Ele se vira a terra rachar por baixo dos pés, as duas metades se abrirem como lábios. Nessa gruta ele se afundou, pronto a ser engolido [...]" - COUTO, 2014, p. 246). Nessa ocasião o apocalipse estabelece o renascimento de Tonico em palmeira sagrada após ser bicado por uma andorinha, a referida ave segundo Chevalier na obra Dicionário de Símbolos possui os seguintes significados, num primeiro momento simboliza a fecundidade e renovação, por outro lado, refere-se também à emigração e separação

pois a andorinha tem como característica ser uma ave migradora. Após notar essas simbologias se percebe as suas relevâncias para o entendimento da narrativa, visto que, está associada ao renascer da figura de Tonico, que muito está ligado ao espaço de Nguézi, quanto ao retorno de Razia.

Como se vê, o sentido da visão; toque e paladar apresentados em cada narrativa cria o imbricamento nas relações das personagens e ainda estabelece a intensidade no modo como elas captam o envolvimento com o meio ambiente, dessa forma, justifica-se o papel essencial na integração dos sentidos para ler as maneiras de conhecer o espaço e as formas como as relações são estabelecidas com ele. Ademais, outra perspectiva de espaço aqui trabalhada é postulada por Milton Santos. Segundo o autor:

> O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento (SANTOS, 1988, p.10).

Portanto, as relações configuram-se de forma dialética, pois a cultura e o meio ambiente se comunicam de modo que um interfere no outro, da mesma forma que as questões políticas definem as relações das personagens com a terra. Além disso, segundo Garrard (2006), é válido para a Ecocrítica a análise das posturas políticas no texto literário, pois se interpreta melhor a estruturação do ambiente, assim como se dá as relações nele instituídas.

Como exemplo, no conto "A viagem da cozinheira lagrimosa" há dois personagens: o sargento português Antunes Correia e Correia e a cozinheira Felizminha. Como já analisado, ao contrário de seu nome, esta vive a chorar com saudades de sua terra, enquanto o outro reluta com as memórias do tempo de guerra com certa apatia ao seu presente. A cozinheira, em contraponto, por estar na condição de migrante, vive o seu presente rememorando o saudoso passado, assim o ato político se cristaliza em permanecer viva a memória das vivências em sua cidade natal, visto que, o momento de reencontro com essas lembranças também simboliza ato de resistência.

Ainda mais, o autor propõe a cozinha na escuridão como espaço para análise, onde este é o local íntimo de Felizminha. Suas memórias são revividas e, concomitantemente, sua identidade cultural é reafirmada com a ação de cozinhar com

o turbante a cobrir sua cabeça, pois segundo Luce Giard no capítulo "Artes de Nutrir" da obra A invenção do cotidiano (1996) cozinhar é uma prática estabelecida culturalmente e potencializadora, pois reverbera gerações e tradições familiares. Desse modo, nessa atividade há conexões com os conhecimentos e sabores que possuem carga simbólica para uma família e, no seu sentido amplo, para a cultura. Outro elemento significativo é a pouca luminosidade da cozinha, como é percebido, incorpora o estado do seu ser ("Metida a sombra, fumo, vapores. Nem sua alma ela enxergava nada, embaciada que estava por dentro" - COUTO, 2014, p. 18-19). Tais imagens recompõem a labuta e dor por sobreviver distante da terra natal, além disso, seu choro triste torna a comida saborosa porque o seu preparo é o meio dela se conectar com seus costumes e experiências além de resistir aos futuros dias.

No conto "Raízes" é utilizado a alegoria da transformação do homem no planeta Terra após deitar-se no chão, claramente, a personagem assusta-se com o ocorrido e, por isso, sua postura expressa o estado de terror ao suplicar à sua esposa cortar as raízes que interligavam à terra. Por isso, pode-se ler essa alegoria relacionada à figura do homem moderno que não possui contato direto com a natureza, como demonstra Tuan (1980, p. 110) "Na vida moderna, o contato físico com o próprio meio ambiente natural é cada vez mais indireto e limitado a ocasiões especiais. [...]". Por outro lado, há outra leitura intrínseca a concepção do homem ser a continuidade do astro, pois na tentativa de cortar tais raízes, elas sangram, ("É porque está a sair sangue" - COUTO, 2014, p. 198, grifo do autor) essas imagens, então, sugerem uma fusão entre o chão e a personagem, desta maneira, como fosse o próprio corpo humano.

Por fim, em "A palmeira de Nguézi" enfatizará o espaço mítico, este para Tuan (2013) surge dos sentimentos e da imaginação para complementar as necessidades essenciais da subjetividade humana, dessa forma, da terra brota a referente palmeira que se assume em ancestralidade por revelar o caso amoroso entre a árvore e a andorinha, que também faz alusão ao amor entre Tonico e Razia, dessa maneira, este construto torna-se árvore sagrada carregada de encantamento e, por consequência, vigora o respeito ao ambiente como é expresso no início da narrativa:

> No lugar de Nguézi há uma palmeira sagrada, dizem que nascida antes do mundo. Do colmo pende um único fruto, de aparência estranha e que nunca pode ser olhado. Porque, segundo a lenda, os olhos que ali apontem se enchem de estrelas mais que as que poeiram a própria noite. (COUTO, 2014, p. 243)

Assim, a árvore sagrada estabelece as interconexões entre Tonico e Razia, mas para além disso, também ao contexto de Nguézi, como se percebe no trecho anterior há a estruturação das relações para com o espaço, mesmo sendo este de natureza mítica que proporciona também conhecimentos que permeiam o cotidiano dos que vivem ou possuem em contato com a palmeira de Nguézi.

Considerações Finais

É notório que os resultados encontrados entre as relações são conduzidos por algum sentimento seja a saudade, repulsa, terror, amor, entre outros já citados que interligam ou não as personagens ao meio ambiente. Isso muito está em consenso ao que Tuan (1980, p. 107) denominou por topofilia, "A palavra "topofilia" é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão.". Assim, levar em consideração as sensações do corpo humano ao contato com o meio ambiente é também notar as potencialidades de produção de conhecimento de natureza variadas para determinar os posicionamentos políticos, as relações dos sujeitos com suas histórias e, por fim, os seus comportamentos corporais e subjetivos resultantes das relações estabelecidas com e no referido espaço.

Desse modo, é possível concluir que os elementos sociais e naturais formam o espectro para leitura do meio ambiente, além de estabelecer as maneiras interativas que as personagens terão para com os ecossistemas, assim, nos contos apresentados a memória é o vínculo que o humano nutre ao estar distante de seu local de origem, em contraponto ao cosmo, destaca-se aqui a transformação do homem em Terra para sobrepor o aspecto de um todo, tendo em vista o ser-Terra, já o mítico cristaliza a ancestralidade, sendo esta fator estruturante nas relações com o espaço tendo em vista uma identidade local.

Agradeço ao apoio financeiro provindo da CNPq, ao despertar que André Pinheiro me propôs na orientação da pesquisa, e aos encontros que obtive na Universidade Federal do Piauí e, em especial às rodas dialogadas com o Grupo Afoxá.

Referências

BORGES FILHO, Ozíris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. In: Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2008: São Paulo – Tessituras, Interações, Convergências / Anais eletrônicos. São Paulo: ABRALIC, 2008. Disponível em: www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/067/OZIRIS_FILHO.pdf Acesso em: 5 fev. 2019.

BRANDÃO, Luis Alberto. OLIVEIRA, Silva Pessoa de. Espaço e Literatura. In: Sujeito, tempo e espaços ficcionais. São Paulo: Martins, 2001. 101 p. p. 67-93.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

COUTO, Mia. Contos do nascer da Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CHEVALIER, Jean. Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

GARRARD, Greg. Ecocrítica. Brasília: UNB, 2006.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1998.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia – Um estudo da percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar – a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A DENÚNCIA SOCIAL PRESENTE NO ROMANCE *"ÚRSULA"* DE MARIA FIRMINA DOS REIS

Samara Leal Barroso[292]

O simples fato de ser mulher já impõe várias barreiras socias, a elas foram renegados o direito de expressarem seus pensamentos através das mais diversas formas de arte. Durante muito tempo as mulheres não poderão participar dos cânones literários. No final do século XIX e meados do XX a situação era bastante crítica, Duarte (1994) afirma que contra o sexo feminino haviam teses médicas "provando" a incapacidade intelectual, reafirmando discursos de filósofos e governantes a respeito da mulher. Por isso o fato de ser tão reduzido o número de escritoras se deve, principalmente, pela opressão imposta pelo sistema patriarcalista.

Para se refugiarem desses argumentos, muitas mulheres utilizavam pseudônimos ou se escondiam atrás de seus progenitores. O anonimato era uma forma de proteção de sua imagem particular e das pressões públicas já que as que se rebelavam eram tidas como doentes mentais, mesmo pertencendo à alta burguesia. Virginia Woolf (1985, *apud*, DUARTE, 1997) diz que: "[...] qualquer mulher nascida com grande talento no século XVI teriam certamente enlouquecido, ter-se-ia matado com um tiro, ou teria terminado seus dias em algum chalé isolado, fora da cidade, meio bruxa, meio feiticeira, temida e ridicularizada". Tal afirmação não se restingue ao século XVI apenas, mas percorreu até XX, embora a situação, aos poucos, tenha mudado, tais ideias tratavam-se de mulheres pertencentes a classe dominante. A situação para as que não pertenciam a classe abastarda financeiramente era muito mais difícil porque não contavam com apoio financeiro de seus progenitores, por isso, a

[292] Universidade Estadual do Piauí - samaraleal173@gmail.com

quase nula participação literária de escritoras desta classe social e, sendo negra, ainda carregava contra si o preconceito racial que não admitiriam que estas escritoras se igualassem aos homens letrados da época. Toda essa repreensão era para mantê-las dentro do círculo considerado ideal para a mulher: dentro da própria casa, com função única de donas de casa.

As mulheres que, mesmo com toda opressão não se calaram, além das pressões sociais e teses médicas "comprovando" problemas mentais, elas ainda enfrentavam a crítica literária predominantemente masculina que consideravam as obras de arte do sexo oposto como inferiores indicando que o que havia era uma relação de dominação. É nesse cenário que mais uma vez as mulheres se unem no Movimento Feminista em busca dos direitos mais básicos perante a sociedade, suas pautas reivindicavam o fim de ideologias patriarcalistas enraizadas ao longo dos séculos. Foi precisamente nos anos 90 que surgiu a Terceira Onda Feminista em que mulheres de diversas classes, idades e contextos ideológicos diferentes se juntaram, agora, com novas pautas e punha em discussão a conscientização do negro perante a sociedades, o pós-colonialismo e as marcas deixadas pela escravidão, ideias que antes eram tratados em movimentos distintos. Desta vez, o Feminismo Branco e o Negro tinham reinvindicações comuns.

É vivendo em um contexto de segregação racial e social e em uma tentativa de silenciar as vozes femininas na literatura, que Maria Firmina dos Reis apresenta um discurso feminista em que denunciava a violência e a opressão em que eram submetidas as mulheres, além de expor ideais abolicionistas em pleno regime escravocrata. Maria Firmina se mostra inovadora, revolucionária e corajosa, ela publica *Úrsula* em 1859, primeiro romance escrito por uma mulher negra da América Latina e o primeiro romance abolicionista de autoria feminina na qual os fatos são relatados pela visão do escravizado, isso mostra não só o pioneirismo desta mulher, mas também a dificuldade de ser escritora, e escritora negra naquele contexto. Seu merecido reconhecimento se deve ao trabalho de pesquisadores que buscam resgatar autores e autoras afro-brasileiros que tiveram seus trabalhos esquecidos. O resgate dos trabalhos dessa escritora se deve inicialmente aos estudos de José Nascimento Morais Filho em seu livro, *Maria Firmina- fragmentos de uma vida*, de 1975, em que tirou essa escritora do completo esquecimento, a partir do trabalho de Filho surgiram inúmeros outros que garantiriam o devido reconhecimento a Maria Firmina, assim como tantas outras.

Com uma vida intelectual bastante ativa, a escritora maranhense tem participação constante na imprensa local, publica crônica, ficção e poesia. Muzart

(2000) afirma que Reis teve participação assídua em jornais com *A Verdadeira Marmota*, *Seminário Maranhense*, *O Domingo* e outros, além disso, foi professora chegando a receber o título "Mestra Régia". É interessante ressaltar que Maria Firmina dos Reis viveu em ambientes em que a figura feminina era predominante, criada pela mãe na casa da avó com uma irmã e em seguida na casa da tia, também não se casa, porém adota várias crianças. Considera-se o fato de a escritora não ter se casado devido as restrições que o sistema patriarcalista impunha as mulheres, em especial as casadas.

Estudar Maria Firmina dos Reis é fazer um estudo da História do Brasil, uma vez que ela reescreve o processo de escravidão e a condição de mulher perante a sociedade pela óptica de quem sofreu as opressões, além disso, sua obra é também um resgate da história da literatura brasileira pois deixa claro a quem pertence certos títulos que lhe foram renegados pela condição de mulher, negra, nordestina e pobre. Consciente de sua condição, deixa claro, ao esconder sua verdadeira identidade a dificuldade de ser escritora em uma sociedade predominantemente patriarcal e escravocrata, ela escreve:

> Não é vaidade de adquirir nome que me cega, nem amor-próprio do autor. Sei que pouco vale esse romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (REIS, 2018, p. 47).

Por trás da modéstia da autora, ela evidência que, por ser mulher, seu livro não seria reconhecido como uma grande obra, a crítica não se daria ao menos o trabalho de analisá-lo porque ela não pertencia ao grupo dos homens ilustrados da época e está longe do centro intelectual do período. Se aventurar como escritora no século XIX era reconhecer condições contrárias a qualquer tentativa de expor sua criatividade, muitas que tentaram, tiveram suas obras incorporadas às dos irmãos, cônjuges ou pais e ao rebelar-se em favor de sua autoria, eram diagnosticadas com problemas mentais, mesmo pertencendo a alta aristocracia. Ao se denominar como "Uma Maranhense" reconhece a opressão que sofreria, caso descobrissem a obra como sendo escrito por uma mulher negra, e, ao mesmo tempo, demostra-se revolucionária ao não esconder seu gênero, mesmo sabendo de todas as dificuldades que *Úrsula* encontraria pelo caminho.

Reis põe em evidência que seu desejo era encorajar outras mulheres a saírem do apagamento literário. Já no prólogo ela diz:

> Não a desprezeis, antes amparai-a nos seus incertos e titubeantes passos para assim dar alento à autora de seus dias, que talvez com essa proteção cultive mais o seu engenho, e venha a produzir coisa melhor, ou quando menos, sirva esse bom acolhimento de incentivo para outras, que com imaginação mais brilhante, com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal, tenham mais timidez do que nós (REIS, 2018, p. 48).

O apelo para que olhem com carinho para seu livro é para que com isso ela pudesse escrever mais e melhor, embora já seja uma grande obra, e também para encorajar outras mulheres para que também saíssem dos ambientes domésticos, o qual lhes estavam restritos e buscassem a liberdade através do processo criativo do texto literário. Mas não era só este seu propósito, Maria Firmina quer que seu público seja encorajado a buscar a igualdade de direitos.

Reis, pertencente a estética romântica, em Úrsula, apresenta várias características do Romantismo, mais precisamente da segunda geração pela idolatria a mulher amada, tendo-a como um ser divino. Típica heroína romântica [...] reduplicando os valores patriarcais, construindo um universo e que a donzela frágil e desvalida é disputada pelo bom moço e pelo vilão (MENDES, 2016). Tancredo, um verdadeiro cavaleiro à moda romântica a serviço da amada, ao tratar da heroína, a tem como figura superior as demais criaturas. O romance mostra também uma outra face do sexo feminino, esta, capaz de rebelar-se contra os pensamentos vigentes, mesmo que sofresse com as escolhas. Maria Firmina apresenta um discurso simultâneo de denúncia e de busca pela igualdade sexual, ela dá voz ao protagonista masculino para que ele próprio critique o machismo imperante do século XIX e que exponha a condição da mulher numa sociedade dominada pelo sexo masculino. Tancredo toma consciência da dificuldade de ser mulher ao estar em um ambiente em que a violência doméstica era comum, Maria Firmina expõe a verdadeira face dos ambientes domésticos. Na voz de Tancredo ela diz:

> Não sei por quê; mas nunca pude dedicar a meu pai amor filial que rivalizasse com que sentia por minha mãe, e sabeis por quê? É que ele e sua esposa estava colocado o mais despótico poder: meu pai era o tirano de sua mulher; e ela, triste vítima, chorava em silêncio, e resignava se com sublime brandura (REIS, 2018, p. 82).

O jovem mancebo deixa evidente que o lado feminino é inferiorizado de forma natural sendo uma atitude perfeitamente aceitável. A submissão da mulher era tanta que eram obrigadas a permanecerem em relações violentas sem ao menos poderem expressar suas dores e seus sofrimento porque o sistema não as aparava, os seus maridos eram seus senhores e por isso tinham qualquer direito sobre a mulher. O casamento, como bem afirma Maria Firmina, era uma relação de poder em que o mais forte, o homem, era o tirano do mais fraco. Pela primeira vez o idealismo que girava em todo do enlace matrimonial foi quebrado, isso porque seu romance é todo construído a partir do ponto de vista de quem sofre a opressão e não na voz do opressor. Essa escritora soube com maestria colocar uma crítica bastante acentuada aos acontecimentos da época e já anunciando os novos tempos, e ainda, levar uma leitura que agradasse os leitores da estética romântica, mesmo seu romance estando em dissonância com os do período, uma vez que era comum as narrativas terem finais felizes, este é um dos diferenciais de Úrsula que possui um desfecho trágico. Eagleton (2011) percebia a Literatura Romântica como uma forma de distração, assim, buscavam leituras que lhe agradassem e que respondessem aos anseios. O público romântico queria leituras que tratassem do amor, exaltação da natureza como forma de valorização da pátria recém-independente e que mostrassem o poder da aristocracia e assim ela o fez, porém, diferentemente dos escritores de sua época, ela cria uma literatura nova que consegue abarcar os desejos do público, feminino principalmente, por isso apresenta uma escrita simples e que não desagradasse a alta aristocracia, e, ao mesmo tempo mostra com uma riqueza de detalhes os acontecimentos.

> Mais tarde, um amor irresistível levou-me a desposar um homem, que meu irmão no seu orgulho julgou inferior a nós pelo nascimento e pela fortuna [...] este desgraçado consórcio, que atraiu tão vivamente sobre dois esposos a cólera de um irmão ofendido [...] (REIS, 2018, p. 112).

Maria Firmina aponta outras possibilidades para o sexo feminino além do matrimônio, ela as encoraja a se libertarem do sistema opressor, mostrando que são livres para fazerem suas escolhas, assim como fora Luiza B, ao enfrentar o irmão, ela que abriu mão de tudo por um amor, mesmo este sentimento lhe trazendo tantos martírios, ela, que tanto tenha sofrido pelo ódio do irmão e " pelas aflições domésticas" que seu marido lhe causara, arruinando toda sua fortuna, e por fim, a morte do esposo deixando-a viúva e com uma filha. A enferma, a pesar de toda adversidade conseguiu sobreviver com a filha, que se não fosse por sua doença, teriam sido mais felizes, assim

como fez Úrsula ao enfrentar seu tio e como também fez preta Susana ao não se submeter as ameaças de Fernando P. Além disso, as personagens femininas são dotadas de inteligência o que mostra o desejo da escritora em enfatizar a importância da educação feminina, elas que possuem leituras sem nenhum tipo de tutela e que também se compadecem dos sofrimentos alheios a ponto de abrigar um jovem desconhecido em sua residência, algo não comum para a época.

No romance de Maria Firmina o que mais chama atenção é a forma de introdução de um discurso anti-escravocrata e sendo narrado pela voz de um negro, coisa que nem antes e nem depois dela a elite letrada do século XIX fez, mesmo tratando de questões abolicionistas. No Maranhão do século XVII, o padre Antônio Vieira chegou a denunciar, através de seus sermões, as atrocidades cometidas com os negros e os índios. Mendes (2016) afirma que somente no século XIX é que a temática da escravidão volta a ser tratada na literatura brasileira. Firmina, com seu romance, desmistifica a visão a respeito do negro até então imposta pelos senhores de escravos. Pela primeira vez na literatura as mordaças que silenciavam as vozes negras foram cortadas para que eles próprios expusessem seus pensamentos.

Úrsula é uma literatura de protesto social antecipando o tema, retomado por Castro Alves em *Navio Negreiro*, publicado em 1868, porém em *Úrsula*, há uma verdadeira preocupação com a narração verídica dos fatos históricos.

O processo de reescrita de como se deu a escravidão no Brasil é narrada pelos próprios escravizados. Preta Susana, personagem secundária no romance, reconta a Túlio como fora capturada e como era sua vivia na terra natal, a África, narra a sua felicidade ao lado de sua filha e seu esposo e a brutalidade de sua captura, demostrando que a escravidão fora "odioso" para ele e seus semelhantes, mas que nem por isso lhe roubaram a sensibilidade dos seus corações. Preta Susana ganha o foco na narração para que os leitores, através de suas memórias, conheçam o percurso e as condições degradantes que foram submetidos até as embarcações atracarem nas praias brasileiras. Maria Firmina se utiliza de uma estratégia narrativa de denúncia, mas que não agride a convicção dos leitores brancos fazendo com que seus personagens possuam uma revolta velada e que sabiam ser gratos aos que lhes tratassem com dignidades, mas que tinham consciência que liberdade, como a que tiveram em suas terras, seria impossível conquistar porque estariam sempre a serviço de um senhor.

Susana, ao descobrir que Túlio, recém-alforriado, parte com o jovem Tancredo que lhe deu a alforria, ela o chama de ingrato por abandonar as duas senhoras que tiveram sensibilidade com seus sofrimentos e que pregunta por que trocar cativeiro por cativeiro, pois, para Susana, é impossível ser livres nestas terras, liberdade para ela só teria nas terra africanas. Muito mais que um discurso de revolta, ela já anuncia que, mesmo conseguindo a liberdade do corpo, teria que enfrentar o sistema racista que não aceitariam que tivessem as mesmas condições de vida dos brancos.

Túlio também faz parte do foco narrativo de Maria Firmina do Reis uma vez que apresenta várias reflexões ao longo do romance e, assim como Susana, suas falas demostram desesperanças em relação a possibilidade de serem felizes nesta terra, ele diz: "Gozos!... Só na eternidade os anteveem eles!" (REIS, 2018). Aqui não haveria felicidade para seu povo porque seus corpos estavam aprisionados pela escravidão, a única possibilidade de felicidade era na morte. Embora estivessem na condição de escravo, Túlio afirma que jamais suas mentes seriam escravizadas, para ele, a escravização era do corpo:

> Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes serões da África […] – é escravo e escravo em terra estranha! […]; porque a alma está encerrada nas prisões do corpo! Ela chama-o para a realidade, chorando, e o seu choro, só Deus compreende! Ela não pode dobrar, nem lhe pesam as cadeias da escravidão; porque é sempre livre, mas o corpo geme, e ela sofre, e chora; porque está ligada a ele na vida por laços estreitos e misteriosos (REIS, 2018, p. 67).

A eles não puderem escravizar os pensamentos porque ainda tinham e teriam lembranças de suas terras e enquanto suas mentes fossem livres teriam um mínimo de propriedades sobre si, já que sua alma e seus pensamentos eram partes suas. Todavia ele sofre porque é uma terra estranha em que seus corpos estavam presos e que suas almas estavam obrigadas a também permanecerem neste país, pois tinha consciência de que jamais voltaria ao local de seus pensamentos.

Túlio e preta Susana são vítimas e não uns algozes, são revoltosos pela condição de submissão, mas apresentam uma revolta velada porque não podem confrontar seus senhores. Suas reflexões são bastante críticas aos modos como os brancos tratam os negros, porque pregam os ideais cristãos de amor ao semelhante, entretanto, suas ações não condizem com seus valores:

> Senhor Deus! Quando calará no peito do homem a tua sublime máxima - ama a teu próximo como a ti mesmo -, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça a seu semelhante!... Àquele que também era livre no seu país… Àquele que é seu irmão (REIS, 2018, p. 54).

Essa crítica se estende não só aos senhores de escravos, mas também ao próprio Clero que era cumplice, uma vez se beneficiando das relações com a classe dominante, mantinha-se passivo diante das atrocidades cometidas. Maria Firmina deixa explícito que o padre agia por vontade própria visando algum interesse pessoal já que o comendador Fernando P era um homem de muitas posses e certamente essa amizade lhe traria benefícios econômicos. O capelão, mesmo conhecendo a perversidade do comendador, ajuda-o a encontrar preta Susana.

Outro aspecto da narrativa da maranhense que chama atenção é que ela desmistifica a imagem do negro produzida pela literatura do século XIX, não são apenas sensual, bestial e servil como até então eram descritos, mas sim, pessoas boas, fies aos que se sensibilizam com sua condição e generosos demostrando que a escravidão não endurecera seus corações. São pessoas que se compadecem com a do seu semelhante, sem fazer distinção de cor, deste modo, ela propõe a possibilidade de união entre povos que poderiam conviver em harmonia. (REIS, 2018) escreve: "Meus amigos – continuou -, podes acreditar no meu reconhecimento, e na minha amizade." ao se expressar dessa forma chamando o jovem Túlio de amigo o branco é quem aponta essa condição de igualdade.

Túlio tem suas ações baseadas em valores cristãos de fraternidade e amor ao próximo, além de um código de ética próprio que o torna incapaz de agir de forma severa.

> E que na franca expressão de sua fisionomia deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. […] Era infeliz; mas era virtuoso; e por isso seu coração enterneceu-se em presença da dolorosa cena, que lhe ofereceu à vista (REIS, 2018, p. 55).

Os negros na narrativa contrapõem-se ao estereótipo das obras produzidas com a temática da escravidão no século XIX, demostram-se bons e que a pesar de odiosa a escravidão eles não se tornaram bárbaros, diferentes dos homens que capturaram Susana. A escravidão fora odiosa não pela elevação moral de um ou outro escravo, mas sim pelo sistema perverso que fora.

Mendes (2016) afirma que Firmina deu ao negro uma posição privilegiada que até então havia sido negada. No romance são portadores de sentimentos, memória e alma e não coisa obsoleta que a ideologia escravocrata pregava apoiados em teorias "científicas" que comprovavam a "inferioridade" dos negros africanos e afro-brasileiros. Na narrativa de Reis, o negro está em posição de igualdade com o branco independente da classe social.

Desta forma, o romance de Maria Firmina dos Reis se mostra um discurso inovador para a época, principalmente sendo ela uma mulher e negra, o que dificultava ainda mais, uma vez que as condições para a escrita feminina eram difíceis. Além disso, ela aponta um discurso de denúncia para com as mulheres e negros, dando a eles a oportunidade de expressarem suas ideias. Ela ainda discute a possibilidade de uma educação feminina propondo uma igualdade racial, social e sexual. Assim, o romance *Úrsula*, apesar de escrito em 1859, é ainda um romance bastante atual possibilitando várias interpretações literárias.

Referências

ANDRETA, Bárbara Loureiro; ALÓS, Anselmo Peres. A Voz e Memória dos Escravos: Úrsula de Maria Firmina dos Reis. Identidade, v. 18 n 2, p. 194-200. Disponível em: http// www.periodicos.est.edu.br/identidade

BAILEY, Cristina Ferreira Pinto. Na contramão: A narrativa abolicionista de Maria Firmina dos Reis. Washington and Lee University, Virgínia, Estados Unidos. Disponível em: LITERAFRO-www.letras.ufmg/literafro. Acessado em 30 de out. 2019.

MENDES, Algemira de Macêdo. A escrita de Maria Firmina dos Reis na Literatura afrodescendente brasileira: revisando o cânone. São Paulo: Chiado, 2016.

MUZART, Zahidé Lupinacci (org) Escritoras brasileiras do século XIX. Antologia. Florianópolis/ Santa Cruz do Sul, Mulheres/ Edunisc, 2000.

DUARTE, Constância Lima. In: AGUIAR, Neuma (org). Gênero e Ciências Humana: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DUARTE, Eduardo de Assis. Posfácios: Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção da ficção afro-brasileira. In: Úrsula. Atualização do texto e posfácio IDEM Florianópolis: ed. MULHERES; Belo Horizonte: PUC Minas 2004.

REIS, Maria Firmina. Úrsula. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Adriana Cavalcanti; SILVA José Nogueira de. *ÚRSULA uma denúncia velada.* Revista Fórum Identidade, Itabiara-Se, Universidade Federal de Sergipe, v. 29, n 01, p. 215-229.

CONTRA-COLONIZAÇÃO NA FRONTEIRA: ESTRATÉGIAS SENSÍVEIS DE COMUNICAÇÃO DOS ATINGIDOS PELO PROGRAMA LAGOAS DO NORTE

Sarah Fontenelle Santos[293]

Introdução

Neste trabalho analisamos o Boletim Esperança como estratégia comunicativa sensível (SODRÉ, 2006) de luta em defesa do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001) dos atingidos pelo Programa Lagoas do Norte (PLN) em Teresina-PI. Observamos este dispositivo midiático no contexto das estratégias sensíveis que apostam na comunicação para defender o direito à cidade, mas que surgem agregadas (e por vezes, espontâneas) junto a outros dispositivos, igualmente importantes, sem os quais este não faria sentido. Performances, instalações de arte, Show da resistência, reportagens especiais na editoria Esperanças no site OcorreDiário[294], Página no *Facebook* "Lagoas do Norte pra quem?", documentários, manifestações de rua, boletins, são as estratégias comunicativas utilizadas para anunciar o direito à cidade reivindicados pelos atingidos do PLN.

O PLN tem como objetivos declarados a urbanização da zona norte de Teresina, todavia, ao desapropriar famílias de seus modos tradicionais de vida, violam os direitos à moradia e à cidade. É neste processo, que surgem, desde os saberes e práticas, uma comunicação insurgente, cuja a matriz de pensamento é

[293] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia (PPGEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - fontenellesarah@gmail.com

[294] Plataforma de comunicação que visa construir comunicação popular junto aos movimentos sociais no Piauí.

contracolonialista e afropindorâmico, (SANTOS, 2015). Este megaempreendimento é financiado pelo Banco Mundial (com contrapartida da prefeitura de Teresina e do Governo Federal, por meio do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC) e visa uma reforma profunda no cenário urbano da zona norte, área historicamente considerada periférica. No período entre 2009 a 2014 foram removidas 493 famílias (TERESINA, 2014). Para além dos dados oficiais, as famílias denunciam irregularidades nas remoções[295]. O programa estipula impactar cerca de 2 mil famílias, diante disso, estratégias midiáticas de resistência são traçadas.

Para discutir sobre os processos de midiatização dialogamos com Hajarvard (2014). Frente aos processos desleais na arena midiática vê-se a necessidade de uma comunicação, por isso recorremos à Martín-Barbero (2014) que afirma os processos de diversidades em convergências. Articulamos junto a esta discussão teóricos da comunicação como Sodré (2017) e seu pensar nagô, bem como a comunicação sensível e a arte de tecer o cotidiano de Medina (2003). A teórica Anzaldúa (2005) colabora com a epistemologia de fronteira e a consciência mestiça, assim como Krenak (2019) e o pensamento indígena. Destacamos que existem práticas comunicativas insurgentes e contra-colonialistas que rompem o cerco do monopólio da fala e seus autoritarismos.

Contracolonialismo na fronteira

A práxis que ensejamos neste artigo nos mobiliza a refazer as trilhas do pensar, ou seja, nos compele a um outro modo de ver o mundo e atuar sobre ele. A pergunta que aqui nos sulea "É possível pensar a comunicação desde a cosmovisão afropindorâmica?", guarda muitos questionamentos sobre o modo como fizemos ciência até aqui e de nossas práticas sociais e comunicativas.

Portanto, cabe dizer que o diálogo aqui feito convida a olhar em todas as direções, a apreender outros recursos e a comunicar convidando outras modalidades do sentir. E se fazemos isso é para não cair no engano de tentar traduzir apagando

[295] Uma das estratégias comunicativas dos atingidos pelo PLN é a editoria "Esperança" no site OcorreDiário, desta feita, uma das denúncias de demolição de casas pode ser observada no referido site. https://ocorrediario.com/proximadamentetrinta-casas-demolidas-e-teresina-aniversaria-lagoas-do-norte-ou-palha-de-arroz/

trajetórias, mas sim, por em diálogo os sujeitos comunicativos que historicamente foram alijados de *dizer a sua palavra*.

Para constituir seu pensamento-ação contracolonialista, Santos (2015), afirma que no processo de escravidão do Brasil o colonizador eurocristão procurou destituir os povos afropindorâmicos de suas bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, ao instalarem uma visão de mundo pautada na religiosidade eurocristão monista, se ataca diretamente as cosmovisões afropindorâmicas, assim sendo: Desterritorializa (Com um Deus Onipresente); Impõe uma hierarquia verticalizada (Com um Deus onisciente acima de tudo e de todos); Demarca a impossibilidade de concretizar a vida em sua plenitude (Com um Deus inatingível).

Esta colonilização da vida desde as bases religiosas, segundo Santos (2015), se organiza pelas bases Exclusivistas de viés masculino e tende a desenvolver sociedades homogêneas e patriarcais. Se organiza em bases verticais, pois olha apenas em uma única direção, sendo portanto, também, linear. Em contraposição, as cosmovisões afropindorâmicas são pluristas, olham em todas as direções, são pluripotentes; tendo a compreensão de várias forças que compõem o universo e são materializados através dos elementos da natureza. Este modo de ver e viver o mundo, mobilizam as forças que quebram o paradigma da separação binária, presentes por exemplos nas compreensões: Natureza *versus* Cultura; Emoção *versus* Razão; Natureza *versus* Razão. Sendo um pensamento circular, não separa em caixas disciplinares as diversas habilidades necessárias a pensar e agir no mundo. Comunicar, fazer política, biointeragir com a natureza, cuidar do espaço-tempo, do território, fazer arte ou ciência, todas essas ações circulam, em vez de verticalizarem-se buscando linearidades exclusivistas.

Assim, afirmamos a necessidade dos estudos de comunicação midiática observando desde as cosmovisões afropindorâmicas para não incorrer no erro de praticar os epistemicídios corriqueiros na ciência, inclusive quando tenta traduzir os modos de ser-viver do *Outro.* Todavia, por nos encontrarmos em fronteiras epistêmicas, onde subsistem bases do pensar de diversas matrizes, consideramos importante dialogar com Anzaldúa (2005) para quem "la mestiza é um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro" (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

Glória que se considera Chicana, reivindica a ancestralidade indígena, mas entende que nasceu posicionada entre duas culturas, donde emerge a luta de fronteira. Desta feita, a fronteiriça, a mestiça, como ela afirma, se encontra em tensão das culturas "El choque de un alma atrapado entre el mundo del espíritu y el mundo de la técnica a veces la deja entullada" (ANZALDÚA, 2005, p, 705). O choque aprisiona, paralisa, anestesia, à medida que tem toda uma cultura sendo negada em seu interior, em suas entranhas, por isso ela afirma "é uma luta de carne". Esta negação é cotidianamente experimentada nos diversos âmbitos da vida, inclusive, é fundamentada pela ciência. Os saberes, conhecimentos e formas de fazer ciência dos povos tradicionais e originários foram relegados ao patamar de esoterismo. É justamente sob a negação de ser, sob a violação da racionalização, sob a postulação científica de ser sempre *"O Outro",* que os povos subalternizados se movem em contra-colonização permanente desde ontem:

> La mestiza tem que se mover constantemente para fora das formações cristalizadas – do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta, de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir. (ANZALDÚA, 2005, p. 706).

Desta feita, é necessário um trabalho comprometido para pensar-criar-mover as noções paradigmáticas da comunicação para enredarmo-nos nos contextos subalternizados e criar outras trilhas, ou mesmo visibilizar as existentes. Para isso, é preciso torções epistemológicas também para entender a comunicação intrínseca as cosmologias afropindorâmicas, nos espaços de resistências sociais, tais como as ações contra-coloniais pelo direito à cidade imbrincadas no caminhar dos atingidos pelo Programa Lagoas do Norte. Vale dizer, que o esforço aqui não caminha na direção de negar autores do norte do mundo, pois compreendemos que trazer o Sul ao seu lugar de visibilidade, não impõe anular o outro, embora, façamos uma opção preferencial para pensar com este campo.

É possível pensar a comunicação midiática desde outra cosmologia?

Estamos constantemente reelaborando nossas formas de agir no mundo, o que está relacionado às formas que escolhemos para nos comunicar, as estratégias podem

ser diversas, e a midiatização está cada vez mais fazendo parte das relações diárias. Segundo Hajarvard (2014), "Cada vez mais, outras instituições necessitam de recursos de mídia, incluindo suas habilidades de representar a informação, construir relações sociais e ganhar atenção com ações comunicativas" (HAJARVARD, 2014, p. 21). Para o âmbito deste trabalho cabe problematizar: quais habilidades de representar informação estão intrínsecas nos espaços-tempos soterrados pelas práticas hegemônicas?

Ainda segundo Hajarvard (2014), há no processo de midiatização uma ritualidade e racionalidade. Neste ínterim é possível observar, em primeiro lugar, que há codificações, regras (técnicas) e recursos (infraestrutura que possibilita as práticas sociais). Podemos citar que nas redações convencionais há normas formais ou informais convencionais, tais como um tipo de periodicidade que caracteriza tal mídia, uma forma específica de informar que envolve uma linguagem técnica, o posicionamento das imagens, o lead, o valor-notícia, dentre outros, que são padrões e regras que justificam-se pela institucionalização de códigos. O que foge a estas regras e padrões é comumente posto à margem ou usualmente é posto do lado de fora das caixas comunicacionais. Sendo assim, é possível entender que há uma lógica que perpassa as diferentes mídias.

> A noção de uma lógica da mídia é usada para reconhecer que os diversos meios de comunicação têm características específicas e *modi operandi* que influenciam outras instituições e a sociedade como um todo, já que eles contam com os recursos que a mídia tanto controla quanto torna disponíveis (HJARVARD, 2014, p. 26).

Em segundo lugar, é preciso observar que a mídia também opera nas mudanças tecnológicas. Percebemos que as regras e recursos que possibilitaram, muito facilmente, apartar as lógicas institucionais de determinados padrões comunicativos, hoje configuram outros trânsitos. Tornando as fronteiras mais fluidas. Em terceiro lugar, Hajarvard (2014), nos leva a entender que a mídia se torna institucionalizada e interfere nas práticas sociais. Podemos arriscar dizer que as práticas sociais também interferem na institucionalização dos novos trânsitos midiáticos. Portanto, é preciso, antes de mais nada conhecer as lógicas, estruturas e processos de institucionalização das mídias estudadas. Por este ponto de vista, cabe questionar as diversas investidas acadêmicas para denominar o que é comunicação ou mídia, apartando assim processos indiferentes às lógicas institucionais hegemônicas. Como delimitar conceitualmente

as lógicas como midiáticas ou não, sem sequer adentrar nas lógicas culturais e processuais de dadas estruturas?

Por isso, consideramos importante dialogar com Martin-Barbero e sua noção de convergência, para entender que processos comunicativos estão invisibilizados, apagados ou relegados ao andar debaixo da verticalização das lógicas acadêmicas subalternizadoras. É preciso convergir para tornar comum outras estratégias comunicativas.

> Antes de aparecer no campo da tecnologia, a ideia de convergência estivera presente no âmbito da cultura através da noção de interculturalidade, que nomeia a impossibilidade de uma diversidade cultural compreendida de cima, isto é, desejada ou regulada à margem dos processos de intercâmbio entre as diversas culturas (...) (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 19).

Para Martín-Barbero (2014) é necessário atuar nas condições do traduzível e do indecifrável da cada cultura, ao mesmo tempo. A tarefa é operar nos limites e nas possibilidades para que as diferentes culturas se reconheçam, sem que haja, entretanto, posições hierárquicas de subalternização de uma cultura sobre a outra. Nestes termos, sim, abre-se a perspectiva para indagar as dominações, desde as brechas, buscando a recomposição dos cenários.

Lopes (2019), ao estudar a teoria barberiana, afirma que a cartografia sendo histórica e geográfica, mostra as relações humanas com o território, no bojo os seus conflitos, e ao mesmo tempo, a historicidade de nossos saberes. A elaboração do mapa noturno, na teoria barberiana, se mostra salutar para tempos fluídos, incertos e aparentemente embotados de esperança, uma vez que procura ressituar os estudos de comunicação e dos meios a partir das matrizes culturais.

A busca por torcer velhos horizontes e reconfigurar outros, enseja novas perguntas, e mais ainda, compele a reelaboraração do lugar de onde se faz a perguntar e de quem as faz. Para caminhar na noite é preciso sagacidade e olhos apurados aos detalhes, ao que parece pequeno, aos vultos. Exige, também, entender as condições estruturais e subjetiva, sem deixar que uma se sobreponha a outra. Nos termos de Harvey (2015) é necessário compreender a espaço-temporalidade absoluta, relativa e relacional, de modo que as mesmas criem significados entre si. "É apenas quando a relacionalidade se conecta ao espaço e ao tempo absolutos da vida social e material que a política se torna viva. Negligenciar esta conectividade é condenar a política à

irrelevância" (HARVEY, 2015, p. 151). É preciso fazer os entrelaçamentos capazes de compreender a complexidade da realidade, sem perder de vista a inteireza da vida. Trata-se de garantir as devidas importâncias aos espaços vividos e experimentados (o espaço-tempo dos afetos, por exemplo), mas também garantir a reflexão sobre os espaços materiais, absolutos e relativos.

Na tentativa de não ancorar este estudo numa perspectiva circunscrita apenas no culturalismo, mas também tendo em vista a dimensão afetiva dos dispositivos comunicacionais, dialogamos com Sodré (2006) e suas estratégias sensíveis. O autor, advoga que é necessário compreender as "variadas dimensões da sensibilidade contrapostas às da razão da cultural ocidental" (SODRÉ, 2006, p. 17), mas acautela-se dos terrenos arenosos da des-historização.

Sodré afirma que "quando se age afetivamente, em comunhão, sem medida racional, mas com abertura criativa para o Outro, estratégia é o modo de decisão de uma singularidade" (2006, p. 10). Trata-se de uma singularidade que não se encerra no individual, mas convida coletividades a partilhar, contrapondo-se às lógicas da hegemonia mercadológica, contudo, não nos escapa as possíveis capitulações do sensível por parte da flexível condição do capital, que a tudo abocanha e apropria. Faz-se necessário, manter observância aos relativismos, que podem encarcerar no labirinto mercadológica, em vez de criar rotas emancipatórias. É preciso cuidado para não deixar as distrações do capital instrumentalizar os afetos.

> (...) a dimensão do sensível implica uma estratégia de aproximação das diferenças - decorrente de um ajustamento afetivo, somático, entre partes diferentes num processo -, fadada à constituição de um saber que, mesmo sendo inteligível, nada deve à racionalidade crítico-instrumental do conceito ou às figurações abstratas do pensamento. (SODRÉ, 2006, p. 11).

Assim compreendemos as estratégias sensíveis podem se dá por estratégias espontâneas nas situações interativas, sem a racionalidade calculadora, mas percebendo que sentir implica a dimensão da corporeidade, que convoca, um corpo e espírito, ou seja, convida a enxergar o visível e o invisível, material e imaterial, as presenças e as ausências. Tais processos se dão para além da binaridade da existência de um emissor e receptor, como afirma Sodré (2014), talvez as estratégias se dêem também antes e depois da formulação da mensagem, do meio escolhido e de sua recepção. O sensível, possibilita enxergar o entre.

Nas tradições afropindorâmicas, como dito anteriormente, que elaboram desde uma circularidade, se perfaz nas relações sensoriais de estratégias espontâneas de afeto. Onde é possível a composição de uma inteligência sensível, que como afirma Medina (2003) enseja: Sentir-Pensar-Agir. Nesta visada, a comunicação social precisa convocar a poética da interpretação para não insistir nos equívocos dos signos da divulgação, da verticalidade presentes na fala monopólica do mercado.

Há elaborações ricas e vivas que foram capazes de atravessar os tempos das desordens e do genocídio e são importantes para fortalecer corpos-espíritos comunicantes. Uma delas é possível ser entendida por Sodré (2017), onde afirma que nenhum pensamento se origina exclusivamente da palavra "e sim principalmente da espacialidade instaurada pelo corpo em sua vinculação ao entorno ético e existencial, portanto na relação concreta entre homens e natureza" (SODRÉ, 2017, p. 81). Recusa-se, portanto a separação absoluta entre o dentro (corpo) e o fora (o mundo) transbordando as representações comunicativas. Outro ponto importante desde essa composição da filosofia a toque de atabaque é que

> (...) a diátese média da *Arkhé* não se perfaz no mero circuito da fala - escrita ou oral - entre um locutor e um ouvinte, uma vez que o discurso abrange os vivos e os mortos como parte de um processo que funda e atravessa continuamente os sujeitos, "tanto pessoas" quanto "não pessoas". (SODRÉ, 2017, p. 83).

Outra dimensão importante para imaginar-construir uma comunicação sensível capaz de agir na diversidade, seja ela cultural ou no âmbito dos afetos, é a dimensão do sonho como domínio espaço-temporal do conhecimento. Krenak (2019) afirma o terreno dos sonhos como a possibilidade de adiar o fim do mundo para "sempre poder contar mais uma história" (KRENAK, 2019, p. 27). Segundo diversas cosmologias indígenas o sonho é reconhecido como um exercício disciplinado de formação para sentir-pensar a vida.

> (...) instituição do sonho não como uma experiência onírica, mas como uma disciplina relacionada à formação, à cosmovisão, à tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado de autoconhecimento sobre a vida, e a aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com as outras pessoas. (KRENAK, 2019, p. 53).

Aqui está uma chave de entrada para o pensamento de Sodré (2017), que nos encaminha a pensar estratégias sensíveis, que não estão nas aparências e nem apenas na exterioridade do mundo, mas exige uma corporeidade implicadas em outras dimensões não evidentes, muito embora possam ser exequíveis. Bem como a comunicação sensível de Medina (2003), onde a arte de tecer o cotidiano enseja a poética da interpretação:

> Uma inteligência ágil, disciplinada e intuitiva desborda numa narrativa que reencena o mundo e os protagonistas que nele se movimentam; uma inteligência sensível, afetuosa ou emocionada, mergulha no intimismo da situação ou a transcende na poética; e uma inteligência analítica ensaia a decifração possível do que se apresenta na aparência indecifrável. (MEDINA, 2003, p.138).

Estamos, portanto, na fronteira que nos impele a sonhar-construir o novo, sendo arquitetos da diversidade e abrindo campo para contar muitas histórias. Contar, no exímio significado de seu saber, "Pois contar significa narrar histórias, ser considerado pelos outros" (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 20). Contar uma história a mais para preservar memórias, patrimônios, saberes, ciências e conhecimentos. Aí reside a natureza comunicativa capaz de lançar luz nos ambientes noturnos.

Comunicação e cidade: o praticar-sonhar por uma cidade coletiva

Sonhar como um agir em contra-colonização permanente é estar na fronteira entre o real imaginado e o real absoluto. É entender que nas materialidades absolutas da negação de direitos é possível caminhar. Para Levefreve (2001), dois passos mentais devem ser tomados para pensar o direito à cidade e a construção de um novo humanismo confluente com a nova práxis da sociedade urbana: a) Transdução: operação intelectual metodológica que realimenta incessantemente o conceitual e as observações empíricas; b) utopia experimental: que deve ser considerada experimentalmente, estudando-se na prática suas implicações e consequências.

O teórico francês nos ensina que o direito à cidade é também o direito de se apropriar da cidade e construí-la participativamente, coletivamente. Sendo um espaço-tempo, de conflitos e tensões, a tarefa exige um esforço permanente. Segundo o autor, há que se questionar:

> Quais serão os locais que socialmente terão sucesso? Como detectá-los? (...) Quais tempos, quais ritmos de vida cotidiana se inscrevem, se escrevem, se prescrevem nesses espaços 'bem sucedidos', isto é, nesses espaços favoráveis à felicidade? É isso que interessa. (LEFEBVRE, p. 110).

É justamente na defesa dos ritmos da vida cotidiana que os atingidos pelo PLN elaboram suas estratégias de permanência nos territórios, onde vivem de modo circular em bioteração com a natureza, sendo: ribeirinhos, pescadores, vazanteiros, artistas da cultura popular, donas de casa, aposentados, professores (as), são sujeitos diversos que pensam-fazem a cidade em respeito com seus modos de vida. Tais sujeitos reivindicam sua ancestralidade negra e indígena, sendo comum, nas rodas de conversa lembrarem a história da região, onde viviam indígenas e, mais tarde, escravizados refugiados. Muitas práticas e saberes, vale dizer, foram interrompidos com a chegada PLN.

Segundo o Marco de Reassentamento involuntário de 2014, o Programa Lagoas do Norte (PLN) é "um programa da Prefeitura Municipal de Teresina – PMT, em parceria com o BIRD e o Governo Federal, que tem como objetivo atuar, a partir de ações integradas com abrangência multissetorial, em 13 bairros da zona norte da cidade de Teresina, onde residem cerca de 100 mil habitantes". É estruturado em três componentes: Modernização da Gestão Municipal; Requalificação Urbana e Ambiental e – Desenvolvimento Econômico e Social. Apesar disso, é notável os esforços concentrados da prefeitura na remoção dos moradores. Depois de cerca de 10 anos de programa e várias investidas de parte da população em permanecer em seus territórios, finalmente, o Banco Mundial, respondeu aos pedidos dos moradores se comprometendo a averiguar as denúncias quanto a irregularidades das remoções. [296]

Análise: Boletim Esperança

O *Boletim Esperança* emerge em abril de 2019, composto a partir de oficinas com moradores da região e colaboradores. E este é um ponto importante de análise, pois todos os processos de defesa do referido território se dão em muitas parcerias, tendo em vista que esta pauta ganhou a solidariedade da cidade de Teresina, tendo

[296] "Programa Lagoas do Norte: Banco Mundial abre investigação para apurar violações do direito à moradia em Teresina", assim anuncia a reportagem no OcorreDiário. https://ocorrediario.com/programa-lagoas-do-norte-banco-mundial-abre-investigacao-para-apurar-violacoes-do-direito-a-moradia/

mobilizado unidades no campo político e artístico, levando a um debate pelo direito à cidade de modo criativo e coletivo.

O boletim tem duas edições, a segunda foi publicada em julho de 2019. Nota-se que o Boletim nasce como uma estratégia sensível perante a necessidade de Esperançar, como o próprio nome da mídia sugere. Como quase todos os dispositivos utilizados nesta resistência (já realizamos outros estudos para entender os outros dispositivos midiáticos neste processo), este também decorre das demandas táticas, que podem ser momentâneas e espontâneas, na medida em que as condições exigem e permitem, desafiando as lógicas da periodicidade imposta pela racionalidade midiática de mercado. Isto pode justificar o fato de que o projeto nasceu com a ideia de ser bimestral e acabou não tendo outras edições no segundo semestre de 2019, segundo relatos, durante as vivências desta observação participante (parte da metodologia utilizada para construção deste artigo).

Figura 1 – Capa da primeira edição do Boletim Esperança.

Fonte: Acervo da autora.

Na capa da primeira edição do Boletim, o verbo esperançar se conjuga pelo retorno de um lavrador a sua terra – o senhor vinha sofrendo ameaças de um empresário local, que destruiu por diversas vezes suas plantações na Av. Boa Esperança,

à beira do rio Parnaíba – que teve ganho de causa na justiça. Segundo o Boletim, a vitória se deu pela articulação de advogados populares junto com o Centro de Defesa Ferreira de Sousa (associação que atende as demandas locais), demonstrando mais uma vez articulação entre os sujeitos em movimento na cidade.

As páginas seguintes dão conta de denunciar novas ameaças de remoção no Bairro Mafrense, mas também dá conta das articulações feitas entre os moradores e a Defensoria Pública da União, Ministério Público e o Conselho de Arquitetura e Urbanismo para garantir uma comissão de Avaliação técnica independente. O boletim finaliza dando a agenda das próximas atividades.

Na segunda edição é possível observar mudanças na diagramação e organização do conteúdo, com as manchetes na capa, assim como a numeração nas páginas. A edição abre com um texto dos moradores da Palitolândia, região da Vila Irmã Dulce (criada há cerca de 20 anos já foi considerada uma das maiores ocupações da América Latina), zona Sul de Teresina, com suas reivindicações. Neste sentido, é possível perceber que a luta pelo direito à cidade se dá também na busca por entrelaçamentos de norte a sul da cidade, pois a cidade coletiva deve caminhar junto às várias demandas que emergem de muitas tensões. A cidade é uma teia, cujo os fios se encontram na luta coletiva.

Ambas as edições, nos dão pistas de que para entender as estratégias comunicativas realizadas nas fronteiras afropindorâmicas, é preciso repensar a comunicação, suas regras e padrões, pois ensejam um modo próprio de produção, apresentam outra estética e, talvez mais importante, se dá em espaço-tempo diferenciado. A linguagem pode ser a poesia, uma imagem, um mapa, um diálogo, os jeitos brotam desde a cartografia da diversidade nas urgências de contar, porque contar é existir, pois registra memórias e estratégias de vida.

Figura 2: Capa da segunda edição do Boletim Esperança.

Fonte: Acervo da autora.

Contar histórias, nas urgências das memórias, é também um modo de apropriação dos espaços da cidade, uma vez que demanda uma elaboração mental e prática para existir na cidade, sendo a cidade. Midiaticamente Esperançar se torna uma práxis que experimenta afetos, sonhos e uma utopia em um movimento que permite que o invisível atue sobre o visível, na condição da mística dos afetos sobre o campo político.

Diante das análises podemos considerar que a midiatização presente na luta pelo direito à cidade acontece desde uma teia comunicativa que envolve o corpo presente nas redes sociais, o corpo performático em dança e boletins comunitários. O direito de dizer a palavra é rasgado pelos sujeitos historicamente subalternizados, constituídos desde o saber-ser das matrizes negadas pela ciência positivista e eurocêntrica. Os sujeitos presentes neste estudo buscam nos saberes da terra, dos rios, das ruas e nos gritos que ecoam no ar o combustível para as suas estratégias comunicativas sensíveis. A comunicação está constelada com novos ambientes, onde a memória é lugar necessário na retomada da vida cotidiana e afetividades.

Podemos observar também que a comunicação em viés contra-colonialista e pautada nos saberes e práticas afropindorâmicos, quer dizer, que demanda saberes outrora subalternizados, que passam a assumir lugar de centralidade, dá às condições de reivindicar a palavra em prol da construção de uma cidade inclusiva e de direitos. A construção desta comunicação insurgente é capaz de reelaborar a tríade da inteligência sensível: Sentir-Pensar-Agir. É preciso uma intuição analítica e afetiva para agir sobre a cidade e anunciar-comunicar esperanças.

Referências

ANZALDÚA, Glória. La conciencia dela mestiza/Rumo a uma nova consciência. Estudos feministas, Florianópolis, 13 (3), p. 704-719, setembro/dezembro, 2005.

BISPO, Antônio dos Santos. Contra Colonização, Quilombo: modos e significações. Brasília: UnB, 2015.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. EM PAUTA, Rio de Janeiro _ 1o Semestre de 2015- n. 35, v. 13, p. 126 - 152.

HJARVARD, Stig. Midiatização: conceituando a mudança social e cultural. MATRIZes, v. 8, n. 1, São Paulo, jan-jun 2014, p. 21-44.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. - 1 ed. - São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LEFEBVRE, Henri. O Direito à Cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo. A teoria barberiana da Comunicação. In: Entre comunicação e mediações: visões teóricas e empíricas/ Eneus Trindade, Juciano de Sousa Lacerda, Mário Luiz Fernandes (organizadores) - São Paulo: ECA-USP, 2019; Paraíba: Ed. da UEPB, 2019. 240 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em convergência. V. 8- Nº2, jul./dez. 2014, São Paulo, p. 15-33.

MEDINA, Cremilda. A arte de tecer o presente – Narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

SODRÉ, Muniz. As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. A ciência do comum: notas para o método comunicacional. Rio de Janeiro: Editora Vozes;2015.

SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TERESINA. PREFEITURA DO MUNICÍPIO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. Programa Lagoas do Norte: Marco de Reassentamento Involuntário das Famílias e Imóveis Afetados pela Implantação da 2ª Fase do PLN. Teresina: SEMPLAN, 2014.

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUPERAÇÃO DO RACISMO

Sebastião de Assis Ribeiro[297]

Introdução

A exaltação da história e da cultura afro-brasileira e africana, dando visibilidade ao protagonismo negro nas atividades escolares, através da apresentação de experiências positivas, é fator determinante para eliminação do complexo de inferioridade, superação do racismo, afloramento do sentimento de pertença e fortalecimento da identidade racial, possibilitando melhorar a qualidade do processo de ensino/aprendizagem de estudantes afrodescendentes. Tal prática favorece a interação social, eleva a autoestima e produz relações interétnicas baseadas no respeito e na valorização da diversidade cultural.

Ao falar em protagonismo e apresentações de experiências positivas temos em mente os bons exemplos de vida, as contribuições advindas de seus conhecimentos, valores, técnicas e inteligências demonstradas pelo povo negro na formação cultural brasileira de forma coletiva ou individual que, às vezes, são personificados em alguns líderes importantes como Zumbi dos Palmares, Dandara, Abdias do Nascimento, Francisca Trindade e muitos outros, conhecidos ou desconhecidos pela historiografia, mas que deram suas valiosas contribuições.

[297] Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana – UESPI. sebastiaoar2@gmail.com

Dantas, Matos e Abreu (2012) afirma que as experiências de vida de homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor. Na perspectiva do processo de ensino e aprendizagem, o texto Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação e Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ao se referir ao trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar, no tocante à cultura afro-brasileira, de modo particular, "recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores". (MEC, SECAD/BRASIL, 2006, p. 69)

Somos resultado das educações que recebemos. Isso mesmo! Educações no plural. Porque não existe só um tipo de educação. Existem vários. Nossos conhecimentos, valores, crenças, juízos e modo de pensar e agir são frutos das experiências educacionais que vivenciamos. O sentimento de pertencer a um determinado grupo étnico-racial, aceitando ou rejeitando nossa origem, por exemplo, depende dos estímulos e experiências que nos são oferecidos.

No caso da educação escolar dos estudantes afrodescendentes, de modo específico, a exaltação das experiências positivas e do protagonismo negro, através da abordagem de conteúdos contendo exemplos de grandeza, virtudes e conquistas referentes à memória do povo negro, ou seja, da história e da cultura afro-brasileira e africana, promove a autoestima de crianças e adolescentes negras (os) produzindo uma educação baseada no respeito e na valorização à diversidade. Valorizar as representações positivas acerca do povo negro como forma de combater a discriminação racial é uma estratégia defendida pelos principais movimentos sociais que lutam pela superação do racismo.

As discussões aqui apresentadas sobre a exaltação das referências positivas na abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana, no processo da educação escolar, foram organizadas em dois momentos: o primeiro momento apresenta uma discussão teórica e está dividido em quatro capítulos que, respectivamente, discute: as referências positivas na educação escolar; a imagem do povo negro presente ou ausente no livro didático; as relações interpessoais entre os muros da escola e por último discute a questão da preparação do profissional de educação para uma educação das relações interétnicas e superação do racismo. O segundo momento, deste trabalho, apresenta dados referentes às investigações realizadas numa Unidade Escolar de Ensino Fundamental da zona rural do município de São Raimundo Nonato, Piauí. Tais

investigações foram feitas através da análise documental, análise de material didático, entrevista e observação direta das atividades docentes e relações interpessoais ocorridas entre os muros da escola.

As referências positivas na educação escolar

A cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar costuma, na maioria das vezes, serem tratadas de forma esporádica, abordando tão somente aspectos relacionados a seus hábitos alimentares, danças, vestimentas, músicas e rituais apenas na disciplina de história, em datas comemorativas ou culminância de algum projeto. É preciso ir além dessas apresentações limitadas e mostrar outras representações focadas mais nas experiências de resistências, solidariedade, desenvolvimento tecnológicos, técnicas, planejamento, estratégias e conhecimentos diversos trazidos, em abundância, pelo povo negro para o Brasil. A escola, como instituição de formação cidadã, tem que assumir essa responsabilidade visando superar essa prática que não valoriza a cultura afro-brasileira.

> A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da ideia e da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (FONSECA; SILVA; FERNANDES, 2011)

Considerando essas afirmações, cabe ao sistema escolar disponibilizar material didático adequado, oferecer condições dignas de trabalho e preparar adequadamente os profissionais de educação para uma abordagem positiva da história e da cultura afro-brasileira e africana em todo processo educacional escolar. Quanto mais presentes e positivas forem essas referências em relação à descendência étnica, maiores são as possibilidades de sucesso dos estudantes negros.

> É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana (MUNANGA, 2005).

No Brasil, foi o sistema escravista que desenvolveu e propagou o racismo, a discriminação e o preconceito racial contra os escravizados africanos e afrodescendentes. A violência contra o negro não foi apenas física e psicológica, foi também historiográfica. Através da historiografia eurocêntrica, a cultura africana foi negada, inferiorizada, reprimida e tratada como coisa demoníaca. As manifestações culturais de matrizes africanas, como religiosidade, danças, culinária, estética, medicina natural e as tradições foram inferiorizadas pela a imposição do modelo cultural dos colonizadores.

> Sem ter a pretensão de mudar os rumos da história, podemos, entretanto, pensar em superar alguns de nossos problemas fundamentais, que ajudam a perpetuar as desigualdades entre nós, como o preconceito contra o negro e o mestiço. Como vimos, estes se ligam diretamente ao nosso passado, no qual os africanos eram considerados seres inferiores, incapazes de construir civilizações evoluídas como as europeias (SOUZA, 2014).

Dessa forma, os representantes da elite escravizadora construíram e fizeram prevalecer uma imagem inferiorizada e preconceituosa do negro e de sua cultura. Essa é a imagem do negro que, infelizmente, na maioria das vezes, ainda é propagada através do processo de educação escolar, fazendo o estudante afrodescendente desenvolver sentimento de rejeição pela história, memória e cultura do seu grupo étnico, internalizando a ideia de ser realmente inferior aos demais à sua volta, por causa de suas características físicas e/ou culturais, como cor da pele, tipo de cabelo, opções estéticas e religiosas, por exemplo.

Essa violência praticada contra o povo negro pelo sistema escravista prejudicou, mas não impediu o africano e seus descendentes de buscar e conseguir, através de várias estratégias de resistência, manter viva sua cultura e sua história. Para Matos (2012) os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira. Deixaram marcas positivas e exemplos de grandeza. São esses exemplos de luta, resistência, solidariedade, inteligência, festividade, diversidade e beleza negra que representam a verdadeira memória da cultura afro-brasileira e africana. Por isso devem ser exaltados e tratados como prioritários em sala de aula nos momentos de ensino/aprendizagem de forma interdisciplinar.

O acesso a materiais didáticos contendo registros positivos acerca do negro no Brasil, hoje, já não é tão difícil como há pouco tempo atrás. Nesse sentido, a Internet

tem representado um meio decisivo, quando possibilita a pesquisa, a produção e difusão desses conteúdos. A literatura negra, apesar das dificuldades encontradas, vem rompendo algumas barreiras, sendo mais facilmente encontrada. Há também por parte de investimento em políticas públicas, principalmente a partir de 2003, quando exemplares de materiais foram disponibilizados pela SECAD para estudo nas escolas, discutindo a questão das relações étnico-raciais no sistema educacional do Brasil. O FNDE, através do PNBE Temático, distribuiu para as escolas publicas vários livros sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Em um nível mais avançado e abrangente, temos um valioso trabalho de 08 volumes, com quase dez mil páginas, intitulado Coleção História Geral da África, elaborado pela UNESCO, contando a história da África a partir da perspectiva do próprio africano, disponível em PDF. Com isso, não cabe mais o argumento da falta de material, como justificativa para não apresentação de referências positivas relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A exaltação dessas representações positivas é uma forma de desconstruir estereótipos negativos em busca de uma educação mais justa, mais igualitária e mais eficiente no combate ao racismo, à discriminação e o preconceito.

As imagens da cultura e da história afro-brasileira e africana presentes ou ausentes nos livros didáticos.

O livro didático é, disparado, o material de apoio mais utilizado pelos professores das escolas públicas de Ensino Fundamental. Não são raros os casos em que ele é o único material utilizado durante todo o ano letivo, tanto pelos alunos, por não terem outras fontes de leitura, mas também pelos professores que já naturalizaram esta situação. Dessa forma, dependendo de como o negro é representado, ou não representado, o livro didático pode ser um instrumento de propagação do racismo inferiorizando uns e exaltando outros. No entendimento de Kabengele Munanga,

> A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferências pela estética e valores dos grupos sociais valorizados nas representações. (MUNANGA, 2006).

Essa afirmação mostra o livro didático numa posição decisiva na vida escolar de crianças e adolescentes afrodescendentes, na medida em que é considerado a principal fonte de informação dentro do ambiente escolar. Dependendo da imagem do negro que é mostrada, através dos textos, o discente pode se sentir valorizado ou discriminado, podendo influenciar diretamente na autoestima e na forma de ver o livro. No caso da invisibilidade, que é a negação, exclusão e não consideração, ou seja, o não aparecimento de textos positivos acerca da cultura afro-brasileira e africana levará, consequentemente, à internalização da ideia de que somente a cultura europeia branca é importante.

Principalmente por ser, para muitas crianças, o primeiro contato com o mundo dos livros, para outros continuará, por muito tempo, sendo um dos principais meios de acesso ao conhecimento histórico, cultural, literário e científico, o livro didático tem uma grande importância no processo educativo.

As normas, Leis, diretrizes e orientações pedagógicas que servem como referência curricular e subsidiam a elaboração do material didático nacional, Baseiam-se, até esse momento, nos seguintes documentos: PCN, publicados em 1997, de 1ª a 4ª série e 1998, de 5ª a 8ª série; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96; lei 10.639/03; Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, e lei 11.645/08.

A produção da obra didática não é livre de intenções maliciosas por parte de quem as produz. No Brasil, ela é impregnada de ideologias que visam, antes de tudo, escamotear a existência das diferenças, evidenciando, muitas vezes, de forma sutil, um projeto ideológico de disseminação do mito da democracia racial. Segundo Carolina Viana Dantas, "essa concepção de cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção do material didático no Brasil" (Dantas, 2012, p. 117). Os PCN que orientaram a produção dos livros didáticos adotado pelas Redes de Ensino de todo Brasil, pretendiam representar uma mudança no tratamento racial discriminatório presente na educação brasileira. Dantas (2012), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, complementa que o texto dos PCN, "enfatiza o papel homogeneizador desta formulação anterior que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade de discriminação racial produzida desde cedo no ambiente escolar" (Dantas, 2012, P. 118).

Há importantes avanços no campo da legislação educacional acerca da história e da cultura afro-brasileira. No entanto, o reconhecimento e as mudanças necessárias em relação às referências positivas, objeto principal dessa discussão, ainda são mínimas, quando não ausentes.

> O "reconhecimento" ainda exige o questionamento das visões sobre as relações raciais no Brasil, assim como a valorização e o respeito à história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes. Recentes pesquisas sobre a organização e os significados das famílias escravas, sobre as lutas dos escravos e libertos pela realização de suas festas e crenças, sobre as fugas, quilombos e revoltas, ou sobre a luta dos próprios escravos e seus descendentes pela abolição já têm recebido espaço de divulgação, embora pequeno, nos livros didáticos, nos cursos de atualização de professores e em revistas de grande circulação. (DANTAS, MATOS, ABREU, 2012).

Socialização e visibilidade da pessoa e das culturas negra entre os muros da escola.

Ao jogar luz sobre as relações interpessoais dentre os muros da escola, partimos, não da dúvida, mas da certeza de que essas relações são permeadas de sentimentos racistas onde, principalmente, os/as estudantes afrodescendentes são as maiores vítimas. Para Munanga (2005) os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados.

> Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária (MUNANGA, P.186).

Dentre as várias formas de manifestações preconceituosas presentes no espaço escolar, os apelidos são os mais frequentes e, muitas vezes, disfarçam intenções maliciosas de inferiorização.

> Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, ainda na vida escolar, as

> crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. (SECAD, 2006).

O espaço escolar, como um todo, oferece, cotidianamente, inúmeras possibilidades de convivência, aprendizagem e troca de experiências entre todas as pessoas que atuam nesse espaço: porteiro, zeladoras, merendeiras, estudantes, professores, diretores, coordenadoras e secretário, etc. Ele exerce importante influência no processo de socialização de crianças e adolescentes bem como favorece a livre expressão de manifestações culturais dos grupos étnicos-raciais presentes na formação sociocultural de cada indivíduo. Dessa forma, as relações interétnicas que ocorrem nesse espaço devem servir como meio para realizar intervenções objetivando o combate ao racismo e para implementar ações pedagógicas de respeito e valorização das diferenças. Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) temos que a "educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e instrucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura" (PCN, 1997).

> O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufrui-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. O esforço a ser desenvolvido, a partir desta proposta que aqui fazemos, deve extrapolar as fronteiras da sala de aula, derramar-se por sobre a escola e atingir a comunidade em torno dela, permitindo a todos os envolvidos novos comportamentos compatíveis com a conquista da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática (MUNANGA, 2005, p.187).

Dessa forma, pode-se construir, em todo espaço interno da escola e no seu entorno, uma ideia majoritária onde prevaleça o entendimento da necessidade de mudança de postura onde todos que fazem parte possam contribuir no dia a dia com referências positivas.

O bom exemplo, em todo tipo de relações interpessoais, e mais especificamente na relação profissionais e alunos, e entre alunos é a melhor forma de produção do respeito no ambiente escolar. Quem respeita é respeitado e ensina valores importantes como tolerância, sentimento de igualdade e a lei da reciprocidade. "É necessário a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a

possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito" (SECAD,2006).

Portanto, é imprescindível, pensar o espaço escolar na sua totalidade como um lugar de construção coletiva de aprendizagens, mas que há relações inter-raciais marcadas pelo sentimento de superioridade da cultura branca. É necessário não silenciar-se diante desse problema, visando construir convivências sociais sem divisão e/ou hierarquização racial.

Formação docente e as dificuldades no ensino escolar brasileiro

Diante de qualquer dificuldade no ensino escolar no Brasil, a culpa recai imediatamente sobre o aspecto da qualidade do trabalho docente. É fato que muitos professores têm dificuldades para abordar, de forma positiva, questões relacionadas à história e à cultura afrodescendente nas escolas. No entanto, não é correto nem justo propor que os problemas na qualidade do ensino/aprendizagem sejam reflexos, apenas, de deficiências no processo de formação docente, sem antes levar em consideração a precarização do trabalho docente em todos os sentidos. Nesse sentido, Vera Neusa Lopes esclarece:

> Forçoso é reconhecer, porém, que muitos professores não sabem como proceder. É preciso ajudá-los, pondo ao seu alcance pistas pedagógicas que coloquem professor e alunos frente a frente com novos desafios de aprendizagem. (LOPES, 2012).

Teoricamente, espera-se que todo professor sabe como fazer. Acontece que a precariedade das condições de trabalho não favorece a inovação da prática docente. O excesso de exigências burocráticas, a quantidade de alunos por turma, a carga horária em sala de aula, a prioridade a outras temáticas, e pressão sobre melhores resultados nas avaliações externas, pouco tempo para planejamento e organização de material são problemas que dificultam o desenvolvimento de melhorias na prática pedagógica. Para surtir os resultados esperados a formação precisa estar acompanhada de melhorias nas condições de trabalho.

As demandas dos movimentos negros por uma educação das relações raciais com foco na história e cultura afro-brasileira e africana resultaram em uma legislação que é, por muitos, considerada a maior conquista do povo negro em termos de

educação no Brasil. Consequentemente, surgiu a necessidade de uma adequação na formação profissional para atender as exigências legais da nova realidade. Trata-se da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade da inclusão curricular da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes oficiais de ensino. A partir de então, nota-se a existência de esforços no sentido da formação como forma de atingir os objetivos desejados. Nesse contexto:

> Algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnica-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais (FONSECA, SILVA E FERNANDES, 2011).

Como a precariedade do trabalho docente parece não querer se encaixar nessa discussão, cede-se, um pouco, para melhor dialogar com as bibliografias que apontam a formação docente como meio para que se alcance os objetivos educacionais visados pela Lei 10.639/03. Considerando que esse seja o caminho, é preciso que haja mudanças curriculares, metodológicas, humanas e pedagógicas, bem como no foco das discussões sobre educação étnico-racial nas formações iniciais e continuadas. A formação docente não deve visar tão somente o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, mas direcionar o foco para o campo das representações positivas e da busca de uma metodologia adequada, que no espaço escolar seja realmente capaz de aflorar o sentimento de pertença e o fortalecimento da identidade racial e que seja capaz de desnudar os profissionais de convicções negativas.

> Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presente em nossa vida cotidiana (FONSECA, SILVA E FERNANDES, 2011, P.42).

Há uma grande contradição das educações em relação a questão do preconceito racial, pois são justamente essas educações que transmitem o racismo de geração em geração. Por outro lado, também são essas educações, as únicas capazes de combater o racismo e construir uma sociedade livre de preconceitos e discriminações. Segundo Cruz (1997), uma pesquisa sobre relações raciais realizadas pelo Departamento de

Ciências Sociais do Núcleo Cultura Afro-brasileira de Salvador, em colaboração com a Universidade Federal da Bahia,

> Mostrou que o processo educacional (escola, família, comunidade e meios de comunicação social) é o principal responsável pela transmissão do preconceito racial e que, só através do processo educacional, é possível combatê-lo (CRUZ, 1997, p.74).

Alguns dados sobre a pesquisa

82% dos alunos (as) matriculados na escola pesquisada são auto identificados como negros (pretos e pardos). Apesar da grande maioria dos estudantes ser formada por negros e negras, a análise documental demonstrou pouca ou, praticamente, nenhuma preocupação com a questão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Fato que evidencia uma invisibilidade de crianças e adolescentes negros na escola. Das 14 metas a serem alcançadas, no Projeto Político da Escola (PPP), apenas a décima terceira faz uma pequena referência à questão da cultura afro-brasileira, sendo assim descrita: Meta 13 - Trabalhar as temáticas (família, ética, respeito, solidariedade, justiça, diversidade cultural, meio ambiente e saúde).

No que se refere aos planejamentos mensais dos professores, a maior visibilidade sobre a questão étnico-racial foi encontrada nos planejamentos mensais da disciplina de ensino religioso do 5º ano. Onde, nos campos referentes aos objetivos e conteúdos, mencionam a importância da diversidade cultural e da convivência com o outro. No entanto não há, nos planejamentos mensais, previsões de ações que visem, de maneira clara e direta, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, evidenciando uma negação da cultura afro-brasileira na educação escolar.

Observando diretamente as relações pessoais e diálogos no ambiente escolar, foram identificadas as seguintes manifestações racistas: apelidos de inferiorização como Neguinho (a), Pretinho (a), Corró e Bulu; xingamentos entre alunos usando características físicas como cabelo e cor da pele; exclusão na hora de selecionar alunos para algumas atividades e na escolha de times de futebol; tratamento mais rigoroso a alunos(as) negros(as); cantigas infantis com conteúdo negativo sobre a cor preta e cabelo enrolado; falas afirmando que na localidade quilombola os negros não se misturam com as outras pessoas e que homem negro famoso só procura mulher branca para casar. Entre os alunos observa-se que a discriminação acontece por localidade e

famílias, ou seja, um aluno ou aluna negra de uma determinada localidade ou família é discriminado enquanto que outros com as mesmas características físicas, mas de outras localidades e famílias não são discriminados.

Considerações Finais

Considerando o que foi proposto para esse trabalho e as reflexões desenvolvidas até aqui acerca da temática em questão, pode-se afirmar que o objetivo foi alcançado. No entanto, sabe-se que esse assunto, devido à sua importância, deve ser aprofundado.

A bibliografia consultada, os documentos analisados e as observações feitas, nos levam a constatar que, mesmo havendo algumas iniciativas, ainda que tímidas, no sentido de mudar a visão a respeito dos povos negros, as referências positivas acerca da história e da afro-brasileira e africana ainda não fazem parte das abordagens dessa temática no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Nos livros didáticos, na prática docente e no ambiente escolar ainda predomina a imagem do negro visto como inferior.

Dessa forma, diante de tal constatação, faz-se necessário realizar ações pedagógicas de combate ao racismo e desenvolvimento de uma educação das relações interétnicas através da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Nessa perspectiva, trabalhar a questão racial de modo interdisciplinar, priorizar o protagonismo negro nas abordagens sobre essa temática, trabalhar a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca do povo negro, incorporar no currículo e na Proposta Pedagógica da escola a história e a cultura afro-brasileira e africana, recusar o uso de material pedagógico contendo imagens negativas do povo negro, qualificar o corpo docente e melhorar as condições para trabalhar com as referências positivas sobre o negro, identificar problemas de cunho racial no ambiente escolar e agir pedagogicamente são intervenções que devem ser realizadas no intuito de combater o racismo e construir uma educação das relações interétnicas com base nos princípios de igualdade.

Referências

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: Romão Jeruse (org). História da Educação dos negros e outras Histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005, 21-33.

DANTAS, Carolina Viana; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (Org.). O Negro no Brasil. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). Relações Étnico-Racial e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2ª. ed. [Brasília]:

Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: [s.n.], 2005.

SOUZA, Mariana de Mello e. África e Brasil Africano. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2014.

O *BILDUNGSROMAN* FEMININO NA LITERATURA AFRO-AMERICANA: UMA LEITURA DE *"PRECIOSA"*, DE SAPPHIRE, COMO ROMANCE DE FORMAÇÃO

Sharmilla O'hana Rodrigues da Silva[298]

Considerações Iniciais

O bildungsroman surgiu como um tipo literário do gênero romance no final do século XVIII, com a publicação do livro *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*,[299] em 1795, de autoria do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe. Nesta narrativa, vemos um jovem "branco", burguês, que sai de casa e retorna após uma jornada de transformação interna. O termo foi criado em 1810 pelo filólogo alemão Karl Morgenstern ao analisar o romance de Goethe e identificar nele uma estrutura específica.

O termo bildungsroman significa "romance de formação/ de educação/ de amadurecimento" e, por causa disso, alguns acreditam que ele se restringe a este gênero literário. Além disso, há quem também defenda que tal narrativa não teria durado mais que um século ou ultrapassado as fronteiras alemãs. Assim, o bildungsroman seria produto de um momento, de um lugar e de uma classe social específicos: a burguesia alemã no século XIX.

Percebemos que um romance feminino escrito por uma estadunidense e publicado duzentos anos depois da citada obra de Goethe se distancia muito de tais peculiaridades. Acrescente-se a isso as várias identidades da protagonista. Claireece

[298] Universidade Estadual do Piauí – UESPI. sharmillaufpi@outlook.com

[299] Título no Brasil.

Precious Jones é uma adolescente negra, obesa, analfabeta, pobre, grávida do próprio pai e, portanto, vítima de múltiplos preconceitos.

Sendo assim, neste artigo, o objetivo é analisar como bildungsroman o romance de Sapphire, intitulado *Preciosa*,[300] que foi publicado em 1996. Entendemos que o gênero foi se adaptando a diferentes contextos e experiências pessoais vividas por suas principais personagens e que o texto estudado traz uma nova reflexão sobre a condição da jovem negra e pobre e seu processo de amadurecimento.

Bildungsroman: Do Clássico Feminino

O romance de formação clássico é protagonizado por um jovem "branco" de classe média que experimenta situações em diferentes lugares e com diferentes pessoas tendo como resultado o seu amadurecimento. Essa personagem já foi conectada ao herói, tendo sido especialmente escolhido por suas virtudes e possibilidades, pois a:

> [...] relação entre alma e ideal relativiza a posição central do herói; o herói é selecionado entre o número ilimitado dos aspirantes e posto no centro da narrativa somente porque sua busca e sua descoberta revelam, com máxima nitidez, a totalidade do mundo. (LUKÁCS, 2000, p. 140).

Sendo assim, o confronto com o meio em que vive é necessário para que este herói passe a ter consciência dos problemas existenciais da humanidade, enfatizando a individualidade, o que contribui na formação de seu caráter.

Como expressão de um contexto específico, vários especialistas defendem a existência de uma estreita relação entre a trajetória do jovem Wilhelm Meister, de Goethe, e o desenvolvimento da sociedade burguesa. A partir do século XVIII, o indivíduo passa a valorizar o conhecimento e a experiência adquiridos por ele mesmo, em um processo ativo de descobertas. Para alguns, o romance de formação representa fortemente esta ideologia:

> [...] o *Bildungsroman* desvenda-se como instituição social, como um mecanismo de legitimação de uma burguesia incipiente, que quis ver refletidos seus ideais

[300] Título no Brasil.

> em um veículo literário (o romance) que apenas começara a se firmar. (MAAS, 2000, p. 17).

Neste sentido, a autora afirma a importância da narrativa literária alemã como o modelo exemplar de *bildungsroman*. E, ao como reconhecê-la como produto da burguesia, enfatiza a presença de um protagonista da mesma classe social, para quem a liberdade é permitida como forma de alcançar um ideal.

Contudo, com o passar dos anos e as mudanças sociais e de pensamento, esta mesma burguesia tornou-se complexa, afastando indivíduo e sociedade e, por consequência, ele e a evolução da literatura, distanciando os textos posteriores do protótipo do gênero alemão.

O romance de formação feminino, por sua vez, teria surgido no século XIX. Um de seus exemplos são as narrativas inglesas de Jane Austen e das Irmãs Brontë, as quais apresentam adolescentes que lutam para terem respeito em seus relacionamentos amorosos. Nessas estórias, as personagens são "brancas" e o casamento, a maternidade e a classe social são fatores de forte influência. Alguns estudos trazem leituras feministas destas obras, levando a crer que nelas há o compromisso com a afirmação da identidade feminina.

Aos poucos, a literatura de formação feminina se distancia ainda mais da masculina quando as mulheres passam a viver diferentes situações sociais e individuais e novas vozes são ouvidas, como afirma Zinani (2013, p. 17): "[...] por meio da desconstrução do discurso patriarcal, a voz da figura feminina passa a ser ouvida, possibilitando-lhe revelar a sua experiência e expressar uma nova ordem social e simbólica, [...]."

A partir desta citação, verificamos um contraste entre os ideais masculinos e femininos a serem alcançados no *bildungsroman* até o a primeira metade do século XX: o rapaz busca a harmonia em sua relação com o mundo, à moça está reservada a solidão do ambiente doméstico e seu desenvolvimento está condicionado à sua relação com marido e filhos:

> [...] o desenvolvimento pessoal (individual, profissional, intelectual, cultural, etc.) da protagonista era interrompido: na vida dedicada exclusivamente ao marido, aos filhos e ao lar, o final era o suicídio, a morte, a loucura, a solidão ou o isolamento do mundo. (PINTO, 1990 apud GALBIATI, 2011, p. 1719).

Se as personagens não atendessem a essas expectativas, apresentavam loucura, eram marginalizadas, retratadas sem amor-próprio, prejudicando a imagem defendida por alguns. Assim, a jovem protagonista do romance de formação feminino afro-americano aqui estudado permite uma nova reflexão sobre este gênero literário.

Preciosa e a Identidade da Jovem Negra

O *bildungsroman* com heroína negra e pobre é narrativa recente, enfatizada a partir da segunda metade do século XX com Maya Angelou, Toni Morrison e Alice Walker. As três escritoras abordam de forma semelhante o sofrimento pelo qual passa diariamente jovens como Claireece, os preconceitos múltiplos.

Este período, devido principalmente às manifestações pela igualdade racial e de gênero, contribuiu ainda mais para a consolidação da literatura afro-americana. A voz de novos escritores e personagens passa a ser ouvida e a mulher negra tenta ultrapassar as limitações que, durante muito tempo, foram-lhe impostas:

> [...] A socialização racista, sexista condicionou-nos a desvalorizar a nossa feminilidade e a olhar a raça como o único rótulo importante de identificação. Por outras palavras, foi-nos pedido que negássemos uma parte de nós próprias – e fizemo-lo. (HOOKS, 1981, p. 5).

Esta ideia de inferiorização da mulher negra passa a ser mudada, permitindo finais de redenção. Em Preciosa, a protagonista transgride a personagem clássica do bildungsroman, mesmo apresentando uma intersecção de identidades e situações humilhantes. Desta maneira, o romance de Sapphire segue a tradição de Angelou, Morrison e Walker ao trazer a adolescente vítima de crueldades que, cinquenta anos antes, poderiam encerrar negativamente sua jornada.

Sapphire é o pseudônimo de Ramona Lofton - romancista, poetisa e ativista negra - que escreve como uma forma de alerta dos males que afligem ainda mais essa parte da população. Devido à narrativa forte, Preciosa pode também ser considerada uma ecsrita política, de combate ao reforço de comportamentos e discursos preconceituosos.

Narrando em primeira pessoa, Claireece se expressa em um diário[301] e se permite ser lida ou ouvida, criando uma imagem própria de guerreira e detentora do poder de guiar o próprio destino. Assim como outras mulheres, a protagonista enfrenta perigos que se multiplicam devido a outras condições (raça, idade, classe social, situação parental, educação escolar, insatisfação com o corpo). Sua negritude, contudo, aparenta ser o maior agravante:

> [...]. Within this country where racial difference creates a constant, if unspoken, distortion of vision, Black women have on one hand always been highly visible, and so, on the other hand, have been rendered invisible through the depersonalization of racism. (LORDE, 2007, p. 129)[302].

A visão distorcida tem gerado problemas para as mulheres negras: elas são visíveis enquanto personagens de uma existência limitada - em certo trecho da narrativa (SAPPHIRE, 2010, p. 138), a Claireece é oferecido um trabalho de empregada doméstica; ao mesmo tempo são invisíveis, quando "aceitam" este papel.

Assim, o romance de formação de Sapphire permite a esperança a partir da autoaceitação e, principalmente, da reflexão sobre a sua maturidade. Claireece passa a compreender seu poder, sua força. Levando-se em conta que o negro ainda sofre uma espécie de "invisibilidade social" em quaisquer áreas e situações de suas experiências, narrativas como Preciosa se fazem necessárias para o processo de crescimento.

É o que a personagem representa – a jovem negra que supera os preconceitos e consegue se transformar em "alguém". Ela passa a ser vista e se define como um indivíduo tão digno quanto qualquer outro: "[...] By insisting on self-definition, Black women question not only what has been said about African-American women but the

[301] No romance, a protagonista escreve como fala, pois está em processo de alfabetização. Assim, algumas palavras nas citações, de acordo com a gramática normativa, encontram-se grafadas de maneira incorreta.

[302] Nossa tradução: "Dentro desse país onde a diferença racial cria uma constante, se não mencionada, distorção de visão, mulheres negras têm, por um lado, sempre sido altamente visíveis, e por outro lado, têm sido invisíveis através da despersonalização do racismo".

credibility and the intentions of those possessing the power to define" (COLLINS, 2002, p. 114)303.

Claireece recusa a condição que lhe foi imposta, Seu bildungsroman é uma transgressão no sentido de que ultrapassa os ideais outrora escolhidos para a literatura feminina e exige a ênfase nesta diferença. As questões a serem resolvidas envolvem um diálogo ainda maior com seu universo interior. Ao escrever, ela revela um lado sombrio da humanidade ao mesmo tempo em que tortuosamente alcança a redenção.

Preciosa como Bildungsroman

Em relação às características do bildungsroman, Shcwantes (2007, p. 2-3) destaca: o conflito de gerações - geralmente entre pais e filhos; viagem para uma cidade grande - ou apenas a saída da casa do adulto com o qual entra em conflito; formação acadêmica; educação informal; encontro com um mentor - estas duas últimas muito conectadas; e dois casos de amor - e, como a autora explica, um deles não dá certo. Veremos como esses aspectos são apresentados em Preciosa.

Claireece inicia sua história contando o abuso sexual do qual era vítima constante. Aos 16 anos, está grávida pela segunda vez do próprio pai. Como se não bastasse, o abusador é defendido pela mãe que, por sua vez, acusa a filha de tê-lo seduzido: "Obrigada, [...] por fuder com meu marido, sua putinha suja! [...]. Sua puta gorda vagabunda! Piranha preta porca! Ele me abandonou! Ele me deixou por sua causa" (SAPPHIRE, 2010, p. 29). A jovem é sempre xingada e espancada pela genitora que tem a guarda do primeiro bebê Jones apenas por interesse financeiro.

A violência da mãe aparece em todo o romance. Claireece tenta apagar da memória a distância afetiva entre elas buscando ser acolhida por outras referências adultas, como ocorre com o enfermeiro da ambulância que a socorre próximo ao parto. A maneira delicada de falar do homem surpreende a protagonista: "[…] Nenhum homem nunca foi legal comigo assim antes" (SAPPHIRE, 2010, p. 20).

Na escola, os colegas têm medo de Claireece principalmente por ser ela negra e obesa. Algumas vezes, ela se aproveita desta condição como forma de auto-defesa.

303 Nossa tradução: "Por insistir na auto-definição, mulheres negras questionam não somente o que tem sido dito sobre mulheres afro-americanas mas sobre a credibilidade e as intenções daqueles que possuem o poder para defini-las."

Não costuma interagir e se irrita com a interferência dos professores em sua vida escolar - é analfabeta e não avança no conhecimento. Ao mesmo tempo em que causa medo, Claireece também sofre bullying: "[…] Um garoto dizendo que sô feia de rir. […]. O amigo dele diz: — Não, essa puta gorda é feia de chorar" (SAPPHIRE, 2010, p. 21).

A adolescente presencia a violência cotidianamente. Ela sabe que o abuso sexual praticado pelo pai não é "normal": "E aí, criolo, como é que você vai casar comigo se é meu pai. Eu sou sua filha, me comer é ilegal. Mas fico de boca fechada pra que a foda não vire uma surra. [...]. ODEIO isso. [...]. ODEIO ele." (SAPPHIRE, 2010, p. 35-70). O ato criminoso paterno interrompe a infância de Claireece . Ela é forçada a perder sua inocência e esperança.

A mãe também é alvo de sentimentos ruins por parte da filha: "Às vezes odeio minha mãe. [...] tô cheia de apanhar. Vou furar ela se ela bater de novo" (SAPPHIRE, 2010, p. 24). É esse sofrimento na escola e em casa que leva a jovem ao ensino supletivo na escola alternativa "Cada um ensina a um". A mãe a vê como uma rival e a imagem de mulher que a genitora representa é perversa.

No novo colégio, conhece Blue Rain, a professora que lhe dá esperança. Rain corresponde ao ideal de mentor mencionado no início, é a referência adulta positiva. Pela primeira vez, Claireece é ouvida por alguém. Vemos sua baixo auto-estima, seu sentimento de inadequação, a consciência da sua invisibilidade. Por causa disso, a jovem não reage. Ela sonha com uma vida diferente, porém não se sente segura para tal mudança: "Quero falar que eu sô alguém. [...]. O que é preciso pra minha mãe me ver? Às vez eu queria não tá viva. Mas não sei como morrer. Não tenho tomada para desligar." (SAPPHIRE, 2010, p. 42-43).

A orientação de Blue Rain é essencial nesse processo de auto-descoberta. Inicialmente, o objetivo de Claireece é conseguir o diploma e ir embora da casa da mãe, pois ela recebe uma ajuda financeira do governo, um auxílio para completar os estudos. Na escola alternativa, ela encontra colegas com diferentes situações conflituosas. Apesar disso, a protagonista é bem acolhida pelo grupo.

É com Rain que Claireece aprende a ler e a escrever. A partir da atividade de produção de um diário, a adolescente passa a refletir sobre sua própria vida. Entende que pode ser querida, aceita como é na personalidade e na aparência. Por isso, sente mágoa principalmente da mãe, com quem morava, e decide ir embora da casa em que

vive afim de alcançar a liberdade. A progenitora lhe mantinha em uma prisão de violências verbais e físicas, não oferecendo à filha qualquer emoção positiva.

A produção dos textos leva a uma análise sobre seu amadurecimento. Conforme sua escrita vai avançando, Claireece vai modificando sua visão de mundo. Ainda sem seguir a gramática normativa, demonstra que está no caminho certo, até mesmo para guiar a própria vida.

O contato com a mentora também faz Claireece a refletir sobre seu contexto social e histórico, sua negritude, a origem dela, seu papel como mãe, sua condição de manter-se financeiramente, a importância da educação escolar para reverter essa vida sofrida que teve até o momento em que se conheceram. Rain desperta o amor próprio na jovem Jones: "[...]. Diz para não ter vergonha. Não ter vergonha. [...] ela diz que é pra isso que ela diz: pra reprogramar a gente pra amar a gente. Eu me amo" (SAPPHIRE, 2010, p. 90). Discretamente, ela menciona o desejo de ter um namorado, de ter se relacionado "normalmente" com um garoto da sua idade:

> [...]. Cadê meu Deus mais elevado? Cadê meu rei? Cadê meu amor negro? Cadê meu amor homem? Amor mulher? Qualquer tipo de amor? Por que eu? Não mereço isso? [...]. Como que deve se tá apaixonada? Penso nisso o tempo TODO o tempo todo. (SAPPHIRE, 2010, p. 101-117).

O caso de amor é aspecto ausente em Preciosa. Tendo o pai como a representação de homem, é natural que pense ser incapaz de conquistar o amor gentil. Sobre a aparência física, Claireece se diz contente com sua "cor":

> [...] Talvez eu nunca encontro nenhum amor, ninguém. [...] Mas parece que os garoto só vê o que a gente parece. Um garoto saiu da minha buceta. [...] Quando ele crescer vai rir das garota preta gorda? Vai rir de gente que tem pele preta que nem ele? Uma coisa eu digo sobre o Farrakhan e Alice Walker: eles me ajudaram a gostar de ser preta. Eu queria não ser gorda mas sou. Talvez um dia eu gosto disso também, quem sabe. (SAPPHIRE, 2010, p. 110- 111).

A identificação positiva com essas personagens[304] que incentivam a voz dos negros, através de mudanças que elas apresentam em suas obras, a jovem se sente segura. O amadurecimento fica explícito quando ela escreve sobre sua dor, expressa-a

[304] Louis Farrakhan é um líder religioso e ativista em prol da liberdade dos indivíduos afro-americanos. Alice Walker é escritora e também ativista em favor das mulheres negras.

e reflete sobre sua condição e o mal que sofreu. A professora Rain orienta sobre a produção da redação: a dor que sente, se há motivos para agradecer, etc.

Assim Claireece vai pensando em futuro. o desejo de namorar, de ter uma profissão e, principalmente, de ser bonita. Ela continua sonhando em ser branca e magra, pois sabe que são aspectos valorizados na sociedade. Ser negra ainda é perigoso. Porém, tem o apoio da professora e das colegas do supletivo e entende que pode reverter a própria condição.

Considerações Finais

Devido à escravidão, ocorrida oficialmente entre os anos de 1500 e 1860, muitas mulheres negras foram impedidas de se expressar. Mesmo usando narrativas fictícias, no campo literário, suas vozes não eram ouvidas. No século XX, vemos mais evoluções positivas nesse quadro - desde o Renascimento do Harlem, na década de 1920, passando pelos Movimentos pelos Direitos Civis, na década de 1960, e outras manifestações culturais e políticas que resultaram em maior liberdade de escrita.

Assim é que mulheres negras decidem publicar suas estórias com protagonistas em busca de um lugar na sociedade. Sendo vítimas de preconceitos, o racismo ainda parece ser a condição mais intensa de cada uma delas. A negritude, frequentemente caracterizada como aspecto negativo, pode levar as personagens da literatura afro-americana a um destino cruel

Entretanto, existem narrativas esperançosas. Preciosa, de Sapphire, é uma delas. Trazendo a estrutura de um bildungsroman, o romance que resulta no amadurecimento do protagonista, apresenta uma adolescente que passa por uma série de situações de violências que definem sua vida até seus 16 anos - aparência física, analfabetismo, abuso sexual realizado pelo pai.

Percebemos, na obra citada, os aspectos que caracterizam o gênero. Desta forma, o conflito entre jovens e adultos, saída de casa, educação escolar e encontro com uma espécie de orientador redefinem sua existência e se tornam motivos de luta para um futuro melhor, como Claireece confirma: "[...] um final de contos de fada. Eu diri, bem, uma merda assim pode ser verdade. Às vez, a vida pode melhorar" (SAPPHIRE, 2010, p. 97).

Alcançamos, então, nosso objetivo de analisar *Preciosa* como bildungsroman. Entendemos que a narrativa desta adolescente permite uma nova reflexão sobre o gênero literário ao abordar a realidade de muitas jovens afro-americanas nos Estados Unidos da segunda metade do século XX e até mesmo aquelas outras meninas negras em diferentes partes do mundo atualmente. Elas carregam consigo um corpo alvo de preconceitos múltiplos relacionados, como anteriormente mencionado, à sua "raça". Sua condição de ser mulher, negra, pobre, obesa, analfabeta, adolescente, praticamente órfã de pai e mãe, mãe de dois filhos do próprio pai, não lhe impedem de acreditar que a mudança é possível e começa a agir para iniciá-la.

Referências

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. 2. ed. Nova York: Routledge/ Taylor & Francis e-Library, 2002.

GALBIATI, Maria Alessandra. (Trans)formação e representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo. 2011. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t45.red6.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

HOOKS, bell. Não Sou Eu Uma Mulher? Mulheres Negras e Feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. 1981. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

LORDE, Audre. Sister Outsider: Essays and Speeches by Audre Lorde. Berkeley: Crossing Press, 2007.

LUKÁCS, Georg. A Teoria do Romance. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).

MAAS, Wilma Patricia. O Cânone Mínimo: O Bildungsroman na História da Literatura. São Paulo: UNESP, 2000.

SAPPHIRE. Preciosa. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SCHWANTES, Cíntia. Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, v. 30, p. 53-62, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3733>. Acesso em: 31 dez. 2019.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Literatura e Gênero: A Construção da Identidade feminina. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.

O DIÁLOGO ENTRE A LEITURA DE IMAGENS DIANTE A DIVERSIDADE

Silvania Rodrigues Maciel[305]

Introdução

Oriunda do Movimento Negro no Brasil, foi instituída a lei 10.639/03, que versa sobre a necessidade em abordar de fato, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, implementando ações em instituições educacionais do país. Ensinar e trabalhar com esta Lei na prática pedagógica docente exige mudanças e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros, principalmente redesenhar o papel social e significativo, que a população negra contribuiu e contribui para o desenvolvimento do país.

O Presidente da República promulgou em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639/0310, de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada, a obrigatoriedade do estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação evidencia a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e institui também o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares.

[305] SEEDUC – RJ - dotesil@gmail.com

> Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores. (Gomes, 2001)

A lei, evidencia abordagem do conteúdo das diversas disciplinas que devem elucidar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a legislação devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística (Artes), Literatura e História Brasileira (MEC, 2011).

De acordo com a legislação, a medida é regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004(MEC, 2011), que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de sua condução, que também faz parte da relação das ações afirmativas propostas pelo Governo Federal, como signatário de compromissos internacionais no combate ao racismo, atendendo uma demanda gerada pelo desconhecimento, ainda de uma grande parte de brasileiros, sobre questões relativas às sociedades africanas e, mais especificamente, sobre as marcantes influências do povo africano na formação da sociedade brasileira.

A universalização do ensino pressupõe pensar a diversidade na escola. O direito a educação, de acordo com a Constituição de 1988, supera o caráter elitista, oportunizando todos os cidadãos brasileiros, de forma igualitária, o acesso ao ensino de qualidade.

> Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

No ano de 2008 a lei foi alterada pela 11.645/08, com a inserção dos povos indígenas, lei das articulações e entrecruzamentos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica

Dezesseis anos se passaram e ao longo do tempo, um dos grandes desafios, ainda é a inclusão em prática, de maneira eficaz e adequada no cotidiano escolar brasileiro, não apenas ser abordado em datas comemorativas, como "novembro negro" ou "dezenove de abril", mas na .trajetória docente, onde promova uma discussão sobre o espaço de vivência das relações étnico-raciais igualitárias na escola, envolvendo gestores, estudantes e demais profissionais ali atuantes, sem falar do tratamento conjunto de áreas transversais como gênero, violência, diversidade religiosa, minorias étnicas, questão urbana, política de cotas e outros.

Dentro deste contexto na trajetória da implementação da lei 10639/03, surgiram vários desafios e conquistas, abriram possibilidades de discussão sobre a Promoção da Igualdade, Direitos Humanos e o respeito às diferenças Trabalhar com esta Lei na prática pedagógica docente, exigem mudanças na descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros, principalmente a necessidade de redesenhar o papel social e significativo que a população negra contribuiu e contribui para o desenvolvimento do Brasil.

Mediante a necessidade de difundir conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos e jurídico-político, sobre as políticas públicas, abre um leque de saberes no contexto educacional, priorizando ofertar aos docentes de forma interdisciplinar, subsídios didáticos e habilidades, para desenvolver as práticas pedagógicas no aporte da legislação.

A Lei 10639/03, por si só, não tem garantia a sua eficácia, se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar ou fora dele. O papel do professor torna-se imprescindível neste contexto em que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura africana e sua inegável vinculação à História do Brasil.

Dialogando com a leitura de imagens no Espaço Escolar

Importante trazer à linguagem das diferentes leituras para a sala de aula, tendo como proposta a análise, a interpretação e a recriação. Como aporte teórico de Ana

Mae Barbosa, Buoro e Turim, enfatizam a importância da leitura de imagens no componente curricular Arte.

> Baseado nestes autores objetivou-se percorrer um caminho para interagir e mediar o acesso ao conhecimento, analisando o processo de ensinar e aprender as Artes Visuais, mediante a leitura da escultura o pensador de Rodin e o pensador de Angola. As esculturas possuem o mesmo nome, surgiram em diferentes continentes, mas a leitura trás um amplo diálogo sobre gênero, valorização dos saberes das pessoas idosas e a oportunidade da contextualização com as outras áreas do conhecimento.

Fonte: https://www.culturagenial.com/o-pensador-de-rodin/
https://www.google.com/search?q=pensador+de+angola&rlz=1C1CHBD_pt-

Mediante a seleção dos conteúdos, a cultura escolar passa a fazer parte da vida dos discentes, que por sua vez são sujeitos de padrões culturais específicos, valores e diversidades que interagem no cotidiano escolar, um espaço que emergem e interagem diferentes crenças, hábitos, linguagens e costumes.

Neste espaço amplia-se a reflexão e discussão sobre qual o papel da educação escolar no contexto das sociedades contemporâneas: Importante repensar sobre os conhecimentos valorizados tradicionalmente nas escolas, se estão realmente vinculados com a realidade, vivenciados pelos alunos e alunas, e se serão utilizados por eles e por elas, na trajetória de suas vidas. Questionamentos sobre os conhecimentos difundidos pela escola; e o sentido e relevância na vida dos discentes.

No cotidiano escolar há uma preocupação em reconhecer a multiplicidade de vozes e identidades presentes no espaço educativo. A diversidade marca a vida social brasileira, como aponta Menezes.

> (...) Ao contemplarmos as relações raciais dentro do espaço escolar, é importante questionarmos até que ponto ele está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade. Sendo assim, aguardamos mecanismos que devam possibilitar um aprendizado sistematizado favorecendo a ascensão profissional e pessoal de todos os que usufruem os seus serviços.

A leitura das duas imagens oportunizou a inclusão da diversidade cultural, ampliou o olhar e a interpretação das esculturas do continente europeu e africano, que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro. A realização da proposta pedagógica evidenciou a necessidade de mudanças nos sistemas educacionais enquanto espaços de monoculturas, através do desenvolvimento de atitudes, projetos curriculares e ideias pedagógicas, que sejam sensíveis à emergência do multiculturalismo.

De acordo com Silva e Brandim (2008:56) foram os professores, doutores afro-americanos, docentes universitários, os precursores do multiculturalismo na área dos estudos sociais, que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. Esses precursores foram essenciais para que no século XX por meio de novos intelectuais o tema se voltasse também à educação.

> O multiculturalismo critico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se á padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito á diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacifica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma pratica social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (Silva e Brandim 2008, p.64)

Interculturalidade e o Pensador

O continente europeu e africano, presentes no percurso da história, palcos de enfrentamentos, lutas, domínios, dominantes em relação s movimentos sociais e políticos.

A interculturalidade tem lugar quando duas ou mais culturas entram em interação, nenhum dos grupos devem estar acima de qualquer outro, mesmo que esteja favorecendo a integração e a convivência das pessoas. As relações interculturais implicam em respeito pela diversidade; embora, por razões óbvias, pode surgir conflitos inevitáveis e imprevisíveis, podendo ser resolvidos através do diálogo e discernimento.

Na visão de Candau (2008) o multiculturalismo aberto e interativo, acentua – se com a interculturalidade, adequada para a construção de sociedades inclusivas e democráticas que articulam políticas de igualdades com políticas de identidades e reconhecimento dos diversos e diferentes grupos culturais.

Sendo assim, a interculturalidade depende de diversos fatores, várias concepções de culturas, possibilitando novo saberes. A relação entre as práticas escolares e as culturas é imprescindível, para a formação humana e o entendimento das pessoas num contexto histórico. Com vistas à formação do aluno como um ser social, capaz de transformar a sociedade em que vive.

> "[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" Candau (2008, p. 78).

Nesta perspectiva, o debate acerca da interculturalidade na escultura de Rodin e o pensador de angola, em uma aula de Artes, possibilitou além da comparação, detalhe das imagens, resgate e origem das esculturas, valores éticos e sociais;

A leitura de imagens diante a diversidade

No mundo atual somos cercados por diferentes leituras e no sistema educacional surgem várias discussões sobre o desenvolvimento da leitura, cabendo a escola criar possibilidades em ofertar diferentes estratégias, iniciando nos primeiros anos de escolaridade, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do letrar, alfabetizar os estudantes.

Segundo Bueno (2011, p.151),

> […] a leitura que se faz do mundo vem por meio dos nossos sentidos, da percepção, da imaginação, da intuição e do intelecto. Portanto, não somos passíveis às informações que nos chegam, apenas selecionamos o que nos sensibiliza e então é feito um recorte da realidade, através do modo como olhamos e encaramos o mundo.

Leitura como processo de expectativa, individual, coletivo e subjetivo. A leitura e escrita aparecem na escola como conteúdo a serem trabalhados. As concepções da linguagem são diferentes correntes teóricas, definindo o que é linguagem, mas três concepções de linguagem norteiam as práticas de ensino que são: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. As práticas de linguagem têm como foco principal a oralidade, leitura e escrita, com objetivo em formar o educando um leitor.

Para Freire (2001) a leitura de mundo precede a leitura da palavra haja vista que toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Então quanto maior for o "conhecimento de mundo" maior a apreensão de novos conhecimentos.

Em nossa sociedade somos bombardeados por diferentes imagens e os estudantes já desfrutam de experiências visuais antes de chegar a escola, como por exemplo o reconhecimento de produtos através da linguagem visual.

A prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, no componente curricular Artes, surgiu mediante uma situação gestual de um aluno na turma, que identificaram e denominaram pensador. Aproveitando o momento surgiu a ideia de ir além do observável, utilizar a pesquisa na ampliação do saber, fazer e possibilidades na contextualização com as diferentes áreas do conhecimento.

Mediante as pesquisas realizadas pelos alunos na internet, várias informações foram trazidas para a sala de aula, ampliando o discurso e revelações, como a existência de um vídeo silencioso do pensador angolano na web. Outras contribuições foram trazidas, incorporadas ao debate e novas aprendizagens.

Considerações Finais

A promulgação da lei 10639/03, resultado da luta do Movimento Negro no Brasil, configura um importante instrumento para o início e transformação educacional e social, chamando a atenção dos pesquisadores, profissionais da educação e sociedade, para grupos que outrora eram reconhecidos como a minoria, requerendo direitos, valores e respeito.

Paulo Freire (2006:54), sinaliza que a "Educação é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado". A educação presente nas expressões culturais e sociais dos grupos é um pilar imprescindível para a transformação da sociedade dentro de um processo de redução permanente as desigualdades sociais, culturais e econômicas, abolindo as injustiças históricas que promovem um sujeito capaz de se organizar, lutar pelos seus direitos e liberdade

Inserida em uma sociedade marcada pelos movimentos sociais, a escola apresenta – se em constantes transformações, diante de grandes desafios, torna – se necessária a problematizarão das diferentes práticas sociais e pedagógicas.

Diante as práticas escolares, os objetivos sociais não devem ser negligenciados. O currículo tem que responder as demandas sociais e econômicas, pertinentes a toda comunidade escolar e serem significativas para os alunos.

Na visão de ARROYO (2011, p.46) o currículo passa a ser um território em disputa, diante da teoria e a prática na escola, envolvendo todos os sujeitos sociais e organizados em ações coletivas. Importante o reconhecimento na proposta pedagógica oferecida, necessária a vinculação entre o conteúdo ensinado e a realidade cotidiana do discente, sendo significativa a aprendizagem.

O papel formativo da escola por Freire (2011) aborda a importância dos conteúdos na formação crítica dos estudantes. A articulação entre conteúdos escolares e realidade dos discentes, considerando os conflitos sociais, permite que os alunos se percebam como agentes capazes de agir e transformar a realidade. É necessário que o ensino dos conteúdos esteja sempre associado a uma "leitura crítica" da realidade.

Este mesmo autor aponta o quanto um determinado gesto de quem ensina pode repercutir na vida de um aprendiz e da necessidade de reflexão, sobre o assunto, pois segundo Freire (2011), ensinar exige respeito aos saberes do educando. A construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social.

O aluno traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao seu redor. O ambiente escolar é muito rico e diverso para o aluno, facilita a socialização, troca de experiências na relação interpessoal e enxergamos neste espaço muitas realidades, mas não é só na escola que se aprende

A proposta de reflexão deste estudo propicia a continuidade do diálogo intercultural sobre as manifestações culturais, fortalecimento da identidade de um povo, valorizando a sua cultura que fazem parte da sua história, do seu cotidiano.

Mediante a complexidade do assunto, não se esgota a proposta aqui apresentada. É necessário intensificar sobre a ótica Inter e transdisciplinar no ambiente escolar e fora dele, perspectiva interculturalista que promova uma educação para o reconhecimento do outro, fomente a discussão sobre a valorização das culturas, pois nenhuma cultura é superior ou inferior à outra, apenas são próprias de cada grupo social.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BUENO, Maria Lúcia Adriano. Leitura de Imagem. Indaial: Uniasselvi, 2011.

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais. Brasília, DF, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africanas. Brasília: MEC/CNE, 2004.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo, v 15, nº. 42, 2001. Disponível em Acesso em 15 01 202-.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. Educação e mudanças. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006

MENEZES, Waléria. O Preconceito Racial e suas Repercussões na Instituição Escola. Disponível: https://fundaj.emnuvens.com.br/TPD/article/view/943/664 Acesso em: 10 mar. 2018.

SEFFNER, Fernando. Identidades Culturais: É Preciso Definir Alternativas de Trabalho para Aplicação em Aula. Revista do Professor. Porto Alegre, v.21, n.83, p.20-24, jun. /set, 2005

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa. Ano1, n

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Afro Nas Propostas Pedagógicas. Revista do Professor Porto Alegre, v.11, n.44.1995

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (org) Superando o racismo na escola. 3. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

TURIN, Roti Nielba. Aulas: introdução ao estudo das linguagens. São Paulo, Annablume, 2007.

O DESEJO PELA NÃO MATERNIDADE INCENTIVADA PELO INTERESSE DE UMA MAIOR PARTICIPAÇÃO DA MULHER NA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL DE 1970 ATÉ 2019

Thayná Guedes Assunção Martins[306]

Joseanne Zingleara Soares Marinho[307]

Introdução

A maternidade durante um considerável período foi compreendida como uma das principais funções destinadas as mulheres, pois filhos era sinônimo de saúde tanto da família quanto da própria sociedade. Logo, para as mulheres brasileiras em torno de uma sociedade machista e patriarcal no decorrer de sua história a função da procriação deveria ser valorizada a todo custo já que outros espaços às mulheres de acordo com a concepção patriarcalista era inviável. Contudo, diversos movimentos foram construindo a mentalidade de crítica das mulheres em relação a condição limitadora a qual estavam submetidas, em casa, nas ruas e nos mais diferentes ambientes sociais.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo verificar o desejo pela não maternidade no Brasil de 1970 até 2019 incentivado pelo interesse à uma maior participação das mulheres por uma melhor formação educacional. Nisso é necessário observar que tais aspectos relacionados a não maternidade são modificados a medida

[306] Graduanda em História. na Universidade Estadual do Piauí. thaynaguedes1996@gmail.com

[307] Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e Professora Adjunta II da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. joseannezsm@gmail.com

que o recorte temporal se aproxima do século XXI marcado pelo desejo das mulheres por uma educação mais aprofundada, especialmente a nível superior, bem como forma de resistência.

Essa pesquisa será construída através de resultados bibliográficos dos seguintes autores, a saber, Rago (1998), Queiroz (2012), Ferreira (2018), Freire (2006) e Maluf e Mott (1998) que forneceram as informações relacionadas ao interesse das mulheres sobre a não maternidade e a escolarização. As informações obtidas por meio de pesquisas bibliográficas e da análise da Revista Pais e Filhos permitiram entender que as mulheres no Brasil seguindo recorte temporal de 1970 até 2019 apesar de ainda valorizarem a maternidade como um desejo, especificamente emocional começaram a surgir interesses femininos diferentes da ideia de maternidade, uma situação que no século XXI se acentuou com a maior intensidade das mulheres presentes no mercado de trabalho do Brasil.

História e Mulher: por uma valorização das pesquisas históricas sobre as mulheres

As décadas de 1960 e 1970 configuraram grandes mudanças no cenário referente aos objetos de estudos no campo histórico. No entanto, esse processo de expansão dos campos de pesquisa junto à História se torna mais expressivo bem antes, ainda no período a partir da década de 1920. Burke (1992), assim como outros historiadores consideram ter sido na segunda geração de Braudel, ou ainda aqueles que consideram a década de 1970 e 1980, na qual traz como contribuição a presença de uma virada na história, ou seja, a chamada Nova História.

Diante desse panorama é proporcionado mais legitimidade à experiência social das mulheres junto aos acontecimentos históricos, tendo em vista o distanciamento de métodos mais rígidos na pesquisa, havendo, portanto, uma relativa valorização a aspectos ligados à vida privada. Como analisa Soihet e Pedro (2007) que diferentemente da história tradicional, os percussores da Nova História, March Bloch e Lucien Febvre, voltam seus interesses para novos objetos, a saber, história dos seres vivos, concretos, ou seja, para além do pensar o campo de pesquisa como universal.

Nesse sentido, os estudos de gênero podem ser inseridos como um dos novos objetos de estudo da Nova História Cultural, entendendo esta como uma manifestação da Nova História. Dessa forma, tais pesquisas surgem a primeiro

momento como história da mulher, sendo percebido que o referido termo não mais suportava as pesquisas em torno da temática, pois apenas a distinção entre os sexos - homem e mulher- não abrigava os aspectos em torno da investigação, haja vista que não há uma singularidade quando relacionada a mulher, assim amplia-se o termo para História das mulheres, contudo, há o tempo em que a segunda terminologia também torna-se insuficiente ao campo de investigação relacionado a mulher.

Assim, a autora Rago (1998, p.93) propõe que "[...] a categoria do gênero não vem substituir nenhuma outra, mas atende à necessidade de ampliação de nosso vocabulário para darmos conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais" Com isso, compreende os estudos de gênero como uma ampliação nos estudos históricos, que não mais se dispõe apenas sobre as investigações a respeito das mulheres, das relações binárias, das relações de igualdade e nos setores sociais e profissionais, mas que abrange ao âmbito sexual, dispondo de novos campos para pesquisa.

Nisso, tem-se os estudos de gênero, apresentando uma maior complexidade do termo relacionado ainda a aspectos políticos e sociais, a partir do movimento feminista nos anos de 1960-1970, encontrando-se localizados na França e nos Estados Unidos. Onde no primeiro foi marcado por um movimento mais brando e no segundo é que pôde ser visualizado um processo com características de lutas, como aponta Queiroz (2013) que na França o processo de institucionalização do campo de história das mulheres se deu não em forma de confronto, mas sim aliada a pesquisadores homens que já dispunham de pesquisas na área, ou seja, sobre a mulher na história. Portanto, a categoria gênero vem em meio a um novo marco no campo histórico.

Desse modo, a chamada virada cultural ocorrida por volta da década de 60, onde os estudos em torno das mulheres ganham força, juntamente com diversos direitos alcançados por estas através dos movimentos feministas, aqui destacando a segunda onda do movimento que tem início nos Estados Unidos, e posteriormente se espalha sobre o mundo ocidental, pois, como sugere Queiroz (2012) se no dado período demarcado pela década de 1960, ainda em fase inicial, se tem como questão central um caráter político, através das questões profissionais e sociais.

A partir do século XX, com a chamada virada histórica cultural, que as mulheres, no contexto da condição feminina, especificamente no Brasil ganham destaque nos campos de pesquisa demarcados pelos estudiosos sociais, haja vista que

ainda durante o século XIX se dá a ascensão de uma classe burguesa[308], na qual vislumbra e objetiva novos ares de modernidade ao Brasil, traçando como referência moldes europeus que auxiliaram na construção dos ideais burgueses no país, especialmente relacionados à França, elementos em torno de transformações tecnológicas, políticas e culturais influenciadoras de uma nova estrutura social, mas que não aceitavam determinadas liberdades a serem adquiridas ou pretendidas pelas mulheres por considerá-las como incentivadoras da destruição moral.

Com isso, surge uma nova concepção de família, que outrora tinha como centro o homem, restando para a mulher e a criança papéis secundários em meio ao seio familiar, de modo que a criança ganha uma nova concepção, onde não mais será vista como um adulto em miniatura, mas sim, que esse indivíduo será o futuro da nação. A mulher ganha novos rumos dentro da constituição família, novos deveres, novas ocupações, ou seja, a responsabilização pelo futuro daquele que estaria ligado diretamente ao desenvolvimento da nação. Diante disso, "Na década de 1980, esses estudos, agora ditos de gênero, trazem a teoria, pensada por mulheres essencialmente, para um patamar de discussão que não é mais o do singular-mulher-mas do plural-mulheres, e ocorrem sob o signo dos estudos culturais." (QUEIROZ, p.18, 2012).

Esses são alguns dos trajetos percorridos para a consolidação do gênero como uma categoria de análise no campo historiográfico, de modo a tornar-se percebido que os estudos sobre o homem não davam conta de incluir as pesquisas sobre o feminino nos mais variados contextos, bem como analisar a mulher como um objeto singular também não era capaz de abranger as mais diversas vivências do feminino, de modo a encontrarem-se de maneira plural, haja vista a não existência de um modelo homogêneo do ser mulher, bem como alinha-se a tais mudanças de conceito a maneira como torna-se campo de discussão as relações entre os gêneros.

Maternidade e Não Maternidade: dois elementos construtores da condição feminina

[308] O termo burguês tem sua primeira conceituação advinda da Idade Média aliado ao comerciante que morava nos burgos, ou seja, fortificações, porém, o conceito ganha uma nova roupagem com Marx, na qual este estudo toma como referência, onde na perspectiva do referido autor, percebida na obra O Manifesto Comunista, é realizada a distinção entre burgueses e proletários, trabalhando assim a ideia de burguês como aquele que detém os meios de produção.

No decorrer da história as mulheres tiveram relacionados a sua natureza, especificamente a maternidade como ideia de felicidade e de constituição familiar, sendo limitadas apenas a esfera do lar e dos cuidados com os filhos, bem como o do marido. Assim, as mulheres tinham como situação primordial durante todo seu processo de crescimento serem preparadas par se tornarem boas esposas e consequentemente boas mães, reconhecendo seu lugar sem questionar para serem tidas como personagens aceitas pela sociedade.

Nisto, importante ressaltar que a ideia de maternidade não se faz aqui compreendida a partir de uma perspectiva linear, na qual sempre se configurou da mesma maneira em todo o tempo histórico, mas sim de como a mentalidade e as percepções em torno da maternidade passaram por modificações. Na mentalidade social patriarcal brasileira, a mulher perfeita seria aquela cuja característica girava apenas em torno da concepção de família e reprodução, onde estas deveriam se manter ausentes de outros espaços que não fossem o lar ou os filhos.

A maternidade foi sendo transformada ao longo do tempo, especificamente através das novas dinâmicas da sociedade burguesa que fortaleceu aspectos individuais em detrimento do social, além do discurso médico científico que foi gradativamente substituindo a prática das parteiras, esta permanecendo restrita quase que exclusivamente as localidades rurais brasileiras. O discurso médico foi responsável pela modificação da mentalidade em torno da maternidade, especialmente sobre a saúde da mãe e do filho posterior ao parto.

Desse modo, Freire (2006) afirma que durante a década de 1920 se existia alguma unanimidade entre os colaboradores de revistas femininas era em torno da defesa da maternidade. Intelectuais de todos os contextos, políticos, sociais, educacionais, médicos e higienistas e outros reformadores do mais conservador ao mais radical defendiam que o valor social da maternidade deveria ser mantido e preservado. Contudo, os argumentos utilizados em torno da maternidade variavam seguindo as orientações políticas e sociais de quem as articulava.

Assim, a maternidade no contexto das revistas femininas era abordada na relação de drama da condição relativamente divina da mulher de concepção de um filho, uma vida, que poderia ser responsável pelo desenvolvimento da nação, razão pela qual o divórcio era criticado por ser considerado como um mecanismo capaz de impedir a felicidade de uma família. Por tais revistas as mulheres também estavam

sujeitas a terem sua conduta questionada caso estivesse fora dos padrões estabelecidos da sociedade que observava a maternidade com a condição primordial da mulher.

Nisso, temos o volume de 1971 da Revista Pais e Filhos, onde aborda em um de seus artigos referente ao mês de fevereiro, alguns casos referentes a maternidade no ideal de cinco mulheres, no qual pode ser percebido que essa condição de maternidade é exaltada e valorizada como complemento da vida pessoal e social da mulher, quando em uma de suas falas Diba coloca" ser mãe é exercer plenamente todo o seu papel de mulher" Ou seja, diante dessa e de outras falas percebidas em meio ao artigo torna-se claro a percepção de maternidade por todas as entrevistadas de forma homogênea, alinhando-se a maternagem[309] como ideal de realização completa feminina.

No decorrer dos casos exemplificados no referido volume - sendo importante destacar que as mulheres entrevistadas fazem parte de um cenário elitizado, nas quais são atrizes e imperatriz - e suas relações com a vida profissional e a maternidade, demonstrando a relevância do anular-se em prol do filho, nas quais dentre as entrevistadas houveram relatos em consonância com a dificuldade que o exercício da profissão atribui ao ato das condições do ser materno, no entanto, mesmo junto as grandes dificuldades envolvendo a profissão aliada a maternidade, é válido o sacrifício materno em detrimento do profissional, como pode ser visto:

> Há alguns anos ela era a doce Sisi, imperatriz da Áustria, admirada nas telas de cinema do mundo inteiro. Hoje é uma jovem mulher, casada, mãe do pequeno David, a quem ela consagra quase todo o seu tempo e a quem leva em tôdas as suas viagens. Romy Schneider, com pouco mais de 30 anos, descobriu a maternidade e tôdas as suas alegrias. Seu sorriso, que a tornou famosa, é hoje quase repousante e até radioso, quando fala de David. É o ser a quem mais ama ("mais do que meus pais ou meu marido"). Para Romy, David é o que existe de mais precioso, e a cada dia que passa mais se sente ligada a êle. [...] Só assim a vida merece ser realmente vivida. E eu me sinto mãe por completo, com tôdas as alegrias e angústias. (PAIS E FILHOS, fevereiro de 1971, p. 103)

Na retratação acima é possível notar o caráter de anulação da mulher em prol da relação aos cuidados com os filhos, onde mesmo possuindo uma vida repleta de fama, em que a atriz depois do parto recusa filmes e diversos contratos pois estes

[309] Termo utilizado na psicanálise como forma de uma técnica empregada na psicoterapia, onde busca estabelecer entre terapeuta e paciente, no simbólico e no real, uma relação semelhante à que existiria entre uma "mãe boa" e seu filho.

trabalhos lhe levariam a ficar longe do filho, e isso ela não aceitaria, de modo a exemplificar a ideia, mais uma vez, de que o amor de mãe tudo supera, pois é necessário ter muito amor para abdicar de tantas oportunidades em sua carreira, Romy, abdica de sua profissão para viver plenamente para a sua prole, pois a sua realização completa e efetiva estaria vinculada não ao seu exercício profissional, onde este poderia até existir em sua vida, mas em torno do próprio filho

Ainda falando do amor materno, colocado como algo incondicional, a revista Pais e Filhos aborda em uma de suas reportagens, a de outubro de 1972, intitulada "Mãe e filho uma linguagem de amor", na qual foi publicada abordando as características da relação mãe-filho como essenciais para o desenvolvimento da criança, quando:

> No aconchego do colo, a pele morna e macia, o bebê vive suas primeiras emoções. A segurança do abraço, a surpresa das grandes descobertas, o peito que reconforta a dor. Fonte inicial de sua vida. A mãe é agora ponte para o mundo. Plena de ternura, sensibilidade e carícias. E o futuro do bebê depende desta comunicação com a mãe. "As maiores qualidades humanas e os mais graves conflitos têm origem em nossos primeiros contatos com a vida". Assim, Desmend Morris – escritor, zoologista e filósofo –descreve toda a origem de comunicação humana. Que se inicia com a linguagem muda entre mãe e filho, desde os primeiros momentos da existência. Uma linguagem primitiva, onde os elementos são o corpo, a sensibilidade e as emoções. [...] Quando a criança nasce, frágil e hesitante, não conhece ainda o seu mundo. Toda enrugada e compenetrada, tem apenas um vínculo, a mãe. Ponto que a levará aos outros e que durante vários meses, será o início e o fim de sua pequena vida. (PAIS E FILHOS, outubro de 1972, p. 8).

Nessa reportagem, a revista remonta um caráter de responsabilização da mulher junto ao filho, de modo, a deixar claro que a relação constituída entre mãe e filho poderá ser decisiva na formação do indivíduo, seja para o bem, seja para o mal, fazendo uso da ideia de amor materno como sujeição da mulher sobre os cuidados com a prole, enfatizando as relações de afeto e trocas realizadas desde bem antes do nascimento do bebê, quando este ainda encontra-se no ventre da mãe, demonstrando o caráter frágil e inocente da criança, total dependente da mãe, sem levar em conta a participação paterna nessa relação, pois o foco ainda continua a ser a mulher-mãe e seus deveres junto ao novo fruto que tanto necessita de seus cuidados, pois destes advém até mesmo o que o ser se tornará no futuro.

Contudo, a medida que movimento feminista foi ganhando espaço no mundo e especificamente no Brasil, as mulheres passaram a questionar a maternidade como sendo uma das únicas funções destinadas a elas. Além desse fator, a gradativa inserção da mulher no mundo educacional e no mercado do trabalho contribuíram para despertar o nascimento de uma reflexão em torno de novas funções relacionados ao universo feminino.

Nesse sentido, é observado que essas não são somente individuais, pois também é uma questão da modernidade, tendo em vista que o desejo de ser mãe vem sendo colocado em segundo, terceiro plano ou mesmo se tornando inexistente no íntimo de muitas mulheres. Para tanto, a temática traz sua relevância para o campo da história, seguindo a linha de pesquisa gênero, por buscar compreender as perspectivas da mulher enquanto a não realização da maternidade.

No campo social a referida pesquisa tem a importância de possibilitar o reconhecimento da transformação da consciência feminina em relação aos seus desejos, pois ao adquirir uma escolarização razoável e participar do mercado de trabalho, as mulheres passaram a procurar novas formas de satisfação sejam estas no campo profissional e/ou pessoal, embora pouco ou quase dissociadas da ideia de maternidade e cuidados com os filhos somente.

A viabilidade dessa pesquisa pode ser percebida principalmente devido a existência significativa de fontes bibliográficas e documentais, bem como as memórias de determinadas personagens que vivenciam tal experiência ao longo do tempo de terem optado pela não maternidade na cidade de Teresina-PI por motivos pessoais ou profissionais. Desse modo, ao serem analisadas essas fontes de acordo com o recorte temporal estabelecido podem fornecer informações relevantes em torno da construção de uma nova consciência social feminina não vinculada aos desejos outrora mais aceitos pela sociedade, ou seja, a maternidade.

Para Maluf e Mott (1998) nas três primeiras décadas XX as mulheres brasileiras tinham seu dever, traçado por um preciso e vigoroso discurso ideológico, que reunia conservadores e diferentes matizes de reformistas e que acabou por desumanizá-las como sujeitos históricos, ao mesmo tempo que cristalizavam determinados tipos de comportamento convertendo-os em rígidos papéis sociais. Analisa, também, as mudanças ocorridas no comportamento feminino, que incomodaram conservadores, deixaram perplexos os desavisados e estimularam debates entre os mais progressistas.

A maternidade no século XXI tem enfrentado certas resistências pelas mulheres, especificamente daquelas relacionadas a áreas urbanas, pois estas têm a maior probabilidade de terem acesso a conhecimentos inclusive os de nível superior ao lado de relativa participação no mercado de trabalho, dois elementos que contribuem significativamente para a mudança das mentalidades de muitas mulheres que passaram e compreender a maternidade como uma forma de obstáculos a suas conquistas. A maternidade é um momento e um estado. Muito além do nascimento, pois dura toda a vida da mulher.

A partir da década de 1970 mesmo com a publicação da Revista Pais e Filhos pode ser percebido que as mulheres estão criticando a maternidade como o único foco destinado a suas qualidades. Uma situação que vem sendo aprofundada no século XXI com a progressiva intensificação do trabalho e educação feminina as mulheres passaram a procurar o fortalecimento de novas funções sociais destinadas as suas capacidades, onde por vezes a maternidade não estava nos planos de um determinada profissional que estava interessada em vencer na vida profissional.

Desse modo, a ideia de maternidade e não maternidade são dois conceitos que apresentam uma concepção cultural, pois ambos sofrem mudanças ao longo do tempo e de acordo com o contexto sociopolítico da época. Dessa forma, a maternidade no começa da formação da sociedade brasileira era um elemento que deveria ser valorizado pelas mulheres acima de tudo, se estas tivessem o interesse de serem bem vistas na sociedade. Com o passar do tempo e o aparecimento de novas dinâmicas no Brasil, especialmente relacionadas a educação e ao trabalho, as mulheres passaram a questionar essa ideia de maternidade como destino único.

Nisto, um exemplo da mulher na educação pode ser percebido as mudanças nas perspectivas dessas personagens no século XXI a partir de uma pesquisa no portal do MEC sobre a presença feminina como crescente em todos os níveis de ensino no Brasil. Elas se consolidam como maioria a partir do ensino médio, dominam a graduação e detêm o maior número de bolsas de mestrado e doutorado, segundo o estudo Trajetória da Mulher na Educação Brasileira. (PORTAL-MEC, 2005). Essa pesquisa apresenta a evolução da participação feminina na educação brasileira da Educação Básica aos níveis mais elevados de escolarização, a saber, Mestrados e Doutorados.

> "Quanto a participação das mulheres no mercado de trabalho foi obtida informações através do censo demográfico do IBGE que afirmou Dados dos Censos Demográficos do IBGE apontam que, em 1950, apenas 13,6% das mulheres eram economicamente ativas. A partir de então, a participação das mulheres na População Economicamente Ativa (PEA)2 vem crescendo significativamente e de forma constante. Os dados censitários demonstram a evolução da participação feminina no mercado de trabalho e a redução contínua da diferença entre homens e mulheres na PEA, no período entre 1950 e 2010. A participação masculina na PEA passou de 80,8% para 67,1%, ao passo que a participação feminina mais que triplicou, saltando de 13,6% para 49,9%" (ANDRADE, p.9, 2016).

Logo, pode ser percebido que a inserção da mulher no mercado de trabalho está crescendo consideravelmente, e em meio a esse crescente encontra-se o desejo cada vez mais tardio ou mesmo inexistente na maternidade por parte das mulheres, pois na perspectiva atual das mesmas é mais interessante a busca por sua independência econômica e social para posteriormente pensar em filhos, sendo estes encarados nesse novo contexto temporal como um relativo obstáculo a sua vida.

Considerações Finais

As mulheres foram adquirindo importância em termos de objeto de pesquisa principalmente com a Nova História Cultural e como o fortalecimento de movimentos sociais relacionados as questões sociais e especificamente ao feminismo na sua defesa contra as limitações impostas as mulheres ao longo de sua história tanto no Brasil quanto no mundo. Desse modo, a maternidade foi durante muito tempo no Brasil a principal função imposta as mulheres no Brasil como fonte de felicidade, ou seja, a mulher feliz era aquela que tinha um marido, filhos e um lar para cuidar, onde outras funções ficavam restritas ao homem.

Essa é uma tendência é observada na Revista Pais e Filhos, sobretudo, nas edições da década de 1970, que descrevem mães de uma condição financeira respeitável defendendo a maternidade, uma atitude relativamente contraditória já que as mulheres cujas notícias eram referidas tinham outras pessoas para auxiliarem no cuidar de seus respectivos filhos. Com o movimento feminista, que ao favorecer o surgimento de uma nova mentalidade às mulheres permitiram almejar novos rumos ao invés de simplesmente se dedicar a maternidade apenas.

O interesse das mulheres pela não maternidade aparece também como uma resistência aos anos de dominação e limitação das mulheres em relação a sociedade patriarcal brasileira. No século XXI, as mulheres passaram cada vez mais a desejar o futuro profissional em vez da maternidade, um interesse despertado pela continua inserção das mulheres no mercado de trabalho e na educação, em todos os níveis, mas notadamente no Ensino Superior. Duas condições que possibilitam transformações na mentalidade das mulheres brasileiras e com o tempo da própria sociedade, embora nesta a mudança foi um tanto mais lenta.

Referências

Artigos, Dissertações, Livros E Teses

ANDRADE, Tania. Mulheres no Mercado de Trabalho: Onde nasce a Desigualdade. Estudo Técnico, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Trajetória da Mulher na Educação Brasileira, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: A escrita da história: novas perspectivas / Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 7-37. 1992. – (Biblioteca básica)

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Múltiplas e singulares: história e memória de estudantes universitárias em Teresina (1930-1970). Prefácio. / Elizangela Barbosa Cardoso. -2. ed. Teresina: EDUFPI, 2012.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. Mulheres plurais. Prefácio. / Pedro Vilarinho Castelo Branco. -3. ed. –Teresina. EDUFPI, 2013.

FREIRE, Maria Martha de Luna. Mulheres, mãe e médicos: discurso materialista em revista feminina. (Rio de Janeiro e São Paulo década de 1920). Tese (Doutorado) - Casa de Oswaldo Cruz/ Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.2006.

MALUF, Marina e MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (org.) História da Vida Privada no Brasil. Da belle époque à era do rádio. Vol. 3. São Paulo, Companhia das Letras, p.367-421, 1998. [Coordenador geral da coleção: Fernando A. Novais.]

RAGO, Margareth. "Descobrindo historicamente o gênero". Cadernos Pagu, n. 11, p. 89-98, 1998.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 27, nº 54, p. 281-300. 2007.

Fontes Primárias

SER mãe é mais importante. Pais e Filhos, Rio de Janeiro, n. 6, p. 103 feve. 1971.

MÃE e filho uma linguagem de amor. Pais e Filhos, Rio de Janeiro, n.2, p.8 out. 1972.

VIAJANDO POR CULTURAS: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DO BRASIL ATRAVÉS DA ARTE

Rodrigo Alves de Melo (IFPI)[310]

Wechila Andrade de Brito (IFPI)[311]

Apresentação

Cultura, arte e educação: proposições norteadoras da pesquisa.

A educação constitui-se um fenômeno multidisciplinar e multifacetado em sua essência, historicamente dialoga com aspectos socioculturais, políticos e econômicos, sofrendo influências e de forma ativa, corroborando significativamente para o surgimento de mudanças nas sociedades. Desempenha papel crucial na formação cultural, social e até mesmo, emocional e psíquica dos sujeitos. Através dela, é possível introjetar formas e padrões de comportamentos, posturas ideológicas e pensamentos dominantes a partir do que se coloca hegemonicamente como conhecimento adequado ao convívio harmonioso em sociedade, retroalimentando assim, manifestações de poder (FOUCAULT, 1970).

A própria discussão sobre os saberes selecionados no processo educativo, coloca a educação como interveniente no processo cultural, sendo ela a transmissora, difusora e também, construtora de práticas culturais e de conhecimento. Segundo Forquim

[310] Instituto Federal do Piauí-IFPI - rodrigo.melo@ifpi.edu.br

[311] Instituto Federal do Piauí-IFPI - wechilaandrade@ifpi.edu.br

(1993, p.14) "[...] a cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última".

O que torna crucial pensar como a área se estrutura no que concerne suas práticas e principalmente, quanto à seleção dos saberes, visto que compreende uma escolha dos aspectos culturais que devem ser preservados e transmitidos as gerações futuras como representação do modo de vida humano, consolidando percepções e formas de pensar que constitui o que Bourdieu (1992) denomina de capital cultural, que vem legitimar processos de exclusão e preeminência de uma visão unilateral que repercute nas relações de poder.

Nesse sentido, cabe estudar e identificar as estruturas de práticas pedagógicas que não revêem fórmulas antigas de educar, que se apresentam condicionadas a narrativas hegemônicas ou que excluem possibilidades e, por conseguinte, acabam por negar as necessidades dos sujeitos e da própria sociedade contemporânea. Demandas estas, que se intensificam com a consciência política e o empoderamento dos sujeitos e ações dos grupos sociais que vêm consolidando reinvindicações no que tange os espaços das minorias nas diversas esferas da sociedade, e o reconhecimento e valorização de suas contribuições socioculturais, incluindo aí, a produção do saber.

A multiculturalidade desponta na contemporaneidade por meio desses movimentos, reivindicando o espaço do "diferente", do pensamento que foge ao padrão, que questiona o *status quo* e expõe a pluralidade humana, chegando à esfera normativa por meio de políticas inclusivas e afirmativas.

A educação, por exemplo, que contempla algumas dessas políticas, incorporou a percepção sobre a necessidade de trabalhar a diversidade em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1996), fazendo complementariedades resolutivas para nortear as práticas pedagógicas nesse sentido.

Assim, aproveitando a prerrogativa da legislação que aponta como fundamental trabalhar a diversidade e as identidades brasileiras para além de perspectivas eurocêntricas hegemônicas que dominam o currículo nacional, passou a ser obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira com a Lei Nº 10.639/2003, posteriormente ampliada com a Lei Nº 11.645/2008 que inseriu a matriz indígena, buscando suprir uma lacuna sócio-histórica no tocante ao reconhecimento das contribuições dessas etnias para a formação do povo brasileiro.

Aplicar as exigências da legislação educacional não é um processo fácil e rápido, requer adaptação e meios para modificar e implementar ações didático-pedagógicas. Assim, ao analisar os anos subsequentes à obrigatoriedade da Lei Nº 11.645/2008, após séculos de descaso e recusa em inserir no currículo nacional estudos que contemple o reconhecimento de parte da formação sociocultural do país, acaba sendo em certo modo, compreensível diante das limitações teórico-metodológicas, estruturais e materiais da educação básica brasileira.

No entanto, a urgência em formar sujeitos-cidadãos capacitados, humanizados, críticos e conscientes é também necessidade primordial para a construção de um novo perfil de sociedade que se reconheça e se respeite diante da diversidade e das identidades que a constitui, visto que o tempo não se coloca de forma estática e os saberes ou não saberes, se difundem e perpetuam como aponta Borges (2010, p. 01-02) ao considerar que o estudo desse tema no caso da matriz negra "é de relevância não apenas para a população negra, mas também a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação democrática". Visa sanar uma dívida social, preenchendo uma lacuna histórica da construção sociocultural do Brasil, buscando reconhecer e valorizar a diversidade.

Nesse ponto, Candau (2003) ao considerar a escola como um espaço que deve se fazer plural promovendo o diálogo entre diversas culturas, mais do que ser uma mera transmissora do que se entende por "verdadeira cultura", ou seja, os saberes hegemônicos que difundem uma visão unilateral e privilegiam uma elite, pondera que na contemporaneidade:

> Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. [...] A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. (CANDAU, 2003, p. 161)

É fato que no caso da referida lei, por exemplo, ela vem sendo incorporadas pelas escolas em alguma medida, mas cabe problematizar: Em que parâmetro? De que forma? Com quais métodos e conteúdos, abordagens conceitual e histórica? Para que se suplante a postura comemorativa, visão exótica, superficial, que erroneamente por

falta de suporte, capacitação ou material, pode acabar sendo recorrente nas instituições escolares ao trabalhar a história e cultura dessas etnias, mesmo que muitas vezes, bem intencionadas, e em alguns casos até, restringindo-se aos momentos alusivos como o Dia da Consciência Negra e Dia do Índio por exemplo.

Constituímos uma sociedade multicultural, porém não conseguimos incorporar as diversas contribuições étnicas na hora de selecionar os saberes para o processo pedagógico ou mesmo, no tocante a outros aspectos socioculturais. Nesse ponto, perdura a necessidade de trabalhar o multicultural dentro de uma ótica ampla que oportunize questionar a lógica do poder hegemônico excludente e perpetuador de desigualdades.

Para tanto, a perspectiva do multiculturalismo crítico assume uma posição combativa ao problematizar o pensamento dominante e dominador. Segundo Hall (2005, p.52-54), ele enfoca o poder, o privilegio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. E surge, assim como outras concepções de multiculturalismo, no contexto das discussões pós-coloniais e dos conflitos evidenciados por elas, do pós-guerra fria e da intensificação da globalização. Encontra-se fortemente vinculado as discussões de termos como raça, etnicidade, identidade e diáspora.

Nesse ponto, cabe a discussão sobre a necessidade de introduzir elementos e informações do contexto do/a estudante para que o trabalho pedagógico estimule-o ver e pensar a sua realidade, fazendo-o reconhecer-se diante do conteúdo abordado em sala de aula e perceber as tessituras sócio-históricas, culturais e políticas em questão, tornando assim, mais eficaz o processo de aprendizagem. Ou seja, conduzir o/a estudante a participar de um processo educativo contextualizado.

É mais comum ouvir falar de educação contextualizada em práticas voltadas para o campo e/ou regiões do Semiárido brasileiro. No entanto, por se tratar de um conceito mais abrangente, pode (e deveria) ser empreendido em qualquer realidade de ensino e área do conhecimento. Vivemos em um mundo múltiplo e globalizado onde as identidades e discursos transitam, os sujeitos precisam ser formados para lidar com a diversidade, para saber analisar e pensar, se reconhecer, e valorizar sua construção sociocultural. Para isso, é preciso conhecer e questionar, elementos presentes na contextualização.

Freire (1987) em suas contribuições com a educação popular mensurava sobre o processo de contextualização, levando inclusive a considerações sobre as questões culturais. Para ele quando o sujeito no processo educativo se distancia de seu mundo vivido, problematiza-o, 'decodificando-o' criticamente, no mesmo movimento da consciência, é que este, se redescobre como instaurador do mundo de sua experiência.

Nesse ponto, a menção à Freire nos faz pensar também sobre minorias, uma parcela considerável da sociedade que acaba sendo desconsiderada no processo educativo e colocada à margem.

> A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas problemas que aparecem "incômodos". (CANDAU apud SACRISTÁN, 2003, p. 52-53)

Assim, toda prática que busque contemplar a formação do povo brasileiro de forma multicultural, assume o viés do enfrentamento. E no tocante à obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições educacionais públicas e privadas, com a Lei Nº 11.645/2008, este deve ser ministrado, por exemplo, na forma de conteúdos transversais e interdisciplinar, em especial nas áreas de História, Artes e Literatura, contemplando três princípios: a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e as ações educativas de combate ao racismo no intuito de trabalhar a construção sociocultural do país por outro ponto de vista que não somente o do colonizador.

> O que esta Lei altera no conteúdo programático da educação básica é a inclusão dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: africana e indígena. A lei enfatiza o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional. Resgata assim as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BORGES, 2010, p. 76).

Torna-se crucial então, o desenvolvimento de práticas educativas que viabilizem esse estudo e que busque suplantar visões estereotipadas e simplistas a respeito dessas etnias e culturas, assim como no caso de outras. É nesse momento que contextualizar ao ensinar, torna-se pertinente para oportunizar ao sujeito interagir com sua realidade, levando a aprendizagem a se tornar significativa para o/a estudante, para que este possa se perceber inserido no seu processo educativo de forma ativa e crítica.

Uma tentativa de ir de encontro à homogeneização despropositada das práticas educativas e do currículo escolar, prerrogativa da própria LDB Nº 9394/96 no artigo 28º que assegura à escola liberdade de atuação afirmando que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente". Ou seja, não se trata de uma proposição nova, mesmo que na prática ainda existam dificuldades para concretizá-la.

O fator desconhecimento costuma desencadear o preconceito, e é nesse sentido, que o aparato legal serve para reparar distorções conceptivas que repercutem em atos danosos de todos os tipos.

No caso da arte, ela passa a ser pensada como um campo significativo e contextualizado, que busca conduzir os sujeitos à percepção das nuances entorno da(s) realidade(s) e atua como uma força motora que promove o autoconhecimento através do estimulo de pensamento sobre o sujeito e suas práticas. Estudar arte enquanto fenômeno está intrinsecamente ligado à percepção do mundo, das sociedades e dos sujeitos de forma crítica, correlacionando os conhecimentos para o desenvolvimento de uma postura ativa. É a educação estética colocada a serviço de uma formação que possibilite ao/a estudante se relacionar com a(s) realidade(s) de forma consciente e significativa.

Partindo dessa acepção, Hèrnandez (2007) percebe na proposição dos Estudos da Cultura Visual uma forma de ampliar as abordagens educativas no campo do ensino de artes. De acordo com o autor, a educação deve também oportunizar ao sujeito, a "alfabetização visual crítica", permitindo-lhes:

> Analisar, interpretar e criar a partir da relação de saberes que circulam pelos 'textos' orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HÈRNANDEZ, 2007, p.24).

É justamente desse ponto que os Estudos da Cultura Visual tratam da diversidade produtiva e da profusão imagética que circunda o sujeito contemporâneo, percebendo como um fenômeno comunicativo que pode ser abordado de forma crítica para além de estudos comuns nas artes que se pautam no fazer, apreciar e na história dos períodos com suas obras e artistas. Assim, Hèrnandez busca ampliar a visão sobre ensino de arte e estudo da imagem ao perceber que vivenciamos uma cultura intensamente imagética e que está repercute em padrões de pensamento e nas atitudes cotidianas, sendo o campo da arte a área que melhor transita pelo estudo imagético e estético, unido às perspectivas de formação integral e crítica dos sujeitos associado à diversidade.

No que concerne a problemática da diversidade para que seja contemplada em um currículo multicultural, Candau (2003) faz uma consideração que cabe aqui como um alerta para a necessidade de se sobrepor à ótica da ação pontual.

> [...] a formulação de um currículo multicultural orientado não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou agregar alguns conteúdos, o que corresponde apenas a uma abordagem que Banks (1999) intitula de "aditiva". Não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessário uma releitura da própria visão de educação. É indispensável desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente. (CANDAU, 2003, p. 166)

Essa perspectiva além de mensurar uma prática pedagógica que busca a participação, autonomia e o espírito questionador do/a estudante, centra-se na interdisciplinaridade, contextualização e aprendizagem significativa na medida em que trabalha os saberes de forma dialógica e integrada, conduzindo o/a educando/a a relacionar seu estudo a sua realidade e as discussões contemporâneas, bem como a percepção do seu potencial e do valor da produção de conhecimento.

Educação contextualizada e aprendizagem significativa

A Pedagogia Histórico-Crítica reforçada pelas teorias da aprendizagem de Lev Vygotsky (1896-1934) coloca que o ato pedagógico deve ser atribuído de sentido, transcendendo aspectos meramente conteudistas. É necessário proporcionar ao/a estudante um ensino que contemple a desconstrução de discursos hegemonicamente disciplinadores, que imprimem nos sujeitos à submissão as formas de poder instituídas (FOUCAULT, 1970).

Ausubel (2000), ao tratar da teoria da Aprendizagem Significativa, fala a respeito da necessidade de levar em conta a história do sujeito e considera que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes, levando o/a aprendiz a relacioná-las mediante a associação de saberes e a acessar novos conteúdos em um processo gradativo.

Dessa forma, os conhecimentos prévios dos/as estudantes seriam um importante arcabouço na condução pedagógica para a concretização da aprendizagem.

Partindo dessa ótica, Educação Contextualizada e Aprendizagem Significativa estabelecem uma relação dialógica. Contextualizar é assim, tornar o conhecimento algo relevante para o/a estudante, é fazer com que se identifique com o saber e perceba que pode aplicá-lo em sua vida e até mesmo, solucionar problemas em seu cotidiano. É relacionar os conteúdos ao seu dia-dia para que se construa uma aprendizagem que o/a conduza a pensar a(s) realidade(s). Assim, a ação pedagógica imbuída dessas concepções, busca proporcionar ao/a estudante, sentido ao conhecer.

Hèrnandez (2007) vem contemplar também a educação contextualizada ao falar a partir da ótica dos estudos das visualidades cotidianas com a Educação da Cultura Visual, ressaltando a importância de estudar o advento visual contemporâneo como fenômenos culturais e comunicativos sígnicos, expresso nas representações imagéticas cotidianas, contemplando a investigação crítica da imagem e de seus impactos sobre o indivíduo, sobre o seu desenvolvimento psíquico e sociocultural. Propõe atentarmos para a forma como nos relacionamos com a profusão imagética numa cultura extremamente visual como a contemporânea, sendo está também, uma forma de contextualização.

Nesse sentido, educar diante das demandas de uma sociedade globalizada, múltipla, permeada pelos hibridismos culturais (CANCLINI, 2003) e profundamente inserida no sistema capital, com indivíduos apresentando um processo de busca por afirmação e reconhecimento, com identidades descentralizadas como aponta Hall (2005), acaba demandando pensar a necessidade de uma formação ampla, interdisciplinar (MORIN, 2003) e que se faça contextualizada para conduzir o sujeito à ação social crítica, consciente e cidadã, para que saiba conviver e valorizar a diversidade humana, conhecendo com sentido ao final do processo de ensino.

Segundo Candau (2003) as diferenças estão vindo à tona na contemporaneidade, escancarando os antagonismos e paradoxos. E estamos longe do

que seria a justiça curricular que se pauta em três princípios básicos: "[...] (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade." (CANDAU apud CONNELL, 2003, p. 157).

> [...] todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIM, 1993, p. 09)

Por isso, a pertinência em pensar acerca da necessidade de revisão da estrutura de conhecimento que costuma nortear as concepções educativas e o conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares formais.

Paralelos entre contextos e teorias

Partindo de uma proposição narrativa associada à perspectiva da pesquisa-intervenção, o estudo iniciou desde março de 2019, estendendo-se até novembro de 2019 como uma primeira fase, um percurso metodológico pautado na investigação e estudo de determinados conhecimentos, conceitos e informações pertinentes na construção de uma postura crítica, questionadora e autônoma dos dois estudantes pesquisadores bolsistas do projeto, Anderson Geovane Silva Feliciano e Karinny Shírley Rodrigues Viana Barros.

Para evidenciar os alcances da pesquisa até aqui, algumas de suas falas serão apresentadas como dados e alocadas nos pontos de discussão fomentados durante as leituras, encontros e debates traçados. Sendo transcritas conforme os relatos originais.

Perfazendo essa primeira etapa, foram então, fomentadas discussões sobre conceitos base do estudo como identidade, diversidade, diferença, cidadania, inclusão e exclusão, relações de poder; debates acerca dos movimentos políticos organizados e das políticas afirmativas como a Lei Nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, a Lei de Cotas, a Lei Penal Anti-racismo etc, paralelo a reflexões acerca do contexto do/a estudante; a elaboração de textos narrativos e anotações em diário de pesquisa quanto às percepções dele/a acerca do contexto, dos meios informativos e midiáticos, das representações

imagéticas e produções artísticas no tocante aos processos de colonização e estereotipação.

Esses pontos tornam-se evidentes nos relatos escritos de ambos, como na fala do pesquisador JR Anderson que reconhece que predomina no Brasil certo imaginário étnico-racial que costuma privilegiar uma cultura embranquecida, hegemonicamente eurocêntrica em depreciação as contribuições socioculturais de outros povos e perspectivas.

Foi possível observar certos processos de desconstrução e simultânea construção em ambos, como ampliação da percepção, consolidação de pensamentos críticos, autoanálise e autorreconhecimento, a noção da importância desses estudos no combate aos prejuízos ocasionados por uma suposta democracia racial e a conscientização do racismo estrutural enraizado na formação do/a brasileiro/a, conduzindo a desnaturalização desses processos e consequentemente a autonomia pesquisadora, como sujeitos políticos críticos e como propagadores de conhecimentos, identificando a importância dos estudos propostos. Isso é evidente novamente na escrita de Anderson que observa segundo os estudos que realizou que as escolas devem propor atividades e ações que contemple as contribuições dos povos afro-brasileiro e indígenas, tratando de suas identidades e direitos.

Percebendo também que o combate ao racismo não unicamente papel da escola, mas também, da família e da sociedade como um todo. Reconhecendo que a falta de estudos e entendimento acerca da cultura afro-brasileira e indígena, bem como o racismo estrutural que assola a sociedade brasileira, resulta na exclusão desses povos dos processos políticos e econômicos também.

Anderson finda suas observações tratando da hierarquização dos saberes e dos bens culturais, chamando a atenção para a necessidade de pensar a composição do currículo escolar como um documento e prática que se constitua plural no tocante a diversidade da sociedade e cultura brasileira.

Karinny, a outra estudante pesquisadora JR, reforça a fala de Anderson ao reconhecer que a luta contra o racismo, conta com a contribuição de diversos setores da sociedade, e complementa a partir de uma associação de leituras que estabelece que o povo brasileiro, por mais que apresentem aspectos do povo branco, trazem nas suas características traços de indígenas ou de negros de alguma forma, reforçando a problemática da hierarquização e institucionalização de determinadas formas de saber

e de perfil populacional, seja imagético-representacional ou comportamental e de conhecimento.

Findando suas anotações e observações, ao tratar da Lei Nº 11.645/2008, Karinny chama a atenção para algumas interpretações equivocadas e superficiais que costumam circundar tais discussões, como a ideia equivocada de que passar a estudar aspectos da cultura e saberes das referidas etnias seria uma tentativa de mudar o foco ou de desvalorizar as contribuições da cultura de origem europeu-branca, mas sim, uma política de equiparação e reconhecimento, em uma sociedade de formação pluriétnica.

Ambos demonstram reconhecer ainda, as dificuldades para implementação desses estudos no âmbito escolar, assim como compreender se tratar de uma conjuntura multifacetada que perpassa pela escola, pela formação de professores, pela sociedade como um todo e pelas políticas afirmativas tanto dos grupos articulados politicamente como no tocante as proposições oriundas do próprio Estado.

Considerações Finais

Foi possível perceber até o momento que ambos os/as estudantes puderam ser conduzidos a autorreflexão e a assimilação da importância de ações afirmativas como a que vem sendo desenvolvida, conduzindo-os a percepção de si como sujeitos múltiplos no sentido identitário e cultural, assim como o papel de agentes de transformação que assumem, ao enveredarem não só pelo universo estudantil, mas o de pesquisadores. É notório em suas falas, observações, análises e relatos, o reconhecimento de que integram uma coletividade que carrega em sua construção sócio-histórica uma lacuna, necessitando o reconhecimento e a valorização das contribuições das matrizes étnicas estudadas.

No tocante a arte, seu fazer e pensar, a pesquisa entra nessa fase, identificando determinadas apropriações por parte dos pesquisadores. E quanto à iniciação científica, é possível identificar a construção do senso de responsabilidade com os conhecimentos, o objeto de pesquisa e a percepção desta, como uma importante ferramenta de transformação.

Sob essa ótica, as faculdades expressivas discursivas e estéticas são admitidas como capacidades autônomas, fundamentadas e correlacionadas às experiências de

vida e discussões suscitadas ao longo da trajetória escolar e contextual do sujeito. Sendo o caminho da contextualização e aprendizagem significativa, tomadas como perspectivas pedagógicas para conduzir o/a estudante a pensar sua realidade, pensar sobre si e a sociedade, levando-o a perceber as tessituras socioculturais, políticas e econômicas que circunscrevem seu modo de viver.

O ensino da arte vislumbrado segundo a ótica do processo criativo coerente e fundamentado mensurado na pesquisa, assim como seu estudo conceitual-teórico abordado de forma ampla visual e culturalmente, teve e tem o intuito de produzir ações com profundidade interpretativa e discursiva.

Nesse sentido, as escolhas metodológicas e pedagógicas da proposta desenvolvida, demonstraram-se capazes de conduzir o/a estudante a promover a submersão no seu contexto e história de forma reflexiva, crítica e autônoma, levando-o nessa conjectura, a identificação sociocultural e identitária e consequentemente, a valorização de sua formação plural. Sendo, portanto, valido para o processo educativo e no âmbito científico-acadêmico.

Referências

AUSUBEL, David. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

BANDEIRA, Renato L. S. Fragmentos históricos de Paulistana-PI. Salvador: Ed. Palmeirense, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da Pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BORGES, E. M. F.. R. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Revista Mestrado História, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: < http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf> Acesso em: 25 jan. 2016.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BUENO, Marina F.; SIQUEIRA, Kassia de O. M. A pesquisa-intervenção como prática política: construindo novas abordagens para a pesquisa em educação. IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão: didática e avaliação. [s.l.;s.n.]. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID1600_28052015164759.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

CANCLINI, Néstor G. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, Vera M. Reinventar a escola. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antonio F. (org). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23. mai./jun./jul./ago. 2013, p.158-168. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11. Acesso em: 15 set. 2016.

CANEN, Ana. Docência e diversidade. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade. ano XXIII, n. 77. dez. 2011, p.207-227. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302001000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2016.

CONNOR, Steven. Cultura pós-moderna: introdução as teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1993.

CORTELLA, Mario S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.15o ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre:Artmed, 2007.

FAZENDA, Ivani. (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

FOLCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FOLCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FORQUIM, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociológicas e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed., Paz e Terra, Ed.; Rio de Janeiro, 1987.

GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006.

GATTI, Angelina B. A construção de pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber livro editora, 2007.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional. v. 7. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Paulistana, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/paulistana/panorama> Acesso em: 18 mar. 2018.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LUDEKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

LUNA, Sergio V. de. Planejamento da pesquisa: uma introdução. 2. ed. Série Trilhas. São Paulo: EDUC, 2011.

LYOTARD, Jean F. A condição pós-moderna. 3. ed. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. v.6. Coleção estudos culturais. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

READ, Herbert. A educação pela arte. 2 ed. São Paulo. WMF Martins Fontes 2016.

ROCHA, Marisa L. da; AGUIAR, Katia F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia, ciência e profissão. v. 23, n. 4. 2003, p.64-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SALLES, Cecília. A. Redes de Criação: construção da obra de arte. 3. ed. São Paulo: Fapesp, 2010.

SOUZA, Lynn. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. [s.l.; s.n.; s.d.], p.113-134. Disponível em: http://www.osdemethodology.org.uk/texts/lynnbhabha.pdf. Acesso em: 26 mai. 2017.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES CULTURAIS PIAUIENSES NA PEÇA DE TEATRO *AUTO DO LAMPIÃO NO ALÉM*

Weslley da Silva Sousa[312]

Introdução

Acreditamos que a construção de identidades culturais piauienses são narrativas abertas, pois se formos refletir através de discursos jornalísticos elaborados sobre a peça de teatro, *Auto do Lampião no Além*, e publicados por periódicos locais, que é nossa proposta de pesquisa, veremos que uma das possíveis ofertas de sentidos de identidades culturais na imprensa piauiense para a construção de discursos identitários feitos por artistas, jornalistas e leitores de jornais, em artigos publicados por periódicos locais, é para contrapor os discursos deficitários publicados pela mídia nacional com relação ao Piauí.

Exemplos dessa questão foi que: em 1998, o Piauí foi "esquecido" em um mapa do Brasil do livro didático *Geografia*, do autor Ari Herculano; em 2007, o presidente da Philips Paulo Zottolo, em entrevista ao Jornal, *Valor Econômico*, disse que "se o Piauí deixasse de existir ninguém ficaria chateado"; em 2011 o ator Marauê Carneiro, que faria uma temporada com sua peça de teatro no Theatro 4 de Setembro, publicou em sua página pessoal do *Facebook* que o "Piauí é o C* do Mundo".

Em contraposição aos discursos deficitários veiculados pela mídia nacional (como nos exemplos acima) a *intelligentzia* piauiense (através de discursos jornalísticos locais) assume dupla tarefa: uma interna, de despertar na população o conhecimento

[312] UESPI – Campus Prof. Ariston Dias Lima - weslleysilva@srn.uespi.br

das potencialidades da terra e da gente; e outra, externa, de construir uma identidade própria, mostrando a capacidade de seus homens, a grandeza e potencialidade de suas coisas.

A respeito da construção de identidades piauienses, Said (2003) se pronuncia argumentando sobre a imagem que é construída fora do Piauí e se questiona como podemos mudar as construções identitárias piauienses se ainda predomina a imagem de um Piauí atrasado, miserável e rural. Assim, concordamos com o referido autor quando o mesmo lança o seguinte questionamento com relação às perspectivas piauienses de fatores de construção identitária:

> Como o Piauí pode capitalizar a seu favor o fato de que continua a ser um Estado de passagem, de transição, um espaço preenchido por fluxos de forças setoriais e globais, um local que, lá fora, é lembrado pela singularidade de sua miséria econômica, pela associação feita entre atraso econômico e as características excessivamente rurais que construíram negativamente a sua imagem? (SAID, 2003, p. 349).

Para tentarmos compreender questões acerca da construção de identidades culturais piauienses lançamos o seguinte questionamento: De que modos se constroem identidades culturais piauienses a partir de discursos da imprensa do Piauí sobre a peça de teatro *Auto do Lampião no Além* de Gomes Campos[313]?

[313] Quem foi Gomes Campos? José Gomes Campos nasceu em Regeneração – Piauí, em 19 de outubro de 1925. Cursou Filosofia no Seminário Maior em Belo Horizonte – Minas Gerais e Direito pela Antiga Faculdade de Direito do Piauí. Foi professor do Colégio Diocesano, Colégio das Irmãs, Seminário Maior Dom Edilberto, foi professor também do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí e assessor pedagógico da antiga Escola Técnica Federal do Piauí atual IFPI (Instituto Federal do Piauí). Gomes Campos saiu de cena no dia 26 de abril de 2007 não deixou herdeiros somente nós que continuaremos a cultivar suas obras. No ano de 2014 foi o homenageado do SALIPI (Salão do Livro do Piauí). E o que conta a peça? *Auto do Lampião no Além* é um texto com apelo popular. Entremeados por cordéis, a peça tem no encontro e no embate entre Satanás e Lampião no Inferno, o motivo para traçar um painel divertido de denúncia da situação social, econômica e política do País na época da Ditadura Militar. Apesar de escrito em 1967, o texto guarda uma atualidade surpreendente. *Auto do Lampião no Além* é um texto que trabalha com opostos antinômicos: o Bem e o Mal, o Céu e o Inferno, o Claro e o Escuro. A peça é uma sátira política. E as sátiras são permeadas entre o sério e o riso. Só que o riso vem de uma forma crítica. O espetáculo, escrito por Gomes Campos na década de 60 do século XX, conta um encontro imaginário entre Lampião e o Diabo no Inferno, tendo como pano de fundo um País em situação econômica precária, uma classe política mesquinha e constantes distúrbios sociais. Enfim, um retrato em cores vivas da região Nordeste contada em cordel, por um texto que valoriza o linguajar e costumes nordestinos e

Para tentarmos responder a essa questão temos como objetivo compreender como foram construídas em diferentes épocas as identidades culturais piauienses e suas permanências e rupturas na relação entre manifestações teatrais e discursos midiatizados, a partir de um estudo da repercussão da peça de teatro, *Auto do Lampião no Além*, na imprensa do Piauí. Para tanto, faremos a análise de artigos que circularam em jornais, de Teresina, nos anos de 1975, 1982, 1996 e 1997 do século XX elaborados por artistas, jornalistas e leitores de jornais sobre a peça de teatro *Auto do Lampião no Além*, do dramaturgo piauiense Gomes Campos.

Usaremos como estratégia de leitura do objeto e análise de dados a Análise de Discursos, tal qual proposta por Pinto (2002), que diz que a análise de um texto jornalístico impresso, por exemplo, tomará como ponto de partida o texto publicado, associando-o a partir de certas pistas materiais que podem ser encontradas em sua superfície mesma, isto é, na mistura da linguagem verbal, imagens e padrões gráficos que o constitui, às práticas socioculturais no interior das quais surgiu e que costumam ser chamadas de contexto (PINTO, 2002, pp. 11-12). É importante pensar no contexto sociocultural em que os discursos foram produzidos, uma vez que acreditamos que não é possível pensar nas análises discursivas sem fazer a relação do texto com o contexto.

A ordem do discurso e a formação das práticas discursivas são determinadas pelo lugar de produção do discurso. Cada lugar de produção do discurso define uma prática discursiva e ela é quem define o que pode ser dito, negado ou silenciado. Daí, portanto, se pensar a produção do discurso e a produção de sentido a partir do lugar onde ele é produzido. A produção de sentidos na mídia através de produtos culturais

piauienses. Numa disputa acirrada com táticas e estratégias de poder, os demônios acabam por expulsar o Rei do Sertão, que já vinha de uma frustrada tentativa de se alojar no Céu. O humor entre ingênuo e matreiro dos demônios é o melhor do texto. É buscada uma alegoria a mais clara possível da realidade. *Auto do Lampião no Além* mexe com o inconsciente coletivo do povo. Essa investigação se adéqua bem ao texto de Gomes Campos, no fundo uma revelação sobre a relação entre ficção e a realidade na construção da cultura nordestina. Nisso está a dicotomia essencial explorada na peça, cujo corolário é Lampião, misto de herói e bandido. No texto, o Lampião não perdeu essa característica. A gente vê os seus dois lados: o sanguinário saqueador e o lado humano, que é como conta a própria história da peça. Lampião chega a querer transformar o Inferno num Paraíso. Na volta ao Sertão viverá novamente nas memórias das pessoas que veem nele um sujeito de bom caráter e de bom coração. A peça é dividida em três quadros e os personagens são: Lúcifer, Cão Gasolina, 1º, 2º e 3º repórter, Lampião, Maria Bonita, Zabelê, Velha Catimbozeira, Capa Verde, Padre Cícero (voz), Diabos 1, 2 e 3 e outros diabos palacianos (figurantes).

como, por exemplo, os discursos que tem como referentes identitários postos em circulação, pela imprensa do Piauí, no que diz respeito à construção de identidades culturais piauienses que foram os discursos de jornais sobre a peça de teatro, *Auto do Lampião no Além*, de Gomes Campos são plurais, pois os sentidos são infinitos, conflitantes, imprevisíveis e múltiplos, o que, de acordo com Magalhães (2003): "O sentido é produzido no atrito de um discurso com outro (s), na negação de um pelo outro, nas diferenças que se estabelecem na disputa de olhares e lugares" (MAGALHÃES, 2003, p. 49).

Os discursos serão analisados na perspectiva da Análise de Discursos. Nosso método será a Análise de Discursos sistematizada por Pinto (2002) que diz:

> Definir os discursos como práticas sociais implica que a linguagem verbal e as outras semióticas com que se constroem os textos são partes integrantes do contexto sócio-histórico e não alguma coisa de caráter puramente instrumental, externa às pressões sociais. Têm assim papel fundamental na reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem numa sociedade, pois é por meio dos textos que se travam as batalhas que, no nosso dia-a-dia, levam os participantes de um processo comunicacional a procurar "dar a última palavra", isto é, a ter reconhecido pelos receptores o aspecto hegemônico do seu discurso (PINTO, 2002, p. 28).

Nosso foco será na observação da produção de processos de construção de identidades culturais piauienses em periódicos locais, pois os veículos midiáticos são instituições sociais produtoras de sentidos, o que, de acordo com Pinto (2002): "Todo discurso é um simulacro interesseiro, produzido com o objetivo de se conseguir 'dar a última palavra' na arena da comunicação, isto é, de ter reconhecidas pelos outros as representações, identidades e relações sociais construídas por seu intermédio" (PINTO, 2002, p. 88).

Quem produz sentidos sobre um discurso realiza uma ação sobre o mesmo e a análise contém elementos do conhecimento prévio do analista. O que significa que tão logo apareça um primeiro sentido no discurso o analista prelineia um sentido no todo. O sentido se manifesta porque quem produz sentidos sobre o discurso, o faz a partir de um determinado conhecimento prévio e também de horizontes de expectativas que podem ser frustrados ou não.

A análise do discurso consiste na penetração dos vários sentidos que o objeto venha a suscitar. Vários sentidos podem aparecer. E fazendo uma conexão com a proposta de pesquisa podemos dizer que os sentidos se configuram como elementos importantes para compreensão do objeto de estudo.

Referencial Teórico - Identidades culturais e arte na pós-modernidade

A Tese de Doutorado de Rolt (2012) *Direções identitárias da arte contemporânea:* tensões e intenções do debate pós-moderno faz uma aproximação entre arte e identidades culturais na pós-modernidade no âmbito das artes visuais. O que faz suas reflexões serem importantes em nosso estudo é quando Rolt diz que as aproximações entre arte e identidades culturais na pós-modernidade se deram em meados dos anos 60/70 do século XX (mesmo período da gênese do nosso objeto de estudo).

Acreditamos que por serem agentes mediadores entre os sentimentos afetivos, éticos e estéticos; as manifestações artísticas funcionam como importantes vetores de construção de identidades e no nosso caso a construção de identidades culturais piauienses em discursos jornalísticos da imprensa do Piauí sobre uma peça de teatro. A arte contemporânea, em sua condição de fenômeno inscrito nas trajetórias e desdobramentos da expressão estética ao longo do tempo, atua como um veículo que permite refletir sobre questões ligadas ao modo como, atualmente, construímos nossas identidades culturais. Isso não quer dizer que a arte pode atribuir, incentivar, confirmar ou negar relações identitárias como uma prática visível em si só, mas que ela não se coloca como uma prática alheia aos acontecimentos ligados à construção das identidades e ao próprio movimento da cultura como um todo (ROLT, 2012, p. 40).

Identidades culturais e manifestações artísticas (no caso manifestações teatrais), mantém um *feedback* de uma instância em relação à outra, ou seja, pretendemos efetuar uma leitura de questões identitárias culturais piauienses a partir de manifestações artísticas, no caso discursos jornalísticos sobre a peça de teatro *Auto do Lampião no Além*, pois de acordo com Rolt as identidades culturais podem ser compreendidas como instâncias geradoras de textos sociais e também: "podem ser abordadas mediante os registros de suas expressões e de suas formas de manifestação, as quais não estão enquadradas em ambiências fixas, mas em jogos polissêmicos que

as qualificam como dotadas de grande capacidade de transformação e adaptação" (ROLT, 2012, p. 40).

Segundo Rolt atualmente, parece não ser possível abordar a questão da construção das identidades culturais sem vinculá-las às transformações operadas pela ação de um complexo de imagens cientificas, históricas, estéticas e políticas que conduziram a existência humana à pós-modernidade, terreno das entropias do sentido e suporte onde as sobreposições infinitas de linguagens e códigos culturais sinalizam uma nova forma de viver em sociedade. Identidades culturais e manifestações artísticas são relacionadas no momento que pensamos que ambas são produzidas a partir de transmissões de mensagens e de cartografias sociais e que ambas são constantemente ressignificadas, reinventadas e ressemantizadas.

Mídia e identidades culturais

O conceito de mídia e identidades culturais que nos apoiaremos foi formulado por Rodrigues (2006) em sua Tese de Doutorado com o título, a saber: *Mídias e Identidades Culturais:* Um Estudo da Recepção Midiática do Balé Folclórico de Teresina.

Rodrigues comenta tanto em sua Tese de Doutorado, quanto em artigo publicado na obra *Comunicação:* novo objeto, novas teorias? Sobre como são construídas as identidades culturais piauienses midiatizadas e uma das constatações de Rodrigues (2008) é que muitas vezes os discursos de piauienses, quando falam de si, podem ser discursos autodepreciativos e pelo viés da baixa estima, e mesmo quando o Piauí é veiculado de uma forma positiva, são relembrados fatos que de certa forma o impedem de conviver com discursos de autoestima. Sobre essas constatações Rodrigues assim se posiciona:

> Muitas vezes, as mídias locais podem participar de processos de construções deficitárias das identidades piauienses quando vez por outra verificamos nesses meios sinais que apontam para um certo sentido de "essencialidade" na cultura piauiense de fatos depreciativos sobre sua realidade sociocultural. Mesmo quando a mídia trata de questões com objetivos de exaltação da cultura local, colocam-nas de forma paralela aos episódios e caracteres negativos (RODRIGUES, 2008, pp. 152-153).

Rodrigues (2006) aponta possíveis soluções para a baixo estima dos piauienses ao constatar que talvez os piauienses tenham mesmo que repensar de maneira coletiva sua situação identitária frente aos outros e frente a si mesmo, para assim darem início a um processo de reinterpretação de suas expressões culturais no cenário social e cultural do mundo contemporâneo. Conhecer e vivenciar de maneira democrática suas manifestações culturais torna-se indispensável para qualquer povo que pretende construir por si suas identidades, principalmente em se tratando de uma cultura de origem plural como é o caso do Piauí. Em momento marcado por lutas e enfrentamentos pela construção de sentidos identitários, as questões relativas à história e às matrizes culturais piauienses devem ser contempladas no sentido de sua reelaboração e, assim, serem reinscritas pelos seus próprios atores sociais quando na definição de suas identidades (RODRIGUES, 2006, pp. 77-109).

As identidades culturais na pós-modernidade

Hall desenvolveu estudos sobre as identidades culturais e sua discussão será um eixo norteador de nossa pesquisa. Hall (1997) fala de três concepções que embasaram referentes de identidade: 1º o sujeito do Iluminismo; 2º o sujeito Sociológico; 3º o sujeito Pós-Moderno (que é o que comentaremos).

Na perspectiva do sujeito Pós-Moderno há uma série de transformações de que, na pós-modernidade, por exemplo, não existe uma única identidade e sim várias identidades. O que caracteriza as construções identitárias na pós-modernidade são as profundas desreferencializações, desterritorializações e desmaterializações dos sujeitos. O Ser humano da pós-modernidade está pouco a pouco perdendo suas referências do real na relação sujeito/sujeito e sujeito/sujeitos, está profundamente sem "território" referencial e perdeu sua essência material e podemos dizer também que o Ser humano contemporâneo é um desterrado em sua própria terra, ou seja, o Ser humano deve ser tomado inserido em um contexto multiétnico, multicultural e multireferencial, pois suas constituições identitárias são plurais, mas também são singulares. Na pós-modernidade as identidades culturais ficaram ainda mais claramente fragmentadas. As "certezas" foram desestabilizadas. As identidades culturais na pós-modernidade estão se tornando cada vez mais deterioradas, passageiras e destituídas.

Hall lança e pergunta: O que está em jogo na questão das identidades? Ele responde que a concepção sobre identidade muda de acordo com a forma como o

sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.

Acreditamos que todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Então quando se toma como ponto de análise discursos identitários, por que não pensar que ao falar sobre a cultura do Piauí não estamos falando do próprio povo piauiense?

Sujeitos e identidades se constituem enquanto portadores das dimensões afetiva, ética e estética situados em contextos socioculturais e históricos, já que as identidades são estéticas e históricas. Podemos pensar também as construções de identidades enquanto processo que se estabelecem no contato do "eu" com o "outro" num infinito "vir a ser" (re) elabora, (re) pensa e (re) constrói formas de enxergar, falar, ouvir, pegar e sentir do Ser humano como resultado das interações culturais, históricas e sociais.

Constatamos a luz de Hall que não há um critério de definição de identidade. A identidade é multideterminada, pois ao fazermos uma leitura do "eu" e do "outro" em processos dinâmicos e de interações constantes, os sujeitos expressam suas identidades que estão ligadas ao "eu" com o "outro" e para isso usamos as mais diversas formas de constituição desses aspectos identitários, que possibilitam que seus "mundos" imaginário, real e simbólico num constante processo de metamorfoses entre passado, presente e perspectivas futuras construam processos de identificação.

Análise

Pretendemos mostrar as condições de formações discursivas que possibilitaram a construção de identidades culturais piauienses, e suas permanências e rupturas ao longo dos anos, entendendo as relações que vão se configurando a partir de práticas inventadas por artistas, jornalistas e leitores de jornais em artigos publicados, em Teresina, nos anos de 1975, 1982, 1996 e 1997 do século XX para a construção de identidades culturais piauienses.

Optamos pelos discursos publicados em jornais da capital, Teresina, elaborados sobre a peça de teatro, *Auto do Lampião no Além*, para compreender a construção de identidades culturais piauienses.

Nesse sentido, é importante conhecer quem elaborou os discursos. No caso, um grupo de artistas, jornalistas e leitores de jornais que, através de suas formações discursivas, fizeram circular significativos referentes de identidades culturais piauienses nos jornais: *O Estado* e *Meio Norte* nos anos de 1975, 1982, 1996 e 1997 do século XX.

No ano de 1975 circulavam discursos jornalísticos dizendo que o público não estava acostumado com espetáculos que retratassem a realidade piauiense, a exemplo de trechos da publicação a seguir do Jornal *O Estado*:

> Inegavelmente, a apresentação da peça "Auto do Lampião no Além", de Gomes Campos, dirigida pelo professor Murilo Eckhardt, com a participação do grupo do CEPI, é um espetáculo de grande beleza plástica, capaz de agradar mesmo a um público como o nosso, desacostumado, por razões óbvias, de espetáculos dessa natureza (O ESTADO, 1975, n. 724, p. 7).

Os espectadores do teatro piauiense estavam acostumados a assistirem shows de prestidigitação, escamotagem, hipnotismo, adivinhação, magnetismo, ilusionismo, telepatia, ventriloquia, faquirismo, *vaudeville* etc., ou seja, espetáculos com uma temática fantástica. Sobre essa questão o Jornal *O Estado* no ano de 1975 diz que:

> A peça rica em poesia popular notadamente o cordel, não está divorciada da realidade nordestina, o que é comum nos shows e espetáculos apresentados aqui, mas está impregnada de um profundo sentido social o que lhe dá uma dimensão mais humana (O ESTADO, 1975, n. 704, p. 8).

O que o Jornal *O Estado* aborda é que o teatro piauiense não tinha como mote o contexto sociocultural piauiense, pois as primeiras apresentações teatrais em Teresina foram feitas por amadores que vieram da antiga capital, Oeiras, para a nova capital Teresina (1852).

Os espectadores do teatro piauiense já estavam acostumados a assistirem shows de mágicos, ilusionistas, companhias de teatro nacionais e internacionais que não retratavam em seus espetáculos a realidade do Estado, ou seja, eram companhias de teatro que não tinham como objetivo a exibição em cena de elementos de identidades culturais piauienses.

No Piauí, antes de 1967 (data da estreia da peça *Auto do Lampião no Além*), nenhuma manifestação cultural teatral incorporou a proposta de retratar identidades

culturais piauienses. Os elementos de identidades culturais piauienses e nordestinas que a peça retrata são vários como: o violeiro com a construção do personagem Zabelê, que remete aos cantadores de feira; o Messianismo na figura do beato Padre Cícero Romão; alguns elementos da umbanda com a construção da personagem Velha Catimbozeira; o medo do Apocalipse na figura do personagem Capa Verde e outras crendices e superstições populares etc. Sobre essa inflexão da peça, Campelo (1993) comenta:

> [...] Um teatro que falasse a linguagem do homem piauiense transmitindo suas ansiedades sociais, políticas e econômicas com uma visão mais crítica e acima de tudo com um toque de universalidade. A partir dai o público teria estímulo em debater seus mitos, fantasmas, costumes e problemas, mesmo pela identidade cultural, numa troca recíproca, sem as mazelas da inferioridade, nem como mero receptor conformista de outras realidades (CAMPELO, 1993, pp. 14-15).

Quando Campelo fala da inflexão da peça, o mesmo se refere ao teatro de caráter fantástico que era exibido no Piauí no final do século XIX e começo do século XX. Algumas companhias de teatro, sobretudo, portuguesas faziam turnê nas capitais brasileiras seguindo a costa litorânea do Brasil. No caso do Piauí, como a capital não se encontra no litoral, eles seguiam para São Luís, faziam turnê no Teatro Arthur Azevedo, e finalmente chegavam a Teresina e faziam turnê no Theatro 4 de Setembro. Campelo também diz que a peça se propõe a combater as mazelas da inferioridade que é comum nas construções identitárias piauienses.

No ano de 1982 observamos uma referência direta à construção de identidades culturais piauienses, quando o Piauí, com a tradução da peça, entrou no mapa da cultura nacional por uma inserção no cenário internacional. Lena Rios escreveu as seguintes palavras para o Jornal *O Estado* no ano de 1982:

> Já está sendo encenada em Kansas City, nos Estados Unidos, a peça teatral "Auto do Lampião no Além", de autoria do nosso já famoso escritor José Gomes Campos, mais conhecido em nosso meio por professor Campos.
> E como não poderia deixar de ser, mais uma vez a SECOM entra novamente na jogada, conseguindo para o autor, (que seguirá em companhia do Professor Arimathéia Tito Filho) as passagens para assistirem a estreia de sua famosa peça, que já ultrapassa as fronteiras de nosso País.
> Pois é, o Professor Campos com toda aquela humildade e timidez de repente se torna um nome internacional através do teatro. Será que a moçada lá pras bandas

> do Sul, ainda tem coragem de perguntar com gozação: "Será que o Piauí existe?" (LENA RIOS, 1982, p. 11).

Comecemos com a pergunta final de Lena Rios: "Será que a moçada lá pras bandas do Sul [do Brasil], ainda tem coragem de perguntar com gozação: Será que o Piauí existe?". Nessa fala Lena Rios mostra o triunfo de um piauiense que conseguiu lograr êxito fora de seu País. É possível também lermos no discurso de Lena Rios uma espécie de ufanismo regional, onde o Piauí é um Estado que tem capacidade de exportar para o Brasil e para o mundo sua cultura, seus esportistas, sua comida.

No discurso de Lena Rios vemos também um *merchandising* para o Governo do Estado, já que historicamente é impossível separar no Piauí e no Brasil o fazer jornalístico do fazer político. Na época, o Piauí estava sob o comandado de Hugo Napoleão, o primeiro governador eleito após a volta das eleições diretas para governo estadual. Lena Rios faz uma propaganda da Secretaria de Comunicação (SECOM) em um jornal que desde a década anterior divulgava os feitos governamentais de uma forma apoteótica.

A tradução da peça para o inglês projetava o teatro piauiense como também o teatro brasileiro para o mundo, em um grande centro comercial/intelectual que é os Estados Unidos. A viagem de José Gomes Campos e de José de Arimathéia Tito Filho para os Estados Unidos significou a vitória do Piauí em terras de difícil acesso cultural até para o restante do País (diga-se Sul, brasileiro) e a afirmação da importância cultural piauiense divulgada estrategicamente pela imprensa numa tentativa de promoção política, já que as passagens foram compradas pelos cofres públicos.

O Jornal *Meio Norte* no ano de 1996 em entrevista com Maneco Quinderé, o iluminador que fez o projeto da iluminação da peça *Auto do Lampião no Além*, fez questionamentos sobre o processo de iluminação do espetáculo. Vejamos um trecho da entrevista:

> MANECO QUINDERÉ - [...] Por isso que eu optei pela tecnologia emocional, que é a tecnologia da memória afetiva da gente. O que é a Maria Bonita? É uma mulher que chegaria em casa e supostamente acenderia as suas lamparinas. Então, o espetáculo começa com isso, com a apresentação da tecnologia da memória afetiva (MANECO QUINDERÉ, 1996, p. 1).

A ficha técnica que participou da montagem de Arimatan Martins (o diretor da peça no ano de 1996) foi toda de piauienses que "venceram" fora do seu Estado. Bisa Viana (figurinista da peça) é uma figurinista que ultrapassou as fronteiras de seu Estado fazendo figurinos para diversas estrelas do teatro brasileiro; o mesmo podemos falar de Lenora Lobo (preparadora corporal do elenco) que já foi a preparadora corporal de nomes nacionais na área do teatro. Porém nenhum deles "rasgou" tanto as fronteiras Nordeste-Sudeste quanto Maneco Quinderé que é conhecido como o "iluminador das estrelas" (digam-se artistas globais). Maneco Quinderé pode ser considerado como um dos mais expressivos iluminadores de teatro do Brasil e o convite para fazer a iluminação da peça partiu de Arimatan Martins que recebeu junto com o Grupo Harém de Teatro à época patrocínio da lei A. Tito Filho através das empresas SERVISAN, BEP e SETUT.

A iluminação que Maneco Quinderé fez para a peça foi uma iluminação que retrata a infância pobre de qualquer nordestino que viveu sem a maravilha tecnológica de Edison. Mesmo dispondo de recursos Maneco Quinderé optou pela iluminação de sua memória afetiva infantil em um ambiente com o uso de lamparinas, candeeiros e lampiões.

A iluminação da peça foi uma iluminação engajada assim como foi o figurino e o cenário. Agora fica a pergunta: Se existia recursos para confeccionar um grande figurino, cenário e iluminação por que optar por matéria-prima regional na confecção dos mesmos? A resposta seria que Arimatan Martins na montagem do espetáculo já pensava em fazer carreira nacional com o mesmo, e o uso de produtos regionais é uma reafirmação da identidade cultural piauiense e o mesmo podemos falar da opção pelo convite de nomes do teatro piauiense que "venceram" Além-Estado com raízes culturais piauienses. Então se eu posso levar a matéria-prima regional para fora do meu Estado, por que eu vou ficar usando produtos que não "falam" sobre minha cultura? E esse é um aspecto da identidade cultural piauiense a proteção do que é do Piauí em detrimento do que vem de fora e podemos parafrasear uma máxima da política dizendo: "para os daqui, tudo, para os de fora, nada".

No ano de 1997 pela primeira vez o teatro piauiense ganhou um prêmio internacional que foi o prêmio, Mérito Lusófono de Portugal, concedido pela Fundação Luso-Brasileira para o Desenvolvimento da Língua Portuguesa e Fundação Joaquim Nabuco de Pernambuco e os artistas, jornalistas e leitores de jornais também

escreviam artigos elucidando tal feito. Vejamos trechos de um artigo elucidando tal feito:

> Hoje é dia de gala para o teatro piauiense. Um daqueles momentos que certamente ficarão na história das artes cênicas local. Pela primeira vez, um grupo de teatro do nosso Estado recebe um prêmio de nível internacional. O Grupo Harém de Teatro, responsável por alguns dos mais importantes e populares espetáculos produzidos nos últimos anos, recebe hoje o Prêmio Mérito Lusófono, outorgado pela Fundação Luso-Brasileira para o Desenvolvimento da Língua Portuguesa e Fundação Joaquim Nabuco, de Pernambuco.
> O Prêmio Mérito Lusófono é entregue anualmente ao espetáculo nordestino que melhor valorize a cultura e a língua da região, critérios nos quais "Auto do Lampião no Além" se encaixa com perfeição. A equipe de jurados do prêmio pode ter se impressionado ainda com a concepção ousada do diretor do grupo, Arimatan Martins, que optou por um cenário "moderno", fugindo do lugar comum e mantendo o pé em nossas tradições (MEIO NORTE, 1997, n. 1.032, p. 1).

Esse texto publicado no Jornal *Meio Norte* mostra um momento singular da cultura piauiense, pois foi a primeira vez que o teatro piauiense recebeu um prêmio em nível internacional. O prêmio Mérito Lusófono é um prêmio concedido para textos engajados que valorizam a difusão, preservação e riqueza da língua portuguesa. O fascínio que o português tem pela Literatura de Cordel é parecido com o brasileiro, sobretudo, nordestino, pois a Literatura de Cordel tem como uma de suas gêneses as terras lusas e que retratam os seus grandes heróis na construção da nação lusitana.

O prêmio abriu portas para um intercâmbio entre atores brasileiros e portugueses. Foi uma "redescoberta" quase 500 anos depois do Brasil pelo campo artístico. A partir do prêmio, Mérito Lusófono, vários atores piauienses foram para Portugal apresentar as potencialidades do Nordeste como produtor de uma cultura que é ao mesmo tempo plural e ao mesmo tempo singular.

O Governo do Estado, na época sob governância de Mão Santa, soube se aproveitar do feito e concedeu a Ordem do Mérito Renascença ao diretor da peça Arimatan Martins e ao ator Francisco Pellé, pelo trabalho desenvolvido à frente do Grupo Harém de Teatro. Essa comenda foi um reconhecimento estrategicamente planejado pelo Governo, já que os governos se reafirmam enquanto encarnam o espírito de mecenas frente à população, que rapidamente se vê identificada

culturalmente com tal feito aos artistas que conseguiram romper não só com a barreira Nordeste-Sudeste como a barreira Além-Mar...

Considerações Finais

Como dissemos na introdução a construção das identidades culturais piauienses são narrativas abertas, pois se formos refletir pelo viés teatral através de discursos produzidos sobre *Auto do Lampião no Além*, que é nossa proposta de pesquisa, veremos que no ano de 1975 artistas, jornalistas e "pessoas comuns" escreviam para jornais dizendo que o público não estava acostumado com espetáculos que retratassem a realidade piauiense e sim com espetáculos fantásticos. No ano de 1982 com sua tradução para o inglês ela gera expectativa entre artistas, jornalistas e pessoas em geral pela importância de tamanho feito.

No ano de 1996 os jornais teresinenses acompanharam de perto o processo de montagem da peça com vários discursos diários que circulavam pela capital. Os discursos comentavam desde a produção dos cenários, do figurino, da iluminação, da preparação corporal, da sonoplastia etc. Toda essa expectativa da montagem da peça teve ressonância e reverberação em algumas pessoas que faziam e fazem a imprensa local, porém não só jornalistas como também leitores de jornais e artistas de teatro e de outras áreas escreviam sobre a peça. Ainda no ano de 1996 a peça ganha prêmios em festivais de teatro no Brasil e deixa contente não só os governantes, como a imprensa e o público em geral.

A identidade cultural piauiense em *Auto do Lampião no Além* sofreu processos parecidos nos anos 70, 80 e 90 do século XX, pois podemos constatar que durante essas décadas o Estado foi um dos motivadores/patrocinadores pela exibição do espetáculo para o público piauiense e sabemos também que quando o Estado resolve atuar como mecenas em alguma produção cultural, o mesmo tem um conjunto de interesses que podem ser implícitos ou explícitos. No caso quando o Estado resolve ajudar algum artista em plena Ditadura Militar parecem estar implícitas suas astúcias e seus jogos de interesses para realização de tal "benfeitoria", que seria a de fincar uma identidade astutamente planejada.

Referências

CAMPELO, Ací. O Novo Perfil do Teatro Piauiense (1950 a 1990). Teresina: FCMC/FUNDAC, 1993.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

MAGALHÃES, Laerte. Veja, isto é, Leia: Produção e Disputas de Sentido na Mídia. Teresina: EDUFPI, 2003.

PINTO, Milton José. Comunicação e Discurso: Introdução à Análise de Discursos. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

RODRIGUES, Janete de Páscoa. Mídias e Identidades Culturais: Um Estudo da Recepção Midiática do Balé Folclórico de Teresina, 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) UNISINOS, São Leopoldo/RS.

RODRIGUES, Janete de Páscoa. Ofertas de sentidos de identidades culturais nas mídias impressas piauienses. In: SAID, Gustavo (org.). Comunicação: Novo objeto, novas teorias? Teresina: EDUFPI, 2008.

ROLT, Clóvis. Direções identitárias da arte contemporânea: Tensões e intenções do debate pós-moderno, 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) UNISINOS, São Leopoldo/RS.

SAID, Gustavo. Dinâmica cultural no Piauí contemporâneo. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro de (org.). Apontamentos para a História Cultural do Piauí: Teresina: FUNDAPI, 2003.

Fontes Hemerográficas

A volta do Lampião. Jornal O Estado, Teresina, 23/24 fev. 1975, Caderno de Divulgação Cultural, n. 704, p. 8.

A volta do Lampião. Jornal O Estado, Teresina, 23/24 mar. 1975, Caderno de Divulgação Cultural, n. 724, p. 7.

RIOS, Lena. Nos EUA, "Auto do Lampião no Além". Jornal O Estado, Teresina, 31 jan. e 01 fev. 1982. Sol Maior, n. 2.687, p. 11.

O Iluminador das estrelas. Jornal Meio Norte, Teresina, 28 abr. 1996. MN Alternativo, n. 482, p. 1.

Grupo Harém recebe prêmio internacional. Jornal Meio Norte, Teresina, 30 out. 1997. Alternativo, n. 1.032, p. 1.

2019

Narrativas e Direitos Humanos

VIII Colóquio de Literatura Afro-Brasileira e Africana

V Salão do Livro Universitário – SALIU / UESPI

II Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e Indígenas da América Latina e Caribe - UESPI/ADHILAC Brasil

ÁFRICA BRASIL

VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

TERESINA • PIAUÍ • BRASIL

20 a 22 NOV/2019

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

ANAIS

VI ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

NEPA

editora.uespi.br