

ENSAIOS

autografia

INTERDISCIPLINARES

ORG.

Antônio Vieira da Silva Filho
Carlos Subuhana
Ivan Maia de Mello
Ricardo Ossagô de Carvalho
Mara Rita Duarte de Oliveira

IV



CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elias Rocha Gonçalves

Professor/Pesquisador da SEEDUC/RJ.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

VOLUME IV

ORG. Antônio Vieira da Silva Filho
Carlos Subuhana
Ivan Maia de Mello
Ricardo Ossagô de Carvalho
Mara Rita Duarte de Oliveira

autografia

Rio de Janeiro, 2020

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
(EDOC BRASIL, BELO HORIZONTE/MG)

E59 Ensaio interdisciplinares em humanidades [recurso eletrônico] : vol. IV / Organizadores Antônio Vieira da Silva Filho... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.
Formato: ePUB

ISBN 978-65-5531-988-0

1. Educação. 2. Humanidades. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Silva Filho, Antônio Vieira da. II. Subuhana, Carlos. III. Melo, Ivan Maia de. IV. Carvalho, Ricardo Ossagô de. V. Oliveira, Mara Rita Duarte de.

CDD 306.45

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Ensaio interdisciplinares em humanidades: volume IV

Antônio Vieira da Silva Filho

Carlos Subuhana

Ivan Maia de Mello

Ricardo Ossagô de Carvalho

Mara Rita Duarte de Oliveira (organizadores)

ISBN: 978-65-5531-988-0

1ª edição, dezembro de 2020.

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Rua Mayrink Veiga, 6 – 10º andar, Centro

RIO DE JANEIRO, RJ – CEP: 20090-050

www.autografia.com.br

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem
prévia autorização do autor e da Editora Autografia.

SUMÁRIO

- 9 **PREFÁCIO – DAS PALAVRAS QUE NOS (DES)FAZEM**
Elísio Macamo
- 13 **APRESENTAÇÃO**
Ivan Maia de Mello
Mara Rita Duarte de Oliveira
- 17 **DECOLONIZANDO AS HUMANIDADES: CIÊNCIA, LÍNGUA E A RACIALIZAÇÃO DA BRANQUITUDE ACADÊMICA NO CEARÁ**
Eric Silva dos Santos
Marco Antônio Lima do Bonfim
- 37 **O PROVÉRBIO E A RETÓRICA DA PREVENÇÃO CONTRA A COVID-19 DURANTE O ESTADO DE EMERGÊNCIA NAS CIDADES DE MAPUTO E DA MATOLA (MOÇAMBIQUE)**
Elídio Nhamona
Teresa Manjate
- 53 **LIBERDADE VIGIADA: RACISMO, CRIMINALIDADE FEMININA E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL**
Débora Monique D'Angelo Lopes
Karlla Christine Araújo Souza
Guilherme Paiva de Carvalho
- 70 **AS TRÊS ECOLOGIAS DA MANDIOCA: ABORDAGEM COMPLEXA EM ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIOCULTURAIS E ECOLÓGICOS**
Joelma Boaventura da Silva
Ivan Maia de Mello
- 99 **DEMOCRACIA, MEDIA, DESENVOLVIMENTO E GOVERNAÇÃO MULTINÍVEL EM ÁFRICA OCIDENTAL: PARADIGMAS EM (DES) CONVERGÊNCIA?**
Vlademiro Furtado
Sara Almeida

- 125 **EDUCAÇÃO PARA TODOS? OS SISTEMAS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PÓS-INDEPENDÊNCIA**
David Ferreira Lima
Edson Holanda Lima Barboza
- 145 **MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS OBRAS A BICICLETA QUE TINHA BIGODES: ESTÓRIAS SEM LUZ ELÉTRICA, DE ONDJAKI, E COMANDANTE HUSSI, DE JORGE ARAÚJO**
Andrea Cristina Muraro
Larissa Oliveira e Gabarra
Maria Cesalânia Pereira dos Santos
- 165 **ENSAIO SOBRE CASAMANSA: CULTIVO, CULTURA E COMÉRCIO (XVI-XIX)**
Adilson Victor Oliveira
Larissa Oliveira e Gabarra
- 182 **A PRÁXIS INTERDISCIPLINAR DO MUSEU INDÍGENA KANINDÉ NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ÉTNICA**
Suzenilson da Silva Santos
Roberto Kennedy Gomes Franco
- 197 **GRAFFITI TÊXTIL: COSTURANDO NOVAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE TÊXTIL**
Geysa Danielle Barbosa de Moura Silva
Antonio Vieira da Silva Filho
- 214 **SABERES ANCESTRAIS MATRILINEARES DO QUILOMBO VEIGA/CE**
Ana Maria Eugenio da Silva
Larissa Oliveira e Gabarra
- 229 **RAÇA, RACISMO E LONGA DURAÇÃO: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE**
Francisco Evandro de Araújo
Arilson dos Santos Gomes
- 247 **DIÁSPORA E IDENTIDADES EM STUART HALL E PAUL GILROY: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA OS ESTUDOS DA NEGRITUDE CEARENSE**
Joel Alves Bezerra
Arilson dos Santos Gomes

- 266 **FORMAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU (1974-2011)**
Tino Tamba
Bas'Ilele Malomalo
- 283 **A ESPECIFICIDADE HISTÓRICA DO FEMINISMO NEGRO – BREVE DIÁLOGO COM FEMINISTAS NEGRAS NORTE-AMERICANAS**
Francisco Vítor Macêdo Pereira
Vitória Ramos de Sousa
- 303 **A BRINCADEIRA COMO PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
Juliana de Sousa Alencar
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
- 318 **CORPOS NEGROS E SEUS ESTEREÓTIPOS – A DESCONSTRUÇÃO DA VISÃO RACISTA**
Rosane Lorena de Brito
Mariza Angélica Paiva Brito
- 337 **INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM MOÇAMBIQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (1975 A 1995)**
Alcides André de Amaral
Carlos Henrique Pinheiro
- 353 **SOBRE OS AUTORES**

PREFÁCIO – DAS PALAVRAS QUE NOS (DES)FAZEM

Há um certo sentido em que a ciência é a palavra. A ciência é a palavra que nomeia e, portanto, numa perspectiva epistemológica nominalista, a palavra que dá existência às coisas, incluindo às pessoas. Não é uma reprovação do realismo. É apenas o reconhecimento do lado dinâmico das coisas que existem. Antes de africanos serem africanos eles eram pessoas. Continuaram pessoas, claro, mas a ciência, através da palavra, fez deles algo muito mais específico. Antes do índio existir, ele era pessoa. Continuou pessoa, claro, mas a ciência, através da palavra, fez dele algo mais específico. E podia continuar na mesma senda falando sobre o europeu, o português, o branco, o homem, a mulher, etc.

Na verdade, o africano e o índio não continuaram pessoas, não. A sua nomeação como tal coincidiu com o ato de serem privados da sua condição humana. Isto é, quando a palavra dá existência ela pode, ao mesmo tempo, recusar essa existência. Quando a declaração americana de independência proclamou que todos os homens [sic] nasciam livres, ela riscava dessa categoria aqueles que não tinham nascido livres e transformava-os numa outra coisa. Privava-os da sua humanidade para que eles fossem outra coisa através da qual eles seriam visíveis. Deixavam de ser uma coisa para serem outra, e desse modo serem.

Portanto, a ciência, pela palavra, é constitutiva. Ela não descreve, nem analisa, muito menos explica. Ela constrói o mundo. Pela palavra. Fazer ciência é isso mesmo: construir o mundo através da constituição de objetos. Quem transpõe os portões da universidade entrega-se

voluntariamente a esta atividade de fazer e desfazer. E tudo isso se faz com a palavra, ou, se quisermos, com o conceito.

Mas há aqui um problema. As palavras não têm o mesmo peso. Dito doutro modo, o peso da palavra depende da sua portadora. O mundo em que vivemos é um universo essencialmente descrito, portanto, nomeado por palavras cuja portadora é a Europa. As palavras têm a sua origem num momento bem específico da autoafirmação europeia, um momento caracterizado pela convicção segundo a qual o percurso histórico europeu representaria a realização do sentido profundo da história humana. Em consequência disso, o discurso das Luzes que elevou uma concepção europeia de progresso ao estatuto de padrão com base no qual se julgaria que modos de vida fazem sentido, pouco ou muito, também inaugurou a era da ciência como palavra.

Esse momento concedeu às palavras inteligíveis dentro do discurso das Luzes já mencionado a prerrogativa de falarem a verdade. A prerrogativa consubstanciou-se numa autoridade que muito para além do exercício metodológico que devia conferir objectividade à atividade científica, impôs uma visão do mundo como o ponto de Arquímedes para a validação do conhecimento. Dito doutro modo, o que o africano, índio, mulher ou seja quem for diz sobre o que faz, pensa e diz não se torna inteligível a partir de dentro do sistema intelectual que lhe dá substância. Torna-se inteligível a partir da razão europeia que proclama a sua autoridade através da forma como usou circunstâncias históricas fortuitas – nomeadamente, o avanço tecnológico europeu num determinado momento – para confundir o seu percurso com o percurso de toda a humanidade. Há, por assim dizer, uma operação metonímica que toma a Europa pela razão da história da humanidade.

Seria, contudo, insuficiente olhar para estes reparos como uma simples constatação de relações de poder. São mais do que isso. São, com efeito, um convite a uma reflexão mais profunda sobre a possibilidade da crítica. Sim, sobre a possibilidade da crítica. É assim, a crítica não faz sentido por nos mostrar o que está errado. Criticar é ir para além do

que vemos e, ao fazermos isso, criar, isto é, construir o que não existia ainda, ou, trazer à superfície o que o discurso dominante teimava em não deixar se erguer. O convite à reflexão que se faz nestas circunstâncias consiste em interrogar as palavras que nos fizeram. A ideia não é necessariamente de, finalmente, as rejeitar. A ideia é de reconstruir o nosso mundo, e o mundo, nas fissuras conceituais do desmoronamento do edifício normativo que sempre sustentou essas palavras. Desmascarado que cada vez mais tem sido o discurso normativo que nos constituiu como objetos, surgiu para nós a oportunidade de interpelação crítica como forma de recuperação da prerrogativa de sermos nós a dizer quem somos.

É nesta perspectiva combativa, diga-se de passagem, que leio este conjunto instigante de textos. Leio-os como documento da maneira como uma nova geração de intelectuais do Sul Global, coadjuvados pelos seus docentes, aceita o ceptro lançado pelas palavras que os fizeram para se desfazerem. Fazer ciência a partir do Sul Global, no fundo, é isso mesmo. É ganhar sensibilidade para o enorme espaço de possibilidade que se constitui na intersecção entre fazer e desfazer. Mas há uma armadilha nisso. Pode ser, como, aliás, Valentin Mudimbe já havia sugerido na sua reflexão sobre o odor do pai que não nos reste outra coisa senão simplesmente apreciar a forma como a Europa se insinuou dentro de nós.

Podemos fazer o inventário da “biblioteca colonial”, para usar um termo de Mudimbe, mas não está claro, nem é seguro, que para além disso exista a possibilidade de recuperação daquilo que deixamos de ser. Para logarmos isso teríamos que recuperar as palavras que nos fizeram então, mas lá está, como saberíamos nós que essas palavras que recuperamos são as palavras que nos fizeram então? Até que ponto somos livres de escolher as palavras quando aquilo que nos empodera é a palavra do outro, não a nossa? É muito complicado.

E por causa disso, talvez seja mais prudente seguir o que os textos contidos neste livro fazem. Documentar as palavras que nos fizeram,

mostrar de que maneira nos fizeram e esperar que isso, em si, produza espaços críticos de enunciação. Neste conjunto de textos as humanidades não se manifestam através de ensaios interdisciplinares. Na medida em que os ensaios são um convite à interpelação crítica da palavra, eles são as humanidades que se constituem. Ler estes textos é como assistir ao próprio processo de construção das humanidades.

Elísio Macamo
Universidade da Basileia, Suíça
Novembro de 2020

APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos que compõem os *Ensaio Interdisciplinares Em Humanidades – Volume IV* do Mestrado Interdisciplinar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) traz em seu conjunto de artigos a percepção sensível do mundo e das relações entre o conhecimento e a realidade nesse momento de tantos desafios à nossa condição humana. Remete-nos a uma reflexão mais profunda sobre saberes entrelaçados a uma complexidade histórica, cultural e política, presente entre os povos e as diferentes culturas que atravessam os artigos apresentados.

Para nós, publicarmos esse livro em condições tão adversas é um grande desafio intelectual, pois mesmo diante dos dissabores, isolamento, reinvenção do cotidiano e da sala de aula, fomos tomados pela exigência de elaborarmos um conjunto de reflexões que possam ajudar a fazer uma partilha do sensível (RANCIÉRE, 1996) baseada no encontro de percepções individuais e coletivas, que são traduzidas pelas palavras escritas por muitas mãos.

Então tomados pela urgência dessa partilha, vamos tecendo textos que traduzem a nossa realidade e de diferentes culturas, que em suas trajetórias particulares de vida veem o mundo muito diferente do que vemos. Nossa escrita coletiva possui um olhar para a vida ancorado em outra ética humana em valores humanos baseados na ética, solidariedade e na empatia. Não é um olhar comum, mas um olhar diferente sobre o chão que pisamos e sobre a vida que temos quando fomos acometidos pela pandemia do COVID-19.

A pesquisa universitária na pós-graduação torna-se uma produção de conhecimento crítico, problematizadora de vários aspectos da vida no planeta, particularmente a vida dos humanos, que estiveram sujeitos à constituição subjetiva de uma humanidade forjada a partir da modelização universalista da modernidade europeia, em seu desenvolvimento no mundo globalizado pelo capitalismo ocidental.

A compreensão dos problemas é produzida nessa coletânea, promovida pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, como resultante de múltiplas abordagens, e a multidisciplinaridade dessas abordagens ganha caráter interdisciplinar e, muitas vezes, transdisciplinar, pela transversalidade da abordagem crítica problematizadora que elabora a desconstrução de processos históricos, e suas narrativas, que passam a ser questionadas quanto a seu caráter colonizador, racializante, racista, excludente, violento, que atingiu sobretudo os povos negros e indígenas da África, da América e da Ásia.

As perspectivas africanas e afrodiaspóricas se apresentam nesta coletânea junto àquelas provenientes de povos originários da América, que elaboram sua consciência étnica indígena atravessados por problemas que emergem junto com os do feminismo e do patriarcado, da negritude e da branquitude, das democracias e ecologias. Nesse contexto, são pesquisadas as formas como a compreensão da realidade se expressa por meio de provérbios, grafites e brincadeiras, entre outros meios de expressão das distintas linguagens, além do próprio ensino superior, como instância de formação, ou seja, produção subjetiva de existência.

Os ensaios interdisciplinares que se apresentam às leitoras e aos leitores nesta coletânea (em sua maioria mestrados da UNILAB) convidam-lhes a uma experiência nômade de leitura que atravessa vários campos de problematização da existência humana neste planeta, que passa por uma encruzilhada histórica de seu desenvolvimento, com uma crise climática, uma crise de saúde pública e uma crise do capitalismo neoliberal sem precedentes no mundo pós Segunda Guerra Mundial.

Com uma tal cartografia, as leitoras e os leitores poderão ter uma boa noção dos desafios postos à vida e que nos convidam à reinvenção de nós mesmos, essa disposição que o filósofo Nietzsche associou simbolicamente à criança, como imagem da terceira metamorfose do espírito, enunciada por seu personagem Zaratustra, e que nos remete aos versos de Solano Trindade, o grande poeta negro brasileiro, que em seus versos nos disse, há mais de meio século:

Nem tudo está perdido irmãos
Nem tudo está perdido amadas
O sol voltará a nos trazer calor

Esta é a mensagem nova
Que o poeta nos traz
Para que desperteis para a luta
na hora de vossa angústia
irmãos e amadas do meu século! [...]
(TRINDADE, 1981, p. 43)

Desejando aos leitores e leitoras uma potente interpretação do conhecimento produzido por esse conjunto de autores e autoras da coletânea, recomendamos esses textos sobretudo às pessoas envolvidas com o estabelecido na lei 11.645, que instituiu o estudo da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira na educação brasileira.

Ivan Maia de Mello
Mara Rita Duarte de Oliveira
Novembro de 2020

DECOLONIZANDO AS HUMANIDADES: CIÊNCIA, LÍNGUA E A RACIALIZAÇÃO DA BRANQUITUDE ACADÊMICA NO CEARÁ

Eric Silva dos Santos
Marco Antônio Lima do Bonfim

INTRODUÇÃO

Os últimos acontecimentos do maio de 2020 apresentaram-se como uma cristalização da falência dos argumentos humanistas desracializados. Em meio a uma pandemia que circunda o mundo, a população negra sofre as consequências mais violentamente, tanto nos índices de morte pelo COVID-19, que escancaram uma estrutura sanitária de acesso básico racialmente excludente¹, como também a violência policial que mata corpos negros ao longo do território do continente americano, do sul ao norte.

As recentes práticas racistas se escancaram e tomaram conta dos noticiários permitindo uma comoção coletiva antirracista que, contra às estatísticas, desejamos que não seja temporária. Evidencia-se o movimento *Black lives matter* dentre outras iniciativas que se destacaram em redes sociais, mas que não impedem que corpos negros sejam invisibilizados e massacrados. Para além dos casos midiáticos, há uma extensão imensurável de corpos negros estendidos no chão deste solo americano.

A expressão que nomeia os movimentos nas redes sociais e nas ruas, vidas negras importam, precisa ressoar em outros momentos e

1. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2020/05/13/artigo-o-que-a-actual-pandemia-revela-sobre-o-13-de-maio-de-1888>.

instâncias de nossas vidas. E é nesse contexto que perguntamos: Vidas negras importam para além das suas redes sociais? Vidas negras importam no seu cotidiano? Vidas negras importam nas suas práticas linguísticas? Se você for acadêmico/acadêmica, vidas negras importam nas pesquisas que você conduz?

No caso brasileiro, a pauta racial foi atropelada pela pauta antifascista, um equívoco grotesco. Ao ser apontado como equívoco, a centralidade de pautas é confrontada com o argumento: “mas afinal o que é ser antirracista?”. Há, portanto, a necessidade de contextualizar ao sul² a #BlackLivesMatter.

Tendo este panorama em vista e prescindindo da necessidade de afirmar que vidas negras importam para além de uma militância de rede social, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre a ciência, uma das esferas públicas que delineiam o debate público, em diálogo com a mídia e as instituições políticas. Delimitamos a ciência feita aqui, numa instituição pública, no sertão central do nordeste brasileiro, pela patente do Mestrado Interdisciplinar de História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central.

1. UMA CIÊNCIA COM MÁSCARA?

Em tempos de crise sanitária, pensar em uma ciência com máscara poderia representar algumas analogias possíveis. Mas aqui trataremos de uma referência à “máscara do silenciamento, como sendo instrumento real do processo escravagista e que representa o colonialismo como um todo”,

2. O termo “Sul” aqui faz referência inicialmente, ao “SULeamento”, conforme Freire (1992). Está relacionado também com às “Epistemologias do Sul” (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2010) que, em suma, podem ser entendidas como um conjunto de intervenções epistemológicas que tem se desenvolvido na América Latina a partir da década de 1990 com a preocupação em, por um lado, denunciar a colonialidade do saber na produção do conhecimento e, por outro, em constituir uma rede de intervenção horizontal em que todas as formas de conhecimento, inclusive os saberes produzidos pelos sujeitos “socialmente excluídos” (SANTOS, 2010, p. 50), possam dialogar.

descrita pela psicanalista negra Grada Kilomba (2019, p. 33). Esta máscara é responsável pela crise que permeia as estruturas sociais em todos os seus aspectos: o racismo antinegro. Trata-se de uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia sociorracial entre corpos (negros e brancos), o seu fundamento. Ele organiza, estrutura e integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e linguística de nossas sociedades. Kilomba (2019) argumenta como a máscara usada para silenciar escravizadas e escravizados está ligada ao racismo antinegro.

Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. (KILOMBA, 2019, p. 33)

A máscara foi um instrumento imposto à população escravizada, teoricamente, para inibir que as(os) escravizadas(os) fizessem proveito dos frutos do seu trabalho, durante as colheitas de cana e do cacau. Em nome da defesa da propriedade privada do colonizador, que em si só já é uma ironia de muito mal gosto, desumaniza-se e criminaliza-se o colonizado, justificando toda sorte de atrocidade.

Ressaltamos que, estrategicamente, a máscara também servia para inibir que os escravizados se comunicassem em suas línguas ou na língua que eles haviam aprendido do colonizador, o que desmobilizava estratégias revolucionárias em potencial. Obviamente, não retratamos um apasivamento da população cativa, pelo contrário, o linguista negro Gabriel Nascimento (2019), a antropóloga negra Lélia Gonzales (1984), dentre outros teóricos, explicitam as dinâmicas de resistência pela e na língua.

Urge aqui discutirmos os resquícios que a máscara nos deixou. Para tanto, iremos tratar sobre o colonialismo que “criou um sistema permanente de signos coloniais (que chamamos de colonialidade) que

foram e são responsáveis pela manutenção de um racismo estrutural e suas formas mais diversas” (NASCIMENTO, 2019). Para aprofundar a discussão da relação entre colonialismo e colonialidade, Quijano (2010) nos diz que

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal [...] Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2010, p. 73)

A colonialidade, em paralelo ao capitalismo, engendra a estrutura social moderna que opera a vida pública. As instituições, em suas diversas facetas, hão de se impregnar das mais variadas formas de operacionalização dessa colonialidade. Como proposto, refletiremos sobre a esteira da ciência, tentando pensá-la de uma forma de(s)colonial, antirracista e militante, como proposta pelo linguista negro Marco Bonfim e Claudiana Alencar “descolonizar aqui tem a ver principalmente com uma tomada de posição [...] acerca da necessidade de se racializar as práticas linguísticas que servem, entre outras coisas, para manter o

privilégio material e simbólico da branquitude sobre negras/os” (BONFIM; ALENCAR, 2020, no prelo).

Dentro da organização social, a ciência, tendo como expoente a universidade, é uma das responsáveis por conduzir o debate público, junto a outras instituições. É por tamanha relevância que a colocamos aqui como central. No próximo tópico iremos tratar da relação de interação entre o fazer científico, a língua e o sujeito.

2. A ACADEMIA, A LÍNGUA, A RAÇA E O SUJEITO

Respaldados em Bonfim e Alencar (2020) e em Nascimento (2019), fazemos aqui uma proposição a respeito do fazer científico: a centralidade das pautas raciais numa perspectiva transversal, de(s)colonial, antirracista e militante das pesquisas no campo das ciências humanas, quiçá em toda a ciência é urgente. A princípio, trazemos para análise, a língua. E, portanto, recorreremos novamente à Kilomba (2019) quando ela discorre, ainda, sobre a boca e a enunciação:

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, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente reprimido. Neste cenário específico, a boca também é uma metáfora para a posse. (KILOMBA, 2019, p. 34)

A máscara interrompe a atividade da boca. A atividade da boca se concretiza na e pela língua. Sujeitos escravizados usa(ra)m a máscara, por imposição colonial, para não agirem na língua e pela língua. Ao retirar a máscara, houve a imposição de uma língua que foi idealizada por quem impôs a máscara, logo, a língua imposta também tem função de máscara. Há de se considerar que é no contexto da modernidade que a linguagem se apresenta como “projeto romântico, liberal, cristão e

idealista das línguas nacionais europeias” (NASCIMENTO, 2019, p. 12). É entendendo a gênese desse projeto de língua moderna que se estabelece a relação entre a boca, a máscara e a língua.

Os debates acadêmicos acontecem na língua e pela língua. São através de atos de enunciação que os sujeitos que compõem os espaços de produção de conhecimento científico atuam na ciência e, portanto, na sociedade. Há de se considerar que para um pesquisador/a atuar, no seu fazer antirracista, além de retirar a máscara de silenciamento de questões raciais deverá comprometer-se em não usar a língua do opressor com propósitos opressivos, afinal

não é a língua [...] que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar. (HOOKS, 2008, p. 857)

A partir e junto com Hooks, argumentamos que todo/a pesquisador/a deve não só racializar o outro (que na sua maioria é um sujeito negro), mas, principalmente, se este/a cientista for um sujeito branco/a, deve racializar a si mesmo. Desse modo, não há dúvidas de que há a necessidade urgente de que o/a próprio/a pesquisador/a reflita como, para quê, para e a serviço de quem ele usa a língua na sua escrita. É fato que, de modo ampliado, nem toda pesquisa é aplicada e nem toda pesquisa tem sujeitos atuantes em suas análises. Mas toda pesquisa é feita na língua e pela língua. Aprofundamos, ainda mais, ao trazer para análise, o sujeito. Todas as pesquisas são feitas por um sujeito que na dinâmica social é racializado. A pesquisa é, em si, um processo e um produto. Enquanto processo, a pesquisa é dinâmica e interage com seu/sua idealizador/a. Enquanto produto, é fruto da dinâmica das escolhas feitas pelo/a pesquisador/a. Consequentemente, todas as pesquisas trazem, em sua gênese, questões raciais.

Segundo Bonfim e Alencar (2020) “quando falamos em colonialidade estamos fazendo referência a uma estrutura de dominação social que se organiza racialmente” (BONFIM; ALENCAR, 2020, p. 4), logo urge a necessidade de reconfigurar sistematicamente a estrutura de dominação pautada na raça. Para tanto, precisamos entender a dinâmica que envolve a raça em seu processo histórico.

Nascimento (2019) discute racialização como sendo a enunciação de um processo histórico localizado na agenda do colonialismo e do capitalismo, que só tem sentido se analisado em suas dinâmicas e interações, no qual o sujeito branco, marcando-se como ponto zero, passa a nomear e caracterizar, na língua e pela língua, outros povos. A partir dessa dinâmica histórica, os brancos, com o poder de nomear, passaram a desenvolver para si uma “identidade humana” e, aos demais, categorizações pautadas em raças. Temporariamente, o racismo foi assentado em uma ciência biológica enviesada, que foi desmistificada, mas criou impactos sociais profundos que permaneceu em seus construtos sociais e linguísticos, racializando os seres, que não os brancos.

Há uma falácia quando se discute uma alternativa para a superação da racialização: o projeto humanista, que pressupõe a superação desse histórico de racialização ao argumentar, que “somos todos humanos”. Segundo Nascimento (2019),

Não podemos cometer o erro crucial de achar que o caminho é a desracialização de uma humanidade que nunca nos foi dada. A branquitude só conseguirá se ver no seu próprio espelho quando racializada.[...] Não racializar é evitar o desnudamento dessa identidade branca enquanto identidade. É preciso sempre indicar quais variantes do mundo têm os brancos como os principais personagens.[...] Racializar não é praticar racismo reverso (o que é uma improbidade histórica). Ao contrário, é uma forma de alertar sempre ao sujeito branco que ele não é universal. É um modelo de desnudar o discurso da branquitude enquanto poder e dizer ao próprio branco que eles não são todos iguais e, entre eles, a proximidade com os

povos colonizados mais racializados pode gerar represálias. É ser transmoderno sem sair pelas portas do fundo da modernidade. (NASCIMENTO, 2019, p. 109)

Retomamos aqui as palavras do mesmo autor quando ele declara que “ao subjugar o negro, o próprio branco se desumanizou, transformando-se, ele próprio, em animal e assim invocando o esgotamento do próprio projeto do humanismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 72). Portanto, defendemos aqui que a reconfiguração necessária, proposta por Bonfim e Alencar (2020), só se dará a partir da racialidade como sendo “a metafísica da raça, que por nós negros vem sendo mudada a partir da resistência” (NASCIMENTO, 2019, p. 79).

A essa altura da discussão, a leitora e o leitor (acadêmica/o) podem se questionar sobre os pontos da sua pesquisa e o seu posicionamento racial adotado nela. A princípio, imaginamos que o/a leitor/a pode se embaraçar numa encruzilhada, com algumas armadilhas tentadoras, mas nos propomos alertar sobre as armadilhas que se podem apresentar no caminho. Ainda que não seja um manual, os alertas que aqui se apresentam são indicativos do que não se fazer caso o/a pesquisador/a deseje realizar uma pesquisa de(s)colonial, antirracista e militante.

A primeira e mais falível armadilha é argumentar em prol do humanismo que se apresenta como saída tácita/tática para a colonialidade e às demais estruturas que se apresentam como ramificação desses duas superestruturas. Este argumento é desmitificado ao longo de todo esse texto. Na verdade, a tentativa de desracializar idealizando uma humanidade que não é materializada ao longo da história e que cria mitos como o da democracia racial no Brasil³ é insustentável aos fatos e se

3. A tese do *mito da democracia racial* defende e reproduz a ideia de que “somos todos mestiços” (e/ou iguais em termos raciais) e, portanto, “não existe discriminação racial no Brasil”. Este mito, esta inverdade, está atrelada ao discurso da miscigenação. Seu surgimento remonta ao século XIX, por meio principalmente da produção acadêmica e literária da elite intelectual e política do Brasil deste período. Foi a partir do processo de mestiçagem que houve a construção da figura do/a “mulato/a”, do/a “moreno/a”, por exemplo, para criar e difundir a ilusão de

operacionaliza como tática do sujeito que pode se dar ao luxo de não ser racializado desde sempre.

A segunda armadilha é não saber de “onde se racializa”. Esta armadilha se apresenta em dois níveis (i) na branquitude (ii) pelo protagonismo. Entende-se, segundo o sociólogo negro Lourenço Cardos “[...] branquitude, quando nos referimos a branco e a negro nos referimos em termos de *construto social*. As pessoas são classificadas socialmente como brancas e negras, na lógica de pensamento hierárquico racial” (CARDOSO, 2018, p. 1). Segundo o mesmo autor, existe uma prática de pesquisas tratando o negro como objeto, no entanto, isso ainda é tímido quando se trata da identidade branca, a branquitude. Portanto, ao pensar em racializar uma pesquisa, o pesquisador, se branco, deverá reconhecer seus privilégios e, para além disso, problematizá-los. Nascimento (2019) nos lembra que “uma sociedade branca centrada em privilégios que, ao passo que não se desvincula deles, promove movimentos antirracistas baseados nas políticas do multiculturalismo liberal” (NASCIMENTO, 2019, p. 78), o autor continua:

As pessoas brancas, ao falar, apagam seus rastros e, muitas vezes, esquecem que estão falando a partir de um processo histórico cujas marcas fazem delas corresponsáveis por esse passado, é possível constatar que os discursos da branquitude mascaram seu próprio espaço de privilégio. (NASCIMENTO, 2019, p. 78)

Poderíamos nos deter em falar dos privilégios da branquitude acadêmica, desde o acesso e permanência, perpassando os ciclos orgânicos de divulgação de pesquisas entre a branquitude que visibiliza apenas seus pares. Cardoso (2018) nos lembra:

que no Brasil não existem distinções de raça. Para mais detalhes ver Domingues (2005), Sales Júnior (2006), Guimarães (2008) e Munanga (2004).

O pesquisador branco possui o privilégio/vantagem racial em divulgar suas pesquisas em detrimento do pesquisador negro. O branco possui a vantagem racial para ser tudo, falar de tudo o que quiser: branco, negro, indígena, quilombola. Isto também pode ocorrerem detrimento, em desvantagem/racial/étnica em relação ao negro, indígena, quilombola e outros. (CARDOSO, 2018, p. 2)

O segundo nível sobre o local e direção de pesquisa de(s)colonial, antirracista e militante é o protagonismo. Cardoso (2018) trata da branquitude antirracista e, neste texto, nós contribuímos com a discussão à medida que associamos o protagonismo do sujeito negro. Quando um sujeito branco pensar em pesquisar a negritude, ele/ela precisa se racializar. Obviamente, a branquitude, ao pensar em pesquisar a negritude, deverá pensar no protagonismo do sujeito negro, considerando que toda sorte de sentimento e conhecimento dos sujeitos da pesquisa são legítimas e independe da validação do pesquisador. Cardoso (2018) considera:

válido o branco antirracista, especialmente o estudioso da branquitude, viver o conflito da vantagem/privilégio racial que não concorda. Sem plano de solução a priori, em mapas de fuga, sem o final feliz. Isto é, quando constato o horror que sou, de imediato apresento o plano para não ser. O conflito pode ser importante, não necessariamente o branco necessita caminhar apressadamente em busca da volta de sua paz. A paz que existia quando optava por ignorar completamente o conflito racial. À medida que o branco pesquisador da branquitude, assim como o negro pesquisador, apresentam a crítica e logo em seguida a solução, nossa tendência é considerar que a solução apresentada é única ou a melhor possível. E deixam de viver o processo doloroso que, na minha hipótese, porém, também pode ser pedagógico, processo que pode ser a dor da humanização. (CARDOSO, 2008, p. 12)

Nesse aspecto, a psicóloga e psicanalista negra Grada Kilomba (2019) trata do “medo *branco* de ouvir o que poderia ser revelado pelo

sujeito negro” (KILOMBA, 2019, p. 41, grifo no original) articulando-o com o conceito de repressão de Freud, como sendo, “o processo pelo qual ideias – e verdades – desagradáveis se tornam inconscientes, vão para fora da sua consciência devido a extrema ansiedade, culpa ou vergonha que causam. Contudo, enquanto enterradas no inconsciente como segredos, permanecem latentes[...]” (KILOMBA, 2019, p. 41). É, portanto, necessário uma postura coerente do pesquisador branco antirracista de se educar ao habitar o desconforto enquanto ouve o sujeito negro, sem se apressar em propor saídas fugazes apenas para fugir das verdades históricas desagradáveis.

Mas o presente estudo não é um manual para a branquitude de como se comportar nas suas pesquisas. A proposta desta investigação é pensar uma ciência de(s)colonial, militante e antirracista e como ela se materializa nas pesquisas situadas aqui, no contexto local.

3. UMA PROPOSTA DE ANÁLISE – CONTEXTUALIZAÇÃO

Propomo-nos aqui a fazer uma análise discursiva (FAIRCLOUGH, 2001) das pesquisas que se encontram vinculadas ao Mestrado Interdisciplinar de História e Letras (MIHL), da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para tanto, faz-se necessário uma explanação sobre este programa.

O Curso visa contribuir para a formação de um centro de excelência em linguagem, história e cultura, respondendo aos desafios da educação para a pluralidade das demandas sociais. [...] diversificando e aprofundando os conhecimentos linguístico, histórico e cultural que embasam as práticas sociais. (UECE, 2018, p. 5)

O Mestrado Interdisciplinar tem uma área de concentração “Cultura, Memória, Ensino e Linguagens” composta por três linhas de

pesquisa. São elas – a linha 1: Memória e Historicidade; a linha 2: Gênero, Raça e Identidades e por último a linha 3: Ensino e Linguagens.

Até o momento desta pesquisa, o MIHL tem duas turmas concluídas que, ao todo, contabilizam 23 dissertações defendidas. Quanto às análises, procuramos nos ater aos títulos e aos resumos das pesquisas.

Após ler o título de todos os 23 trabalhos, separamos aqueles que apresentavam em seus títulos o potencial de trabalhar questões relativas à temática étnico-racial, afinal, o título deve sintetizar os aspectos mais importantes do trabalho. No entanto, de forma muito ampla, aspectos ligados à memória, à historicidade, a gênero/sexualidade e ao ensino podem (e devem) ser racializados, fazendo com que percorrêssemos a maioria dos resumos destas 23 dissertações. Foi, portanto, através de uma leitura dinâmica dos resumos que selecionamos o *corpus* desta pesquisa. Analisamos, portanto, os resumos dos trabalhos selecionados, afinal:

O gênero resumo acadêmico (*abstract*), como qualquer resumo, tem por objetivo cobrir os principais pontos de um texto de forma reduzida e é usado principalmente quando o estudante ou profissional de uma área específica precisa submeter um trabalho para um congresso, ou como parte de uma monografia, dissertação, tese e artigos científicos. Os *abstracts* tipicamente servem para ajudar os leitores a decidirem se eles devem ler um artigo científico, monografia, dissertação e tese inteira, para ajudar os leitores a lembrarem os resultados principais de uma investigação, uma vez que eles antecipam o conteúdo do texto para facilitar a leitura para o leitor. (ARAÚJO, 2017, p. 47)

Selecionamos as pesquisas que trazem em seus resumos a temática racial. Do total de 23 dissertações, 05 delas pautam, direta ou indiretamente, a temática racial. Sobre as pesquisas: 03 são da primeira turma e 02 são da segunda turma. Das 05 pesquisas, 04 são conduzidas por mulheres e 1 por homem.

Quanto à análise dos resumos, fizemos classificações pelo seu conteúdo discursivo, mais especificamente uma análise textual (MAGALHÃES, 2019) cujo foco recaiu sobre “o vocabulário, [...] os processos de ressignificação e criação de palavras” (MAGALHÃES, 2019, p. 36). É na língua e pela língua que se constrói a ciência para o debate público. Afinal, “como dimensão da prática social, o discurso pode ser uma via significativa de acesso a problemas da(s) prática(s) ou definidos na reflexão sobre ela(s), observando o contexto social” (MAGALHÃES, 2019, p. 35).

Quadro 1 – Análise textual dos resumos de dissertações defendidas no MIHL que pautam temáticas étnico-raciais

Título	Resumo	Análise
Eu sou porque nós somos religião e identidade em um romance afro-brasileiro	Este estudo investigou o papel da religião na formação da identidade de Kehinde, a protagonista do romance histórico <i>Um defeito de cor</i> (2012), de autoria da escritora mineira Ana Maria Gonçalves. De forma mais ampla, analisamos a influência do pensamento religioso no processo de construção de identidades a partir da diáspora afro-brasileira. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. Analisamos os conceitos de identidades híbridas e identidades de fronteira, assim como trabalhamos em torno de uma articulação entre a concepção de indivíduo no pensamento africano e em Psicologia Analítica, com o objetivo de apreender as funções da religião na formação da identidade da protagonista do romance em questão. Em nossos resultados, foram duas as funções encontradas: a subjetiva ou de re-ligare, que no pensamento africano é compreendida como a interpenetração entre o humano e o divino e em Psicologia Analítica é concebida como a faculdade da comunicação entre o ego e o Si-Mesmo, e a função política, que possibilitou à Kehinde o empreendimento de ações que culminaram na construção de uma identidade contra-hegemônica, e no registro de uma história de vida com potencial de servir como referência para a formação de outras identidades.	Apresenta aspectos de racialidade à medida que relaciona os léxicos referentes à “diáspora afro-brasileira” e “pensamento africano” com construções lexicais como religião e identidade historicamente negadas aos povos que foram racializados.

Título	Resumo	Análise
<p>Invenção da liberdade: o instituto histórico do Ceará e o discurso racial no I centenário da abolição (1984)</p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo central analisar os discursos raciais presente no Tomo Especial do I Centenário da Abolição da Escravatura no Ceará produzido pelo Instituto Histórico, Antropológico e Geográfico do Ceará, em 1984, ano da comemoração do centenário da abolição no Ceará. Especificamente buscamos perceber o contexto da produção historiográfica e institucional cearense; em que medida essa comemoração à abolição sacraliza este feito e elege os supostos heróis abolicionistas e até que ponto essa produção inventa um outro e demarca a diferença racial no Ceará. Para cumprir tais objetivos, o caminho metodológico que seguimos foi a análise do discurso dos artigos que compõem o tomo comemorativo destacando as passagens que apresentam o que chamamos de discurso racial onde a problemática central dessa análise é como esse discurso contribui ora para negação da presença negra no Ceará ora para a detração dos negros libertos ainda que cem anos depois da emancipação. Tivemos suporte teórico dos estudos pós-coloniais na condição de produções contra hegemônicas exatamente porque rompem a lógica eurocêntrica de escrever e pensar a história desses grupos sociais subalternizados ao Estado e pelas ciências humanas; esses estudos teóricos realizados em sua maioria por intelectuais negros nos permitiu concluir com esse trabalho que a historiografia do Instituto do Ceará no momento comemorativo à abolição cearense cria um muro que divide a história entre libertadores brancos e filantrópicos e no outro lado os negros inertes que dependiam da bondade branca para exercerem sua liberdade.</p>	<p>Denuncia aspectos da branquitude à medida que os léxicos descrevem estratégias da branquitude historiográfica e institucional cearense. Evidencia os mecanismos pelos quais a branquitude narra o que é chamado de “discurso racial” para um apassivamento do sujeito negro na história que é narrada pelo Instituto Histórico, Antropológico e Geográfico do Ceará.</p>
<p>O racismo visto e sentido na escola: professores e alunos em cena no ensino de História</p>	<p>O objeto desta pesquisa é o racismo numa perspectiva sociocultural de proposições dominantes, tendo como cenário de observação o ambiente escolar. Tivemos como objetivo principal perceber como o racismo se manifesta no cotidiano escolar, recorrendo, como campo de pesquisa, a três escolas situadas no Bairro Campo Novo, na cidade de Quixadá - CE. Como procedimento metodológico, realizamos observações não participativas e entrevistas semiestruturadas com quinze estudantes, três professores de história e dois gestores escolares. Ainda trabalhamos com outras fontes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, os Projetos Político Pedagógicos das três escolas e os Livros didáticos de história adotados nas escolas. Analisamos, por meio das falas dos professores e estudantes entrevistados, a compreensão destes sobre as relações étnico-raciais existentes nas escolas em que lecionam ou estudam e como identificam e lidam com as manifestações preconceituosas presentes neste âmbito. Disto resultou que, apesar de atos racistas ocorrerem cotidianamente nas escolas pesquisadas, existem possibilidades de reeducar para as relações étnico-raciais e erradicar o racismo no contexto em que vivem, sobretudo pelo ensino de História que valorize a história e cultura do negro africano e afro-brasileiro que foi escravizado no Brasil, por séculos e muitos, que permanecem cativos do preconceito e do desrespeito por parte considerável da sociedade nacional.</p>	<p>Apresenta aspectos da branquitude à medida que os léxicos descrevem estratégias que correlaciona as construções lexicais “racismos” e “relações étnico-raciais”, com “reeducar” e “erradicar” recaído naquilo que o sociólogo negro CARDOSO (2018) define como objetivo-fim.</p>

Título	Resumo	Análise
De cativo a réu, do julgamento à forca: enforcamentos e controle sobre escravos na província do Ceará	Durante a vigência do código criminal de 1830, a província brasileira do Ceará registrou 24 casos de execuções públicas como forma de punição a delitos considerados graves. Desse total, dezesseis dos condenados eram escravos. Ou seja, 2/3 das penas de morte executadas recaíram contra o grupo dos cativos. Esta pesquisa analisa a pena de morte enquanto mecanismo de controle social da população cativa na província cearense no século XIX. Castigo exemplar, a pena capital pública deveria servir de exemplo aos demais cativos, reprimindo a participação em assassinatos contra senhores e seus familiares, além da participação em insurreições. Para isso, as execuções ocorriam nas vilas onde habitavam os condenados, mesmo que seu julgamento tivesse corrido por instâncias na capital da província ou ainda por foros superiores, até chegar ao Conselho de Estado e a vista do monarca, na capital do Império. Donos de escravos obrigavam seus cativos a assistir às execuções, acompanhadas também por uma multidão de curiosos que a tudo ficava atenta, registrando detalhes dos acontecimentos. A pesquisa utilizou variados tipos de fontes, como processos, crimes, a legislação penal, matérias de jornais e documentos administrativos. O último caso de pena capital registrado no Ceará deu-se em 1855, ainda que execuções tenham recaído sobre cativos de outras regiões do Brasil até os últimos anos do regime escravista.	Apresenta aspectos de racialização à medida que relaciona os léxicos referentes a “cativos” e “escravos” com construções lexicais como “castigo”, “pena de morte” e execuções. É notório a escolha do léxico “escravo” que indica uma naturalização da condição dos sujeitos que foram escravizados por brancos. O único componente lexicológico que indica o não apassivamento desses sujeitos é “insurreição” que, ainda assim, aparece numa construção sintática associada a “reprimindo”.
Estudo linguístico-filológico e histórico social de escrituras de compra e venda de escravos no século XIX (1870-1873)	A presente dissertação é resultado do estudo que consiste na análise linguística e histórica de documentos oitocentistas do Ceará, referentes à escravidão, especificamente à transação comercial envolvendo os negros escravizados. Fundamentamo-nos na Filologia, na Diplomática, no Léxico, na Cultura e na História Social, e percorremos os seguintes caminhos: inicialmente, selecionamos cento e setenta e quatro escrituras de compra e venda de escravos datadas do período de 1870 a 1873. Em sequência, baseando-nos nas normas de edição reelaboradas pelo grupo de pesquisa Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará (PRAETECE), editamos semidiplomaticamente todos os documentos. Realizamos, a posteriori, o levantamento de lexias presentes nas escrituras, mediante a observação do contexto de uso e quando esse não foi suficiente para esclarecer o sentido, recorremos aos dicionários de Moraes Silva (1789), Silva Pinto (1832), entre outros. Organizamos e analisamos as lexias a partir de categorias, compreendendo seu sentido dentro do discurso social e jurídico sobre a escravidão, descrevendo e levantando hipóteses sobre a comercialização de escravizados na província cearense. Os resultados apontam que as lexias são capazes de conservar ou modificar seus sentidos de acordo com as concepções ideológicas e culturais vigentes na sociedade no momento em que são registradas. Na análise dos dados, constatamos que os homens cativos eram mais procurados e mais valorizados no tráfico de escravizados, identificamos, também, a venda de famílias escravas, bem como a separação desses laços familiares, levantando uma discussão sobre o tratamento dado aos cativos e suas relações afetivas. Estes aspectos ajudaram a compreender um pouco da história da nossa língua e da história do Ceará nos oitocentos no que se refere à escravização de negros.	Apresenta a temática de raça. Apresenta aspectos de racialidade à medida que é notória a escolha do léxico “escravizado” que indica a ação de uma raça sobre a outra, desnaturalizando a condição dos sujeitos que foram escravizados por brancos. Porém, se além a aspectos muito mais descritivos e metodológicos do que de discussões sobre a temática racial.

Fonte: Elaboração nossa.

Assim sendo, apresentamos os seguintes dados: todas as pesquisas apresentaram algum aspecto de raça, evidentemente. Todos os resumos apresentaram as características padrões do gênero e, igualmente, todos apresentaram conceitos cientificamente estabelecidos para embasarem suas pesquisas. Apenas uma das pesquisas apresentou aspectos raciais da branquitude, ou seja, aqueles que definem uma identidade branca, conforme Cardoso (2018). Das cinco, todas apresentaram aspectos que evidenciam a racialização, ou seja, que o conceito de raça “é uma enunciação que permite formar raça enquanto hierarquias de poder no sistema-mundo” (NASCIMENTO, 2019, p. 67), que é dinâmica e socialmente situada num contexto específico. Dos cinco textos analisados, três apresentaram aspectos de racialidade, que nada mais é que “a metafísica da raça, que por nós negros vem sendo mudada a partir da resistência” (NASCIMENTO, 2019, p. 79).

Durante a análise, buscamos associar construções lexicais que representassem aspectos de raça (NASCIMENTO, 2019) com outras construções lexicais que indicassem a racialização – o conceito histórico de raça imposta por colonizadores brancos que se marcaram como ponto zero da humanidade, ou à racialidade – a atuação histórica de resistência dos povos subjugados pelo colonizador branco. Nenhuma das pesquisas recorre àquilo que Nascimento (2019) nomeia como porta dos fundos da humanidade – o projeto humanista desracializado, apontando para um alto nível reflexivo dos cursos do MIHL. Apenas uma das pesquisas abordou, em parte, aspectos da branquitude como objeto/ sujeito de pesquisa.

Há uma das pesquisas que apresenta aquilo que o Cardoso (2018) nomeia como objetivo-fim, refletindo a branquitude não marcada textualmente pelo pesquisador. Para Cardoso (2018):

O pesquisador branco procura encontrar sua paz, em meio ao conflito racial. Após abordar os privilégios/vantagens raciais que se têm na sociedade por ser branco, ele tende a caminhar para um “grande final.” Estou

falando a respeito das estratégias, o manual de como o branco deve proceder para se tornar branco não racista. A dor que o pesquisador branco sente ao abordar suas vantagens raciais será aliviada na parte final do seu trabalho. A partir do ensinamento de suas estratégias para o branco não ser racista. (CARDOSO, 2018, p. 11)

Afirmamos pensar que a dinâmica racial acontece numa interação da agenda do capitalismo e da colonialidade, sendo, portanto, necessário considerá-la inclusive em suas interseccionalidades, de gênero/sexualidade, classe e contextos sociais. Não conseguimos identificar pesquisas que tratem de outros grupos que foram racializados pelos brancos, a citar: indígenas, em sua idiosincrasia. Há, portanto, dentre vários outros, alguns desafios a serem trilhados em relação às pesquisas que tratem de questões de raça: abordar a branquitude como temática. Inserir, de forma reflexiva (que reflete), os seus pesquisadores, considerar as dinâmicas para análise ampla das questões raciais e, por fim, se engajar por uma ciência de(s)colonial, militante e antirracista, conforme Bonfim e Alencar (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o texto fazendo uma reflexão sobre a inquestionável importância de vidas negras, suscitando crítica à militância restrita às redes sociais e a importância de direcionarmos, ao sul, nosso engajamento à medida que ampliamos a militância à ciência. Propomos, inclusive, uma análise à ciência que é feita aqui, na nossa academia.

Discorremos sobre a atuação do sujeito na ciência e da ciência na sociedade. Tratamos da atuação da língua e pela língua nessas esferas. Utilizamos os conceitos de racialização e racialidade, conforme proposto por Nascimento (2019), para compreendermos a dinâmica de raça engendrada pela agenda do capitalismo e do colonialismo, e suas práticas revisadas que caracterizam a colonialidade. Recorremos a Cardoso

(2018) para analisarmos a branquitude em sua atuação acadêmica, apontando para possibilidades de atuação dentro de uma ciência de(s) colonial, antirracista e militante, como proposto por Bonfim e Alencar (2020).

Por fim, fizemos uma análise discursiva, dentro dos conceitos anteriormente debatidos, sobre as dissertações atualmente defendidas e publicadas no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras. Consideramos importante constar que toda análise feita foi com o intuito de uma autorreflexão sobre o curso de Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, visto que também nos encontramos vinculados (a quarta turma deste) ao curso em sua linha 2 que trata de raça, gênero e identidades, enquanto pesquisadores negros. Consideramos o lugar restrito que é ocupar uma vaga num curso de pós-graduação *stricto sensu* para manter o compromisso com uma ciência de(s)colonial, antirracista e militante.

Defendemos fidedignamente que todos os pesquisadores podem (e devem) fazer o mesmo, pois “a educação deverá mais do que ser reflexiva. Deverá, assim, conduzir a uma visão que torne a ontologia do sujeito como o seu encontro entre identidade e o mundo ao seu redor, que lhe racializa e lhe concede ao passo que ele age no mundo (NASCIMENTO, 2019, p. 113) e tal posição – de racializar-se – é principalmente uma escolha, uma escolha que terá seus efeitos práticos na vida diária. Assim sendo, uma postura antirracista coerente deve acontecer de forma integral, indo para além da reflexividade, ou para um posicionamento de identificação, mas deve mover à ação em todos os aspectos de atuação do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Prática de produção escrita acadêmica 1: Gêneros abstracts e reviews. In: **Produção escrita em Língua Inglesa**. Fortaleza: EdUECE. 2017.
- BONFIM, Marco Antonio; ALENCAR, Claudiana. Por uma Linguística Aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude no Facebook seus efeitos

sociais. In: JESUS, Dánie Marcelo; MELO, Glenda Cristina. **Linguística Aplicada e raça: desafios epistêmicos, metodológicos e analíticos na contemporaneidade**. Mato Grosso: Editora da UFMT, 2020.

CARDOSO, C. Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: **130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018. p. 295-311.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, Dinamarca, v. 10, n.10, p. 117-132, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984..

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O; SANSONE, L.(Orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HOOKS, BELL. Language. Teaching new worlds, new words. In: **Teaching to transgress: Education as practice of freedom**. New York: Routledge, 1994. p. 167-175. Traduzido em: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, 424, setembro-dezembro 2008.

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

MAGALHÃES, Isabel. Um método de análise textual para o estudo da prática social. In: MAGALHÃES L. **Análise de discursiva crítica e comunicação – Percursos teóricos e pragmáticos de discurso, mídia e política**. Teresina: EDUFPI, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Regimento do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras - MIHL**, Fortaleza: Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/mihl/dmdocuments/regimentointerno.pdf>. Acesso em: 20 de julho.

O PROVÉRBIO E A RETÓRICA DA PREVENÇÃO CONTRA A COVID-19 DURANTE O ESTADO DE EMERGÊNCIA NAS CIDADES DE MAPUTO E DA MATOLA (MOÇAMBIQUE)

Elídio Nhamona

Teresa Manjate

INTRODUÇÃO

Foi a China que comeu a carne, o resto do mundo já está a lavar as mãos.
Este mundo! (Mensagem enviada pelo WhatsApp em 31 de março 2020)

A literatura, como qualquer arte, manifesta no seu campo diversas dimensões da cultura que se pode resumir em três: a dimensão sociocultural, a histórica e a estética. A dimensão sociocultural relaciona-se com o papel de consciência coletiva que a literatura tem desempenhado nas sociedades. A dimensão histórica tem a ver com as mudanças, transformações no tempo e no espaço. E, por último, a dimensão estética, que se manifesta na ordenação da linguagem literária (OKPEWHO, 1992, p. 39- 41, 366 -367; LOPES, 1955, p. 77; REIS, 2001, p. 24).

O presente artigo apresenta leituras que combinam as dimensões sociocultural, histórica e estética, manifestas em provérbios e textos proverbiais usados durante o período em que se viveu a pandemia da COVID-19, em Moçambique. Destacamos um conjunto de textos de ordem pedagógica e ideológica que reproduzem uma certa cosmovisão, resultante de uma formação passada de geração em geração nas

sociedades de oralidade mista e secundária (ONG, 1982) em Moçambique, manifestos em múltiplos estratos da sociedade.

Segundo Zumthor (2010, p. 34), “em cada época, coexistem e colaboram homens da oralidade e homens da escrita”, acrescentando em seguida que

uma oralidade coexistente com a escrita e que, segundo esta coexistência, pode funcionar de dois modos: seja como oralidade *mista*, quando a influência da escrita aí continua externa, parcial ou retardada (como atualmente nas massas analfabetas do Terceiro Mundo); seja como oralidade *segunda*, que se (re)compõe a partir da escrita e no interior de um meio em que esta predomina sobre os valores da voz na prática e no imaginário. (ZUMTHOR, 2010, p. 36)

A cultura de oralidade secundária manifesta-se na sociedade moçambicana, sobretudo com o estabelecimento do sistema colonial. Neste período, introduziu-se de forma maciça um sistema de escrita ocidental na cultura oral bantu que, gradualmente, criou uma elite letrada minoritária. Essa elite letrada resultou de uma política de assimilação, encetado por instituições coloniais e europeias estabelecidas em Moçambique (MATUSSE, 1998, p. 60-70).

Moçambique é um país africano multicultural e multilingue. Localizado na região oriental da África, com uma população de cerca de 27 909 798, dos quais apenas 37,7 % falam português e o restante línguas bantu (62,25%) de diversos grupos étnicos (INE, 2017). Foi neste contexto comunicacional múltiplo e plural que, desde 22 de março de 2020, quando se registrou o primeiro caso da COVID-19, o governo moçambicano, as empresas e as organizações da sociedade civil emitiram um conjunto de alertas preventivos para o combate da doença. Esses alertas consistiram no uso de estratégias comunicativas verbais e não verbais para divulgação dos comportamentos preventivos. Tais fatos se deram por se tratar de uma doença que afetou rapidamente grande número de indivíduos em pouco tempo, ameaçando a população mundial. Por conseguinte, pelo facto de

se tratar de uma pandemia, que em grego significa o povo inteiro, enquanto as epidemias ocorrem num determinado lugar ou região, em grego *epidémia(s)*, a propagação de uma doença contagia uma região. As pandemias são um dos resultados das intensas realidades económicas e culturais de uma globalização perversa na era do neoliberalismo (SPIRA, 2012).

Neste contexto, as empresas podem voluntariamente contribuir para um mundo justo, igual e limpo, canalizando seus fundos para apoiar a sociedade quando ocorrem calamidades públicas, decorrentes de atividades económicas, sociais e de outra natureza. Esta pode ocorrer a nível interno, quando os apoiados são os trabalhadores da empresa, e externo, para clientes e afins. Embora seja um conceito polémico e plurissignificativo, tem sido usado pelas empresas para criarem uma imagem positiva e eticamente responsável num mundo de competição desenfreada e danosa ao ambiente e à sociedade (ALESSIO, 2018).

Para a realização desta pesquisa cruzamos diversos métodos: a nossa formação numa cultura bantu, aliada à observação participante nas deslocações que fizemos nas cidades de Maputo e Matola. Este exercício auxiliou na identificação de provérbios e de outras categorias idiomáticas. Associadas a essas estratégias de pesquisa, usamos fontes documentais que possibilitaram aferir e compreender os usos dos provérbios como meio de divulgação dos métodos para a prevenção e o combate da propagação da COVID-19. Essas estratégias de pesquisa foram auxiliadas igualmente por meio das mensagens enviadas por amigos e colegas nos grupos de WhatsApp dos quais faço parte. A nossa pesquisa centrou-se nos provérbios e noutras categorias idiomáticas associadas.

PROVÉRBIOS E PROVERBIALIDADES

Existem diversas definições de provérbios e não pretendemos neste artigo esgotar todas. Como referência, usamos as definições constantes em Finnegan (1970, p. 41-52), Okpewho (1992, p. 361- 363, 365), Lopes (1995) e Lopes, Mabasso e Langa (2016), Manjate (2000, 2015).

Para Finnegan (1970), em *Oral Literature in Africa*, os provérbios são difíceis de definir, pois estão associados a outros tipos de texto como adivinhas, canções, contos e ainda na onomástica. Geralmente, são expressões sucintas, manifestas na língua, que transmitem a experiência dos antepassados sobre a vida e o mundo, sendo usadas em diversas situações comunicativas.

Como esta pesquisa se volta ao estudo dos provérbios no campo discursivo, em especial, na ação retórico-argumentativa, concordamos com a definição que caracteriza o provérbio como um texto curto ou uma unidade fraseológica, que reflete experiências vivenciadas através de um enunciado conotativo, sucinto e completo, consagrada pelo uso de determinada comunidade linguística. Normalmente é usado com a função de ensinar, aconselhar, advertir, repreender, persuadir. Do ponto de vista discursivo, o uso de provérbios é cotidiano e socialmente utilitário para reprodução e perpetuação de atitudes, valores e ações. Os provérbios representam um estratagema valioso na argumentação. Ao citá-lo, nos colocamos em uma posição privilegiada pela posse da sabedoria universal, pois já que é conhecida e aceita pelo corpo social, o seu uso permite corroborar e apoiar aquilo que argumentamos.

Ao definir o provérbio, Lopes (1995) destaca a origem ancestral anônima destes textos transmitidos oralmente por gerações. São textos através dos quais são transmitidos valores, normas e ideias feitas, passados aos outros num contexto popular e rural. Lopes, Mabasso e Langa (2016) analisam o provérbio de um ponto de vista transdisciplinar, juntamente com outras categorias idiomáticas (ditado popular, o idioma-tismo, as figuras de estilo, o clichê, a símile, a alusão, o eufemismo, o bordão retórico, o *slogan*, o lugar comum, a frase feita etc.). Neste contexto, os provérbios são textos inteligentes e persuasivos que difundem valores, normas e ideias com objetivo de formar os indivíduos que são membros de uma comunidade. Portanto, os provérbios são sentenças fixas, sem autoria, passadas de geração em geração sobre hábitos e experiência de uma comunidade.

Os provérbios analisados foram produzidos durante a vigência do estado de emergência em Moçambique. O estado de emergência foi estabelecido pelo decreto presidencial 11/2020 de 30 de março até 30 de abril de 2020. O estado de emergência foi prorrogado três vezes, conforme estabelecido pela Constituição da República, sendo um deles até 29 de julho de 2020. Segundo o *Boletim da República* supracitado, o seu estabelecimento foi “por razões de calamidade pública em todo o território nacional” em virtude do “novo coronavírus” ter “alta taxa de morbimortalidade” e grande “impacto social e econômico”. Por conseguinte, justifica-se a tomada de “medidas urgentes de contenção” com o objetivo de “salvaguardar a vida e saúde pública.”¹

OS PROVÉRBIOS DA PANDEMIA

Para efeito, faremos uma análise e interpretação dos provérbios criados e circulados durante o estado de emergência, decretado pelo Governo de Moçambique entre março e junho de 2020.

Um gesto muda tudo.

O provérbio estava afixado a uma altura de quase 3 metros, com um bom ângulo de visibilidade, possibilitando que fosse visto e lido por muitas pessoas. Foi fotografado a 15 de maio de 2020 num grande cartaz nas bombas de gasolina da Galp, na praça da Organização da Mulher Moçambicana e do Bairro da Liberdade. Em letras garrafais, tinha os dizeres “Evita o contacto social”. O grande cartaz tinha as cores laranja da empresa Galp com um fundo branco, onde se destacava a importância de manter a distância de dois metros dos outros e estava ilustrado à direita por uma imagem separada por uma linha vertical que destacava o distanciamento social. Mesmo que alguém tivesse alguma

1. República de Moçambique, *Boletim da República*: Decreto presidencial n.º 11 / 2020. In: *Boletim da República*, 61 / 2020 de 30 março de 2020.

dificuldade de ler, as imagens ajudariam a compreender a mensagem. E, para quem soubessem ler, a imagem reforçaria a mensagem. Abaixo, podia-se ler em letras menores “Prevenção do COVID-19”, no lado esquerdo. No mesmo lado, podia-se ler “Recomendações: Organização Mundial da Saúde”.

No quadro daquilo que se chama “responsabilidade social”, várias empresas privadas auxiliaram as instituições estatais na divulgação das medidas preventivas contra a doença. Deste modo, a gasolinera Galp tomou igualmente a mesma iniciativa, não estando alheia ao evento que afeta o país e mundo. Para o feito, divulgou tais mensagens com as cores da sua empresa, associando os seus interesses comerciais aos sanitários dos seus clientes e do público em geral. Para tal, usou dois argumentos de autoridade, um proveniente de uma cultura oral, o provérbio, e outro ligado a uma organização das Nações Unidas que lida com a saúde. A empresa seria o terceiro arguente, visto que ela organiza o discurso para oferecê-lo gratuitamente aos seus clientes e não só. Deste modo, temos uma mensagem veiculada por 3 emissores com comprovada idoneidade (Lopes, 1955, p. 77).

Ao citar o provérbio, o cartaz mostra que pretende atingir não somente pessoas de um universo de cultura letrada, mas igualmente as da cultura oral, consciente que a propaganda ocorre numa sociedade de oralidade secundária, resultante da combinação das culturas anteriores, predominante oral. Segundo o censo de 2017 do Instituto Nacional de Estatística, 10.50 200, isto é, 37,62% da população de Moçambique não sabe ler nem escrever (INE, 2017, p. 62). Deste modo, o provérbio, recorrendo a assonâncias e consonâncias, destaca que o mínimo esforço ou a atitude que cada um tomar no sentido de cumprir o distanciamento social terá grande impacto no conjunto, isto é, na diminuição dos números de infectados pela doença. O verbo *mudar* convoca a responsabilidade do leitor para que este não corra o risco de contrariar todas essas autoridades, ao mesmo tempo que mobiliza para a mudança de comportamento social. Deste modo, assume que a prevenção deve ser

uma responsabilidade individual para o bem coletivo. Por conseguinte, trata-se de uma atitude de cidadania (Lopes, 1955, p. 77).

Passo a passo, travamos a COVID-19.

Este provérbio foi recolhido no balcão de banco Millennium Bim de Malhampense, bairro da Matola, província de Maputo, a 26 de junho de 2020. Encontrava-se afixado no chão da instituição, próximo do balcão de atendimento. Em letras garrafais, podia-se ler no mesmo cartaz a inscrição “2 metros de distância é um grande passo”. Abaixo destas letras grandes, em tamanho menor, podia-se ler a frase feita acima citada. Ao lado de ambas as sentenças, tínhamos as imagens de duas pedadas de sapatos, de botas novas. Abaixo, em letras menores, tínhamos “Millennium Bim, aqui consigo ser responsável” próximo do emblema do banco.

As duas frases que introduzem a publicidade no banco têm formas proverbializadas. Na primeira frase, o distanciamento social traduz-se no número “2 metros” e frisa o espaço ou afastamento com o termo “distância”. Daí que esteja associado ao sintagma verbal “é um grande passo”. O afastamento social de 2 metros ajuda, em público na prevenção da doença e acrescenta-se ao dito anteriormente a necessidade de tomar uma atitude ou ação para combater a doença. A expressão “passo a passo” projeta ideia de esforço paulatino ao mesmo tempo que inscreve a ideia da materialidade de colocação dos pés no chão. O passo do andar é comparado ao acatamento do distanciamento de 2 metros e acrescenta-se à tal atitude que, conforme o ditado diz, é com um passo que começa uma longa caminhada, é com a pequena atitude de estar longe dos outros por dois metros que conseguiremos atingir os nossos objetivos, debelar a pandemia.

Estamos diante de uma metáfora *in praesentia*, na qual os dois membros comparados estão presentes. O termo “passo” aqui pode ser visto como a parte de um todo, daí a manifestação da sinédoque. Na segunda frase, o termo “passo” é reiterado, realçando que a atitude tomada

de forma regular ajuda a atingir-se o objetivo pretendido: dificultar ou mesmo impedir a disseminação da doença. Temos nesta duas frases reformulações de provérbios e criações de outras frases feitas que são atualizados em função de um contexto novo. Supomos estar diante de diversas categorias idiomáticas da língua como o provérbio, a alusão, a repetição, a metáfora, a frase feita e sinédoque (FONTANIER 1977, p. 83-85, 87-88).

Aliada às expressões idiomáticas, temos a imagem da bota, que reitera os passos, numa combinação de códigos semióticos. As botas são as marcas visíveis de passos firmes e decididos a seguir ou o acatar do conselho do distanciamento social. Elas igualmente remetem para a disciplina militar, pronta e preparada para combater um inimigo cruel e traiçoeiro até à vitória.

A partir do campo semiótico belicista se constrói a imagem de luta, guerra que tem de ser vencida. Por fim, temos a frase “Millennium Bim, aqui consigo ser responsável” e o emblema do banco num fundo vermelho no qual sobressaem letras brancas. Temos destacado que o banco tem feito de tudo para que os seus clientes se comprometam a seguir as regras do distanciamento social, sem exceções. E faz parte da responsabilidade social do banco auxiliar as autoridades estatais no combate a um mal-estar público. O banco é, por excelência, o lugar de sujeição às regras.

O vocativo “Millennium Bim” sugere ao mesmo tempo uma relação horizontal e um traço de cumplicidade entre sujeitos: Eu e o Millennium Bim. As palavras e as imagens fazem parte de umas das fases posteriores de um ritual obrigatório antes de entrar no banco.

Depois de seguir uma longa fila para um atendimento específico, o cliente mascarado deve esperar a sua vez, após a qual o guarda abre a porta para o cliente e o obriga a passar nas mãos o álcool em gel, indicando a que balcão se deve dirigir. Diante do balcão do banco, temos uma fita vermelha que separa o atendente do cliente, obrigando-o a ficar na distância acordada. Depois de atendido, o cliente retira-se do banco e somente depois da sua saída entra outro cliente.

E aí a porca torce o rabo.

O provérbio foi incluído num texto de Gabriel Muthise, jornalista, enviado por WhatsApp a 15 de maio de 2020 com o título “E agora?”, incluído num conjunto de artigos designados *Reflexões*. Admite de início que se trata de um provérbio de origem portuguesa e argumenta em seguida que esperar por uma vacina ou algum medicamento será a ruína, pois tal feito pode levar anos. Deste modo, aconselha a procura de uma solução que não leve à falência do sistema sanitário e económico. O provérbio é enunciado no princípio do artigo, com a finalidade de garantir de imediato a adesão dos leitores para os argumentos a favor da procura de uma solução menos lesiva à economia.

Ao mencionar o provérbio português, parte do pressuposto que torcer o rabo refere-se a uma situação constrangedora para o animal ou uma situação que deixa o animal numa situação difícil, num jogo entre o antes e o depois. Historicamente, a frase vem do modo como o porco era dominado, pegando insistentemente no rabo até que este fosse ao lugar que o tratador pretendesse. Usa-se da metáfora *in absentia*, visto que o comparado com a situação periclitante do porco não é mencionado no provérbio e somente por meio do texto associado compreendemos com o que este é comparado.

Para o articulista, a questão central, resultante do alastramento da doença, são as medidas preventivas: elas diminuem a contaminação, mas aumentam os problemas económicos. Por isso, deve-se chegar a uma solução mais saudável para a economia (LOPES, MABASSO, LANGA, 2016, p. 300; SANTOS, 2020, p. 18; ROCHA; ROCHA, 2011, p. 470).

Está em suas mãos evitar que o coronavírus se espalhe.

Igualmente estamos diante de um texto proverbializado que apela para responsabilidade individual. No final do jornal *Magazine Independente* (12 de dezembro de 2020, p. 24), temos em letras grandes a frase feita, acima transcrita. Associada a ela, as recomendações em palavras e imagens que apontam para os procedimentos básicos de prevenção

contra a COVID-19. Para tal, mostra-se que as ações individuais são cruciais para impedir a propagação do coronavírus. Usa-se a sinédoque que realça a parte (mãos) do todo (corpo), com o objetivo de realçar que o poder de decisão de agir para travar pertence ao indivíduo.

Na mesma página, outra acção de prevenção é noticiada, por meio do oferecimento de máscaras da Federação Moçambicana de Futebol às suas filiais de futebol de Gaza e Inhambane, duas províncias do sul de Moçambique. A publicidade é, claramente, da responsabilidade do jornal, com o objetivo de se associar ao combate da pandemia e expressar, desse modo, a sua solidariedade para com as ações estatais no combate a esta doença.

Para refletir: O ser humano pergunta: por que Deus não muda essa situação? E Deus responde: Estou usando essa situação para mudar o ser humano.

Esse título de um colóquio foi enviado a 14 de maio de 2020 num grupo do WhatsApp ao qual estou associado, alertando os seus utentes sobre os efeitos da pandemia. Temos duas frases feitas que compõem um diálogo. Inicia destacando que o objetivo de tal formulação frásica é induzir os seus leitores a pensar sobre estas frases no contexto da crise sanitária. O primeiro interlocutor, um ser humano, questiona a razão da não intervenção divina para alterar a conjuntura. A resposta de Deus é que esta conjuntura tem por objetivo mudar o ser humano. Usando do paralelismo, inverte as palavras da frase feita, usando-a para responder à pergunta. Estamos perante o dialogismo, figura que consiste na conversa entre dois interlocutores (FONTANIER, 1977, p. 375-377; FINNEGAN, 1992, p. 40, 178,185; OKPEWHO, 1992, p. 78- 83; MATUSSE, 1998, p. 135).

Então descobrimos que o poder não tem valor e que o dinheiro não tem tanto poder.

Essa frase foi enviada por WhatsApp no dia 28 de março de 2020. Recorre ao paralelismo sintático, através da coordenação de duas frases que permitem com que se ataque dois aspectos da vida cotidiana valorizados: o poder e o dinheiro.

O poder, capacidade efetiva de realizar ou a “possibilidade de...”, não tem a serventia como pensamos, quando não podemos fazer nada para alterar um estado de coisas, sugere a frase feita. Tal desvalorização tem o seu ápice agora que a vida está em risco. Sem vida não há capacidade ou possibilidade de realizar qualquer coisa. O poder deixa de ter benefícios ou utilidade, tornando-se nulo. Por conseguinte, tanto o poder como dinheiro deixam de ter préstimo. A morte ou a possibilidade da morte muito presente neutraliza todas as formas de poder.

Trata-se de uma clara advertência aos poderosos ou aos que ambicionam o poder para uma mudança de atitude e para um empenho em tarefas mais dignificantes como seres sociais. Critica a cultura do dinheiro, muito presente e que organiza as nossas vidas, em detrimento de valores humanos como a solidariedade e a união. Desvalorizados o poder e o dinheiro fica a responsabilização para uma mudança de comportamento e de atitude. Estamos diante da reiteração de ideias em cadeia, em que temos a desvalorização sequencial, primeiro do poder e depois do dinheiro, numa clara condenação do estilo de vida neoliberal, com o crescente individualismo e materialismo (OKPEWHO 1992, p. 96-98).

Quando a desgraça de uns é alegria de outros.

O provérbio era o título do Jornal *MediaFax* de 4 de junho de 2020. Destaca a situação que se vive com a pandemia, em que alguns se aproveitam das fragilidades dos mais vulneráveis para extorquir dinheiro e bens, usando o telefone. Igualmente, aponta para a questão temporal, num período em que alguns sofrem com a doença, outros veem nela um meio de enriquecimento, através da especulação de preços. Usa-se novamente a estratégia do paradoxo que faz ressaltar incongruências sociais, destacando termos contrários. Estamos diante de uma comparação dissímil moral, em que dois grupos são relacionados, sendo um vítima do outro. Ilustra-se uma situação imoral, não recomendável de se seguir, pois diante da desgraça dos outros, devemos ser solidários (FONTANIER 1977, p. 379; SPIRA 2012, p. 387).

Para estarmos juntos precisamos agora de estar afastados.

O provérbio estava afixado na entrada de uma fotocopiadora a 28 de maio de 2020 na cidade da Matola. Para além de informar sobre os novos horários de funcionamento, devido à pandemia, exorta os clientes para lavarem as mãos e para manterem a distância recomendada. O provérbio estabelece um contraste entre juntos/afastados, porém recupera a oposição através da projeção de tempos, o presente e o futuro.

No presente, somos forçados pela enfermidade a vivermos distantes uns dos outros. Todavia, aponta para um futuro em que voltaremos a viver juntos e misturados. Por meio da oposição antitética entre presente/separado e futuro/juntos, apela à clientela para o cumprimento das medidas profiláticas contra a doença.

Quanto mais depressa deixarmos de fazer a vida normal mais depressa voltaremos à normalidade.

O provérbio estava afixado a 25 de maio de 2020 numa farmácia da cidade de Maputo, perto do Hospital Central, e tem como destinatários os clientes da farmácia. No mesmo cartaz, apela-se aos clientes que evitem ir frequentemente à farmácia, organizando uma lista de todas as coisas necessárias por comprar. No fim, está o provérbio reiterando os aspectos acima mencionados.

Trata-se de uma frase que destaca o aspecto temporal, no seu aspecto quantitativo. A rapidez em termos em prática os conselhos das autoridades sanitárias vai permitir que voltemos logo à normalidade, nos possibilitando estarmos juntos, sem máscaras, podendo abraçar e beijar livremente (o normal). Para tal, dois blocos frásicos são reiterados, “mais depressa deixarmos de fazer a vida normal” / “mais depressa voltaremos a normalidade”. Para tal, seria necessário suspender as atividades normais para não propagarmos o vírus.

Os autores contrastam os verbos “deixar” e “voltar” e repetem a palavra “normal.” Por meio do uso de assonâncias, consonâncias, repetição de palavras, temos uma sentença fácil de memorizar e de forte

impacto sobre a conduta dos leitores porque apela para rapidez de tomada de medidas para prevenir a doença.

Quantas + vezes lavares as mãos + protegido estais!

O provérbio estava afixado numa loja de cópias e recolhido a 28 de maio de 2020 na cidade da Matola, no Parque dos Poetas. Estava afixado na vitrine e associado a imagens que explicavam os passos para a lavagem correta das mãos. Depois da explicação do modo correto de lavar as mãos por meio de figuras, temos o provérbio a sintetizar os benefícios de o fazer. Trata-se de uma frase que destaca o número de lavagem de mãos. Deste modo, quanto mais lavarmos, mais precavidos da doença estamos.

Para tal, dois blocos de sentenças são apresentados, *quantas + vezes lavares as mãos / + protegido estais*. Estamos diante do uso da anáfora +, símbolo matemático de adição, mostrando ao cliente que a sua acção de lavar as mãos resulta na proteção. Por isso, a soma de números de vezes de lavagem é igual ao grau de proteção. Para além da anáfora, empregam a assonância, a consonância e a repetição de palavras; temos uma sentença fácil de memorizar e de forte impacto da conduta dos leitores porque apela para a lavagem constante das mãos e a consequente maior prevenção da COVID-19 (OKPEWHO, 1992, p. 71 -78).

Vale mais um burro vivo que um licenciado morto.

O provérbio foi enviado pelo WhatsApp no dia 12 de junho de 2020. Foi produzido quando se iniciou um debate nas redes sociais e na *media* sobre a retomada das aulas nas escolas e universidades no país. Se uns defendiam um retorno gradual e faseado das aulas, desde que garantidas as condições de prevenção da propagação do vírus, outros achavam que isso seria um suicídio coletivo, visto que antes da pandemia tais condições não existiam e dificilmente passariam a existir.

Existe nesta frase uma comparação, metáfora e antítese. A comparação ocorre entre um burro/licenciado ao usar os termos “vale mais...

que”. Todos estão ligados ao domínio de faculdades mentais, sendo o burro conhecido no senso comum com a falta de inteligência ou ignorante e o licenciado, formado na universidade para pesquisar ou competente para alguma profissão.

A metáfora ocorre no termo burro. O termo refere-se a um animal de carga, que é comparado a um ser humano com falta de inteligência. A antítese verifica-se entre o burro vivo e o licenciado morto. Nesta frase é considerado o lema do Ministério da Saúde de Moçambique, “O nosso maior valor é a vida”, o conhecimento não tem serventia se o indivíduo está morto. Por meio do jogo de dois antônimos, vivo e morto, o negativo burro fica positivo por estar vivo e positivo licenciado negativo, porque, provavelmente, estará morto (LAUBERG, 1972, p. 230; FONTANIER, 1977, p. 379; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 275; SANTOS, 2020, p. 13).

Longe dos outros por causa da peste.

O subtítulo resulta da reformulação do provérbio “Longe de alguém como da peste”. Diante de situações extremas, os seres humanos reagem de diversas formas, mas todos os seus comportamentos se refletem na língua, base da cultura. Na língua, temos manifestadas diversas categorias idiomáticas que reiteram a tradições dos ditos de uma comunidade, mas igualmente seus membros produzem novas frases usando criativamente suas competências. Com a instauração do estado de emergência em Moçambique, devido à pandemia da COVID-19, tivemos a explosão do uso de provérbios com o objetivo de alertar os cidadãos para os perigos desta doença. Utilizando uma metodologia múltipla, nos concentramos em estudar os provérbios relacionados com este fenômeno sanitário.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Constatamos que muitos provérbios pertencentes ao reportório oral foram usados, embora alguns tenham sido reformulados e transformados com os

objetivos de alertar o público para gravidade da situação. Usando de diversas figuras de estilo, estes apelavam para uma reação dos leitores, estando usualmente associados a outras mensagens, quer verbais quer imagéticas. Por isso, recomendamos que se pesquise a produção e as características dos provérbios e outros gêneros de discurso (adivinhas, canções, contos, anedotas etc.) em língua portuguesa, mas acima de tudo nas línguas bantu, suscitados pelo anúncio do estado de emergência resultante da pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSIO, Rosemeri. **Responsabilidade social das empresas no Brasil**: reprodução de postura ou novos rumos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FINNEGAN, Ruth. **Oral Literature in Africa** Cambridge: Openbook publishers, 1970.

_____. **Oral literature and verbal arts**: guide to research practices. New York: Routledge, 1992.

FONTANIER, Pierre. **Les figures du discours**. Paris: Flamarrion, 1977.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **IV Censo geral da população e habitação 2017- resultados definitivos-Moçambique**. Maputo, 2017.

LAUBERG, Heinrich. **Elementos de retórica literária**. 2.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1972.

LOPES, Ana. Da ambivalência do provérbio. In: **Discursos 10**, Coimbra, Universidade Aberta. 1995. p.77- 94.

LOPES, Armando; MABASSO, Eliseu; LANGA, Pércida. **Com todos os efes e erres**. Maputo: Livraria Universitária-UEM, 2016.

MANJATE, Teresa. **Simbolismo no contexto proverbial tsonga e makua-lómwé uma análise contrastiva**. Tese (Mestrado em Literatura e Cultura Africanas). Lisboa: Universidade Nova/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1994.

MANJATE, Teresa Maria Alfredo. **A representação do poder nos provérbios tsonga**. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Românica). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

MATUSSE, Gilberto. **A Construção da imagem de moçambicanidade em José Craveirinha, Mía Couto e Ungulani Ba Ka Khosa**. Maputo: Livraria Universitária-UEM,

1998.OKPEWHO, Isidore. **African Oral Literature**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1992.

ONG, Walter. Orality and literacy the technologizing of the word. London and New York: Methuen, 1982.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REIS, Carlos. **O conhecimento da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2001.

ROCHA, Carlos. Alberto; ROCHA, Carlos. Eduardo. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SPIRA, Alfred. Epidemia. In: MARZANO, M. (Org.). **Dicionário do corpo**. São Paulo: Layola, Centro Universitário São Camilo, 2012. p. 382-389.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIBERDADE VIGIADA: RACISMO, CRIMINALIDADE FEMININA E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Débora Monique D'Angelo Lopes

Karlla Christine Araújo Souza

Guilherme Paiva de Carvalho

INTRODUÇÃO

A análise da formação histórica de uma sociedade específica proporciona uma compreensão das estruturas sociais e simbólicas que reproduzem relações de poder e sujeição. Para refletir sobre os processos de estigmatização e exclusão vivenciados cotidianamente por pessoas pertencentes a grupos étnicos e classes Sociais menos favorecidas economicamente é necessário analisar as práticas, os discursos e o sistema de poder. No Brasil, a exclusão social, o racismo e a criminalização estão associados a estruturas complexas que reproduzem práticas e mecanismos de discriminação e estigmatização.

O fato de ter se constituído como uma sociedade escravocrata é um aspecto essencial para compreender as formas de exclusão existentes na sociedade brasileira. Como salienta Angela Davis (2016, p. 12), as “sociedades escravocratas foram fundadas no racismo”. Diferentemente de países como os Estados Unidos, ou a África do Sul, no Brasil o racismo adquiriu especificidades, relacionadas, sobretudo, com a construção simbólica do mito da democracia racial. O desconhecimento histórico da escravidão e conceitual da temática do racismo “revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial” (GOMES, 2005, p. 148).

Além do racismo, as sociedades escravocratas e colonizadas herdaram valores, práticas e modos de pensar de uma cultura androcêntrica. Assim, crianças, jovens, homens e mulheres incorporam valores sexistas de uma sociedade patriarcal. De acordo com bell hooks (2019, p. 30), a conscientização acerca da dominação masculina, “independentemente de classe, raça ou gênero”, revela-se como um fator essencial para superação do sexismo. Do mesmo modo, o conhecimento e a conscientização de pessoas de todas as classes sociais e grupos étnicos acerca das especificidades do racismo na sociedade brasileira podem propiciar uma reflexividade acerca dos processos de reprodução das desigualdades sociais e de práticas de estigmatização e exclusão.

Com o intuito de analisar a criminalidade e o aprisionamento feminino, o presente estudo reflete sobre teorias que tratam da temática do racismo, do sexismo e da transgressão das normas. O estudo inclui também os resultados parciais de uma pesquisa de campo relacionada com a experiência de mulheres negras pertencentes a grupos sociais desfavorecidos economicamente, que cumprem pena com o uso da tornozeleira eletrônica. Pretende-se dar voz para essas mulheres no meio acadêmico e na sociedade para discutir os processos de exclusão, discriminação racial, estigmatização e criminalização em uma sociedade marcada por estruturas hierárquicas de gênero.

Neste sentido, concordamos com as reflexões de Gayatri Spivak (2010, p. 67), no tocante às considerações da autora sobre o “contexto da produção colonial”, no qual “o sujeito subalterno não tem história e não pode falar”, sendo que “o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. Formas de sujeição e dominação opressoras constituem efeitos perversos de relações complexas de poder. Como ressalta María Lugones (2008), para teorizar as formas de opressão é imprescindível considerar a intersecção entre gênero, sexualidade e “raça”.

As autoras e o autor do presente texto ocupam um lugar privilegiado na sociedade, como acadêmicas/os, mulheres brancas e como homem mestiço. Para propor caminhos de construção de uma sociedade

mais justa é necessário que as pessoas, independentemente de classe, sexo e etnicidade, tenham consciência das formas de opressão e sujeição que privilegiam alguns grupos e excluem outros do acesso aos direitos fundamentais. Desse modo, propõe-se uma reflexão teórica acerca da relação entre racismo, criminalidade feminina e exclusão social no Brasil, relacionando a teoria com a dimensão empírica.

Com o intuito de aproximar a abordagem teórica da empiria, buscou-se dar visibilidade para a experiência de vida de três mulheres negras pertencentes a classes subalternizadas que cumprem pena no estado da Paraíba por meio de monitoramento eletrônico. Trata-se de mulheres excluídas da vida social por mecanismos perversos de discriminação, estigmatização e sujeição. Para nos referir a essas mulheres e preservar as suas identidades, criamos nomes fictícios. Desse modo, elas receberam os seguintes nomes: Sila, Lídia e Dadá, em uma referência a três cangaceiras que fizeram parte do bando de Virgulino Ferreira, conhecido popularmente como Lampião. O presente texto apresenta resultados parciais da pesquisa de campo, realizada no Presídio Regional Feminino de Patos, no estado da Paraíba, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020, no início da pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil.

Para tratar da temática, o texto subdivide-se em três partes. Na primeira é proposta uma reflexão teórica acerca da relação entre racismo, exclusão e criminalidade no Brasil. A segunda parte aborda o aprisionamento, as relações de gênero e a criminalidade feminina. Na terceira parte apresentam-se relatos das três mulheres apenas entrevistadas na pesquisa de campo.

RACISMO, EXCLUSÃO E CRIMINALIDADE NO BRASIL

Com a reprodução de valores culturais patriarcais, as pessoas internalizam concepções racistas e sexistas em seus modos de pensar e ver o mundo. A dominação masculina, o sexismo e o racismo se institucionalizam por meio de práticas cotidianas, constituindo modos de sujeição

e subjetivação. No Brasil, formas de construção de subjetividades associadas à dominação masculina e ao racismo têm efeitos perversos na estrutura societária, estigmatizando e excluindo pessoas e grupos dos direitos fundamentais e do exercício da cidadania.

Para compreender as especificidades do racismo na sociedade brasileira é importante considerar a construção simbólica do mito da democracia racial. No Brasil, o mito da democracia racial impede indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas e sexuais, assim como de estratos e classes diferenciadas, de compreenderem os mecanismos de estigmatização e as técnicas de exclusão social. Sem uma teorização sobre as relações de opressão e o racismo, práticas de discriminação racial que remetem a valores culturais originários da sociedade escravocrata permanecem obliteradas.

Kabengele Munanga (1999, p. 80) mostra que “o mito da democracia racial”, reforçado por autores como Gilberto Freyre, “baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira”: exalta uma visão ilusória “de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos”, permitindo aos grupos dominantes “dissimular as desigualdades” sociais e econômicas. A concepção de democracia racial de Freyre reforça “o ideal de branqueamento” já que a mestiçagem aniquila as identidades afrodescendentes e indígenas (MUNANGA, 1999, p. 80).

Para Freyre (2006), a miscigenação ocorrida no Brasil teria corrigido o distanciamento entre a Casa-Grande e a senzala, ou seja, entre os grupos opressores e os grupos subalternizados. “A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a Casa-Grande e a mata tropical; entre a Casa-Grande e a senzala” (FREYRE, 2006, p. 33). Neste sentido, as indígenas e as africanas, ou “a índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata” e outras mestiças, teriam agido, na percepção de Freyre (2006, p. 33), “poderosamente no sentido de democratização social do Brasil”.

Desse modo, se constrói a ilusão da existência de relações harmônicas entre as classes sociais e os grupos étnicos na sociedade brasileira, bem como a afirmação da inexistência do racismo. No Brasil, “o processo de formação da identidade nacional recorreu” a concepções racistas e teorias eugenistas para sustentar o processo de branqueamento da sociedade (MUNANGA, 1999, p. 15).

As pesquisas realizadas por Florestan Fernandes (2008) evidenciam os estereótipos formados sobre a miscigenação na sociedade brasileira.

[...] A própria miscigenação podia ser concebida como uma artimanha para diluir o ‘negro’ entre os ‘brancos da plebe’. Eis o que asseverou uma informante, de mentalidade tradicionalista típica: ‘Considero o preto inferior ao branco e está por isso predestinado a desaparecer. Ele mistura-se com o branco atrasado, que está à sua altura moral, intelectual’. [...] A conotação exclusivista às vezes desaparece, deixando, porém a convicção básica de que o ‘branqueamento’ constitui, por si mesmo, uma ‘elevação’. ‘O melhor que podemos fazer’ disse outro informante nesse sentido, ‘é continuar a tratá-los [aos pretos] com bondade, pois não têm culpa disso [serem degenerados] e ir, aos poucos, absorvendo-os, pois se os deixarmos isolados eles nunca melhorarão’.

(FERNANDES, 2008. p. 396)

Como salienta Frantz Fanon (2008), o racismo se configura como uma estrutura que envolve fatores econômicos, sociais e psicológicos. Para Fanon (2008), há um racismo estrutural nas sociedades colonizadas e colonizadoras, entendido como um arquétipo que reproduz o estereótipo do indivíduo selvagem e não civilizado. O racismo consiste no “conjunto dos preconceitos, mitos, atitudes coletivas de um grupo determinado” que inferiorizam os grupos subalternizados (FANON, 2008, p. 159). “No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome” (FANON, 2008, p. 161).

Como arquétipo e dimensão estrutural simbólica, o embranquecimento torna-se, nas práticas cotidianas, requisito para qualquer pessoa ser elevada à condição de ser humano. Dessa maneira, são construídos estereótipos e estigmas em relação a pessoas e grupos marginalizados, discriminados racialmente e excluídos da vida social.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZALEZ, 2011, p. 15).

A estrutura simbólica reproduzida por meio de relações sociais, discursos e ações constitui modos de subjetivação, institucionalizando mecanismos de estigmatização e práticas de discriminação racial. No Brasil, o racismo se caracteriza pela reprodução de um discurso que afirma a existência de relações raciais harmônicas. No entanto, pesquisas e teorias no âmbito das Ciências Sociais e Humanas evidenciam que o abismo entre as classes sociais na sociedade brasileira possui outro elemento que precisa ser considerado em qualquer análise sobre as práticas cotidianas, caracterizado como um arquétipo que estrutura relações de poder e opressão: o racismo.

Desse modo, a referência ao sistema escravocrata é essencial para a compreensão da estrutura societária brasileira. O sociólogo Jessé Souza (2019) aponta a continuidade do racismo na epistemologia das Ciências Sociais e Humanas, mesmo com o deslocamento do paradigma racista para o culturalismo. A base do racismo no culturalismo se observa na distinção entre “seres humanos de primeira classe e de segunda classe” (SOUZA, 2019, p. 19). Na sociedade brasileira, tanto a classe média quanto a elite se acham superiores em relação às outras classes sociais.

Com a incorporação de um eurocentrismo idealizado, a classe média e a elite não reconhecem a alteridade, reproduzindo discursos e práticas que resultam em mecanismos perversos de opressão das classes

pobres, da população afrodescendente e das comunidades indígenas. Grupos sociais que não herdaram os valores da cultura europeia são estigmatizados e inferiorizados.

A hierarquização e a estratificação social no Brasil diferenciam os estratos sociais europeizados dos grupos étnicos afro-brasileiros e ameríndios. As classes sociais desfavorecidas permanecem abandonadas, tornando-se uma subclasse em um processo de “modernização seletiva” (SOUZA, 2019, p. 82). A criminalidade aparece como uma alternativa para grupos sociais excluídos que sofrem com a humilhação, o abandono, o menosprezo e a violência.

Além do racismo, as sociedades colonizadas apresentam um sistema colonial e hierárquico de gênero, que oblitera, subordina e oprime as mulheres indígenas, negras e pardas. Assim, as práticas de aprisionamento e a criminalidade feminina precisam ser analisadas a partir da interseção entre classe, sexo, gênero e “raça”.

APRISIONAMENTO, GÊNERO E CRIMINALIDADE FEMININA

Assim como a prisão, as formas mais variadas de castigos “não se destinam a suprimir as infrações”, se constituem como modos para distinguir, distribuir e utilizar as práticas de transgressão das leis (FOUCAULT, 1999, p. 226). Em sua análise das relações de poder no filósofo francês Michel Foucault, Carvalho (2017, p. 103) mostra que “a referência à criminalidade, nas sociedades modernas, está associada a classes sociais excluídas”. No entanto, se faz necessário acrescentar a problemática das relações de gênero e das práticas de discriminação racial na análise sobre o aprisionamento e a criminalidade feminina na sociedade brasileira.

Angela Davis (2019) mostra que a prisão foi criada com o objetivo de proporcionar a reflexão de apenados e apenadas pelos crimes cometidos, por meio da penitência – de onde advém a terminologia penitenciária – com objetivo de moldar os hábitos dos indivíduos. Goffman

(2015, p. 11) define as prisões como um tipo de instituição total. Para o autor, as instituições totais são caracterizadas pelo grande número de pessoas subordinadas a um mesmo tipo de tratamento, pela padronização das atividades e pelo distanciamento da sociedade imputado aos indivíduos internados. Goffman dispõe, ainda, que a prisão corresponde ao terceiro tipo de instituição total, a qual é organizada “[...] para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato” (GOFFMAN, 2015, p. 17).

Desta maneira, é possível notar, mais uma vez, que o aprisionamento de pessoas continua por atingir mais que somente o direito à liberdade delas, atinge seus corpos, de maneira indireta, mas não menos cruel, o que pode impossibilitar, inclusive, a reinserção social dos sujeitos submetidos ao cárcere. Como ressalta Davis (2019b, p. 52), “a punição, ao longo da história, passou de espetáculo público às formas mais escondidas de violência, especialmente com a criação dos presídios”. A realidade de uma penitenciária só é conhecida, realmente, por quem teve o infortúnio de cumprir pena, de resto, são imagens e informações difundidas pela mídia que muito pouco nos dizem a respeito do que verdadeiramente acontece atrás dos muros de uma prisão.

No livro *A mística feminina* (1971), Betty Friedan nos apresenta estudos de caso realizados com mulheres americanas, donas de casa. Para algumas das mulheres entrevistadas, era muito difícil lutar contra o que as incomodava, sendo mais fácil render-se à submissão, à dedicação exclusiva aos filhos, filhas e esposos, como se o cuidado com a casa e com as crianças fosse uma função a ser exercida somente pelas mulheres. Esta ideia tão incrustada, até hoje, é fruto de uma construção social do gênero, ou como nomeou Friedan (1971), da “mística feminina”, que diz em qual lugar as mulheres podem e devem estar, fazendo com que sintam-se incapazes de sair desse marasmo e até mesmo culpadas, caso osem quebrar os grilhões que as prendem às realidades impostas pelo sexismo. Segundo Friedan (1971, p. 291), “a mística gostaria que a

mulher renunciasse à ambição pessoal. Casamento e maternidade são o objetivo; fora isso só se espera que a mulher tenha ambição pelo marido e filhos”.

Infelizmente, malgrado todas as evoluções que tivemos neste sentido, boa parte da sociedade, principalmente os homens, ainda continuam reproduzindo pensamentos sexistas, definindo quais os lugares que podem e devem ser ocupados pelas mulheres, o que, consequentemente, ocasiona uma adaptação por parte delas, ou seja, a maioria se acostumou e se adaptou aos lugares que lhe foram impostos socialmente, sem se rebelarem contra isso, renunciando, por vezes, aos seus desejos pessoais e profissionais, aceitando a subalternidade, abdicando de sua vida em nome de algo que lhe foi imposto como desígnio da natureza.

O que se percebe é que as ações misóginas presentes na sociedade, até os dias atuais, advêm do incômodo que sentem os homens de verem as mulheres – consideradas durante tanto tempo como inferiores, cidadãs de segunda classe – como iguais. Tanto bell hooks (2014) quanto Lélia Gonzalez (2011) relatam as dificuldades que as mulheres negras encontravam dentro do próprio movimento negro e feminista. Segundo as autoras, os homens negros relegavam às mulheres posições subalternas e reproduziam práticas patriarcais dentro do movimento.

Durante muito tempo, as mulheres negras entenderam que o problema que enfrentavam era apenas racial, não entendiam o sexismo como uma questão a ser combatida, conjuntamente, com o racismo. Na visão de bell hooks (2014, p. 7) “as mulheres negras [...] aprenderam a aceitar o sexismo como natural” e, consequentemente, sua luta se dava apenas em face do problema racial.

A discriminação em face das mulheres negras também foi propagada dentro do movimento de mulheres, desta vez, o fator racial fora a causa das discriminações. O movimento feminista na sua primeira onda, eclode no século XIX com o movimento sufragista, momento em que as mulheres reivindicam o direito ao voto e o direito de trabalhar

fora de casa, sem que precisassem da autorização do marido para tanto, porquanto nessa época, o sistema capitalista já estava em vigor e o trabalho doméstico não era considerado mais como um trabalho remunerado e relevante economicamente. Silvia Federici (2017) traz a noção de que o trabalho doméstico passou a ser considerado como uma vocação feminina, sendo, portanto, desvalorizado e dispõe que “Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens” (FEDERICI, 2017, p. 145).

A teórica bell hooks (2019), ao tratar do movimento surgido no século XIX com as sufragistas, predominantemente brancas, que lutavam pelo direito de participarem da vida política por meio do voto, mas também pelo direito de trabalharem fora de casa, ressalta que as mulheres negras já trabalhavam fora e não tinham escolha neste sentido, pois viviam em condições, por vezes, de extrema pobreza, e não possuíam meios de prover o lar se não fosse dessa maneira. A partir disso, a autora põe à mostra que o movimento feminista não levava em conta as peculiaridades e demandas de todas as mulheres, mas tão somente das mulheres brancas, pois para as mulheres negras e/ou das classes operárias ficar em casa, fazendo apenas o trabalho doméstico, poderia ser visto como liberdade, dada a realidade em que estavam inscritas.

Gonzalez (1983, p. 224) confirma a lógica trazida acima, porquanto, para a autora, a relação entre sexismo e racismo “[...] produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular”. Do mesmo modo que há uma naturalização da inferioridade da população negra, também há com relação à mulher.

Desta forma, a mulher negra, em particular, sofre duplamente os efeitos da estigmatização. Federici (2017, p. 200) diz que houve uma infantilização da mulher durante a ascensão do regime capitalista. Na perspectiva de Lélia Gonzalez (2011, p. 13), a infantilização em face das mulheres negras é, ainda, uma realidade.

Ao imporem um lugar inferior no interior de sua hierarquia (apoiados nas nossas condições biológicas de sexo e raça), suprimiram nossa humanidade, justamente porque nos negam o direito de sermos sujeitos, não só do nosso próprio discurso, senão da nossa própria história. (GONZALEZ, 2011, p. 13)

De acordo com as informações colhidas no início da pesquisa de campo, numa conversa com a psicóloga e com a assistente social lotadas no Presídio Regional Feminino de Patos (PB), foi confirmado o que já tínhamos constatado em outros estudos, o fato de que as mulheres são abandonadas por seus familiares e por seus companheiros e que o contrário não acontece. Deste modo, é possível notar os efeitos do sexismo, ou seja, os homens criminosos são aceitos com maior complacência pela família e por suas companheiras, mas o mesmo não acontece com as mulheres que cometem ou cometeram crimes.

RELATOS SOBRE O ENCARCERAMENTO

Na pesquisa de campo realizada em Patos (PB) foram entrevistadas três mulheres que se autodeclararam negras. Sila, Lídia e Dadá foram presas por tráfico de drogas. Sila e Dadá cumprem pena em regime aberto por meio de monitoramento eletrônico com o uso de tornozeleira. Lídia cumpriu pena em regime fechado, passou para um regime mais brando, no qual tinha que se descolar para o Presídio de Cajazeiras (PB), até ser transferida para o Presídio Regional de Patos (PB) e posteriormente ser monitorada por meio eletrônico. Após cumprir a pena, Lídia era a única das entrevistadas que tinha deixado de usar a tornozeleira eletrônica.

No primeiro diálogo com as entrevistadas na pesquisa de campo, na Comarca de Patos (PB), Sila e Lídia revelaram que a maioria das mulheres em cumprimento de pena encontra-se na prisão por tráfico de drogas. Dadá comentou o motivo pelo qual a maioria das mulheres é

encarcerada, evidenciando a recorrência da prisão por tráfico de drogas. “É. Ali acolá é que chega uma por causa de negócio assim de agressão de criança, as vez é roubo... mas não passa muito tempo não, sai. Mas a maioria é mais por tráfico mesmo e às vez vem menina transferida também de fora” (Dadá – Pesquisa de Campo).

O aumento da taxa de encarceramento suscitado pela guerra às drogas atingiu, sobremaneira, as mulheres. De acordo com o Infopen Mulheres (2018, p.53), crimes relativos ao tráfico ilícito de entorpecentes correspondem a 62% das condutas praticadas por mulheres privadas de liberdade no Brasil, tanto as já condenadas quanto as que aguardavam julgamento, em 2016. A comparação por gênero revela que o número de mulheres (64,48%) encarceradas envolvidas com crimes relacionados ao tráfico é maior que o de homens (29,26%).

Além do encarceramento, as mulheres que contribuíram com a pesquisa relataram a exposição negativa na mídia e nas redes sociais da internet. Sila falou sobre discriminação nas redes sociais, constituindo uma nova forma de estigmatização.

Quando eu fui presa aí teve um rapaz aqui que ele quer ser repórter daqui de Malta, aí tudo que acontece ele coloca no Facebook, na página dele, né? Aí uma pessoa foi lá me visitar e disse que tinha muito comentário negativo, falando coisa mal, não sei o que porque eu tinha sido presa. Mas, realmente, não sabe da minha vida como é, né? Nem como foi. Aí o povo discrimina muito o pessoal por um erro, não sabe o dia de amanhã, que pode acontecer com alguém da família ou com ela mesmo (Sila – Pesquisa de Campo).

Sila, Lídia e Dadá são mães. Elas comentaram que quando foram presas não puderam mais cuidar de seus filhos e filhas, tendo que deixá-los/as com familiares. Sila disse que seus filhos abandonaram a escola por sofrerem humilhações. Lídia tem uma filha com necessidades especiais que ficou sendo cuidada por uma tia. No caso de Dadá, a filha e outras pessoas que moravam na casa também foram presas.

A análise das entrevistas demonstra que a guerra às drogas instituída pelo Estado e estimulada pela sociedade que, com a prática do aprisionamento como mecanismo de punição e reparação do dano, além de hipócrita, é desumana e caracterizada pela perversidade, atingindo as classes excluídas da sociedade. O Estado e a sociedade erguem e legitimam atrocidades que atingem mais as mulheres no encarceramento.

O monitoramento eletrônico foi instituído no Brasil como medida cautelar diversa da prisão e tem previsão legal no Código de Processo Penal (CPP), no seu artigo 319, inciso IX. A referida disposição foi inserida no CPP, por meio da Lei nº 12.403/11, chamada de Lei das Medidas Cautelares que, entre outras disposições, trata acerca do monitoramento eletrônico. Quando o apenado, ou a apenada, progredir para outro regime como prisão domiciliar, medida cautelar diferente da prisão, ou prisão domiciliar por falta de vagas, utiliza-se a tornozeleira eletrônica. Para Sila, Lídia e Dadá foi concedida a liberdade eletronicamente monitorada por não haver a opção de cumprimento da pena em regime semiaberto e aberto na Comarca de Patos (PB).

Antes de ser transferida para o Presídio Regional de Patos (PB), Lídia cumpriu pena no Presídio de Cajazeiras (PB). A referida instituição abrigava tanto homens como mulheres, segundo o relato de Lídia.

Era os dois, porque assim, porque tinha albergado lá do outro lado, entendeu? Eles só vinha à noite e quando era feriado passava o dia lá, mas nós não tinha como ver eles não. Porque eles era lá detrás, num quarto que tinha lá atrás do presídio. (Lídia – Pesquisa de Campo)

A fala de Lídia mostra a situação de vulnerabilidade que as pessoas vivenciam no aprisionamento. O seu testemunho revela o medo e o receio de morrer a qualquer momento devido aos conflitos entre facções, além da dificuldade de cumprir o regime mais brando.

Eu fui pra... dormir todo dia, eu saí daqui de Pombal, sem ter condição, pagando 18 reais e 15 pra vim. Eu pagava 18 pra ir e 15 pra vim, que eu

tinha falado com veim, não tem? Aí eu falei com veim era 15, aí ele baixou pra 10 pra eu ficar dando a ele 10, todo dia. Era todo dia, todo dia.

Pra voltar de lá, porque só abria o portão de 5h, aí saía home e mulé, tudo misturado, que era assim errado mesmo. Fizero bom botar a “tornoeira” em nós, porque nós saía de 5 hora, escuro ainda, né? E tudim tinha inimigo ali, que ali era os caba tudim, aí saí tudo junto, home e mulé, tudo junto e se viesse uma troca de bala ali? Matava as muié inocente. Acho que foi por isso que começaram usar a “tornoeira”, porque lá, agora, é nos mato e se nós saísse dali? Porque era obrigatório abrir 5 hora pra nós sair, aí num escuro, naqueles mato... (Lídia – Pesquisa de Campo).

Ao passar para um regime de punição mais brando, sem condições financeiras, Lídia teve que encontrar meios para se deslocar e dormir no Presídio de Cajazeiras (PB), correndo o risco de vida. Ela relatou que o monitoramento eletrônico melhorou consideravelmente essa situação. O relato de Lídia revela as condições de vulnerabilidade que mulheres apenadas vivenciam. Ademais, o aspecto mais problemático diz respeito aos motivos do encarceramento da maioria das mulheres, que cumprem pena por tráfico de drogas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante ao aprisionamento e à criminalização feminina, é possível perceber que – embora saibamos que a denominação “mulher” é limitadora e mesmo diante de todas as conquistas alcançadas pelos movimentos feministas – as mulheres que delinquiram continuam sendo julgadas de modo mais duro, tanto pelo Estado quanto pela sociedade e também pela família, pois estes partem de uma lógica sexista que define quais lugares devem ser ocupados ou não pelas mulheres.

As mulheres apenadas sofrem, portanto, um maior efeito de estigmatização, porquanto a construção social do gênero incutiu na

figura feminina a obrigatoriedade de ser do lar, de ser mãe, de viver de modo ameno e por isso mesmo, quando são encarceradas, são abandonadas, muitas vezes, até por suas famílias e convivem, mais fortemente, com a solidão. A presença forte da racionalidade androcêntrica e a soberania do patriarcado são notórias e até hoje impõem seus padrões e, conseqüentemente, trazem à tona modos de exclusão maiores para as mulheres que cometem ou cometeram delitos e somada à questão racial, a punição destas mulheres pode ser ainda mais dolorosa.

As diferenças de acesso à cultura aristocrática legitimada pelo sistema educacional formal são construídas na infância à medida que as famílias de classe média propiciam o acesso a leituras por meio de historinhas enquanto as classes populares, composta por pais, mães e responsáveis que tiveram acesso precário aos estudos, precisam se dedicar ao trabalho corporal para sustentar a prole. No percurso escolar, crianças, adolescentes e jovens pertencentes às classes populares e desfavorecidas economicamente têm acesso a um ensino público sucateado, com docentes mal remunerados e estruturas físicas precárias.

Os processos de estigmatização, o racismo e a exclusão social no Brasil têm como efeito perverso a busca por alternativas que, em alguns casos, constituem modos de transgressão do sistema normativo. Ademais, políticas de combate ao tráfico de drogas são questionáveis à medida que não resolvem o problema e geram efeitos perversos, como é o caso do encarceramento de mulheres que se envolvem indiretamente em práticas consideradas delituosas.

A conscientização de todas as pessoas e grupos sociais acerca das relações hierárquicas de gênero, das especificidades do racismo e da reprodução das desigualdades sociais no Brasil é imprescindível para promover a construção de uma sociedade mais justa e humanitária. Enquanto as relações de opressão permanecem escamoteadas e desconsideradas pelos estudos das Ciências Sociais e Humanas, o ciclo de mecanismos perversos de discriminação racial e estigmatização tendem

a reproduzir as desigualdades na sociedade brasileira, mantendo o abismo entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Guilherme Paiva. **Discurso e poder em Foucault**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

_____. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. Revista. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. I. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e senzala**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Petrópolis: Vozes limitada, 1971.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afro-latino-Americano. In: **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n.1, Batalha de Ideias, p. 12-20, 2011.

_____. 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. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 4 de jan. 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrematadoras**. Tradução de Bhuvli Libânio. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INFOPEN MULHERES. **Levantamento nacional de informações penitenciárias.** Organizado por Thandara Santos et al. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AS TRÊS ECOLOGIAS DA MANDIOCA: ABORDAGEM COMPLEXA EM ASPECTOS ECONÔMICOS, SOCIOCULTURAIS E ECOLÓGICOS

Joelma Boaventura da Silva

Ivan Maia de Mello

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado *As três ecologias da mandioca: abordagem complexa em aspectos econômicos, sociais, culturais e ecológicos* está no contexto das discussões decoloniais¹, portanto, por inerência, trata-se de uma produção acadêmica interdisciplinar. O título é uma provocação acadêmica, pois suscita a contribuição de Felix Guattari dentro da ecosofia, como uma disciplina ético-estética de caráter transdisciplinar que articula transversalmente os registros heterogêneos da ecologia mental, ecologia social, ecologia ambiental, compondo uma cartografia dos universos de valor segundo uma lógica multivalente das intensidades. Entendem os autores que a abordagem do tema contempla o agenciamento coletivo de enunciação, no qual a ecosofia precisa articular as componentes mentais, sociais e ambientais da subjetivação através da interação da linguagem filosófica dos conceitos, da linguagem científica dos perceptos com a linguagem artística dos afetos.

1. O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter D. Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

Nos últimos anos, o Brasil tem sido cenário de muitas situações envolvendo o meio ambiente, seu manuseio e as práticas alimentares. A pouca visibilidade das contribuições dos povos originários na formação brasileira e ocultamento das boas práticas destes povos em face do meio ambiente, além da subalternidade imposta aos mesmos com extensão às suas culturas. O tema do trabalho, portanto, tem perspectiva interdisciplinar, pois analisa aspectos históricos, econômicos, filosóficos, sociais, ecológicos e culturais de forma dialogada.

O objetivo principal deste trabalho é analisar criticamente com base em várias áreas do conhecimento a produção do alimento nacional, a mandioca. Em segundo plano, objetiva-se nessa obra abordar interdisciplinarmente os usos da mandioca; explicitar as inter-relações decoloniais em torno dos usos da mandioca; denunciar os propósitos anti-humanitários e antiecológicos que envolvem povos originários e o usufruto da mandioca.

A justificativa da temática abordada se vincula ao propósito da Organização das Nações Unidas em reconhecer a mandioca como alimento do século XXI assumindo assim um acolhimento multirreferenciado, transversal à nutrição, cultura, sociedade e economia, portanto, a problemática em torno do tema contempla: Por que um alimento ancestral (mandioca) foi ao longo do tempo sendo desprezado? Seria a atitude da FAO/ONU em promover a mandioca como alimento do século XXI um resgate histórico social das comunidades tradicionais e povos originários? Seria a atitude da FAO/ONU em fomentar o aumento da produção de mandioca no mundo uma manifestação de decolonização? Hodiernamente, a produção mandioqueira está permeada pela industrialização e pelo novo processo de valorização nutricional dos produtos conseguidos a partir do tubérculo, foco deste trabalho.

A relevância do tema analisado vincula-se ao processo histórico-cultural de comunidades e povos que socialmente são afetados pelas oscilações entre prestígio e desprestígio desta cultura, levando em consideração o reconhecimento de organismos internacionais para o alimento

(mandioca) enquanto repercussão mundial pelo forte apelo ecológico e nutricional de seu cultivo e consumo.

As áreas de saber envolvidas nesta produção acadêmica são etimologia, filosofia, botânica, sociologia, antropologia e história, portanto, a fundamentação teórica baseia-se em autores decoloniais como Dornelles, Rosevics e Reis, bem como Prado Jr. e Bueno na economia; Cascudo, Domingues e Gómez na História e Artes Plásticas; Fukuda e Trindade na botânica, enquanto Sodré, Viana e Fidelis na musicalidade. Aventa-se a possibilidade de usufruto amplo para as áreas citadas e outras correlatas como Direito.

Os benefícios deste trabalho estão vinculados à denúncia das práticas coloniais opressoras, cultural e socialmente, além de acenar para a perspectiva de abordagem decolonial sobre elementos nacionais, desde a origem do país e as nuances entre prestígio e desprestígio do alimento local, bem como jogar luz sobre as oscilações entre valorização e desvalorização da raiz alimentar do Brasil.

A metodologia empregada é de caráter misto e realiza uma revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento, elaborando um roteiro de usos e usufrutos da mandioca no Brasil, apresentando a análise crítica e fundamentada sobre as descobertas feitas. Sintetiza as informações em texto acadêmico que responda aos objetivos propostos. Descrição, inferência e denúncia fazem parte do percurso metodológico.

As conclusões são que historicamente a mandioca sofreu oscilações em relação ao seu *status* social, cultural e alimentar no Brasil, além de existir uma associação direta com os sujeitos e territórios, nos quais são produzidos a mandioca no Brasil.

1. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As considerações preliminares sobre o tema estão compreendidas de abordagem no campo da etimologia, fazendo um breve resgate linguístico e histórico da palavra mandioca. De uma abordagem cosmológica,

em oposição à mitologia clássica, dentro da perspectiva decolonial, pois os povos originários, que cunharam o nome da raiz, descrevem suas relações com o cosmo. Neste sentido, Reis e Andrade (2018, p.6) expõem que,

No aspecto próprio do conhecimento e, particularmente, da cultura, a racionalidade decolonial questiona não somente os espaços de poder em que as tensões acontecem, mas também os territórios geopolíticos em que as relações de poder se materializam, fundamentadas na suposta legitimidade pós-industrial do conhecimento sistematizado como epistemologia homogeneizadora.

O conhecimento enquanto ferramenta de saber e de posicionamento de reconhecimento da cultura e suas interfaces para um existir consciente de tantos sujeitos subalternizados, como aqueles que sistematicamente cultivam e mantêm a cultura da mandioca. E, por fim, a abordagem botânica para diferenciação das espécies de mandiocas refletindo na análise dos usos dados a essa espécie vegetal.

1.1. ABORDAGENS ETIMOLÓGICA E COSMOLÓGICA

Etimologicamente, a partir dos povos originários, em matriz tupi, o termo *mandi'oka* equivale a *mani'oka*, em especial mandioca – mansa, “nome comum a plantas leitosas da família das euforbiáceas, entre as quais a *Manihot esculenta* Crantz, cujos tubérculos são muito usados para a alimentação”. (NAVARRO, 2013, p. 257). Essa espécie vegetal recebe outras nomenclaturas como: aipim, macaxeira, mandioca-doce, maniva, pão-de-pobre, mandioca-brava, pão de índio. Cabe destacar sutilmente que o termo mandioca incide sobre a raiz da planta, ao passo que *maniva* ou *maniba* incide sobre o arbusto. A etimologia é corroborada pela mitologia/ cosmologia com a lenda da mandioca.

Com alegria contagiante, *Mani* era uma índiazinha muito estimada pela tribo tupi onde vivia. Ela era neta do cacique e a gravidez da sua mãe foi motivo de tristeza para o chefe da tribo. Isso porque ela tinha engravidado e não era casada com um bravo guerreiro, tal como ele desejava. O cacique obrigou a filha a dizer quem era o pai do seu filho, mas a índia dizia que não sabia como tinha ficado grávida. A desonestidade da filha desagradava muito o cacique. Até que um dia ele teve um sonho que o aconselhava a acreditar na filha, pois ela continuava pura e dizia a verdade ao pai. Desde então, aceitou a gravidez e ficou muito contente com a chegada da sua neta. Certo dia, pela manhã, *Mani* foi encontrada morta por sua mãe. Ela simplesmente tinha morrido durante o sono e, mesmo sem vida, apresentava um semblante sorridente. Triste com a perda, sua mãe enterrou *Mani* dentro da sua oca e suas lágrimas umedeciam a terra tal como se estivesse sendo regada. Dias depois, nesse mesmo local nasceu uma planta, diferente de todas as que conhecia, a qual ela passou a cuidar. Percebendo que a terra estava ficando rachada, cavou na esperança de que pudesse desenterrar sua filha com vida. No entanto, encontrou uma raiz, a mandioca, que recebeu esse nome em decorrência da junção do nome de *Mani* e da palavra oca. (FERNANDES, 2019)

Alguns elementos merecem destaque na lenda da mandioca. O primeiro deles é o feminino nas pessoas da mãe e filha. A força da palavra feminina que penetra no inconsciente do pai, como narrado no sonho. Na sequência, a hierarquia familiar e espiritual nas figuras do pai, cacique, guerreiro. O território socioafetivo através da oca, tanto física, como linguisticamente. O meio ambiente envolvendo a terra e água (lágrimas) produzindo alimento, vida e continuidade. O espiritual ou psicológico através do sonho, sua mensagem e impacto no comportamento humano.

Analisando ainda etimologicamente, outros termos correlatos à mandioca eclodem. O termo *tapi'oka* incide sobre fécula alimentícia da mandioca ou ainda “pão indígena feito dessa fécula”, segundo

NAVARRO (2013, p. 463). Outra terminologia é *beiju* ou *beju*, que regionalmente, no nordeste do Brasil, é bastante usado para se referir a tapioca enquanto crepe feito de uma das farinhas processadas da mandioca comestível. Fora do Brasil, encontra-se a *Kassav*, palavra em crioulo das Antilhas para mandioca, e *Kassava*, em maltês, com o mesmo significado.

ABORDAGEM BOTÂNICA

A abordagem baseada na botânica nos traz a espécie *Manihot* esculenta, descrita por Crantz, enquanto uma espécie de planta tuberosa da família das *Euphorbiaceae*. O tipo *Manihot brachyloba* Müll Arg, conhecida como maniva de veado, tem uso medicinal, assim como *Manihot grahamii* Hook, denominada de mandioca-braba ou mandioca do mato. O uso alimentar se concentra na espécie *Manihot esculenta* Crantz, conhecida como mandioca mansa. Há, no entanto, uma espécie com uso tanto na medicina quanto na alimentação, a saber: *Manihot utilisima* Pohl, sem correspondência em língua portuguesa (TRINDADE; LA-MEIRA, 2014).

MANDIOCA SELVAGEM

A mandioca selvagem tem uma composição química baseada em cianureto de potássio (KCN), que é substância tóxica. Portanto, a mandioca brava contém a “substância linamarina (no látex, notadamente na casca da raiz e nas folhas) em teor elevado; essa substância transforma-se em ácido cianídrico (altamente tóxico) no estômago do homem e dos animais. É de uso industrial” (MANDIOCA, [s.d]).

Vale ressaltar que a mandioca brava, devido ao alto teor de ácido cianídrico, tem um sabor amargo e muita fibra, o que impossibilita seu cozimento, sendo só utilizada para fins industriais. Ou seja, a mandioca brava somente pode ser consumida após processada, na forma de

farinha, fécula e outros produtos. A explicação para tal uso é encontrada em FUKUDA (2006, p.1), da seguinte maneira:

A brava, contém uma substância que em certas condições transforma-se no ácido cianídrico que é um tóxico forte aos animais e homem. Deve, portanto, apenas ser consumida na forma de farinha, pois na sua fabricação, tal ácido se perde por volatilização. A mansa, contém a mesma substância, mas em quantidade atóxica (não oferece nenhum perigo) podendo ser consumida cozida ou assada ou mesmo frita.

Há de se pensar que pela composição química, sua utilização seja minimizada, mas como revela DORNELLES (2017, p. 74) sobre a empresa Biolink, canadense: “A mesma empresa pretende patentear o *cumaniol*, substância extraída da mandioca selvagem, tradicionalmente usado para pescar na Amazônia, que agora será utilizada em delicadas cirurgias do coração com o intuito de paralisá-los”.

MANDIOCA COMESTÍVEL

A mandioca mansa contém baixíssimo teor de linamarina, podendo ser consumida ao natural (uso culinário) (FUKUDA; FUKUDA; VASCONCELOS, 2006, [s.p.]). Segundo FUKUDA (2006, p. 3), “as variedades para mesa, devem ter baixo teor de ácido cianídrico (50 mg/kg de polpa fresca), raízes curtas, grossas, com casca facilmente removível, polpa branca ou amarelada de odor agradável, de cozimento rápido”.

A composição química de raízes de mandioca tem glúcídios, lipídios, protídeos, celulose, cálcio e fósforo, ao passo que o trigo se compõe de açúcares, lipídios, amido, hemocelulose, celulose e glúten e o milho apresenta fibras, amido, lipídios, proteínas, minerais, açúcar e pectina. Em favor da mandioca, quimicamente, tem-se a ausência de açúcares e amido e presença de cálcio e fósforo. Sendo assim, a raiz é a terceira maior fonte de carboidratos nos trópicos, depois de arroz e milho, e

um dos principais alimentos básicos no mundo em desenvolvimento, existindo na dieta básica de mais de meio bilhão de pessoas. A produção mandioqueira está espalhada em diversas partes do mundo, sendo, atualmente, a Nigéria, seu maior produtor.

É válido o registro de que o nome dado ao caule do pé de mandioca é *maniva*, o qual, cortado em pedaços, é usado no plantio. Essa peculiaridade no cultivo, com ausência de sementes, remete à impossibilidade, ainda, da transgenia, tão comum a outras espécies vegetais. Se apropriando das palavras de Montaigne, traduzidas por CASCUDO (1940, p. 14), “Nós temos complicado tanto a beleza e a riqueza dessas obras por nossas invenções que as terminamos artificializado. E, em toda parte, onde sua pureza reluz faz uma maravilhosa vergonha aos nossos vãos e frívolos empreendimentos”.

Regionalmente conhecida por aipim ou macaxeira no nordeste do Brasil, é a mandioca mansa ou doce, utilizada na culinária. Em especial sobre a mandioca mansa, doce, comestível, é que se debruça este trabalho, devido às possíveis repercussões complexas e imbricadas.

2. USO E USUFRUTOS DA MANDIOCA

Os usos da mandioca são diversos e foram sendo mudados, apropriados por vários sujeitos e territórios, oscilando entre essencial, subvalorizado, redescoberto e revalorizado. Na ilação entre história e cultura pode-se perceber os usos e usufrutos desta raiz. Vale ressaltar que “existem evidências arqueológicas de que a mandioca está presente na agricultura da América do Sul desde 2.500 a.C.” (BUENO, 2009, p. 1).

2.1 HISTÓRIA E CULTIVO

Maniva ou maniba trata-se de um arbusto com origem remota no oeste do Brasil (sudoeste da Amazônia) já presente antes da chegada dos europeus à América, disseminado, como cultivo alimentar, até Guatemala

e México. Há relatos de que na Capitania de Pernambuco, os colonizadores descobriram que a tapioca servia como bom substituto para o pão, portanto, na cidade de Olinda, desde o século XVI, edificou-se a Casa de Farinha de Itamaracá.

Pelos idos de 1550, no Governo Geral, em terras brasileiras, a mandioca se fez conhecida conforme notícia Vannucchi (2017, p. 1) que “pela carta do Pe. Manuel da Nóbrega a seus superiores europeus: “O mantimento comum da terra é uma raiz de pau, que chamam mandioca, do qual fazem uma farinha de que comemos todos”.

Historicamente, o consumo da mandioca no Brasil é uma herança dos povos originários²13 bem traduzida pelo filósofo Michel Montaigne por volta de 1580, quando relata que “no lugar do pão, usam uma certa substância branca como o coriandro confeitado. Experimentei um pouco. O sabor é doce e um pouco insípido” (CASCUDO, 1940, p. 17). Outra fonte corrobora para afirmar essa herança, pois segundo Prado Jr.(1988),

Os primeiros colonos chegados tiveram naturalmente que apelar, de início, para os índios a fim de satisfazerem suas necessidades alimentares; ocupados em organizar em suas empresas, não lhe sobrava tempo para se dedicarem a outras atividades. Os índios, que no seu estado nativo já praticavam alguma agricultura, embora muito rudimentar e seminômade, encontraram neste abastecimento dos colonos brancos um meio de obter os objetos e mercadorias que tanto prezavam. (PRADO JR, 1988, p. 42)

Comprovada a herança alimentar da mandioca, percebe-se sua perpetuidade no coletivo brasileiro, ainda que de forma sub-reptícia e muitas vezes desvalorizada. Não apenas os povos originários cultivavam e consumiam mandioca, mas também os africanos, no auge

2. Entende-se por povos originários, numa perspectiva decolonial, neste texto, os denominados colonialmente de índios ou indígenas.

da escravidão brasileira, assim o faziam com base em Bueno (2007, p. 1), que

[...] os escravos africanos consumiam a mandioca antes mesmo de virem ao Brasil. A mandioca começou a ser exportadas de São Vicente e do Rio para a costa ocidental da África no começo da colonização do Brasil. Em Angola já no século XVII havia roças da mandioca. Os escravos que chegavam ao Brasil, portanto, já tinham a raiz na sua dieta conta o pesquisador.

Percebe-se que o cultivo e consumo da mandioca no Brasil, desde os períodos colonial e imperial, e mesmo no início da República, estavam vinculados aos sujeitos sociais em condições de subalternidade, como povos originário e negros, os quais, historicamente, se vincularam a agricultura de subsistência, como bem, esclarece Prado Jr. (1988, p. 43).

Quanto aos produtos desta pequena agricultura de subsistência, eles foram em grande parte procurados na cultura indígena. Assim, diferentes espécies de tubérculos, em particular a mandioca (*manihot utilissima*, Pohl). Este gênero será a base da alimentação vegetal da colônia, e cultivar-se-á em toda parte. Depois da mandioca vem o milho, cujo valor é acrescido pelo fato de tratar-se de excelente forragem animal.

Dentre as formas de usufruto da mandioca estão a industrial, com farinha, amido, raspa e álcool. Desta maneira, constata-se em TRINDADE e LAMEIRA (2013, p. 2) que “há alguns anos a indústria já conta com métodos de processamento considerados eficazes na redução dos teores de ácido cianídrico nos níveis aceitáveis tornando o alimento seguro para consumo”. Outra forma de usufruto é consumo humano da farinha, fécula, tapioca. Nas palavras de TRINDADE e LIMEIRA (2014, p. 2) “a mandioca é um alimento rico em fibras, proteínas e excelente fonte de energia, mas ainda é pouco explorada” e ainda ressalta que “mesmo com tantos benefícios a oferecer, tanto nutricional quanto

economicamente, ela ainda enfrenta resistência em sua comercialização quando os teores de glicosídeos cianogênicos”. Segundo Fukuda (2006), os tubérculos (raiz succulenta), como alimento, podem ser usados em casos de convalescenças e desnutrição.

O consumo animal através de forragem com raízes frescas e desidratadas, parte aérea fresca e fenada é outra forma de uso desta raiz. Resta ainda a utilização medicinal através de *cumaniol* aplicável em cirurgias ou cataplasma da farinha para edemas reumáticos, artrite, abscessos. Por fim, o aproveitamento da mandioca em cosméticos é uma realidade. Em apertada síntese, segundo o Jornal Nordeste Rural, em sua publicação datada de 2018, a mandioca é

[...] fundamental para diferentes segmentos, como os setores de papel e celulose, panificação, têxtil, indústria farmacêutica e de cosméticos, fertilizantes, aplicação em campos de petróleo e siderurgia e na alimentação, servindo como base para a produção de alimentos sem glúten, lactose e funcionais.

Apesar de tantas possibilidades de usos, seja por sujeitos diversos, seja pela destinação dada, o *status* social e econômico desta raiz é no mínimo desproporcional às suas utilizações.

2.2. PRESTÍGIO E DESPRESTÍGIO

Infere-se que durante os primeiros dois períodos administrativos do Brasil (Colônia e Governo Geral), não houve valorização ou prestígio socioeconômico da mandioca. Nas lições de Prado Jr. (1988, p. 43):

As atenções estavam fixas no açúcar, cuja exportação deixava grande margem de lucros, e ninguém dará importância aos gêneros alimentares. Um grande senhor de engenho chegará a lançar seu formal desafio as leis que o compelião ao plantio da mandioca; “não planto um só pé de mandioca,

escreverá ele dirigindo-se às autoridades, para não cair no absurdo de renunciar a melhor cultura do país pela pior que nele há...” Compreende-se aliás esta atitude dos grandes proprietários e senhores de engenho.

A monocultura açucareira e a ausência de demanda pela mandioca por parte da metrópole portuguesa foram responsáveis pelo descarte comercial da mandioca, no entanto, não impediu que a mesma se tornasse em consumo nacional. A primeira manifestação de prestígio econômico envolvendo a produção da mandioca e com reflexos na política ocorreu à época da constituinte da independência conforme relata Vanucchi (2017, p. 1):

Proclamada a independência, os representantes das províncias reuniram-se, a fim de elaborar a primeira constituição federal. Houve muito debate entre nativos e portugueses, mas ela saiu, em 1824, e com o significativo apelido popular de “Constituição da Mandioca”. Tudo por causa de um critério estabelecido para a eleição dos constituintes, entre os quais se destacavam os proprietários rurais. Os que comprovassem ter mais alqueires de plantação de mandioca mostravam, evidentemente, maior renda e daí, mais peso político, para serem deputados ou senadores.

O debate estava entre nativos e portugueses, entendido como nativos não os povos originários, mas sim os nascidos em solo brasileiro. Caso o debate fosse com os nativos originários, aqueles que apresentaram a mandioca enquanto fonte alimentar, poder-se-ia utilizar textos de Montaigne para comparar a disparidade entre os sujeitos debatadores. Segundo Montaigne, em sua obra *Des Canibalis*, tal como apresentada por Cascudo (1940, p. 9), “aí o homem da natureza aparece puro, espontâneo, maravilhoso, anterior a qualquer pecado social. O índio americano, nu, comunista, improprietário, ainda quente da mãe natureza, sugeriu mais tarde, o idealismo igualitário de Rousseau”. O “pecado” social da ganância, da corrupção administrativa, da inversão do

valor da vida pelo valor do capital, do estranhamento³ e da alienação. A ausência de tais “pecados” ou de escolhas humanas não humanizantes é corolária da comuna e do coletivo quando não se restringe ser e coisa à propriedade. E sobre os portugueses aplicar-se-ia também as palavras de Montaigne, a saber: “na verdade, são esses que alteramos por nosso artifício e desviamos da ordem comum que devíamos chamar selvagens”. (MONTAIGNE apud CASCUDO, 1940, p. 14). Cabe refletir sobre propriedade de terra e poder de decisão, prática reiterada no Brasil, a começar pelo sistema de doação de sesmarias na colônia como atrativo de fixação, posse e propriedade de não reais nativos (povos originários). O caráter de “impropriário” do povo originário, mas ao mesmo tempo sua condição legítima de usufrutuário e guardião da terra *brasilis*, em face da propriedade privada instituída pela administração portuguesa, foi e continua sendo um antagonismo histórico, social e jurídico de repercussão nefasta. “Pecado” social e selvageria às avessas num caminhar de agressão ambiental.

A condição, descrita na transcrição acima, passada no século XIX, não demorou muito em descambar para o desprestígio, pois, nas palavras de Bueno (2009, p. 1), “As técnicas de cultivo da mandioca, no entanto, permanecem praticamente iguais às da época do descobrimento”. Ainda esse mesmo autor afirma “uma queda consistente da produção da mandioca em São Paulo desde o século XIX, se intensificando na segunda metade do século XX. O desmatamento e o êxodo rural que mandou muitos moradores do campo para a cidade também contribuíram para esse declínio”. O esvaziamento do campo que promoveu o inchaço das cidades e precarização das condições de trabalho e renda alterou também o papel do produtor agrícola, em especial a produção familiar de subsistência e de produtos como a mandioca.

Se depreende, portanto, que fatores ambientais, culturais, sociais e econômicos contribuem para as condições de cultivo e consumo da

3. Estranhamento e alienação aqui entendidos na concepção marxiana.

mandioca, oscilando entre prestígio e desprestígio, os quais impactam em sujeitos e territórios e repercutem na cultura desde sempre e hodiernamente. Tal repercussão está associada às práticas colônias anti-humanas, anti-indígenas, apesar de todo esforço da ONU em sancionar em setembro de 2007 a Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, na qual a inteligência do artigo 3 traz que “os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural” (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

2.3 REPERCUSSÃO MUNDIAL

Segundo o Jornal Nordeste Rural (2018) “atualmente, a produção da mandioca está concentrada em alguns países, como a Nigéria, Tailândia, Indonésia, Brasil, República Democrática do Congo e Gana”, sendo que a Nigéria ocupa o primeiro lugar na produção mundial com a marca de 57,13 milhões de toneladas. Segundo o IBGE (2018), o Brasil⁴ ocupa a quarta posição no mundo com uma produção de 20,8 milhões de toneladas.

Esses dados da produção mandioqueira brasileira podem ser mais bem compreendidos da seguinte forma: os estados do Nordeste estão aglutinados pela nomenclatura de “Outros” com 43% da produção total, ao passo que o estado do Pará apresenta 22%, percentual muito próximo da produção paranaense de 18%. Os estados do Amazonas e Rio Grande do Sul representam 5% cada. São Paulo produz 7% de toda produção. Numericamente, tem-se que o Nordeste (43%) suplanta a produção sulista (30%) e que esta última é maior que a do Norte em apenas 3%. Levando em consideração que a produção do sul do país é

4. Os dados sobre produção da mandioca têm por base o ano de 2016 para Nigéria e o ano de 2018 para o Brasil.

para fins industriais e que no Norte e Nordeste preponderam os fins de subsistência e consumo alimentar direto, pode-se concluir que 70% de nossa produção é feita por pequenos e médios agricultores, usando de pouca tecnologia e para utilização alimentar *in natura* ou com pouco processamento (farinha). Essa breve análise reacende a discrepância social entre as regiões brasileiras e suas “vocações” econômicas.

A Organização da Nações Unidas - ONU, organismo internacional criado após II Guerra Mundial com o propósito de preservar a paz no mundo e reunir países em torno de práticas planetárias humanitárias, criou em sua estrutura a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) com o objetivo de erradicar a fome e a insegurança alimentar. Neste sentido, a FAO desenvolve projetos junto aos 191 países-membros para “aperfeiçoar e modernizar suas atividades agrícolas, florestais e pesqueiras, para assegurar uma boa nutrição a todos e o desenvolvimento agrícola e rural sustentável” (FAO, 2020).

Eis um dos pilares deste trabalho acadêmico: produção agrícola sustentável e boa nutrição. Esse pilar encontra guarida na produção da mandioca, desde o cultivo exclusivo feito pelos povos originários até a proposta de resgate de práticas reconhecidamente não agressiva ao meio ambiente da FAO, sem olvidar os elementos nutricionais de boa qualidade desta raiz.

A atenção especial deste organismo internacional incide sobre desenvolvimento das áreas rurais, onde vivem 70% das populações de baixa renda, e que ainda passam fome. O Brasil é um dos países-membros da FAO que tem uma luta de combate à fome e já contribuiu significativamente para tal organização. A relação do Brasil com a *Food and Agricultural Organization* - FAO vem desde a década de 1950, quando o pernambucano Josué de Castro⁵ foi designado presidente do Conselho Executivo daquele organismo internacional. Os estudos de Josué de

5. Formação em medicina. Pesquisador social e perseguido pela ditadura, o que o levou ao exílio na França.

Castro relacionavam aspectos sociais com fome e dignidade humana, pois, conforme Andrade (1997, p. 2),

Numa época em que se atribuía o atraso e a pobreza às origens climáticas e étnicas, ele afirmava serem tais estigmas causados por razões sociais, estruturas impostas à sociedade. O ensaio seria publicado em 1936, no livro *Alimentação e raça*, no qual foi incluído um apêndice a respeito de inquérito sobre as condições do trabalho agrícola no Brasil, demonstrando a preocupação com os habitantes do campo [...]

A primeira observação a ser feita ao conteúdo da citação acima é de que buscava-se, no Brasil, impingir a “culpa étnica” para o atraso desenvolvimentista e a pobreza, como se este país já tivesse sido rico ou distribuído igualmente as riquezas. Ao impingir “culpa étnica”, retira-se a responsabilidade da gestão pública e pune-se duplamente a “vítima social”.

A publicação de Josué de Castro, supracitada na transcrição, coaduna com a discussão empreendida neste trabalho, pois aborda-se a mandioca enquanto alimentação herdada dos povos originários e com grande repercussão social, associada durante séculos à produção de subsistência em face de condições desvantajosas de trabalho agrícola.

Hodiernamente, a FAO promove o reconhecimento da mandioca como o alimento do século XXI, pois “defende que seja aumentada a produção da mandioca em até 400%. Um apelo foi lançado aos legisladores para o potencial da planta considerada resistente e presente em mais de 100 países” (GRAYLEY, 2013, p. 1). Os motivos para tal empreitada se fundamentam nos dotes nutricionais da raiz, os quais são descritos e comparados por Grayley (2013, p. 1) da seguinte maneira: “Além de rica em carboidratos, as folhas contêm 25% de proteína, cálcio, ferro, vitaminas A e C. Como fonte de amido, a mandioca vem a seguir ao milho”.

O projeto batizado pela FAO de *Save and Grow* apresenta uma proposta ecológica de valorização da produção da mandioca no mundo tendo

como pilares: o alerta sobre os perigos de métodos que causem o efeito estufa; melhoria no tratamento do solo evitando uso de produtos químicos; incentivo à rotatividade de lavoura, além de plantações variadas, inviabilizando a monocultura; utilização de sistema integrado para combater pragas e doenças de forma natural reduzindo ou eliminando produtos químicos. Percebe-se, claramente, que no projeto da FAO há uma vertente sustentável e ecologicamente acolhedora para o meio ambiente, incluído o ser humano. Pode-se dizer que tal projeto insere-se em um processo autopoietico sustentável enquanto “aquele que realiza a apropriação do espaço promovendo a biodiversidade, a preservação dos recursos naturais do meio e um manejo adequado dos resíduos em harmonia com as condições favoráveis à vida” (MELLO, 2012, p. 92).

A produção mandiogueira, que tem raízes na terra e vincula os seus produtores a ela, compartilha de sentido de vida, no qual “permanecer fiel à terra pode então ser interpretado como o sentido de valorização da vida na terra em sentido amplo, numa perspectiva de autossuperação imanente, na qual a biodiversidade torna-se um valor supremo [...] (MELLO, 2012, p. 93).

3. ASPECTOS ECOSSOCIOCULTURAIS E FILOSÓFICOS DA MANDIOCA

Não é demais reiterar que este trabalho interdisciplinar aborda aspectos da ecologia ao discutir o meio ambiente e seu manejo, bem como aponta filosoficamente para algumas categorias pertinentes ao tema, além de discutir aspectos socioculturais que transcorrem nos territórios envolvidos pela mandioca.

3.1 SUBSISTÊNCIA VERSUS MANDIOCA

Num breve passeio pela história da mandioca no Brasil, constata-se que a produção de subsistência, seja pelos povos originários, seja pelos

escravos, ou de agricultores familiares, é a predominante. Nas palavras de Trindade e Limeira (2014, p. 3), reitera-se tal entendimento, pois “as populações mais pobres e indígenas que vivem da agricultura de subsistência também dominam técnicas bem antigas de processamento da mandioca, as quais são bem semelhantes”.

Transmutar da cultura de subsistência para produção industrial implica em desafio ecológico. A proposta da FAO é junto aos agricultores tradicionais e familiares, no sentido de conservar a cultura da mandioca nos moldes ecologicamente corretos e atentando para o fato de que o desafio imposto “[...] é extremamente complexo e tudo parece indicar que as expectativas de uma transição gradual e sem demasiados custos para uma sociedade humana sustentável, que elimine os fatores de perturbação responsáveis pelas atuais desordens globais da biosfera, não são realistas” (MELLO, 2012, p. 101).

3.2 TERRITÓRIOS. HABIT VERSUS MANDIOCA E SUSTENTABILIDADE

Os territórios habitados pelos povos originários, assim como os territórios rurais de agricultura de subsistência, são habitualmente espaços permeados pela mandioca desde seu plantio, passando pela colheita, processamento, e marcando socialmente os sujeitos envolvidos, até consumo. A partir de uma narrativa do povo Apurinã⁶, apresentam-se essas etapas que envolvem a mandioca e seus territórios habituais.

O plantio é uma atividade que envolve toda a família: enquanto o homem abre as covas para, junto com um filho, irem enterrando a maniva (caule da mandioca que serve de muda), a mãe vai cobrindo as covas com terra. Quando as raízes estão crescidas, são arrancadas da terra pelos homens,

6. Povo originário fixado no vale do Rio Purus – Amazonas. População em 2014 estimada em 9.487 indivíduos.

que já separam as manivas para o próximo plantio. São eles que levam a produção de mandioca para a aldeia, onde fica a Casa de Farinha, local onde é fabricada. As mulheres descascam e lavam as raízes da mandioca para os homens ralarem. Como a quantidade a ser produzida é, em geral, grande, utilizam uma pequena máquina rústica, chamada caititu (em alusão talvez aos catetos, porcos silvestres que atacam roças de mandioca). É também o homem quem espreme a massa no tipiti, um cilindro trançado de cipó, cuja extremidade superior é amarrada ao alto de uma estrutura de troncos finos. Um travessão preso à extremidade inferior vai puxando, de modo a retirar da massa todo o seu líquido. Num grande forno abastecido a lenha, a farinha é esparramada no tacho de cobre onde, com o auxílio de uma pá, os homens a torram. Os Apurinã consomem a mandioca na forma de farinha, beiju e caiçuma – bebida fermentada. A farinha associada ao peixe é a base da dieta Apurinã, que é complementada por frutas silvestres como piquiá, bacuri, cacau bravo, buriti, abacaba, açai e patuá. (MUSEU do ÍNDIO, 2020, p. 1-2)

Na transcrição acima depreende-se as etapas de manuseio da mandioca e a função social dos envolvidos neste, bem como os aspectos sustentáveis da produção, além de suas técnicas. O plantio enquanto tarefa familiar, situação rotineira para indígenas e família de agricultores rurais, o processo de aprendizagem via tradição comum entre os povos originários está presente na narrativa. Quando pensa-se no trabalho familiar de agricultores não indígenas, percebe-se uma dissociação da tradição, mas infere-se a necessidade de mão de obra. A presença da criança junto aos pais é percebida como natural entre os denominados indígenas e faz parte do processo de aprendizagem da vida e manutenção dos traços culturais e do cuidado de Gaia.⁷ A presença das crianças na roça de não indígenas pode ser entendida como ausência à escola formal, logo, como ausência de processo educativo,

7. Referência ao planeta Terra.

ou ainda questionar-se como a educação do campo absorve o currículo oculto dessas crianças.

O aproveitamento do caule da planta demonstra a autonomia dos produtores e o reuso da natureza, logo atende a uma das premissas da sustentabilidade. Elementos da produção sustentáveis e de manejo responsável e ecológico são perceptíveis na narrativa sobre produção mandiocal.

A dinâmica produtiva da mandioca narrada acima traz claramente a divisão sexual do trabalho, com requisitos relacionados à condição biológica de suportar peso. Há presença de técnicas e ferramentas não agressivas ao meio ambiente, por utilizar tração humana, sem uso de combustíveis ou elementos químicos, remetendo à condição de sustentabilidade presente na forma de produção da mandioca pelos selvagens/povos originários, a qual pode ser entendida através das percepções filosóficas de Mello (2012, p. 90):

Seja em trânsito ou de forma mais estável, na moradia, nas edificações e territórios que compõem uma situação, a aprendizagem da potência de habitar o mundo, que é parte do processo autopoiético de criar um modo de vida, ocorre pelo desenvolvimento de um cuidado de si, que desde tempos antigos foi pensado como algo que incluía o cuidado com a casa e com a terra. Em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault nos apresenta uma espécie de “estágio” no campo, num sítio onde se pode dedicar-se à sustentabilidade, que constituía parte do aprendizado romano do cuidado de si, que incluía leituras como *Da agricultura* de Catão e *Econômico* de Xenofonte.

Corroborando com Mello (2012), destaca-se que manusear o meio ambiente com cuidado e cuidando de si mesmo é tornar-se ecologicamente humano. A reunião social na casa de farinha é demonstração de comportamentos comunitários e de partilha das tarefas e dos resultados, pois instaura-se o coletivo. Novamente a casa /oca para além da mandioca/raiz é o espaço da casa/oca de farinha, logo, *habitat* em que os sujeitos trazem seu pertencimento e interagem com os pares, reacendendo, assim,

As perspectivas que se voltam para os sentidos locais da existência se ocupam com a estruturação de seu *habitat* a partir da casa ou moradia. Nesta ocupação, a segurança e o conforto mostram-se preocupações comuns na efetivação de um modo de vida e o *design* do espaço e de seu uso quanto a recursos, alimentos, energias, edificação, resíduos, conduzem o processo autopoietico do corpoema à criação de uma obra de arte ambiental que transfigura o espaço segundo o desejo de apropriação que se desenvolve. (MELLO, 2012, p. 91)

A dimensão comunitária, que tem cunho social e ecológico na produção da mandioca, pode ser entendida no viés de Mello (2012, p. 104):

Essa dimensão comunitária da relação com a natureza no âmbito do ecossistema é considerada por Bookchin como algo que conduz o ser humano a um uso mais inteligente e cuidadoso da natureza, na medida em que o leve a perceber de que modo sua vida está interrelacionada com a dos outros seres, humanos, animais e vegetais.

Esgotada a análise da dimensão comunitária, destaca-se o caráter rudimentar da máquina rústica, caititu, com nome alusivo a animal, utilizada pelos Aipurinã para processamento da mandioca e enlaçá-la com a análise de Montaigne sobre selvagem, quando assim escreveu que “eles são selvagens como nós chamamos selvagens os frutos que a natureza por si por seu progresso ordinário, produziu” (CASCUDO, 1940, p. 14). A constatação de Montaigne decorre de sua observação detalhada e filosófica dos nossos povos originários, chegando a ser considerado por Cascudo (1940, p. 9) “um prematuro americanista”, e que hodiernamente poderia ser considerado um prematuro decolonialista⁸, tendo em vista que

8. O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE 2018, p. 3).

O estudo de Montaigne sobre os canibais merece divulgação, é uma reunião de dados etnográficos curiosos, muitos não são encontrados noutras fontes. Ele ouviu marinheiros e mercadores fazendo relação com os viajantes da França, Antártica, hospedou muito tempo quem viverá 12 anos no Brasil do meio século quinhentista, apaixonou-se pelo assunto e reuniu em sua casa uma coleção de armas e utensílios indígenas. (CASCUDO, 1940, p. 8)

O consumo aparece de forma variada, seja pela presença do beiju, o “pão de índio”, versão salgada acompanhada de proteína de peixe, e ainda há a receita frugal. A alimentação age como elo entre os membros da comunidade, promovendo as memórias afetivas nutricionais. Por esse breve relato, demonstra-se as múltiplas possibilidades que se estende da produção até o consumo humano da mandioca.

3.3 LEITURA CULTURAL DA MANDIOCA

Este tópico se debruça sobre duas formas de arte na qual a mandioca foi retratada, seja quanto à produção, seja quanto ao consumo, além de conotação social. Utiliza-se da música, através de três páginas musicais brasileiras de compositores, propositadamente nordestinos, seguindo assim a sina da produção nacional; e duas pinturas representativas da temática em períodos históricos distintos e sob lentes estrangeiras.

3.3.1 MUSICALIDADE E RESISTÊNCIA

A mandioca está enraizada na prática sustentável dos povos originários, na produção industrial paranaense ou ainda junto aos agricultores familiares, na proposta da FAO de reconhecimento daquela espécie como alimento do século XXI, e ainda pelos nutricionistas que defendem uma alimentação saudável aliada aos apelos cosméticos da mesma, sem esquecer do espaço medicinal destinado à raiz. A mandioca faz parte da

cultura popular e a música brasileira nos ajuda a entender essa presença que é ao mesmo tempo uma aceitação do coletivo.

A primeira abordagem musical ecoa com a canção de Djavan, intitulada de “Farinha”.⁹ Alguns trechos do poema djavaniano, datado da primeira década do século XXI, são passíveis de análise associativa ao tema deste trabalho. A etimologia da raiz aparece logo na primeira estrofe: “A farinha é feita de uma planta. Da família das *euforbiáceas*, *euforbiáceas*. De nome *manihot utilíssima*”. O compositor apresenta o regionalismo logo na mesma estrofe quando escreve “que um tio meu apelidou de macaxeira. E foi aí que todo mundo achou melhor”. Na sequência, invoca o pertencimento sanguíneo de que “A farinha tá no sangue do nordestino. Eu já sei desde menino”. Apresenta ainda uma variedade de consumo “se não tem da quebradinha. Vou na vizinha pegar pra fazer pirão ou mingau”. O compositor não esqueceu sequer de possíveis acompanhamentos para a farinha de mandioca, pois alerta que “Farinha com feijão é animal”. O cunho social e de subsistência é trazido na canção quando “o cabra que não tem eira nem beira. Lá no fundo do quintal tem um pé de macaxeira”. Djavan ainda declara que “A macaxeira é popular” e provoca a todos dizendo que “Você não sabe o que é farinha boa. Farinha é a que a mãe me manda lá de Alagoas”.

Outra canção, da década de 1980, que merece análise associativa é “A Massa”, de composição dos baianos Jorge Portugal e Raimundo Sodré. Esta canção transborda elementos sociais, como se percebe no trecho “Moinho de homens que nem jerimuns amassados. Mansos meninos domados, massa de medos iguais. Amassando a massa, a mão que amassa a comida. Esculpe, modela e castiga a massa dos homens normais”. A canção foi escrita em 1980, quando se vivia, no Brasil, a égide opressiva da ditadura militar.

Em outro trecho, aparece a memória alimentar e afetiva através da estrofe “Quando eu lembro da massa da mandioca mãe (da massa).

9. Djavan Caetano Viana é o nome completo do compositor e intérprete Djavan.

Nunca mais me fizeram aquela presença, mãe (da massa)”. A família na pessoa da mãe eclode na letra da música. Num trocadilho intencional e inteligente, a massa (grupo de pessoas) que produz a massa alimentar da mandioca é a mesma força de trabalho que passa fome e sofre as desigualdades sociais como os povos originários e os pequenos agricultores e historicamente os escravos que este país “amassou”, pois “Da massa que planta a mandioca, mãe (da massa). A massa que eu falo é a que passa fome, mãe (da massa)”.

Outros contextos da vida em sociedade também se fazem presente: “Lelé, meu amor lelé, no cabo da minha enxada, não conheço ‘coroné!’”

Eu quero, mas não quero (camarão), mulher minha na função (camarão)

Que está livre de um abraço, mas não está de um beliscão! É que o guarda civil não quer a roupa no quarador!”. Coronelismo, exploração sexual da mulher e aparelho repressor do Estado (polícia).

A derradeira canção é denominada de *Massa de Mandioca*, de autoria de Luis Fidelis, ambientada na década de 1990 e dela se retira os seguintes trechos para análise: “Maria tá peneirando. Goma e massa de mandioca.” [...]. A goma é uma denominação regional para tapioca enquanto massa é a primeira etapa que sucede a moagem da raiz. Para se produzir a farinha ou o beiju é necessário muito trabalho braçal coletivo nas casas de farinha. Outro trecho que merece destaque é: “Rala, rala mandioca. Tu de lá e eu de cá. Pra fazer beiju de massa. Pra gente se alimentar”. Novamente se percebe o trabalho braçal em parceria com vistas à produção alimentar a partir da mandioca.

3.3.2 TELAS SOBRE MANDIOCA

A obra intitulada *Engenho de Mandioca*, do pintor espanhol Boros Gomez, é uma expressão das artes plásticas do século XIX e que retrata a produção mandioqueira. O título da tela utilizando o termo engenho

é bem característico da monocultura açucareira que imperou nos séculos XVI e XVII no Brasil, na qual o latifúndio era o espaço de toda a produção de açúcar desde o plantio até o processamento final dentro do engenho. A tela mostra ainda mulheres em sua maioria fazendo a raspagem da mandioca e homens na moagem da mesma. A estrutura simples e rudimentar pintada na tela é muito próxima dos “engenhos” atuais, casas de farinha. A associação feita pelo artista plástico entre o cenário da casa de farinha e o engenho pode ser explicada com as palavras de Prado Júnior (1988, p. 37) devido à importância que os engenhos tiveram no processo colonial brasileiro, pois

O seu elemento central é o engenho, isto é, a fábrica propriamente, onde se reúnem as instalações para a manipulação da cana e o preparo do açúcar. O nome de “engenho” estendeu-se depois da fábrica para o conjunto da propriedade com suas terras e culturas: “engenho” e “propriedade Canavieira” se tornaram sinônimos.

A repercussão econômica e geográfica do engenho no Brasil, como brevemente descrita por Prado (1988), nos sugere que a mandioca empregava processo produtivo similar, tendo em vista que a moagem, peneira e usos de fornos para fabricação de farinha e beijus se assemelham ao engenho enquanto “um estabelecimento complexo, compreendendo numerosas construções e aparelhos mecânicos: moenda (onde a cana é espremida); caldeira, que fornece o calor necessário ao processo de purificação do caldo; casa de purgar, onde se completa esta purificação” (PRADO JR, 1988, p. 38).

Na tela intitulada *Um jantar brasileiro*, de Debret, datada de 1827, o cenário pode ser assim descrito:

Serve-se ao mesmo tempo o cozido, ou melhor, um monte de diversas espécies de carnes e legumes de gostos muito variados embora cozidos juntos. Ao lado coloca-se sempre o indispensável pirão (de farinha de

mandioca) misturado com caldo de carne ou de tomates ou ainda com camarões. Uma colher dessa substância farinhosa meio líquida, colocada no prato cada vez que se come um novo alimento, substitui o pão, que nessa época não era usado ao jantar. (DOMINGUES, 2020, p.1, grifo nosso)

Pela transcrição acima percebe-se que as expressões “indispensável pirão” e “substitui o pão” provam o consumo nacional da mandioca sem distinção de classe social. Paralelo à presença da mandioca sobre a mesa, abaixo e fora dela, na tela de Debret, estavam os escravos e algumas crianças negras, demonstrando, assim, que a segregação racial estava também presente no hábito alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mandioca é uma das espécies alimentares herdadas dos povos originários, que reflete uma prática ecológica. É também uma expressão nacional, pois aparece nas manifestações culturais de forma significativa. A variedade vinculada à utilização da raiz torna-se um atrativo para sua produção, seja pelos aspectos econômicos, seja pelos aspectos nutricionais, ensejando inclusive reconhecimento mundial de seu caráter saudável e sustentável, tão requerido em tempos modernamente “líquidos”¹⁰ e industriais.

A história da produção mandioqueira no Brasil está eivada de oscilações políticas e econômicas que impactaram na valorização e desvalorização deste produto e alimento. Identifica-se a intrínseca relação entre produção e consumo da mandioca com os sujeitos e seus territórios. A iniciativa da FAO no reconhecimento da mandioca como alimento para o século XXI pode ser considerada como um movimento decolonial, impulsionador do discurso anti-subalternidade dos povos originários, colonizados e agricultores pobres. A subsistência e a sustentabilidade

10. Alusão a Zygmunt Bauman com sua obra *Sociedade Líquida*.

estão imbricadas na temática e são antagônicas à industrialização mandiqueira sem parâmetros ecológicos. Há várias possibilidades de aprofundamento do tema, sendo esse trabalho uma “germinação” acadêmica que utilizou a abordagem interdisciplinar para analisar o objeto de pesquisa e contemplá-lo em face das ecologias social, mental e ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Manuel Correia de. Josué de Castro: o homem, o cientista e seu tempo. **Dossiê Nordeste I**. Estud. av., v.11, n. 29, São Paulo, jan./abr., 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100009. Acesso em: 12 ago. 2020

BUENO, Júlio. Queda do cultivo da mandioca em São Paulo é analisada por historiador. **Revista Economia e Política**, ano 42, n. 155, 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=2672&ed=376&f=3>. Acesso em: 08 ago. 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Montaigne e o índio brasileiro**. São Paulo: Edições SEP, 1940. Disponível em: <http://www.etnolinguística.org>. Acesso em: 09 ago. 2020.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Um jantar brasileiro**. 1827. Pintura. Aquarela sobre papel, 16 x 22 cm, Rio de Janeiro.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Debret e os hábitos alimentares na corte brasileira**. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/debret-e-os-habitos-alimentares-na-corte-brasileira>. Acesso em: 19 ago, 2020.

DORNELLES, Ederson Nadir Pires. **Indígenas no Brasil: (in) visibilidade social e jurídica**. Curitiba: Juruá, 2017.

FAO. **Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/fao/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FERNANDES, Márcia. **Lenda da mandioca**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lenda-da-mandioca/2019>. Acesso 05 ago. 2020.

FIDELIS, Luís. **Massa de mandioca**. Fortaleza: Som Bom, 1999. Disponível em: www.sombom.com.br. Acesso em: 19 ago. 2020.

FUKUDA, Wania Maria Gonçalves; FUKUDA, Chigeru; VASCONCELOS, Osório. Variedades de mandioca recomendadas para o Estado da Bahia. **Revista Bahia**

Agrícola, v.7, n.3, nov. 2006. Disponível em: <http://www.seagri.ba.gov.br/Mandioca.htm>. Acesso em:

GOMEZ, Modesto Brocos y. **Engenho de mandioca**, 1892. Óleo sobre tela, 54 x75cm, Rio de Janeiro, 1892. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3280/engenho-de-mandioca>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GRAYLEY, Mônica Villela. **FAO quer impulsionar mandioca para um alimento do século 21**. Nova Iorque, 28 de maio de 2013. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2013/05/1066181>. Acesso em:

IBGE. **Produção Agrícola Municipal**. 2018. Acesso em: 30 set. 2019.

MANDIOCA. Disponível em: https://curapelasplantas.com.br/planta_medical/mandioca/. Acesso em: 31 jul. 2020

MELLO, Ivan Maia de. **Autopoiesis do corpoema**: a vida como obra de arte. Salvador, 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2012.

MUSEU DO ÍNDIO. **A cultura da mandioca pelos apurinã**. 2020. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/54-a-cultura-da-mandioca-pelos-apurina>. Acesso em: 13 ago. 2020.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário tupi antigo**: a língua indígena clássica do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Global, 2013.

NORDESTE RURAL. **ONU declara a mandioca como o alimento do século XXI**. 26 ago. 2018. Disponível em: <https://nordesterural.com.br/onu-declara-a-mandioca-como-o-alimento-do-seculo-xxi/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2008.

PRADO JR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SODRÉ, Raimundo; PORTUGAL, Jorge. **A massa**. Rio de Janeiro: Polydor, 1980. Disponível em: www.discogs.com. Acesso em: 18 ago. 2020.

TRINDADE, Maria José de Sousa; LAMEIRA, Osmar Alves. Espécies úteis da família Euphorbiaceae no Brasil. **Revista Cubana de Plantas Medicinales**, v. 19, n. 4, 2014). Disponível em: <http://revplantasmedicinales.sld.cu/index.php/pla/article/view/113/105>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VANNUCCHI, Aldo. Tô saudando a mandioca. **Cruzeiro do Sul**. 2017. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/756102/to-saudando-a-mandioca>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VIANA, Djavan Caetano. **Farinha**. Rio de Janeiro: Sony Music Brasil, 2001. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em: 18 ago. 2020.

DEMOCRACIA, MEDIA, DESENVOLVIMENTO E GOVERNAÇÃO MULTINÍVEL EM ÁFRICA OCIDENTAL: PARADIGMAS EM (DES)CONVERGÊNCIA?

Vlademiro Furtado

Sara Almeida

INTRODUÇÃO

A ligação entre os media e o desenvolvimento tem sido amplamente estudada a nível global. A partir dos anos 60 a esta data são várias as teorias que a sustentam e a explicam e, não obstante as mudanças verificadas nalgumas dessas teorias, mantém-se a firme convicção de que há, efetivamente, certa conexão entre esses paradigmas. Assim sendo, este trabalho pretende mostrar um pouco da evolução da forma como a relação entre os media e o desenvolvimento (e a democracia) foi sendo encarada nos últimos 50/60 anos, em nível mundial e, particularmente, em África Ocidental.

O estabelecimento desta conexão evidencia, em termos teóricos, uma evolução convergente entre as mudanças de paradigmas sobre a comunicação social e o desenvolvimento. Ambos começam numa visão *top-down*, em que o Estado é o princípio e o impulsionador de tudo, e vão evoluindo para uma relação interativa com outros *players*, nomeadamente a sociedade civil e seus respetivos microcosmos, que são as comunidades e os cidadãos individualmente considerados.

Após a análise desta relação, estabelece-se, no segundo momento, o paralelo com a governação, sendo que na linha da evolução histórica

dos paradigmas é possível ver como a governação multinível surge com naturalidade, em todas as suas três dimensões, conforme definidas por Piattoni (2008). Destaca-se aqui a dimensão que relaciona o centro e a periferia, e a que se refere ao Estado e à sociedade, embora a própria dimensão relativa ao nacional e ao internacional que completa a tridimensionalidade possa também aqui ser incluída e aquilatada.

A metodologia qualitativa baseada na análise documental de principais textos e obras bibliográficas assume uma centralidade e atenção particulares na prossecução do objectivo traçado para este trabalho. Assim, obras como *Media e Democracia* de Hyden, Leslie e Ogundimu (2002) oferece-nos *inputs* essenciais para a análise que nos propomos. Contudo, de per si, ela afigura-nos como demasiado insuficiente para permitir a análise inter-relacional a que nos propomos, mais ainda quando pretendemos mostrar a (des) convergência com a abordagem da governação multinível. Assim, outras obras, com elevado destaque para o artigo *Multi-level governance: A Conceptual Analysis*, de Simone Piattoni (2008), são analisadas e citadas para poder mostrar que desenvolvimento, *media* e governação multinível são temas que evoluem a par e passo e se inter-relacionam.

Para melhor ilustrar esta relação, pegamos ainda que de forma muito sucinta, no exemplo de Cabo Verde, pequeno país da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental que tem feito um percurso notável e registado avanços institucionais significativos nos domínios da democracia, média e desenvolvimento. Através deste exemplo, pretendemos analisar até que ponto a (des) convergência de paradigmas propostos segue uma regra geral e evolução linear. Para isso, começaremos pela apresentação da discussão teórica dos conceitos e/ou paradigmas que informam este trabalho, sem perder de vista o quadro de referência empírica no qual queremos testar nossa hipótese teórica de que em Cabo Verde, contrariamente ao que acontece com as suas congéneres oeste africanas, os paradigmas em questão tendem a ser convergentes, ou seja, concorrem para o mesmo centro de enunciação.

1. CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO

Para melhor percebermos esta tríade aqui proposta (desenvolvimento, *media*, Governança Multinível) temos que, primeiro, tentar perceber a que nos referimos quando falamos em desenvolvimento – um conceito abrangente –, que pode referir-se a áreas distintas como a economia, a sociedade, a ciência e tecnologia. Um conceito que foi mudando nas últimas décadas num paradigma que acaba por aglutinar todas as definições mais lineares e isoladas. Por exemplo, obras de referência como o dicionário Larousse (SD) define o desenvolvimento econômico como “*Amélioration qualitative et durable d’une économie et de son fonctionnement*”. A par dessa dimensão econômica, ressalta também a dimensão social do desenvolvimento vincada, sobretudo, pelo Banco Mundial (2017) que afirma que o desenvolvimento “*se concentre sur la nécessité de placer les populations au premier plan des processus de développement*” e “*favorise l’inclusion sociale des personnes pauvres et vulnérables*”.

Nos últimos anos, o desenvolvimento passou, porém, a ser visto de uma forma holística, equilibrando o crescimento econômico com a equidade social e acrescentando a protecção ambiental. É o chamado desenvolvimento sustentável, que é visto como o desenvolvimento “capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações”.

Para conseguir esse tipo de desenvolvimento, a UNESCO afirma que mais do que nunca é necessário “*informed, organized citizens capable of making the right choices to deal with the complex situations increasingly confronting societies today*” (UNESCO, 2002). Assim, para alcançar esse desiderato de cidadãos críticos, informados e organizados proposto pela UNESCO, Amartya Sen (2000) propõe uma mudança significativa no conceito de desenvolvimento até aqui delineado e concebido.

Em seu clássico trabalho intitulado *Desenvolvimento como Liberdade* (2000), Sen parte de uma abordagem que rejeita aspectos estritamente econômicos como centrais e mais determinantes ao desenvolvimento tal como defendido pela teoria econômica clássica para centrar sua

atenção em aspectos mais substantivos da vida humana e que até aqui tinham sido ignorados ou negligenciados por essa literatura económica que via no crescimento do PIB Nacional, no aumento das rendas individuais e outras variáveis económicas as condições indispensáveis ao desenvolvimento dos países e nações pelo mundo.

Na sua conceituação, que aliás se tornou célebre, o desenvolvimento aparece como um processo de expansão de liberdades reais que as pessoas gozam ou desfrutam (SEN, 2000, p. 3). Assim colocado, Amartya Sen pode muito bem ser considerado um revolucionário do próprio conceito de desenvolvimento, pois conseguiu verter elementos outros completamente ignorados pela teoria clássica hegemónica ao pontuar que as liberdades humanas e a remoção dos obstáculos que impeçam o seu alcance como a pobreza, a tirania, a carência de oportunidades económicas e sociais seriam fundamentais para os países, mormente os menos desenvolvidos atingirem um patamar de desenvolvimento considerado satisfatório.

2. MEDIA E DEMOCRACIA EM ÁFRICA OCIDENTAL

Olhando a informação e *media* em África há que ter em conta algumas características peculiares da região. Desde logo, e só para citar uma de grande importância, o carácter oral e informal de todas as atividades culturais e económicas. Quando se fala em *media*, ou em estudos dos *media* em concreto, essa característica está também presente e é de suma importância considerando pois que há várias formas, para além dos tradicionais *mass media*, que são usadas para comunicar. Mas há outras particularidades no continente. Assim, como salientam Hyden et al. (2002), qualquer abordagem do assunto (tal como em outras áreas) deve, ao mesmo tempo, ser um “*issue that are universally applicable to the study of communications and politics and to those that are more specific to that region of the world.*”

Assente a consideração, é de referir que a ligação entre jornalismo e desenvolvimento é consensual há várias décadas, seja a nível regional,

seja internacional. Há inclusive uma vertente, ou uma especialização em jornalismo – hoje já um pouco caída em desuso, na medida em que as abordagens são mais holísticas – que é o jornalismo de desenvolvimento. Esta expressão assume que “o desenvolvimento é um objetivo válido e que os *media* têm uma contribuição a dar nesse sentido. Na verdade, é esperado que os *media* persigam ativamente este papel” (DOMATOB; HALL, 1983).

Em termos históricos, as expectativas para o jornalismo de desenvolvimento em África foram primeiramente articuladas pelo líder pan-africano, grande impulsionador da integração africana e presidente do Gana, Kwame Nkrumah. Para este líder, os *media* eram uma ferramenta importantíssima na missão de desenvolver África e a libertar dos laços do colonialismo. Na verdade, estes eram uma “extensão significativa” do governo e “das suas políticas para o desenvolvimento social, econômico e cultural” (DOMATOB; HALL, 1983).

Ao encarar-se o jornalismo como uma “extensão” do governo, é fácil perceber por que o “jornalismo do desenvolvimento” hoje é olhado com desconfiança. Porém, todos os conceitos têm de ser vistos à luz do seu tempo. Numa primeira fase, pós-colonização, esse alinhamento dos *media* com o governo tinha os seus argumentos. E à medida que as sociedades evoluem, e sem prejuízo do papel de serviço público dos *media* que ainda hoje é fundamental na imprensa, que a separação entre governo e *media* se evidencia. É ela que permite que os governos sejam escrutinados e, assim, a “democratização dos *media*” tem impacto na própria construção das democracias (ATTON; MABWEAZARA, 2011).

Mais ainda, os *media* moldam os processos políticos, mas estes também moldam os *media*. Por exemplo, “*the extent to which political actors allow freedom of expression will influence the behaviour of media personnel*” (HYDEN et al., 2002). Esta asserção de Hyden et al. evidencia como o campo dos *media* tem sido construído na África e como as liberdades civis têm sido canalizadas ao longo dos veículos de comunicação e da própria sociedade civil.

Entre nós [entenda-se Cabo Verde], há registros de que na comunicação social pública, quer durante o regime do Partido Único (1975-1990), quer durante boa parte do período democrático que se inicia logo a seguir à abertura política nos inícios dos anos 1990, permaneciam os assim chamados “Comissários Políticos” nos órgãos públicos de comunicação que mais do que servir os interesses públicos, estavam ao serviço do Partido no poder que os nomeou.

Outro aspecto evidenciado pelos atores acima citados e que se afigura como uma característica central de países periféricos e, portanto, de tradição não liberal, tem a ver com a aquisição de direitos e liberdades cívicos em nossos países. Contrariamente àquilo que Marshall (1949) observou em países centrais e, mais concretamente, na Inglaterra, de que as liberdades cívicas precederam as liberdades políticas e sociais e, conseqüentemente, os direitos e liberdades cívicos teriam sido uma conquista dos cidadãos, em países periféricos como os nossos, os direitos e as liberdades sociais saíram na frente, tendo o Estado corporificado em seus principais dirigentes o único que garante e é responsável pela distribuição e gozo dos direitos e liberdades cívicos.

3. RELAÇÃO MEDIA-DESENVOLVIMENTO (ANOS 50-90)

Historicamente o papel dos *media* no desenvolvimento africano¹ começou a receber atenção no final dos anos 50, início dos 60 do século XX (Hyden et al., 2002). Como defendemos acima, tudo tem de ser visto à luz do seu tempo. Na altura, o foco era o desenvolvimento sócio-económico e partia-se do pressuposto de que a “*democracy would only be feasible once society had been modernized*” (HYDEN et al., 2002, p. 2).

Aliás, durante estes anos que se convencionou designar-se de “período desenvolvimentista”, dado o elevado enfoque colocado pelos

1. Desenvolvimento nacional, mas também regional. Embora aqui tenhamos optado por perceber a questão nacional, os mesmos paradigmas servem para a integração regional.

teóricos da teoria da modernização económica nos factores propiciadores do desenvolvimento, a democracia era vista como consequência natural e direta dos processos de modernização económica. O mais conhecido e defensor desta teoria, o sociólogo e cientista político americano Seymour Martin Lipset (1959), estabelece em sua famosa obra intitulada *Some social requisites of democracy: economic development and political legitimacy*, uma relação de causa e efeito entre essas variáveis ao defender a tese de que a democracia está intimamente relacionada com o desenvolvimento económico dos Estados.

Assim, e tal como aconteceu em Cabo Verde (caso que analisaremos adiante, a título ilustrativo), a prioridade em todo os Estados-nação do continente era impulsionar o desenvolvimento para combater a fome, as doenças etc. Só posteriormente as preocupações democráticas deveriam ser tidas em conta. Considerava-se mesmo que a democracia era, em si, um processo ao qual se haveria de se chegar naturalmente. Portanto, eram teorias tidas em consideração a nível mundial e que, conforme referimos acima, defendiam que seriam apenas pela via da industrialização, urbanização etc. que estariam criadas as condições para o surgimento e sobrevivência da democracia.

Então, embora se considerassem os *mass media* como um *link* importante para a modernização, defendia-se que estes deveriam ser suportados por uma massa crítica. Tem de haver, pois, urbanização e literacia, entendidas como pré-requisitos para a modernização, e estas, juntas, ajudariam a produzir os governos democráticos – o passo seguinte no processo de desenvolvimento (HYDEN et al., 2002).

Paralelamente, o papel dos *mass media* no desenvolvimento e no fortalecimento da própria democracia não desmereceu atenção na equação proposta e tida como consensual durante várias décadas. Já em 1958, a Assembleia Geral das Nações Unidas reconheceu a importância desse mecanismo ao deliberar favoravelmente sobre a ampliação dos media. Assim, este órgão chamou atenção para um “*program to help developing nations expand their mass media*” (HYDEN et al., 2002, p. 3).

Quatro anos mais tarde, em 1962, a Assembleia Geral decidiu mesmo encorajar os Estados-membros a incluir os *mass media* “*in their economic development plans*” (HYDEN et al., 2002, p.3).

Nesta fase é conhecido o trabalho de Wilbur Schramm – que esteve envolvido no trabalho preparatório da UNESCO para esse desiderato – em que ele demonstra usando casos de países em desenvolvimento, o potencial dos *mass media* para fazer a diferença, por exemplo, no desenvolvimento agrícola e na saúde pública (HYDEN et al., 2002).

O tempo veio mostrar que o papel dos *media*, embora importante, não detinha o poder que essas primeiras abordagens de uso dos *mass media* para promoção do desenvolvimento lhe haviam atribuído. Isto porque o desenvolvimento é uma equação complexa e este modelo (sócio-económico) era linear e simples. Assim, nos anos seguintes foi sendo abandonado e passaram a considerar-se outras variáveis como a redistribuição de recursos económicos.

Apesar dessa mudança, até o início dos anos 80 o foco continuou a ser o papel dos governos as “*engine of development*” (HYDEN et al., 2002, p. 4). Contudo, na década de 80, a comunidade internacional adoptou nova perspectiva ao considerar os governos como parte do problema de desenvolvimento e não como a grande máquina impulsionadora do desenvolvimento económico, social e político.

Até a actualidade, ideias como a necessidade da literacia, ou seja, de massa crítica para os *media*, mantêm-se, porém, com abordagens e paradigmas muito diferentes. Okoro (2013), por exemplo, cita vários estudos que mostram como “*democratization and the processes of achieving it must be tailored toward increasing domestic and global awareness and developing sophisticated citizenry*”. Mas diagnosticaram-se, entretanto, vários erros nas teorias dos anos 60-70 do século XX.

Um dos erros cometidos, que a comunidade internacional percebeu foi o de ver a comunicação como “*one-way operation*”. Nesse processo, “*people were being spoken to, not listened to. Development took precedence over democracy*”(HYDEN et al., 2002). Este “modelo” foi abandonado,

tal como outros modelos que se provaram errados como o da teoria das balas mágicas.² Hoje nada disto faz, pois, sentido. As pessoas não só estão no centro do desenvolvimento como passam também a ser atores tidos em conta. É uma posição nova para a comunicação, mais central. A comunicação não vai num só sentido, passa a ser a interativa.

E há ainda outros efeitos descentralizadores. Como vimos, durante largas décadas, os governos controlavam o fluxo noticioso para que a informação fosse “*attuned to what it conceived as its national priorities*” (HYDEN et al., 2002, p. 5). Assim, a informação funcionava a um nível central e de difusão nacional. Aos poucos a abordagem interativa dos *media* foi tomando terreno e um dos seus efeitos é que “*facilitates a discursive process that can be locally programmed and managed as well as attuned to meeting specific local demands*” (HYDEN et al., 2002, p. 5).

4. REDEFININDO O DESENVOLVIMENTO E O PAPEL DOS MEDIA A PARTIR DOS ANOS 1990

Se a década de 1980, a nível mundial, trouxe essa interactividade, a de 1990 aprofundou e complexificou-a. Na realidade, a partir dos anos de 1990 houve uma redefinição do próprio conceito de desenvolvimento, que começa a ser mais local e holístico. É nessa década que começam, aliás, a ser decalcados os paradigmas que depois vão se estender ao novo século.

Vale afirmar que durante este período surge o Índice de Desenvolvimento Humano³, que tem como um dos principais criadores o prêmio Nobel da Economia (1998) Amartya Sen. Aliás, as teorias de Sen, que

2. Também conhecida como Teria das Agulhas Hipodérmicas, é uma teoria da Comunicação que fez sucesso no período entre as duas Grandes Guerras e que considerava que mensagem lançada pelos *media* é imediatamente aceite e espalhada entre todos os receptores, em igual proporção. A mensagem, alegadamente, “entra” nos receptores, passivos, como uma injeção.

3. O IDH mede o desenvolvimento dos países, considerando factores sociais (e não apenas os factores económicos). Foi adoptado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

colocam o foco em matérias geralmente ignoradas pela Economia Liberal, como a justiça social, as liberdades, a desigualdade ou a fome, vão ganhar projecção a partir dessa década e influenciar toda a noção de desenvolvimento. São teorias que permitem, acima de tudo, perceber a sociedade como um todo.

A visão holística do desenvolvimento, em termos de comunicação, “*has given rise to new forms of communication, to convey messages, downwards, upwards, and sideways*” (HYDEN et al., 2002). A informação vai (e vem) em todas as dimensões, ou eixos, algo que se aprofundará com as chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Mas África levava alguns anos de atraso nos paradigmas. Nos anos de 1980 pouca diferença ainda havia em relação as décadas anteriores e a interactividade referida era escassa. Ponto fundamental para iniciar essas mudanças foram os anos 1990, com a privatização dos *media* africanos. Na gênese dessas mudanças estariam os processos de transição política do regime autoritário para o democrático que ocorreram um pouco por todo o continente, e que levaram Huntington (1994) a denominá-los como a “Terceira onda de democratização”, que culminou com o fim dos regimes dos partidos únicos que controlavam os *media*.

Assim, a partir dos anos 1990, com a consequente abertura política, começa a haver então um panorama midiático mais plural, algo fundamental em democracia, embora possa existir em outros regimes. Hyden et al. (2002) relembram que “*many African countries had a fledgling indigenous press at the time of Independence*”. Muitos fecharam por razões políticas, outros porque não aguentaram a pressão económica. Um caso paradigmático é o da Tanzânia, onde o partido governante – neste caso o TANU – estava interessado em ter um jornal centrado e controlado. Então cerca de 20 jornais locais que tinham tido assistência do colonizador acabaram por fechar por falta de dinheiro. Isto aconteceu em vários países. Mesmo em países como o Quênia onde os jornais eram privados, os editores exerciam autocensura. E as agências de notícias nacionais ou regionais não eram melhores (HYDEN et al., 2002).

Com as mudanças dos anos 1990, surgem então mais jornais e começa a reverter-se a tendência monopolizadora dos primeiros 30 anos da independência e um pouco por toda a África subsariana surgem órgãos de comunicação privados independentes do governo. Assim, com a proliferação desses órgãos, o processo de democratização parece ter sido influenciado em pelo menos dois aspectos importantes. Por um lado, passou-se a trazer para o escrutínio público (pelo menos teoricamente) a acção e decisões dos governos, revertendo o hábito de não prestar contas aos cidadãos. Por outro, ao fazê-lo, os *media* passam a funcionar como “*means of probing government policies and behavior*” e acabam por influenciar os mesmos (HYDEN et al., 2002, p.12).

Assim, abre-se uma nova etapa nas relações entre os cidadãos, o governo e o próprio conceito de desenvolvimento. Isto porque “*the “developmentalist” legacy of the first two to three decades in Africa had justified a very instrumentalist approach that tended to downgrade the significance of popular understanding and support of government policy*” (HYDEN et al., 2002, p. 12).

Hoje, os *media* estão a contribuir para a institucionalização “*of a communicative space which enables actors to state their real concerns about issues at hand in the expectation they will be taken seriously*” (HYDEN et al., 2002, p.12). (E aqui começamos a entrar no campo da governação multinível que posteriormente aprofundaremos). Este cenário começa, pois, com a existência de *media* privados, mas também com a redefinição do paradigma mediático que como já referimos passa a atender à interactividade e a ouvir os próprios cidadãos. Note-se que o próprio paradigma de desenvolvimento segue a mesma linha. Os seus actores principais já não são os Estados, mas as pessoas, e a as diretivas são cada vez mais de foro local.

Para que tudo isto aconteça – para que as pessoas se tornem agentes e não meros receptáculos, e para que os *media* cumpram o seu papel informativo e de *watchdog*, há, pois, um pressuposto incontornável: a liberdade.

E mais uma vez retornamos a Sen, que na sua clássica obra *Desenvolvimento como liberdade* (2000) reafirma que factores económicos como os rendimentos per capita, ou a industrialização (entre outros), são importantes, mas insuficientes para medir o desenvolvimento. O elemento central do desenvolvimento é, na realidade, a liberdade (ou liberdades, pois há vários tipos de liberdade que Sen, aliás, discrimina). Assim, “*freedoms are not only the primary ends of development, they are also among its principal means*” (SEN, 2000, p. 10).

Na realidade, o sucesso de uma sociedade, segundo esta abordagem, é avaliado, “primordialmente pelas liberdades substantivas que os membros dessa sociedade detêm” (SEN, 2000, p. 18). O desenvolvimento passa, pois, por derrubar os elementos que constroem a liberdade como “*poverty as well as tyranny, poor economic opportunities as well as systematic social deprivation, neglect of public facilities as well as intolerance or overactivity of repressive states*” (SEN, 1999, p. 3-4).

5. GLOBAL, LOCAL – ESTADO, CIDADÃO (2000-2030)

As transformações político-económicas e mudanças nos paradigmas de desenvolvimento que aconteceram no mundo e na África, em particular, desde o período das independências até os anos noventa, ajudam a perceber os conceitos adotados depois da mudança de milénio.

Nessa altura, já com o IDH adoptado pela ONU e com a certeza de que a vertente social e cidadãos livres com um papel ativo eram fundamentais, surgem novas diretivas. O mundo está cada vez mais conectado a nível do comércio e comunicações (incluindo os *media*), mas também, “*in terms of interactive ideas and ideals*” (SEN, 1999, p. 11).

As iniciativas são, pois, também universais. Falamos, nomeadamente, dos (oito) Objectivos de Desenvolvimento do Milénio que surgiram em 2000, da Declaração do Milénio da ONU adoptada por 191 Estados-membros. Trata-se de um esforço de sintetizar diversos acordos internacionais feitos em diferentes instâncias ao longo dos anos 90 sobre

temas como o meio ambiente, direitos das mulheres etc. Estes objetivos mostram também a consciência de que para haver desenvolvimento, este deveria ser global. Então “representam uma parceria entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, tendo em vista criar um clima, tanto a nível nacional como mundial que conduza ao desenvolvimento e à eliminação da pobreza” (UNRIC, 2017).

Os ODMs vieram com prazos e indicadores quantitativos para monitorar e avaliar o sucesso das metas. O prazo era 2015. A partir desse ano, sucederam aos ODM os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são atualmente os que se tentam alcançar e que guiam o desenvolvimento global. Estes foram definidos em 2012 na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20. E continuam a apostar na máxima ‘pensar global, agir local’, tentando perceber as necessidades e especificidades locais, e atuando em conformidade com as mesmas e em conjunto com as populações para atingir os desejados resultados (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

6. CABO VERDE, O (INVIÁVEL) PAÍS DE DESENVOLVIMENTO MÉDIO

Em 1975, aquando da sua independência, Cabo Verde terá sido considerado um país inviável devido à sua insularidade e, principalmente, à falta de recursos naturais, económicos e financeiros. A tese da (in)viabilidade do Estado de Cabo Verde foi subscrita por Henry Kissinger, um dos reputados teóricos da política externa norte-americana no período compreendido entre 1968-1976, no âmbito da qual considerava que um Estado que apresenta um PIB per capita inferior a 270 dólares dificilmente teria as condições criadas para se tornar independente.

Volvidos cerca de 30 anos depois, em 2004, as Nações Unidas acordaram em elevá-lo a país de desenvolvimento médio, graduação esta que se verificou em 2008. Ao longo dos anos, o país foi marcando presença

em lugares cimeiros nos índices internacionais de liberdade de imprensa⁴ e de democracia.⁵

No entanto, como veremos, o seu percurso em muitos aspectos é semelhante ao dos outros Estados africanos. Após a Independência, viveu um regime de partido único nos 15 anos que se seguiram à independência e viu as suas primeiras eleições multipartidárias terem lugar na leva dos anos 90. Na realidade, foi um dos primeiros países africanos a realizar eleições democráticas, em 1991, além de, como nota Roselma Évora (2001, p. 8) ter sido um dos poucos “que após a abertura política não regrediu para um novo tipo de autoritarismo baseado no fechamento do sistema político”.

A alternância política tem acontecido com paz e tranquilidade e ao mesmo tempo (e interligado), o seu desenvolvimento, ainda altamente dependente da cooperação internacional, tem sido igualmente um caso de bastante sucesso ao nível dos indicadores sociais (saúde, educação etc.). Essa característica permitiu que, embora o relativo fracasso em termos de desenvolvimento económico (o país, por exemplo, não tem uma indústria forte), Cabo Verde ascendesse, como referido, a país de desenvolvimento médio. Na realidade, o seu IDH era superior ao dos restantes países de desenvolvimento médio, mas a forte vulnerabilidade económica foi um factor que também pesou.

Por tudo isto, o país é, pois, um bom exemplo de que o desenvolvimento vai muito além da sua vertente económica. Mas como lidou Cabo Verde com os *media* durante todo este percurso histórico? Durante o partido único, a comunicação social foi facilmente dominada pelo Estado. Na realidade, não havia muito a dominar. As poucas iniciativas

4. Em 2017, no relatório anual da Repórter sem Fronteiras (RSF) sobre liberdade de imprensa, surge na 27ª posição em termos globais e segundo melhor país de África. <https://rsf.org/pt/classificacao%20>.

5. No relatório de 2017 do The Economist Intelligence Unit, subordinado ao tema “Free Speech Under Attack” (“Liberdade de Expressão Sob Ataque”), Cabo Verde situa-se na 23ª posição, entre 167 Estados analisados. http://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=DemocracyIndex2017

independentes que pudessem existir chegaram ao 5 de julho já “dominadas” pelo partido da Independência. Foi o caso da Rádio Barlavento, um órgão privado, que a 9 de dezembro⁶ de 1975 foi tomado pelo “povo”, segundo a historiografia do partido único, e mais concretamente pelo PAIGC. A Estação passou então a ser dirigida por uma comissão do partido e o seu nome mudado para Rádio Voz de S. Vicente (Expresso das Ilhas, 2015).

Na realidade, como afirma Silvino Lopes Évora (2010, p. 3) “a liberdade de imprensa situou-se apenas no plano das ideias, e a comunicação social quase que se resumiu a uma arma política para o controlo ideológico.” Quando se deu a abertura política, em 1991, “o mercado midiático era extremamente exíguo: havia a Televisão Experimental de Cabo Verde (TVEC) com pouco mais de três horas de emissões diárias, a estação radiofónica estatal e o jornal ‘Voz di Povo’. De resto, apenas o ‘Terra Nova’ contradizia os órgãos estatais” (ÉVORA, 2010, p. 352).

A abertura política trouxe algum dinamismo aos *media*, mas também a concorrência a nível dos partidos que criaram os seus próprios jornais. Contudo, estes não tiveram “grande aceitação no seio da população, já que eram tidos como jornais político-confessionais (ÉVORA, 2010, p. 353). Ou seja, a própria população parece ter rejeitado a visão instrumentalista dos *media*. Esses órgãos fecharam e os dois partidos da bipolarizada sociedade cabo-verdiana criaram jornais generalistas.

Ainda durante os anos 90, e segundo o mesmo autor, assistiu-se a uma repressão aos *media*, defraudando as expectativas dos que acreditavam que a democracia traria a liberdade de imprensa. Isto, analisamos, porque além do governo recém-eleito ter, em grande parte, sido forjado na mesma senda política do anterior, partilhando um mesmo passado, ainda não se havia imbuído de uma cultura política verdadeiramente democrática (FURTADO, 2016).

6. Essa data, de forma algo irônica, iria ser adotada como o dia da Rádio em Cabo Verde.

Posteriormente, já na viragem do século, houve uma nova alternância política que trouxe menos repressão, mas também uma certa polarização dos *media* que se tornaram, por um lado, menos críticos (os da situação) e, por outro, mais críticos, sobretudo os da oposição.

Quadro 1: Indicadores de desenvolvimento dos 15 Estados da CEDEAO

PAÍSES	INDEPENDÊNCIA	SITUAÇÃO POLÍTICA		Status de liberdade (Freedom House, 2017)	Índice de Liberdade de Imprensa (Repórter sem fronteiras, 2017)	Índice da Democracia (EIU, 2017)
		Datas	Regime Político			
BENIM	1960	1961- 1990 1990- 1991 1991	AUTORITARISMO <i>(Diversas ondas democráticas e reversas)</i> Eleições multipartidárias (transição democrática) Emergência democrática	LIVRE	78	87
BURKINA FASO	1960	1960-1991 1992 2002	AUTORITARISMO Eleições multipartidárias <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática	PARCIALMENTE LIVRE	42	103
CABO VERDE	1975	1975-1990 1991 1991	AUTORITARISMO Eleições multipartidárias <i>Transição e continuidade democráticas</i>	LIVRE	27	23
COSTA DO MARFIM	1960	1960-1990 1990 1990-2000	AUTORITARISMO Transição multipartidária <i>Diversas ondas reversas democráticas</i>	PARCIALMENTE LIVRE	81	116
GÂMBIA	1965	1965-1994 1994- 2017	DEMOCRACIA <i>Diversas reversas ondas democráticas</i>	NÃO LIVRE	143	113
GANÁ	1957	1957-1958 1958-1996 1996	DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática	LIVRE	26	52
GUINÉ	1958	1958-1990 1990-1993 1993-2010 2010	AUTORITARISMO Transição democrática <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática	PARCIALMENTE LIVRE	101	137
GUINÉ-BISSAU	1974	1974-1994 1994-1998 1998-2018	AUTORITARISMO Eleições multipartidárias e Transição democrática <i>Diversas ondas reversas democráticas</i>	PARCIALMENTE LIVRE	77	157
LIBÉRIA	1847	1847-1878 1878-2006 2006	DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática	PARCIALMENTE LIVRE	94	93
MALI	1960	1960-1991 1991-1992 1992-2012 2012-2018	AUTORITARISMO Transição multipartidária DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i>	PARCIALMENTE LIVRE	116	86
NÍGER	1960	1960-1991 1991-1993 1993-2011 2011	AUTORITARISMO Transição multipartidária <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática	PARCIALMENTE LIVRE	61	122
NIGÉRIA	1960	1960-1966 1966-1998 1998-1999 2007	DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Transição democrática Emergência democrática	PARCIALMENTE LIVRE	122	109
SENEGAL	1960	1960-1963 1963-1978 1978-2000 2000	DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Emergência democrática Democracia	LIVRE	58	74
SERRA LEOA	1961	1961-1967 1967-1991 1991-1992 1992-1998	DEMOCRACIA <i>Diversas ondas reversas democráticas</i> Transição multipartidária <i>Ondas reversas</i>	PARCIALMENTE LIVRE	85	105

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos sites das referidas agências.

Os dados são claros e revelam um fato indiscutível. Quanto mais os países avançam em direção à democracia e liberdade, a probabilidade de alcançar ou aproximar-se do desenvolvimento será maior. Um exemplo claro que a tabela acima demonstra é o caso de Cabo Verde, que consegue ser mais bem classificado em quase todos os índices internacionais, perdendo para o Gana apenas no Índice de Liberdade de Imprensa. Nos demais, o país consegue manter uma posição de liderança na África e, em particular, na CEDEAO, demonstrando o enorme progresso feito nos principais indicadores de desenvolvimento.

Se desde 2008 Cabo Verde é País de Desenvolvimento Médio (PDM), isso deve-se muito ao fato de ter engendrado reformas socioeconômicas e políticas que refletiram, em termos estatísticos, em aumentos substanciais do crescimento econômico e a correspondente melhorias de condições de vida para parcelas significativas da população sedenta de condições materiais que lhes permitissem entrar no mercado consumidor.

Contudo, o grande avanço institucional conseguido em nível nacional nos domínios acima referidos não ofusca a existência e persistência de um resíduo significativo situado ao longo de práticas democráticas e que gera, como consequência, instabilidade socioeconômica para um número substancial da população cabo-verdiana que tem mantido nas margens do desenvolvimento e progresso econômico e social.

Dados estatísticos como aqueles verificados no Índice de Gini mostram um país cujas desigualdades sociais têm mantido, apesar de alguma redução, a níveis considerados elevados quando comparados com países desenvolvidos que conseguiram inverter suas trajetórias a nível de desigualdades sociais. O Índice de Gini em 2002 situou-se em 0,53, tendo baixado para 0,42 em 2015 (INE, 2016, p. 75).

7. DESENVOLVIMENTO, *MEDIA* E GOVERNAÇÃO MULTINÍVEL

Como referimos e demonstrado no quadro acima, a partir dos anos (19) 90, houve uma guinada mais ou menos generalizada rumo à democracia na África. Implementa-se o multipartidarismo e liberaliza-se a imprensa. Emerge o setor privado e, além disso, os cidadãos passam para o centro. Isso nem sempre se configurou numa participação ativa dos cidadãos nos processos de decisão, mas o papel que os *media* e o desenvolvimento lhes passam a dar potencializa que a sua voz seja ouvida.

Novos conceitos de governação passam também a ser tidos em conta. Referimo-nos aos conceitos da (Boa) Governança e, em particular, ao de governação multinível (GMN) – conceito ligado aos processos de integração a vários níveis dos quais se destacam os níveis nacionais, supranacionais (globais e regionais) e locais.

Aliás, há que ter em conta, como refere Qobo (2007), que um dos grandes constrangimentos aos projetos de integração, nomeadamente o africano, é tentar que sejam atingidos sucessos (seja ao nível económico, cultural ou, em particular, de governação) que não tenham sido alcançados a nível individual pelos Estados-membros. Mas antes de nos alongarmos, há que tentar compreender o que é este complexo conceito, para posteriormente podermos tecer as nossas conclusões sobre a sua correlação ou não com as mudanças estruturais dos últimos 60 anos nos *media* e desenvolvimento em África.

Assim, o conceito de governança multinível terá sido, primeiramente, cunhado por Gary Marks (1993), com a finalidade de abarcar o desenvolvimento verificado na arquitetura política da União Europeia (UE) na sequência das reformas verificadas na Política Estrutural da Comunidade Europeia (CE) em 1988 que, por um lado, permitiram aumentar a atividade dos atores subnacionais na arena política europeia (como é demonstrado com a criação do Comitê das Regiões em 1992/1994 e a abertura das embaixadas em representação dos atores subnacionais em Bruxelas), e por outro, constatou-se uma crescente

proeminência dos mesmos na tomada de decisão e implementação de políticas no processo político europeu como, por exemplo, sucede com os fundos estruturais da União Europeia.

Até então, essas reflexões tinham sido enquadradas em duas teorias principais⁷, o intergovernamentalismo e o neofuncionalismo. De referir que esta última, apesar de ter surgido também no contexto da integração europeia, tem sido a mais destacada nas abordagens da integração africana. O intergovernamentalismo, como o próprio nome indica, coloca o foco no papel das instituições governamentais no processo de integração, enquanto o neofuncionalismo destaca as forças econômicas e sociais do mercado (PIATTONI, 2008). Um ponto comum de ambas as teorias é o fato de não darem atenção aos atores de “carne e osso” – uma falha detetada por Marks e que tenta colmatar com a teoria de *multilevel governance* proposta e desenvolvida por ele através da descrição do processo de tomada de decisão na União Europeia após as reformas estruturais verificadas em sua arquitetura institucional.

Assim, um dos méritos da sua reflexão é introduzir “*the visions, passions and interests of real life individuals and asserted the autonomous explanatory force of a third paradigm, that of multi-level governance*” (Piattoni, 2008). Este conceito enquadra fenômenos que, conforme a autora refere, ocorrem ao nível da mobilização política (nível político); dos acordos para a formulação de políticas (nível das políticas) e das estruturas estatais (nível do governo).⁸

Então, na elaboração das políticas há, como diz Piattoni (2008), um esbatimento das estruturas autoritárias, que são cada vez mais flexíveis. Mudanças “*are taking place at all levels of analysis: politics, policy and polity*”. Ora, o mesmo acontece com os novos paradigmas dos *media* e desenvolvimento como, aliás, acima fizemos menção.

7. Acrescentaríamos aqui uma terceira, o institucionalismo, que também marca presença forte nos debates sobre o tema.

8. Em inglês, esta tríade encontra uma melhor desambiguação de palavras: *politics, policy e polity*, respectivamente.

No mesmo sentido, mostra a autora que as autoridades não centrais (como as entidades locais) e as Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm um papel importante nas políticas da União Europeia e, portanto, conseguem ultrapassar o *gatekeep* dos Estados e outras instituições centrais. Assim, o jogo das decisões e da governança não ocorre apenas a nível nacional e supranacional. O local e os próprios cidadãos são níveis a ter em consideração.

Há redes que interagem nos diferentes níveis entre governos, atores políticos e diversos atores da sociedade civil. *“The presumption of multi-level governance is that these actors participate in diverse policy networks and this may involve sub-national actors – interest groups and subnational governments – dealing directly with supranational actors”* (MARKS *et al.* 1996, apud PIATTONI, 2008).

Um outro aspecto desta abordagem, que interessa aqui sublinhar é que *“Policy-making no longer separates neatly policy-makers from policy-receivers, nor does it distinguish between public and private actors”* (PIATTONI, 2008). Agora, o que acontece, pelo contrário, é que a elaboração de políticas *“rather needs to enlist all types of actors in all types of roles throughout the policy process”* (PIATTONI, 2008).

Autores posteriores a Marks, principalmente Philippe Schmitter (2005), colocaram a governação multinível “no centro do núcleo teórico de todas as teorias de integração da UE”, posicionada na interseção de todas as teorias sobre integração europeia (PIATTONI, 2008). Esse autor considera que a GMN é a melhor descrição e explicação do modo de funcionamento da União Europeia, um modelo que, aliás, tem sido adotado e estudado pelos próprios teóricos da integração africana, pós-pan-africanismo.

Assim, tal como várias teorias de integração (e outras) concebidas em contexto europeu foram sendo sistematicamente (ainda que muitas vezes sem sucesso) aplicadas na África, também o complexo conceito de GMN pode fazer essa passagem. Até porque também este conceito é filho do *“Air du temps”*, e das múltiplas forças que atuam sobre os mais diversos

paradigmas da vivência social, econômica e cultural. Todavia, esse trânsito ainda se afigura demasiado espinhoso na África, haja vista os múltiplos obstáculos com os quais muitos países da África ocidental ainda se confrontam. Em Cabo Verde, dados da Comunidade Internacional mostram que o país vem trilhando caminhos convergentes com as perspectivas propostas e defendidas pela teoria da Governança Multinível.

As reformas encetadas após a abertura política em 1990 que culminaram com o reforço e aprofundamento da descentralização pela via da criação de autoridades locais independentes do poder central e que, em tese, competem com diversos atores quer a nível nacional, quer em nível supranacional global e regional na provisão dos bens e serviços essenciais à população têm sido objeto de destaque e reconhecimento internacionais levando renomados teóricos da política internacional a considerar o país como um bom exemplo e caso de sucesso em África (MEYNS, 2002).

Furtado (2011) mostra que a boa governação apregoada pelo Banco Mundial desde finais dos anos 19(80), como condição política para países acederem aos financiamentos externos, tem sido capitalizada desde cedo pelo país por meio de implementação de reformas políticas e econômicas no setor público que permitiram a ampliação do campo de intervenção dos atores subnacionais, bem como diversos atores públicos e privados que passaram a relacionar-se de forma mais estreita e concertada. A meta de desenvolvimento médio alcançada pelo país desde de 2008 talvez não fosse possível se as estratégias do país não fossem convergentes com os paradigmas de desenvolvimento, governação multinível e com o papel catalisador ou de “charneira” que os *media* devem desempenhar em todo esse processo de desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Este artigo mostrou, primeiramente, que em termos teóricos há uma ligação retroativa entre desenvolvimento e *media*. Essa ligação sofreu mudanças e transformações ao longo do tempo, pois durante os anos

50 e 60 do séc. XX as teorias do desenvolvimento eram muito lineares e *top-down*, particularmente na África, onde os próprios *media* – fruto das circunstâncias – seguiam também essa abordagem que punha o governo e suas iniciativas no centro e remetia os cidadãos para um lugar periférico e mudo. As abordagens e conceitos foram mudando e, principalmente, após os anos 90, as pessoas passam a estar no centro de tudo. No caso dos *media*, essa evolução deveu-se muito aos processos de democratização que assolaram a África e que estiveram na base da terceira vaga da democratização cunhada e desenvolvida por Samuel Huntington.

Então, esses processos contribuíram para que se passasse da perspectiva meramente linear para a perspectiva interativa e, deste, para a multi-interativa. O desenvolvimento passa a ser mais participativo neste século, com a deslocação de algum poder para as mãos dos cidadãos, aumentando-se assim as chances de se ter cidadãos bem informados para poder cumprir melhor o seu papel de *players* e decisores do processo de desenvolvimento.

As mudanças ocorridas parecem ser a tendência destas primeiras décadas do século XXI e acontecem também ao nível da tomada de decisões e elaboração de políticas, seja no campo nacional como supranacional. Assim, podemos dizer que há uma correlação entre as mudanças de paradigma e funcionamento dos *media* e do desenvolvimento e a governação seja a título dos Estados-Nação, seja a nível da integração.

Analisando, primeiro, o nível dos Estados: nos três conceitos, a ação deixa de ser *top-down* e passa-se a dar em várias direções. As reflexões passam a integrar não apenas visões e interesses de um governo central e monocórdico, mas também de ONGs, grupos econômicos e dos cidadãos em si, “de carne e osso”, como lhes chamou Piattoni (2008).

Então, as características apontadas ao conceito de GMN são semelhantes às mudanças ocorridas nos *media*, onde a voz do público se ouve cada vez mais, seja como protagonista das notícias, seja pela

exigência de ver certos temas contemplados, seja ainda por os próprios cidadãos se tornarem fazedores, ou pelo menos difusores da informação dos *media*.

A dimensão multinível e interativa que a comunicação social e desenvolvimento passam a ter é igualmente visível no paradigma da GMN, onde – mais uma vez citando Piattoni (2008) – as fronteiras entre quem faz as políticas e quem as recebe se esbatem. Tal como se esbate a fronteira entre quem decide a agenda e mensagens midiáticas, ou os objetivos e formas de alcançar o desenvolvimento.

Verificamos, pois, um alinhamento e retroinfluência entre as mudanças que se tem operado a nível dos *media*, paradigma de desenvolvimento e surgimento da GMN. Na África, a primeira tentativa de integração pós-colonial foi altamente política e pan-africanista centrada em governos de partido único e no modelo “desenvolvimentista”. Com a passagem para a democracia, o próprio projeto de integração passa a ser mais neoliberal (com as suas vantagens, mas também desvantagens), permitindo uma maior atuação das forças econômicas⁹ e setor privado, mas também dos próprios cidadãos.

Ao trazer os cidadãos para o centro do desenvolvimento, aumenta-se, por um lado, a responsabilidade dos *media* em mantê-los informados e, por outro, a possibilidade de maior ingerência e influência nos processos governativos e de tomadas de decisões. Ao mesmo tempo que os *media* ganham responsabilidade, retroalimentam a demanda de papéis mais ativos no desenvolvimento e na própria governação seja em nível nacional, local ou regional. A ideia de que o desenvolvimento e cidadãos cada vez mais com maior literacia permite novas formas de governação em que estes assumidamente se destacam, e onde as estruturas se esbatem é aliás condensada pela Comunidade dos Estados da África Ocidental na sua visão 2020: “De uma CEDEAO dos Estados a uma CEDEAO dos povos”. Tal como nos *media*, no desenvolvimento,

9. Não cabe também neste paper fazer a crítica a essa atuação e ao próprio modelo escolhido.

também nas instâncias da integração vemos, pois, uma tendência para pôr a população no centro.

Em relação a Cabo Verde, salta-nos à vista o fato de o país ter passado de um regime de partido único a uma democracia bipolarizada, mas bastante estável e de se ter tornado num “bom” exemplo de superação e desenvolvimento, pelo menos no que toca aos fatores sociais. Todavia, como ficou evidente, nem sempre a liberdade de imprensa permanente terá correspondido empiricamente. Apesar de se verificar uma evolução, a ingerência das “forças partidárias” ainda é por demais evidente nos *media* cabo-verdianos. Assim, podemos concluir que se por vezes nem sempre *media* livres e desenvolvimento andam a par e passo, sendo que outros fatores influenciam este último (como o apoio financeiro e técnico da ajuda externa, legislações modernas e trabalho das ONGs), os paradigmas de certo modo, avançaram no mesmo sentido do que acima afirmamos.

O apoio internacional “obrigou” que o país se alinhasse com os paradigmas de desenvolvimento. Em 1992, por exemplo, criaram-se governos locais. O poder dividiu-se. A ajuda externa é hoje vocacionada para projetos de base comunitária. Os planos estratégicos do governo fazem eco dos objetivos do desenvolvimento sustentável. As redes sociais ganharam força e começam não só a influenciar a agenda jornalística como o próprio poder executivo. A sociedade civil começa a despertar e isso verifica-se em manifestações contra diplomas legislativos ou contra a excessiva centralização do país. Abrem-se iniciativas locais e centrais para a participação, seja em nível dos orçamentos, seja em nível de propostas legislativas. Falta essencialmente um setor privado forte para que se complete o quadro de maior independência. Mas, apesar de tudo, não podemos ainda dizer que o país tenha conseguido verter nos *media* e na governação as características e evolução que o conceito de desenvolvimento tem assinalado. Talvez primeiro venha então o desenvolvimento, e depois o resto. Sendo que o que falta é, pois, a parte do desenvolvimento econômico que poderá ser a

alavanca para o resto. Seja como for, os novos paradigmas de governação, *media* e desenvolvimento também se fazem sentir em Cabo Verde, independentemente da sua concretização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTON, Chris; MABWEAZARA, Hayes. New media and journalism practice in Africa: An agenda for research. **Journalism**, v. 12, n. 6, p. 667-673, 2011.

DOMATOB, J. K.; HALL, S. W. Development Journalism in Black Africa. **Gazette**, Leiden, Netherlands, v. 31, n. 1, p. 9-33, 1983.

ÉVORA, R. **A abertura política e o processo de transição democrática em Cabo Verde**. Tese (Mestrado). Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Políticas de comunicação e liberdade de imprensa: Análise da situação cabo-verdiana entre 1991 e 2009**. Tese (Doutorado). Braga, Universidade do Minho, 2010.

_____. Jornalismo sentido, construção democrática e políticas de comunicação em Cabo Verde. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 10, n. 19, p. 31-47, 2011.

FURTADO, V. **Governança multinível e ajuda pública ao desenvolvimento: o caso de Cabo Verde**. Dissertação (Mestrado). Biblioteca do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP/UTL). Portugal, 2011.

_____. Cultura política e consolidação democrática em Cabo Verde. **Revista de Ciências Sociais**, IESP-UERJ, Brasil, v. 5, n. 10, 2016.

HYDEN, G.; LESLIE, M.; OGUNDIMU, F.F. (Eds.). **Media and democracy in Africa**. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2002.

MEYNS, P. Cape Verde: an African exception. **Journal of Democracy**, John Hopkins University Press, v. 13, n. 3, p. 153-165, 2002.

NDANGAM, L.; KANYEGIRIRE, A. African media coverage of NEPAD: implications for reporting Africa. **Africa Media Review**, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2005.

OKORO, E. Mass communication and sustainable political development in Africa: a review of the literature. **Studies in Media and Communication**, v. 1, p. 49-56, 2013.

PIATTONI, S. Multi-level governance: a conceptual analysis. **Fourth Transatlantic Dialogue (4TAD)**, Università Bocconi, Milão, Itália, 2008.

QOBO, M. The challenges of regional integration in Africa in the context of globalisation and the prospects for a United States of Africa [Paper 145]. **Institute for Security Studies**, Tshwane (Pretoria), 2007.

SCHRAMM, W. **Mass media and national development: the role of information in the developing countries**. Stanford, California: Stanford University Press, 1964.

SEN, A. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Internet

BANQUE MONDIALE. **Développement social**. Disponível em: <http://www.banquemondiale.org/fr/topic/socialdevelopment/overview>. Acesso em: 29 mar. de 2017.

EXPRESSO DAS ILHAS. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/opiniaao/2015/12/15/radio-barlavento-9-de-dezembro-dos-fantasmas-e-verdades-do-pasado-ao-sufoco-de-hoje/46934>.

FÓRUM ANTI NOVA ORDEM MUNDIAL. **A teoria da bala mágica**. Set. 2011. Disponível em : <http://forum.antinovaordemmundial.com/Topico-a-teoria-da-bala-m%C3%A1gica#ixzz53PJTRE9c>. Acesso em: 6 jan. 2018).

LAROUSSE. **Développement**. Disponível em: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9veloppement/24951?q=d%C3%A9veloppement+#24835>. Acesso em: 6 jan. 2018.

NAÇÕES UNIDAS. Conheça os novos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>. Acesso em: 6 jan. 2018.

UNESCO. **Education for Sustainable Development**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php>. Acesso em: 6 jan. 2018).

UNRIC – Centro Regional de Informações das Nações Unidas. **Objectivos do Desenvolvimento do Milénio**. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>. Acesso em: 6 jan. 2018.

WWF. (SD). **O que é o desenvolvimento sustentável?** Disponível em: https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientais/desenvolvimento_sustentavel/. Acesso em: 6 jan. 2018.

EDUCAÇÃO PARA TODOS? OS SISTEMAS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PÓS-INDEPENDÊNCIA

David Ferreira Lima
Edson Holanda Lima Barboza

INTRODUÇÃO

A partir de 1975, com o avanço da independência nos países africanos de língua oficial portuguesa, no campo da educação, um dos desafios estava em transformar a excludente estrutura herdada a partir do colonialismo português, com destaque para a seletividade e limitação no acesso à educação. Naquele contexto, superar a exclusividade da abordagem da educação ocidental, percebida inclusive através da manutenção da língua oficial adotada, o português, representou um dos primeiros embates.

No caso de Guiné-Bissau, por exemplo, apesar da proposição de Paulo Freire para adoção da língua crioula na alfabetização, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) preferiu manter a utilização da língua portuguesa no sistema educacional, para tanto, consideraram certo “pragmatismo revolucionário” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 306), fomentado pela existência de materiais didáticos em português, acompanhada pela falta de recursos para traduzir/produzir livros em meio aos embates civis que seguiram a luta anticolonial, contava ainda o fato de que adotar a língua crioula poderia afastar os grupos étnicos que utilizavam outras línguas africanas,

ameaçando a luta por unificação liderada por Amílcar Cabral. Percebemos que as escolhas tomadas foram complexas, sendo necessário analisar as peculiaridades de cada um dos PALOP¹ para entender a problemática da estruturação dos sistemas educacionais de forma mais ampla.

Deste modo, analisamos como os países africanos de língua oficial portuguesa enfrentam desafios similares de construção dos Estados Nacionais e esforços para estruturação ou reformulação de seus sistemas educacionais. Neste sentido, o presente texto propõe apresentar um panorama dos sistemas educacionais em Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Angola, São Tomé e Príncipe e Moçambique a partir de suas experiências no pós-independência.

O SISTEMA EDUCACIONAL EM ANGOLA

Desde o período colonial, a educação em Angola foi marcadamente desenvolvida por missionários, católicos e protestantes (LIBERATO, 2014). A ação das igrejas mostrava o descompromisso do governo português com o desenvolvimento de seus domínios coloniais, já que não havia investimento estatal no sistema educacional de Angola.

Deste modo, em 1975, ao conquistar a independência, 85% da população Angola enfrentava o analfabetismo (LIBERATO, 2014, p. 1011). Esse quadro mostrava o desafio a ser enfrentado pelos dirigentes após a independência muitos deles, que tinham se beneficiado através das bolsas de estudo oferecidas pelo ensino missionário, que permitia que alguns poucos pudessem cursar o ensino superior na metrópole, despertando para a necessidade da educação para o desenvolvimento da nação angolana.

1. Na pesquisa consideramos somente os cinco países africanos que permaneceram sob o domínio português até 1975: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A Guiné-Equatorial, apesar de ter adotado recentemente o português como uma de suas línguas oficiais, ao lado do espanhol e do francês, não compõe o quadro da análise aqui apresentada.

Os esforços realizados com as campanhas de alfabetização em massa a longo prazo melhoraram consideravelmente os níveis de alfabetização no país. Ainda assim, os desafios são complexos, a começar pelo quadro de instabilidade política que vem fazendo parte da história recente do país, e que paralisa e prejudica os planos que buscam minorar a alta taxa de analfabetismo ainda existente.

Segundo relatório produzido pelo governo angolano para monitorar o protocolo de compromisso do *Educação para Todos*², houve um salto na escolarização no ensino primário, partindo de 1.472,874, em 2001, para 5.162,879, em 2013. O relatório destaca que o aumento na quantidade não foi acompanhado de melhoria na qualidade além do grande desafio de fazer a educação chegar às áreas rurais mais remotas do país.

No mesmo documento, o presidente de Angola à época, José Eduardo Santos, fez um balanço positivo dos dados apresentados e apontou suas expectativas para o futuro:

79% das crianças têm acesso ao Ensino Primário e 48% beneficiam de merenda escolar. Nos próximos tempos, os nossos esforços serão direcionados para a melhoria da qualidade do ensino a todos os níveis, fundamentalmente no Ensino Primário e Secundário. Hoje temos 7,4 milhões de alunos matriculados em todos os Níveis de Ensino não Universitário, dos quais 5,1 milhões no Ensino Primário e 2,3 milhões no Ensino Secundário.³

2. Conjunto de metas e compromissos no campo da Educação assumidos pelos países signatários e monitorados pela UNESCO, desde a Conferência Mundial da Educação, promovida pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Para mais informações: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 set. 2020. Em 2000, em Dakar, houve outra edição da “Cúpula Mundial da Educação”, com atualização e ampliação das metas do *Educação para Todos*. Cf: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em: 30 set.2020.

3. ANGOLA, Ministério da Educação. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos**. Luanda, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231722>. Acesso em: 30 set. 2020.

Além do aumento de alunos matriculados no Ensino Primário e Secundário, o presidente angolano apontou em outro trecho a necessidade de melhorar o processo de formação de professores. Mas como ocorreria esta formação? Quais as condições do ensino superior em Angola no pós-independência?

Segundo Liberato (2014), a Universidade de Luanda, denominada posteriormente, em 1978, Universidade de Angola, e depois, em 1985, rebatizada Universidade Agostinho Neto, enfrentou, inicialmente, uma queda no número de estudantes, passando de 2.354 em 1974, para 871, em 1978. Essas quedas foram causadas por vários motivos, sendo inicialmente pela fuga de professores portugueses, a falta de estrutura adequada para o crescente número de alunos após 1979, falta de material didático e professores mal remunerados.

Apesar dos relativos avanços na quantidade de matriculados em todos os níveis, principalmente a partir de 2001 com a aprovação da “Nova Lei de Bases do Sistema de Educação”, ainda há muito a ser feito, sendo necessário aprofundar a qualidade e abrangência do sistema educacional angolano, em 2005:

77,2% da população frequentam o ensino primário, mas apenas 20,6% se encontram a frequentar o ensino secundário, uma diferença de percentagem muito significativa e que tem reflexos na continuidade da formação no ensino superior [...], apenas 48.184 estudantes se encontravam a frequentar o ensino superior em Angola. (LIBERATO, 2014, p. 1026)

Assim, percebemos que à medida que avança o nível de ensino há uma redução do acesso da população à educação. Segundo dados do Banco Mundial, em 2005, a população angolana era de 19.433.602⁴ pessoas, portanto, considerando que no período havia 48.184 estudantes

4. **População de Angola em 2005.** Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/angola?locale=pt>. Acesso em 30 set. 2020.

matriculados no ensino superior, este número representa que somente cerca de 0,25% do total da população cursava um curso superior⁵, indicando a existência de uma demanda represada por acesso ao ensino universitário.

A situação só começou a melhorar após o governo instituir um programa de melhoria no ensino superior, fazer mais investimentos em profissionais da educação, na estruturação do ensino e criação de um Ministério exclusivo para administrar o ensino superior:

No entanto, apenas em 2005 o Ministério da Educação traçou o designado plano de implementação das linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema de ensino superior (Angola, 2006, p. 6), no qual salientou a intenção do governo em melhorar a qualidade da oferta educativa bem como a expansão da rede de instituições de ensino superior, de modo a abranger todo o país, elevando para trezentos mil o número de estudantes a frequentarem as instituições de ensino superior. Para o efeito, reformou a política educativa para esse subsistema de ensino, reestruturou a UAN, criou um sistema de bolsas de estudo

5. Uma referência mais precisa para avaliar a relação entre a população e as matrículas no ensino superior deveria considerar somente a população adulta ou a partir da faixa etária média de conclusão da educação básica, 17 anos de idade, aproximadamente, contudo, na ausência de dados detalhados da demografia de todos os países pesquisados, apontamos a proporção entre o total da população do país e a quantidade de matrículas no ensino superior, referência que produz indicadores menores, uma vez que considera na contagem, por exemplo, o quantitativo de crianças e adolescentes, faixas etárias que não são o público-alvo do ensino superior. Porém, por ser uma métrica que permite a comparação de dados comuns disponíveis sobre os países pesquisados, a contagem total da população foi adotada. Para ter como parâmetro, em 2005, o Brasil possuía uma população de 186.127.103 pessoas e um total de 4.453.156 matrículas no ensino superior (graduação e pós-graduação *stricto sensu*), ou seja, um pouco mais de 2,39% do total da população brasileira esteve matriculada no ensino superior público ou privado durante o ano de 2005. **População brasileira em 2005**. Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>. Acesso em: 30 set.2020. **Censo da Educação Superior Sinopse Estatística – 2005**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+sinopse+estat%C3%ADstica+2005/77a89f03-b76f-4e4d-8fba-e9f10d3131e3?version=-1.2&download=true>. Acesso em: 30 set. 2020.

internas instituiu o Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) (LIBERATO, 2014, p. 1025)

Os esforços empreendidos fizeram aumentar o número de instituições superiores em Angola, e a um conseqüente aumento do número de alunos. No entanto, assim como no ensino primário, o país continua com o desafio de melhorar a política educacional e alcançar um número maior de jovens que possam acessar o ensino superior.

A EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

O ensino em Guiné-Bissau, ainda durante a ocupação colonial, seguiu trajetória similar aos outros domínios portugueses do continente africano, ou seja, apenas o ensino básico e instrumentalizado, voltado para formação de mão de obra para os colonizados, com pouquíssimas oportunidades de seguir os estudos em outros níveis, e apoiado nas missões religiosas, inicialmente católicas e depois também protestantes. Já para os filhos dos colonizadores, melhores condições e acesso aos demais níveis na capital e depois em mobilidade para outros países da Europa.

Houve ainda toda uma imposição, através do ensino, de outra cultura, de outros valores europeus e a conseqüente desvalorização de toda riqueza da cultura africana de modo geral e aqui, guineense.

Esse sistema de ensino colonial era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos. (SANÉ, 2018, p. 57)

O país passou a enfrentar, após a independência, em 1975, desafios muito parecidos com o que ocorreu com demais países africanos colonizados, ou seja, baixíssima infraestrutura educacional, com grande

parte da população analfabeta, e muito distante da ideia de universalização da educação como proposto pelo Programa *Educação para Todos*, e que tornou-se a base para reformulação do sistema educacional da maioria dos países ocidentais.

Somando-se a essa dificuldade, os processos políticos posteriores à declaração de independência dificultaram que as propostas para educação defendidas à época do movimento revolucionário pudessem seguir seu curso. Golpes de Estado seguidos, guerras civis e instabilidade política para governar foram constantes e essas últimas permaneceram até meados de 2014 quando assumiu, após eleições livres, José Mario Vaz. O governo de Vaz, no entanto, não foi tranquilo, com constates mudanças de ministros e alterações em órgãos, o que dificultou a sequência de programas para educação.

Sobre esse período, Cassinela nos traz informações bastante esclarecedoras:

Logo após a independência, em 1975, o país mergulhou em uma guerra civil, perdendo milhares de vidas. Mais tarde, em 1980, ocorreu um golpe militar que estabeleceu o ditador autoritário João Bernardo “Nino Vieira” como presidente (OCDE, 2014). Vieira foi eleito presidente nas primeiras eleições livres, em 1994, e deixou o poder em 1999, devido a um motim militar, resultando em outra guerra civil.... Um governo de transição passou o poder ao líder da oposição, Kumba Ialá, depois que ele foi eleito para presidente. Em setembro de 2003, tendo permanecido apenas três anos no cargo, Ialá foi derrubado em um golpe militar sem derramamento de sangue, e o empresário Henrique Rosa foi empossado como presidente interino. Em 2005, o ex-presidente Vieira foi reeleito, comprometendo-se a promover o desenvolvimento econômico e a reconciliação nacional. Porém, em março de 2009, ele foi assassinado. Em seguida, Malam Bacai Sanha foi empossado após uma eleição de emergência, realizada em junho de 2009. No entanto, veio a falecer em janeiro de 2012, por causas naturais. Um golpe militar em abril de 2012 impediu a segunda rodada das eleições

presidenciais de Guiné-Bissau para determinar o sucessor de Sanha. Por intermédio da Comunidade Económica dos Estados Africanos Ocidentais, um governo de transição civil assumiu o poder em 2012 e permaneceu até as eleições livres, que ocorreram em 2014, tendo vencido José Mário Vaz. (CASSINELLA, 2016, p. 31)

Nas últimas eleições, em 2019, Umaro Sisso Embaló saiu vencedor, tendo o segundo colocado, Domingos Simões Pereira, através de sua agremiação, o Partido Africano para PAIGC, entrado com recurso contestando o resultado. Em janeiro de 2020, o Supremo Tribunal Federal validou o resultado das eleições, confirmando a vitória de Umaro Sisso Embaló⁶, aparentemente afastando risco de nova ruptura institucional em Guiné-Bissau.

Esta instabilidade causa impactos no campo educacional, em 2015, a taxa de alfabetização era de 77,28%, sendo que 30% de crianças em idade escolar estavam fora do sistema de ensino em 2010, com uma taxa de reprovação foi de 14,07% no mesmo ano (CASSINELLA, 2016, p. 31).

Sobre o ensino superior, a primeira universidade pública de Guiné-Bissau, a Universidade Amílcar Cabral, tem menos de 20 anos de funcionamento:

A primeira Universidade Pública do país, intitulada Universidade Amílcar Cabral criada em 1999, que depois começou a funcionar em 2003/2004, é uma universidade constituída por faculdades isoladas, por exemplo, a Escola Normal Tchico Té, destinada à Formação de Professores, criada em 1979; Escola Nacional de Direito, criada em 1979, que depois recebeu o nome Faculdade de Direito de Bissau em 1990; a Faculdade de Medicina criada em 1985 e outros. Também, na década de 1980, o país viu nascer o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep), criado em 1984; o

6. **CNE valida resultados das eleições presidenciais na Guiné-Bissau.** Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/cne-valida-resultados-das-eleicoes-presidenciais-na-guine-bissau/a-52038556>. Acesso em: 26 set. 2020.

Instituto Nacional do Desenvolvimento Educacional (INDE), criado em 1985. No mesmo ano em que a Universidade Pública começou a funcionar, em 2003/2004, criou-se também a Universidade Colinas do Boé de caráter privado, diferentemente de outros países da sub-região, tais como Senegal, Mali e Costa do Marfim, que são países vizinhos da Guiné-Bissau, que tiveram suas universidades ainda no período colonial, concretamente na década de 1960. (SUCUMA, 2018, p. 18)

Esse desenvolvimento tardio do ensino superior em Guiné-Bissau é mais um sinal do quanto a educação ficou em segundo plano no país. É singular que a primeira universidade pública de Guiné-Bissau só tenha começado suas atividades em 2003/2004, como nos mostra Sucuma (2018).

O SISTEMA EDUCACIONAL EM CABO VERDE

O processo de formação histórica de Cabo Verde tem muitas similaridades com o de Guiné-Bissau, contudo, em Cabo Verde, percebemos nos discursos oficiais do governo do arquipélago uma maior valorização da sua mestiçagem: “Europeus livres e escravos da costa africana fundiram-se num só povo, o cabo-verdiano, com uma forma de estar e viver muito própria e o crioulo emergiu como idioma da comunidade maioritariamente mestiça.”⁷

Sobre a “fusão” apontada acima, podemos observar que o predomínio de uma população mestiça não garantiu ao povo de Cabo Verde durante o colonialismo português uma condição muito diferente dos outros domínios lusitanos em África, não obstante, tenha diferenças em se comparando com as demais colônias, também apresentou uma sociedade colonial que precisou lutar por sua independência, como aponta o site oficial do governo:

7. **O arquipélago – História.** Site do Governo de Cabo Verde.. Disponível em: <https://www.governo.cv/o-arquipelago/historia/>. Acesso em: 30 set. 2020.

Em 1956, Amílcar Cabral criou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), lutando contra o colonialismo e iniciando uma marcha para a independência. A 19 de Dezembro de 1974 foi assinado um acordo entre o PAIGC e Portugal, instaurando-se um governo de transição em Cabo Verde. Este mesmo governo preparou as eleições para uma Assembleia Nacional Popular que em 5 de julho de 1975 proclamou a independência [...] A demarcação cultural em relação a Portugal e a divulgação de ideias nacionalistas conduziram à independência do arquipélago em julho de 1975.

Pelas informações apresentadas acima, já é possível observar que, a despeito da apologia da mestiçagem lusófona propagada pelo governo do arquipélago, em termos similares aos propostos por Gilberto Freyre (2006), a população de Cabo Verde precisou lutar para pôr fim ao domínio português. Esta pressão pela autonomia nacional, desde os primeiros episódios da luta pela libertação, esteve associada à defesa pela expansão do acesso ao sistema educacional.

Ainda no período final do domínio português, já pressionado pelos movimentos pró-independência, o Ministério Ultramarino de Portugal publicou o Decreto-Lei nº 45908, de 2 de novembro de 1964, com alterações no ensino primário na colônia:

As mudanças introduzidas traduziram-se, nomeadamente, na expansão do ensino primário que passou a ser obrigatório para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos. Anos mais tarde, em 1972/73, o carácter obrigatório foi estendido à 5ª e 6ª classes [...] Em 1972/73 existiam duas escolas de formação de professores, com 329 alunos e 33 docentes. No ensino primário contava-se cerca de 68.900 alunos, sendo a taxa de aproveitamento à volta de 57.8%. Dos 489 estabelecimentos de ensino primário existentes, 375 eram oficiais, 53 de missionários, e 61 de particulares. A média de alunos por estabelecimento era de 141 alunos. (FURTADO, 2008, p. 16-19).

Observamos que houve um avanço significativo na oferta e atendimento de estudantes dos anos iniciais, no ensino primário (de 1^a a 4^a séries), mas os anos escolares seguintes ainda permanecem com déficit de oferta, com poucos avanços ao longo do período em que os dados estão dispostos à análise.

Assim como outros os outros PALOP que buscaram sua independência, Cabo Verde teve, entre suas tarefas, a necessidade de reformar o sistema educacional no país, um processo lento, inclusive devido à estrutura arcaica da sociedade herdada da tradição portuguesa.

Neste contexto, a educação superior em Cabo Verde foi o nível de ensino que conheceu a menor expansão. O *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional*⁸, do Ministério da Educação e do Desporto de Cabo Verde, com dados de 2005, apontava que o número de alunos nas universidades/escolas públicas superiores era de 2.233, já nas instituições privadas de ensino superior, 2.334 estudantes estavam matriculados, totalizando 4.567 estudantes cursando o ensino superior, considerando que, em 2005, Cabo Verde possuía uma população de 463.032 pessoas⁹, no período, aproximadamente 0,99% da população do arquipélago frequentava o ensino universitário.

CONTEXTO EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE

Em Moçambique havia o desafio de incutir, através da educação, as ideias de libertação do governo revolucionário, capitaneado pela Frente Nacional de Libertação de Moçambique (FRELIMO). O desenvolvimento da educação buscava:

8. **Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN) Cabo Verde**; Ministério da Educação e Desporto, Praia, 2011, p. 99. Disponível em: https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen2011_0.pdf. Acesso em: 30 set.2020.

9. **População de Cabo Verde em 2005**. Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/cabo-verde>. Acesso em: 30 set. 2020.

Acabar com o analfabetismo e oferecer acesso ao conhecimento científico à população; inserir a obrigatoriedade da escola consoante o desenvolvimento do país, como sendo o fator de garantir a educação básica para os jovens de Moçambique; formar professores profissionalmente conscientes e educadores, com uma nova e vasta organização política, ideológica, pedagógica e científica com capacidade de educar outras pessoas através dos conceitos socialistas; formar cientistas e especialistas bem qualificados para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa científica consoante o que o país necessita. (INTANQUÊ; SUBUHANA, 2018, p. 6)

As tarefas descritas acima, voltadas à educação, assumidas pela FRELIMO, sofreram rapidamente um terrível golpe, que foi o período da Guerra Civil em Moçambique de 1977 a 1992 (MASSEKO, 2019), caracterizada pelas disputas entre a FRELIMO e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), esta última uma organização que combatia o governo revolucionário de Moçambique, por discordar dos caminhos seguidos por este após a independência, o que levou a retrocessos no campo educacional:

O conflito armado entre essas suas forças políticas, FRELIMO e RENAMO, causou duras perdas no país na área da educação, houve grandes problemas, sobretudo com a destruição das infraestruturas escolares. Nos anos de 1981 a 1987, 50% das escolas primárias, 13% da rede escolar secundária, 22,5% dos centros de formação de professores e muitos centros de alfabetização da população adulta fecharam, o deslocamento de milhares de pessoas para as zonas urbanas, em busca de segurança, levou ao esvaziamento das escolas de várias regiões de Moçambique. No ano de 1992, só restava 1,2 milhão de alunos do ensino primário, número igual ao que existia em 1983. (INTANQUÊ; SUBUHANA, 2018, p. 7)

Depois da guerra civil, somente em 1997, depois de várias concertações com parceiros nacionais e externos, é que o governo de Moçambique apresentou o Plano Estratégico para o Setor de Educação, que iria

compreender os anos de 1999 a 2005. Parte desta retomada está registrada no Relatório *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique*,¹⁰ produzido pelo Ministério da Educação de Moçambique, monitorando os objetivos propostos e seu alcance da política educacional entre os anos 2000 e 2014.

No documento observamos que, em 2000, Moçambique adotou a *Declaração de Dakar*, dentro do escopo do Programa *Educação para Todos*. No período, apesar do país crescer a uma taxa de aproximadamente 7% ao ano, a dívida externa consumia aproximadamente 30% do orçamento corrente do país e esse fator, somado às perdas na estrutura educacional com a guerra civil, tornava difícil fazer os investimentos necessários no setor educacional. Isso só veio a ser possível após o país ter sido elegível a um programa de alívio à dívida externa, o que aconteceu após 1999. A partir de então, as áreas prioritárias definidas para a educação foram: expansão equitativa do acesso à educação, elevação da qualidade do ensino e capacidade institucional e de gestão do sistema.

Entende-se que a escassez dos recursos é um proibitivo não somente para a melhoria da oferta e da qualidade dos serviços oferecidos pela infraestrutura educacional, mas também da sua manutenção. Convém, no entanto, lembrar que a política educacional, para ser efetiva e promover avanços, precisa ser permanente, com planejamento de longo prazo e prioridade, para que os recursos, estes já escassos, não possam ser desviados para outras finalidades, por orientação política deste ou daquele governo de plantão.

No âmbito do ensino superior, o Ministério da Educação de Moçambique elaborou o *Plano Estratégico do Ensino Superior – PESS 2012-2020*, com o objetivo de garantir um planejamento para a crescente oferta de ensino superior em Moçambique na primeira década do século XXI: “O

10. **Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos. Moçambique.** República de Moçambique, Ministério da Educação: MAPUTO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231723?posInSet=3&queryId=303dcdc7-2f42-4ec4-abc9-d1b-ca3c2096c>. Acesso em: 30 set. 2020.

ensino superior aumentou rapidamente de cerca de 12 mil estudantes, em 2000, para mais de 101 mil, em 2010. Este crescimento numérico coloca desafios à qualidade do ensino e ao funcionamento das instituições de ensino dos diferentes níveis.”¹¹

Desta forma, a política de planejamento para a expansão do ensino superior em Moçambique tem mostrado resultados significativos. Ainda assim, segundo dados do Banco Mundial, a população de Moçambique, em 2005, era de 20.493.925 pessoas¹², considerando que naquele ano havia 28.298 mil estudantes matriculados no ensino superior, um pouco menos de 0,14% do total da população moçambicana esteve matriculada neste nível de ensino. Ao comparar com os dados de 2010, temos uma população de 23.531.574 pessoas e 101.362¹³ matrículas no ensino superior, ou seja, um pouco mais de 0,43% da população esteve matriculada em cursos de graduação em Moçambique em 2010. Apesar de representar uma porcentagem reduzida do total da população, a relação população/matriculas no ensino superior no país triplicou entre os anos de 2005 e 2010, um excelente índice, em relação aos outros países dos PALOP.

O SISTEMA EDUCACIONAL EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

A estruturação do sistema educacional em São Tomé e Príncipe (STP), no período pós-independência, também enfrentou questões como conflitos políticos internos, falta de financiamento estatal e aumento

11. **Plano Estratégico do Ensino Superior - PESS 2012-2020**. República de Moçambique, Ministério da Educação. Maputo, 2012. p. 2. Disponível em: <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

12. **População de Moçambique 2005-2010**, Dados do site do Banco Mundial. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/mozambique?locale=pt>. Acesso em: 30 set. 2020.

13. **Plano Estratégico do Ensino Superior - PESS 2012-2020**. República de Moçambique, Ministério da Educação. Maputo, 2012. p. 124. Disponível em <http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf>. Acesso em 30 set. 2020.

populacional. Durante a década de 1990, por exemplo, o país teve uma taxa de aumento populacional de 2%, causando efeito na demanda por ensino pré-escolar na década seguinte, no ano letivo de 2001/2002, 83.4% das crianças estavam fora do sistema pré-escolar, ou seja, somente 16,6% das crianças do país tinham acesso ao ensino pré-escolar (CARDOSO, 2004, p. 4).

Como parte dos compromissos assumidos pelo país com a UNESCO, através da adesão ao *Educação para Todos*, a educação em São Tomé e Príncipe passou a ser regulada pela Lei 2/2003, a “Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe” que, entre outras determinações, definiu o sistema educativo, na sua estrutura, com a seguinte composição: Educação pré-escolar; Educação Escolar, subdividida em ensino básico, secundário e superior e a Educação extraescolar, destinada ao aperfeiçoamento profissional.¹⁴ Da estrutura apresentada o ensino básico é gratuito e tem o comprometimento formal do governo com sua universalidade.

A implantação de legislação específica para o sistema educativo a partir de 2003 e os compromissos assumidos por STP no âmbito do *Educação para Todos*¹⁵ promoveram avanços na oferta do ensino em vários níveis. Foi o caso da educação pré-escolar que, em 2007, atendeu 36% das crianças da faixa etária visada, um índice bem maior que os 16,6% registrados em 2001/2002, como já apontamos anteriormente.

Em relação ao ensino básico, ainda segundo dados produzidos pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência de STP para monitoramento das metas do *Educação para todos*, no ano letivo de 2012/2013, a taxa

14. **Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe.** Diário da República. 02/06/2003 Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/serial/95149/111922/f>. Acesso em: 30 set. 2020.

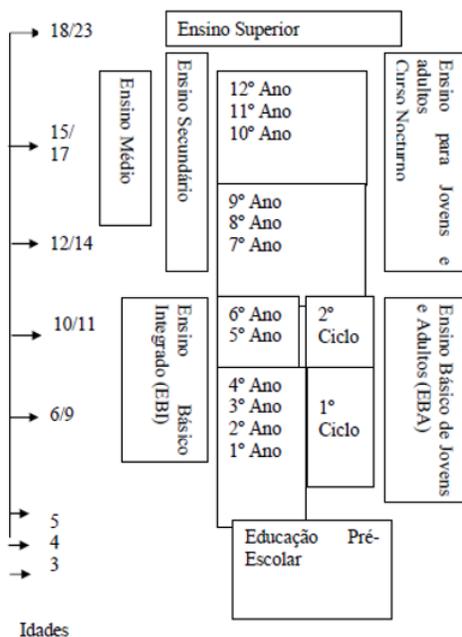
15. São Tomé e Príncipe, , Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos - São Tomé e Príncipe.** São Tomé, 2014 p. 12-13. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231751?posInSet=1&queryId=8e-148426-0693-4784-b936-c66ffc47c0c1>. Acesso em: 30 set. 2020.

líquida de escolarização, da 1ª à 6ª classe foi de 99,1% e, deste, o percentual de mulheres correspondeu a 49,5%. Chama atenção o índice significativo de crianças do sexo feminino na fase inicial da educação básica, mostrando o compromisso com a “paridade de gênero na frequência do ensino primário e secundário”, um dos indicadores utilizados para medir o nível de desenvolvimento da educação, os outros seriam “As taxas de alfabetização adulta, a universalidade da educação primária [...] a sobrevivência na frequência escolar após a 5ª classe.” Em relação à taxa de alfabetização da população adulta, em 2014, 88% dos adultos eram alfabetizados.

Contudo, se as taxas de alfabetização e a universalização da educação primária alcançaram valores satisfatórios em STP durante as primeiras décadas do século XXI, o mesmo não podemos dizer do ensino secundário e do ensino superior. Sobre o ensino secundário, além de não compor a meta de universalização de oferta traçada pelo governo, ainda era visto como o nível de ensino que mais “‘repele’ os alunos em vez de os atrair”, apresentando altos índices de retenção. “Dos cerca de 86% dos jovens com idade relevante que se inscrevem na 7ª classe, apenas 15,2% deste grupo sobrevivem até ao fim do ciclo do secundário.”¹⁶

16. São Tomé e Príncipe, , Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos - São Tomé e Príncipe**. São Tomé, 2014 p. 27. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231751?posInSet=1&queryId=8e148426-0693-4784-b-936-c66ffc47c0c1>. Acesso em: 30 set. 2020.

Imagem 1: diagrama do sistema educativo santomense



Fonte: São Tomé e Príncipe, Ministério da Educação, Cultura e Ciência. **Exame nacional 2015 da Educação para Todos - São Tomé e Príncipe**. São Tomé, 2014, p. 09.

Segundo Cassinela (2001), a organização do sistema educacional segue a mesma estrutura em São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau. Os sistemas de ensino de Moçambique e Cabo Verde também são similares, havendo pequenas alterações na quantidade de séries do ensino primário ou secundário, mas em todos os países do PALOP a duração total do ensino primário e secundário é de 12 anos/ classes ou séries.

Em São Tomé e Príncipe, é no âmbito do ensino superior onde pudemos identificar a maior demanda reprimida:

A educação superior em São Tomé e Príncipe teve uma trajetória muito irregular e, dentre os países de língua oficial portuguesa, foi aquele que mais demorou a ter uma instituição vocacionada a este subsistema de ensino. Embora tenham havido experiências desde o período colonial (1947) e

durante o período socialista (1982), foi somente durante a era democrática (1998) que firmou-se uma instituição de ensino superior pública no país.¹⁷

Assim, em 1996, a primeira instituição a promover o ensino superior em STP foi o Instituto Superior Politécnico (ISP) que, em 2014, veio a compor a Universidade de São Tomé e Príncipe, a primeira universidade pública do país.

Durante o ano letivo 2005/2006, São Tomé e Príncipe possuía 474 estudantes matriculados no ISP¹⁸, considerando que a população do país, em 2005, era de 157.472, ou seja, pouco mais de 0,30% do total da população esteve matriculado no ensino superior em STP.

CONCLUSÃO

Acompanhamos alguns aspectos do desenvolvimento dos sistemas educacionais dos membros dos PALOP a partir de 1975, período de suas independências em relação a Portugal. O processo vem sendo extremamente complexo, tanto pelas especificidades culturais de cada país, mas também por crises políticas, militares e econômicas enfrentadas nos últimos 45 anos.

Os conflitos políticos e militares interferem na continuidade de governos e de suas políticas públicas no campo educacional. Já na seara

17. **Historial – Universidade de São Tomé e Príncipe.** Disponível em <https://ustp.st/history.php>. Acesso em: 30 set. 2020.

18. República Democrática de São Tomé e Príncipe. **Boletim do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto.** São Tomé, 2007. p. 9. Disponível em: <https://www.ine.st/index.php/component/phocadownload/category/58-educacao>. Acesso em: 30 set. 2020. No ano de 2005, além do ISP, havia em STP uma instituição privada a Instituto Universitário de Contabilidade e Informática (IUCAI), em funcionamento desde 1992 (CARDOSO, 2004, p.9), contudo o *Boletim do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto* informa que a instituição privada passou um período com as atividades suspensas: “Quanto ao IUCAI, que opera em colaboração com algumas universidades portuguesas de acordo as afirmações do seu presidente, particularmente nas áreas de informática e gestão estiveram suspensas, mas já foram retomadas” (2007, p. 72).

econômica, a limitação de recursos tem dificultado a formação e remuneração de professores, estruturação de escolas e universidades e outras medidas necessárias para garantir a expansão e qualidade do ensino.

Contudo, apesar das adversidades, os sistemas educacionais vêm se aperfeiçoando através de regulações específicas como é o caso “Lei de Bases do Sistema de Educação” de em Angola (2001) e a “Lei de Bases do Sistema Educativo” de São Tomé e Príncipe (2003) ou da criação de ministérios específicos para cuidar da educação. São medidas importantes e que já produziram efeitos positivos percebidos através dos relatórios no âmbito do *Educação para Todos*.

Vale destacar que, entre todos os níveis da educação, é no ensino superior onde encontramos a maior debilidade, com índices baixos de investimento e oferta de vagas. Nesta área, evidenciamos a emergência da Universidade da Integração Internacional Afro-Brasileira (UNILAB), uma instituição federal brasileira de ensino superior voltada para a formação universitária de jovens do Brasil e dos países da CPLP, o que inclui os PALOP, destacando-se como uma importante iniciativa do Brasil no campo da cooperação e solidariedade internacional que contribuirá com a formação de quadros comprometidos com o desenvolvimento da educação nos seus países de origem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Maria Manuela. Educação/Formação/Investigação em São Tomé e Príncipe. *Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade de Coimbra, 2004.

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo. **Panorama do Sistema Educacional dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) desde suas Independências**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Viçosa, 103f, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, João Paulo Mendes. **Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da independência**. TCC (Bacharelado) Supervisão e Orientação Pedagógica / Instituto Superior de Educação / Praia - Cabo Verde, 63f, 2008.

ITAMQUÊ, Sabino Tobana; SUBHANA, Carlos. Educação pós-independência em Moçambique. **Revista África e Africanidades**, Ano XI, n.26, abril – 2018.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 59, p. 1003-1031, dez. 2014.

MASSEKO, Felizardo Gabriel. A Guerra dos 16 anos em Moçambique: causas nacionais e internacionais? **Revista Nordestina de História do Brasil**, Cachoeira, v. 2, n. 3, p. 120-136, jul./dez. 201

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p.291-311, jul-dez. 2012.

SANÉ, SAMBA. Os desafios da Educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018

SUCUMA, Arnaldo. **O ensino superior na Guiné-Bissau**: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 206f, 2018.

MANIFESTAÇÕES DA VIOLÊNCIA NAS OBRAS *A BICICLETA QUE TINHA BIGODES:* *ESTÓRIAS SEM LUZ ELÉTRICA*, DE ONDJAKI, E *COMANDANTE HUSSI*, DE JORGE ARAÚJO

Andrea Cristina Muraro
Larissa Oliveira e Gabarra
Maria Cesalânia Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

Dentre aproximações entre Angola e Guiné-Bissau, desde os meados de 1950, podemos apontar a do líder da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, que junto de alguns líderes em Angola, contribuiu na organização e nas configurações daquilo que mais tarde se chamaria de Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Ressaltamos que essas relações estabelecem-se ainda na Casa dos Estudantes do Império – CEI, um espaço de congregação para os estudantes de ensino superior, vindos das colônias, e que criado nos anos de 1940, por iniciativa do governo salazarista, reuniu algumas das futuras lideranças das independências do continente africano, até 1965, quando a casa foi fechada. Os estudantes foram, aos poucos, desenvolvendo, com base em análises da conjuntura histórica, um sentimento nacional totalmente avesso aos interesses do salazarismo e, a literatura, por sua vez, teve, nesse contexto, um papel significativo, uma vez que a partir dos movimentos artístico-culturais, os estudantes como Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Lúcio Lara, Agostinho Neto, Pepetela, por exemplo, passaram a discutir os problemas das colônias e a revoltar-se contra o sistema colonial.

A partir desse contexto de revoluções armadas, Angola e Guiné-Bissau têm hoje quatro décadas de libertação do colonialismo e a população já passou por conjunturas políticas, econômicas e sociais muito complexas, cada uma nas suas especificidades e ambas conectadas com um processo global. Apesar dos contextos com características idiossincráticas, o foco de atenção neste trabalho parte do que eles têm em comum e que aparece nas obras *A bicicleta que tinha bigodes: estórias sem luz elétrica*, de Ondjaki, e *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo; são eles: a guerra civil e seus desdobramentos, como medo, violência, carência.

Guiné-Bissau, segundo Moema Parente Augel (2007, p. 65), enfrentou em 1998 umas das suas mais violentas guerras civis depois da independência. Mesmo com curto período de duração, elas fizeram com que muitos ficassem desabrigados e fugissem para o interior. Depois dessas guerras, outras seguiram dando continuidade ao processo de instabilidade social, vinculado à violência. Esses contextos de crises políticas, para a sociedade civil, se transformaram em crises relativas aos problemas fundamentais do desenvolvimento. As metas de desenvolver uma Guiné-Bissau justa, democrática e com acesso aos bens de educação, de lazer, de economia, de moradia, satisfatórios a todos foram comprometidas pela corrupção nos altos cargos dos governos. Para Lars Rudebeck essa data específica se configurou como um marco histórico principalmente porque

Os rebeldes de Senegal em Casamança [...] compravam armas do exército e forças de segurança da Guiné-Bissau que lhe eram fornecidos através de mediações feitas pelos detentores de cargos superiores nas forças armadas, fortes indícios apontam para o envolvimento do próprio presidente [Nino Vieira]. No intuito de desviar as atenções e de atenuar a preocupação, pelo menos em relação ao Senegal, o presidente tentou, em 1998, sacrificar o seu colaborador mais próximo e companheiro de armas desde há trinta anos, o brigadeiro Ansumane Mané, suspendeu-o do seu posto por suspeita de envolvimento no tráfico de armas [...]. Soldados e comandantes

frustrados e que já há bastante tempo não recebiam salários solidarizaram-se com Ansumane Mané. (RUDEBECK, 2001, p. 18)

A narrativa *Comandante Hussi* (2009) ocorre nesse contexto de guerra civil que iniciou em 07 de junho de 1998. O enredo inicia-se em uma comunidade denominada de Porto do Butuquinhos, que se localiza na zona periférica da capital; posteriormente, o espaço é mesclado entre as paisagens pelo caminho em direção ao interior do país e o retorno à capital, na qual se configura como ápice das compilações de violências. Esse percurso é percebido pela mobilidade exercida pelo protagonista, uma criança de aproximadamente 12 anos de idade, chamada Hussi.

No que diz respeito a Angola, essa violência foi por um período maior (1975-2002). Mesmo com acordos como de 1992, na prática não houve uma interrupção da guerra. O período das décadas de 80 e 90 foi fortemente influenciado pela Guerra Fria e pelas disputas por riquezas naturais. O historiador Douglas Wheeler considera que, “em meados e finais dos anos 80, a já internacionalização da Guerra Fria angolana tornou-se, mais do que nunca, um conflito alimentado pela Guerra Fria, com as duas superpotências apoiando cada uma das partes em confronto” (WHEELER, 2011, p. 364), MPLA e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA).

Durante os conflitos, os maiores movimentos extraíam suas próprias fontes de abastecimentos para a guerra. A UNITA conseguiu dominar um território de minas de diamante; o MPLA por sua vez, estava situado na área de petróleo. Assim, cada uma vendia seus recursos naturais que alimentavam a guerra após 1992. Nesse período, “seguiu-se a destruição das infraestruturas de transportes e comunicação e instalação de minas terrestres em grande escala” (WHEELER, 2011, p. 368). no país. Não é possível datar com exatidão o ano da narrativa do escritor Ondjaki, mas indícios de leitura apontam para alguns elementos, tais como: a presença dos cubanos, a estrutura geográfica do espaço narrativo. Isso sugere-nos que o enredo se passa em meados dos anos 1980.

Partindo dos pressupostos do contexto acima exposto sobre os dois países, e tendo como objeto de pesquisa as duas obras literárias, investigaremos como Ondjaki e Jorge Araújo trabalham, através do discurso literário, em que o mundo infantil prevalece sobre a violência do contexto de guerra civil em Angola e Guiné-Bissau entre o final da década de 80 e 90. Temos como principal método de análise a aproximação da Literatura com a História.

UMA ATMOSFERA DE VIOLÊNCIA NAS NARRATIVAS LITERÁRIAS

É sabido que cada obra é concebida de modo diferente, pois cada indivíduo ou sociedade veicula uma ideia diferente de ser e estar. Dito isso, é de se esperar que tal diversidade se expresse nos textos que as sociedades produzem, conseqüentemente, também tem contextos de recepção diversos. Assim sendo, as narrativas de Ondjaki e Jorge Araújo captam as complexidades de vidas e de mundos que procuram representar, a partir das experiências pessoais de cada um com esses países. Mundos esses que se apresentam cada vez mais múltiplos e, assim, cada especificidade narrativa é como “viver a totalidade-mundo a partir do lugar que é nosso é estabelecer relação e não consagrar exclusão” (GLISSANT, 2013, p. 68). Também, assim, a nossa leitura parte de um conhecimento exógeno, mas sincero e respeitoso, situado na região Nordeste do Brasil, na América do Sul.

Tendo em vista essa reconstrução, por meio do objeto artístico, pensamos que a literatura funciona como nível micro de uma macro história. Seguindo o raciocínio de que essas vozes – através do olhar infantil – são maneiras de se observar e ressignificar as guerras por ângulos diversos em que se coloque em indagação, os detalhes que pareciam invisíveis para a história macro se dão a ver via os acontecimentos narrados.

Assim, pouco a pouco, aparecem aqueles personagens que desempenham o papel de mediadores, reguladores e, inclusive, que apontam

para uma construção das sociedades, como no caso das crianças que aparecem nas duas narrativas. “Não há como fugir ao que tem de ser dito: escrevemos em busca da voz que mais nos fala por dentro. [...] Escrevemos para relembrar o que ainda não tinha sido contado” (ONDJAKI, 2015, Orelha), assim, compactuando com a fala do escritor, as obras funcionam como gatilhos para uma interpretação e reelaboração de períodos de violência.

Nesta perspectiva, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177), então a literatura é um meio pelo qual nós, estudiosos da área, podemos averiguar e decifrar as configurações instauradas nas obras a fim de compreender as estruturas sociais. Neste trabalho, as palavras, as cenas, a narrativa são sinais para entendermos, por exemplo, a violência daquele momento histórico. Vale ressaltar que o percurso não é apenas histórico, é por meio da linguagem literária que se percebe os acontecidos.

Devemos, assim, levar em conta a multiplicidade de culturas que formam suas bases sociais, em ambos os países, e que é nutrida a partir da sensibilidade proporcionada pelas narrativas aqui analisadas. Nessa perspectiva, os estudos de Mahmood Mamdani¹ e Frantz Fanon² são fundamentais para compreendermos os meios pelos quais a violência se apresenta em *A bicicleta que tinha bigodes: estórias sem luz elétrica* e *Comandante Hussi*.

Fanon esteve em Argélia e enquanto exercia a profissão de médico observou, com mais profundidade, o cotidiano de violência física e psicológica provocada pelo colonialismo, e notou, principalmente, a alienação e a despersonalização dos seus pacientes. É através da descrição dos conceitos de “violência atmosférica, à violência à flor da pele”

1. Mamdani nasceu em 1946 em Uganda e desenvolveu estudos sobre Histórias e Políticas Africanas.

2. Fanon nasceu em 1925 na Martinica. Foi psiquiatra, militante negro e um intelectual influente do século XX sobre os temas da descolonização e da psicopatologia da colonização.

(FANON, 1968, p. 54) que percebemos como as estruturas de violência colonial se alteraram, uma vez que essa violência não se limitou apenas em manter os homens submetidos, mas tratou de desumanizar. Contudo, Fanon acrescenta que

O povo colonizado não está só. A despeito dos esforços do colonialismo, suas fronteiras permanecem permeáveis a novidades, aos ecos. Ele descobre que a violência é atmosférica, escala aqui e ali, e aqui e ali derrota o regime colonial. Essa violência triunfante desempenha um papel não somente informador como também operativo para o colonizado. (FANON, 1968 p. 53)

Dessa forma, os elos entre colonizador e colonizado tornam-se estreitos até que as relações entre essas “duas espécies” atinja o ponto da “violência em ação” (FANON, 1968), que é fundamental para compreender os muitos anos de guerra que se instaurou em Angola e os 11 meses em Guiné-Bissau, assim como outras tensões que seguiram dando continuidade ao processo de instabilidade social, vinculada à violência depois das lutas de libertação. Portanto, essa violência designada como permanente, entranhada em todas as relações, e que se manifesta sob diversas formas, é captada pelas narrativas dos dois autores.

A obra do Jorge Araújo apresenta um narrador-onisciente que, por vezes, se confunde como a dos personagens, o que caracteriza o discurso indireto livre: “Hussi amanheceu em sobressalto, uma sensação estranha colada na pele [...]. Era estranho. Há dias que vivia essa história sem fim” (ARAÚJO, 2009 p. 19). O pacto ficcional de que “Hussi realmente existiu” faz com que a leitura torne-se mais atenta, crítica e, sensível, uma vez que o leitor, de antemão, já espera as atrocidades causadas pela guerra, anunciada ironicamente: “uma boa guerra sempre foi o melhor antídoto para a depressão” (ARAÚJO, p. 68).

Na obra de Ondjaki, essa caracterização da guerra vai sendo notada pelo leitor aos poucos, a guerra criou outros ciclos que vão sendo

moldados à narrativa que segue o seu fluxo. Apesar das narrativas de Ondjaki, de modo geral, abordarem temas mais universais, nessa obra ele aborda a carência de várias formas, a escassez de comida, a falta de água e luz, a infância situada nesse contexto de carência em Luanda, capital do país e do poder do partido MPLA. Assim, as vivências de quem cresceu imerso em uma cultura de guerra tornam-se perceptíveis, mesmo que *in loco* a guerra ocorresse em espaços distantes da capital.

O espaço e o tempo da narrativa *A bicicleta que tinha bigodes: histórias sem luz elétrica* coincide com a biografia do escritor Ndalu de Almeida, conhecido por Ondjaki, que cresceu nesse contexto da capital, Luanda. Assim, as memórias infantis da narrativa sempre partem desse local de fala. Segundo Édouard Glissant, “as literaturas que perfilam diante dos nossos olhos e que já podemos pressentir serão adornadas com todas as luzes e com todas as opacidades da nossa totalidade-mundo” (2011, p. 73). Portanto, a literatura desse escritor angolano se configura na geração que estabelece “relação e não exclusão”, em que ele recria e resignifica o tempo-espaço dos anos 80 e 90, por meio de uma linguagem leve, poética, bem humorada e crítica. Embora tenhamos consciência de que o ponto de partida de suas narrativas possam ser memórias e que estejam restritas a um determinado tempo e espiral geográfico, sua narrativa alcança limitadamente outras infâncias, outros territórios, outras visões da violência desse período analisado, embora recupere os ecos destes outros espaços/tempos, uma vez que a capital Luanda acaba por ser o ponto de convergência daqueles que fogem da guerra e suas mazelas.

A memória de qualquer criança é um registro da experiência do passado e como tal representa um momento e espaço histórico em uma escala micro. Quando o narrador enuncia “na minha rua” (ONDJAKI, 2015, p. 9), marca e situa o espaço em que os acontecimentos da narrativa ocorre; tal espaço é definido explicitamente na narrativa e deixa nítida a limitação da personagem e do narrador para o entendimento de outras infâncias. Já na narrativa *Comandante Hussi*, o narrador faz o

leitor percorrer o espaço mais amplo que vai desde a capital ao interior, e embora não descreva com detalhes o interior, apresenta cenários de violência ocasionados pela guerra, como na passagem a seguir: “ – Por que é que eles estão a dormir? – interrogava Doskas. – Eles não estão a dormir – respondia a mãe. – Ainda és muito novo para compreender estas coisas. [...] – Por que é que nas nossas guerras entre índios e *cowboys* não há sangue? – resmungava Tausab.” Assim, os espaços vão sendo descritos e com eles as infâncias, isto é, o lúdico em meio ao nefasto, a violência (ARAÚJO, p. 44).

A obra, de contexto angolano, conta a estória de crianças que ambicionam ganhar uma bicicleta que foi anunciada como prêmio de melhor estória no concurso da Rádio Nacional de Angola. Por ter na mesma rua um escritor, acreditam que têm mais chances de ganhar o prêmio; no entanto, após a recusa do escritor “tio Rui” em ajudá-los, eles decidem procurar outros meios de conseguirem a estória, até a possibilidade de roubarem da casa de tio Rui, uma suposta caixa mágica que contém letras que, no imaginário infantil, saem do bigodes do “tio Rui”. O personagem “tio Rui” é uma homenagem ao escritor Manuel Rui.³ Assim, perpassando pela falta de compreensão do mundo dos adultos, a narrativa de forma lúdica aborda e tece, através de um narrador-criança, críticas sociais desse recorte de Luanda no período de guerra civil no período dos anos de 1980 a 1990.

O tempo cronológico do enredo é de 5 dias, sendo que as ações dos personagens predominam mais no período da noite, que vai de encontro com o projeto “estórias sem luz elétrica” do escritor Ondjaki. O espaço de trânsitos rizomáticos é sinalizado pelo general, o escritor e advogado, o motorista, a avó e três crianças que circulam pelo bairro

3. Manuel Rui Alves Monteiro, mais conhecido por Manuel Rui, é um escritor angolano, autor de poesia, contos, romances. Nasceu em 4 de novembro de 1941, no Huambo. Em 1969, licenciou-se em Direito pela Universidade de Coimbra. No pós-independência tornou-se Ministro da Informação do MPLA, no governo de transição, primeiro representante de Angola na Organização da Unidade Africana e nas Nações Unidas.

estabelecendo o elo com esses adultos. Esse bairro é o Alvalade, onde morava uma parte da elite política e diplomática que pertenceu ao segundo escalão do primeiro governo de Angola, após a independência: vice-ministros, diplomatas, militares. Estava localizado na Baixa, próximo à Praia do Bispo.

As imagens das construções são vivendas, sobrados onde anteriormente moravam os portugueses do tempo colonial, funcionários administrativos. Atualmente, o local tem uma configuração bem diferente, uma vez que muitos prédios foram demolidos e avenidas foram construídas. Como já foi dito anteriormente, diferentemente de Guiné-Bissau, em Angola a guerra ocorreu no interior, portanto, o espaço da narrativa angolana se torna um espaço protegido de uma “violência em ação”, de manifestações violentas e cruéis das armas de fogo, embora, a capital, Luanda, certamente, não escapasse dos estilhaços da guerra que são manifestadas pela violência “atmosférica”, recuperando Fanon (1968), que fica evidente na narrativa de Ondjaki.

Neste seguimento, as manifestações de violência vão sendo forjadas intrinsecamente na rotina das personagens como o caso da “Isaura [que] tem sempre ideias complicadas. Fica muito tempo sentada no quintal dela a olhar as andorinhas, as lesmas e até conhece cada gafanhoto do jardim dela” (ONDJAKI, 2015, p. 14). Como pudemos perceber na passagem, a rotina infantil vai se ajustando ao contexto, a vida segue silenciando os hábitos através de readaptações das brincadeiras infantis.

Esse silêncio, ao nosso ver, é uma manifestação da violência, uma vez que Isaura fica simplesmente “sentada no quintal dela a olhar” fixamente, mas sem apreender o que se sucede ao seu redor. Assim, os seres que fazem parte do seu “quintal”, espaço esse que é uma extensão do seu lar e os bichos como membros de sua família são os mecanismos de defesa contra a violência, pois “com palavras pode-se mesmo traduzir a voz do silêncio” (ONDJAKI, p. 7). Observamos comportamentos similares ao da criança Isaura no adulto CamaradaMudo, o

narrador-menino o descreve como sendo “um senhor gordo que fala pouco e está sempre sentado na esquina da nossa rua” (p. 9), e o fato de permanecer no mesmo lugar, sem se comunicar muito, como seu próprio nome sugere, pode ser interpretado como uma necessidade de silêncio, diante dos problemas existentes em sua vida, que perpassa pela guerra, tornando-se uma forma de proteção, uma arma utilizada tanto pelas crianças como pelos adultos para sobreviver diante da opressão que a guerra causa.

Segundo Eni Puccinelli Orlandi, em seu livro intitulado *As formas do silêncio* (2007, p. 28), “as palavras são múltiplas, mas o silêncio também são”; assim como a palavra carrega vários significados, o silêncio é um campo fértil e nos proporciona várias leituras. O termo silêncio parte, segundo Orlandi, da “etimologia de *silentium*, referida a *silens*, que significa: que se cala, silencioso, que não faz ruído, calmo, que está em repouso, sombra etc.” (p. 33).

Desenvolvendo, então, essa reflexão, podemos dizer que o lugar, o tempo e os acontecimentos dão margem para silêncios que em outras culturas são vistos como benéficos e louvados durante séculos, como na cultura indiana. Entretanto, na perspectiva que assumimos, “o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (p. 29). Retomando a análise das leituras do silêncio, Avó Dezanove insinua que está regando as plantas pela manhã, mas não há água saindo da mangueira, e mesmo nessas condições, a “avó ficava bué [muito] de tempo ‘a regar só’”.

Nota-se que esse tempo, essa espera, é um conjunto de tortura, de violência. Na verdade, a mente funciona como esconderijo, como refúgio de uma realidade que não se quer vivenciar e, assim, essa violência que acontece na “atmosfera” psicológica das personagens se incorpora ao espaço, pois até “as plantas sabem” e a avó “deixava passar esse tempo como se fosse uma demora de molhar. E olhava o céu num pedido de pingo” (ONDJAKI, 2015, p. 40). Assim, também podemos perceber

que a falta de assistência, de amparo, por partes das autoridades governamentais, verbaliza uma violência, que ocorre no plano concreto, no sentido de carências de itens indispensáveis para uma vida íntegra. Análise sem entrar no mérito do classe social que se está descrevendo. Se em Luanda a descrição da guerra parte de uma classe média, privilegiada em Bissau, é a população marginalizada, abandonada nos bairros periféricos da capital que encarna a narração.

O enredo de o *Comandante Hussi*, de Jorge Araújo, se passa, no primeiro momento, em uma comunidade onde a família mora no subúrbio da capital. Hussi é o filho mais velho que se obriga a deixar sua bicicleta enterrada em casa, quando foge da guerra. O pai (Abdelei) vai servir no exército e o protagonista assume a responsabilidade de guiar seus irmãos (Doskas e Tausab) e a mãe (Geca) para o interior, a fim de preservar suas vidas. No entanto, Hussi, após chegar e abrigar seus familiares, não consegue parar de pensar na sua bicicleta e quer de todas as formas reencontrá-la. Mesmo tendo presenciado pelo caminho mortes e tragédias já em consequência da guerra, resolve voltar para casa, mas acaba retornando para o centro da capital. Nesse terceiro espaço, o personagem se torna membro direto do conflito, pois ele passa a ser ajudante dentro das trincheiras. O tempo cronológico da obra do Jorge Araújo é, digamos, 11 meses, pois a narrativa inicia com a guerra e termina como a “romaria dos vencedores” (ARAÚJO, 2009, p. 99).

Assim como acontece com a Isaura que encontra refúgio no silêncio e em seus animais de estimação não convencionais, Hussi encontra no silêncio uma forma de se expressar e de resistir “e nestes momentos que Hussi se refugia num canto e tranca as portas do seu mundo”(p. 55). Ele também encontra em sua bicicleta, e nos diálogos telepáticos que desenvolve com ela, uma fuga da cruel guerra, semelhante ao projeto de Ondjaki ao dar nomes aos animais de estimação de Isaura, em ressignificar o escuro. O menino Hussi “aprendeu com a experiência que é no escuro que se faz a transmissão de pensamentos, que é no escuro que consegue dialogar com sua bicicleta” (p. 55). A escuridão é

vista pelas crianças como uma vantagem perante o medo; nesse, caso Hussi pode demonstrar suas fraquezas, seus medos sem que ninguém o veja e, principalmente, julgue-o, ao passo que as crianças de Ondjaki, na falta de luz, na escuridão da rua, encontram-se com a essência de serem crianças nas contradições sociais que a guerra proporciona.

É importante destacar que o escritor Jorge Araújo é de nacionalidade cabo-verdiana e a maioria das famílias desse arquipélago sempre teve uma forte relação com Guiné-Bissau. O escritor esteve no país como jornalista na guerra civil de 1998. Desse modo, o lugar de fala de Jorge Araújo pode ser visto como o que se denomina de *entre-lugar*. Essa expressão é um termo cunhado por Homi Bhabha e refere-se ao contato intensivo e permanente com mais de uma cultura, o que possibilita o estranhamento e a aproximação ao mesmo tempo dos dois mundos, ao ponto de redimensionar as experiências, vivenciando-as. No caso do escritor-jornalista, fundando microrrealidades, a partir de Cabo Verde e de Guiné-Bissau.

Essas microrrealidades são observadas na narrativa quando as camadas de violências vão sendo descascadas num ambiente de carência causada pelo abandono governamental da população que se encontra nos subúrbios, até o momento em que o pai do protagonista, Abdelei Sissé, pega nas armas. As malhas de violência a que vão sendo submetidas a família Sissé, notamos, gradativamente, passam pelo que denomina Fanon de “atmosfera da violência” para a “violência em ação” (1968, p. 54). As dores, as dificuldades que a sociedade guineense enfrentava não é percebida por Hussi, como coloca o narrador inicialmente, pois “era domingo, dia de missa e futebol. [...] Dia em que nada acontece e o sono tem mel” (ARAÚJO, 2009, p. 15). Dessa forma, podemos ver como uma tentativa de reforçar a falsa harmonia existente, baseada num silenciamento provocado pelo narrador, do estopim que sucederá os acontecimentos que levarão à guerra. Ora, se eles “viviam felizes, porque a felicidade também se faz de pequenas coisas.” (ARAÚJO, p. 21), o filtro do narrador nos coloca, deste modo, a pensar que os personagens

não têm consciência das violências a que são submetidos, no primeiro plano de análise. Mas num plano de análise mais profunda do personagem Hussi, notamos a tomada de consciência da violência sofrida antes e durante a guerra e que passa, primordialmente, pela sua transformação, percebida pelas suas expressões e comportamentos. Como por exemplo o seu comportamento de humor, em que “nestas ocasiões o que mais magoava a sua bicicleta era o fato de Hussi, normalmente tão brincalhão, perdia o sentido de humor [...] ninguém lhe tirava da cabeça que era fome quem comandava essas variações de humor” (p. 58). Aqui, a fome é um gatilho para a tomada de consciência das violências sofridas pela personagem enquanto vivencia a guerra.

Apesar de viverem em uma “casa com paredes de cartão”, sendo que “a única mobília era um calendário de nossa senhora de Fátima”(2009, p. 21), é através da superação dessa violência, que até então acontece no plano individual, ou nesse caso, no plano familiar de Sissé, que a metamorfose de espírito de coletividade e tomada de consciência ocorrem. Quando o personagem Brigadeiro Raio de Sol “resolveu afastar a máscara de apatia e atirar-se ao mundo com os olhos” e “cruzou com uma criança com a barriga em forma de balão. Andou mais uns metros e viu outra, ainda outra” (2009, p. 28), um sentimento de revolta lhe invade, conseqüentemente ele “atravessou o campo de futebol, passou pela porta de Abdelei Sissé, “e pronunciou: “A guerra do balão começa hoje” (2009, p. 31). A guerra, no enredo, foi nomeada de “guerra do balão”, fazendo referência direta às barrigas inchadas das crianças proporcionadas pela desnutrição infantil, causada pela falta de itens básicos de sobrevivência.

O conceito de violência é complexo, por vezes ambíguo, implica vários elementos, posições teóricas e variadas maneiras de definição, solução ou eliminação. A origem em latim do termo violência – *violentia*, que significa abuso de força e que expressa o ato de violar o outro ou de violar a si mesmo. A violência é todos os mecanismos usando a força para ir contra a natureza de alguém; é todo ato de força contra a

espontaneidade, a vontade e a liberdade de algum ser. É notório que as características e conceitos de violência variam no tempo e no espaço, seguindo os padrões culturais de cada grupo ou época. Na perspectiva de Mamdani, o que “deixa a sensibilidade política moderna horrorizada não é a violência *per se*, mas a violência que não faz sentido.” (2016, p. 384). Nessa visão, a violência das sociedades modernas é criada para legitimar a falta de direitos de uns e os privilégios de outros. A violência, assim, é legalizada pela ordem estabelecida. Coadunando com Fanon, Mamdani também acredita que essa violência legal só pode ser rompida com violência.

Assim, na obra de Jorge Araújo, a ordem partida do personagem ficcional, comandante Brigadeiro Raio de Sol, em pegar nas armas torna-se legítima quando ele constata as irregularidades dos governantes; porém, como notamos na história do país, para além disso, trata-se de um jogo político que legitima uma violência política, na qual cada um busca ampliar seus espaços de poder sobre o outro.

Na perspectiva desses autores, é possível analisar que a frequência com que a promessa de um futuro de paz ocorre é para legitimar o uso da força como legítima, é algo recorrente nos países estudados. Por exemplo, retornando ao momento histórico da Guiné-Bissau e a relação do Assumane Mane e o Nino Vieira ⁴ nos anos 80, que usam o discurso de predominância de cargos e funções exercidas por cabo-verdianos após a independência nos departamentos de gestão e institucionalização guineense a fim de legitimar e justificar o rompimento de uma ordem de poderes (M’BUNDE, 2018). Na História, os dois se unem para tirarem do poder Luiz Cabral⁵, através dos episódios de

4. João Bernardo Vieira nasceu em 1939 em Bissau. Eletricista de formação, se filiou ao PAIGC em 1960 e rapidamente se tornou peça-chave da guerra de guerrilha. Foi também presidente do país de 1980 a 1998. Ansumane Mané nasceu em 1940, também se filiou ao PAIGC e lutou ao lado de Vieira nas guerrilhas de 1960. Compactuou com acontecimentos de 1980, juntamente com Nino Vieira.

5. Luiz Cabral esteve na luta pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, foi presidente da Guiné-Bissau de 1973 a 1980, quando foi deposto por um golpe de estado militar em 1980.

1980, e mais tarde opõem-se um contra o outro em 1998, notoriamente por motivos políticos.

Já na obra de Jorge Araújo, a rivalidade entre o Brigadeiro Raio de Sol e o presidente Trovão tem raízes no passado com a relação amorosa de ambos para com uma mulher e que fora assassinada pelo Trovão. O nome dela é “Ayassa [...], a mulher que um dia se deixou cegar pela luz do amor e o trocou pelo brigadeiro Raio de Sol. [...] Ordenou que lhe arrancassem o coração e o fizesse cozer durante sete dias e sete noites em *lume brando* (fogo baixo). Com água do mar, para salgar os sentimentos” (ARAÚJO, 2009, p. 67).

Essas razões são fatores que ajudam a sustentar e legitimar o conflito, pois embora a guerra esteja, principalmente, no plano político e público, as razões também se apresentam na esfera pessoal, no privado, uma vez que ambos os personagens, ficcionais, se odeiam ao ponto do Trovão não chamar pelo nome o seu inimigo e sim de “quatro estrelas – era assim que chamava o Brigadeiro Raio de Sol para evitar pronunciar o seu nome e realçar ainda mais as vintes estrelas que lhe enfeitavam as diversas” (p. 74). Portanto, o nome do personagem infere uma interpretação para além de um raio de sol em meio aos trovões em uma tempestade, uma salvação para o futuro do país, também diz respeito ao *status* de poder que ele ocupa no enredo simbolizado pelas estrelas, pelas patentes militares.

A cena descrita por Jorge Araújo em que Abdelei Sissé “correu para casa para preparar a guerra” (p. 33) mostra que o ato de pegar nas armas é, por assim dizer, uma parteira de uma manifestação de violência para outra manifestação. O personagem se esforça para lembrar da última guerra “Há quanto tempo foi a última guerra? [...] Pelo estado da arma deveria ter sido há uma eternidade” (p. 33). Inferimos que a última guerra foi a da luta de libertação, uma vez que o personagem foi um antigo combatente e “começou a fazer a revisão da matéria, a recitar mentalmente o manual de instrução das técnicas de combate. Mas não era preciso. A guerra é como andar numa bicicleta, quando se aprende nunca mais se esquece” (p. 33-34).

Apontamos duas observações sobre esta cena de preparação: a primeira é sobre o apoio dos antigos combatentes e os dos militares para com o Ansumane Mané (Brigadeiro Raio de Sol), no acontecimento de 1998, em Guiné-Bissau. A segunda é que a violência ao longo da guerra tem profundo enraizamento no psicológico, isto é, a comparação da guerra e o ato de aprender andar de bicicleta reforça que a violência fica no esconderijo da mente, mas que em algum momento vem à tona.

Assim, as atividades como caminhar, tocar um instrumento, escrever e andar de bicicleta são entendidas pelo cérebro como importantes para a nossa vida e sobrevivência. Para o pai de Hussi, a guerra também é uma questão de sobrevivência; por isso as informações que ficam armazenadas nos lobos frontais e que são responsáveis pelo controle do tônus muscular, dos movimentos voluntários e automáticos formaram conhecimentos, preciosamente guardados e que surgem de forma inconsciente quando Abdelei necessita utilizá-los. Assim como Abdelei aprendeu a guerrilhar, Hussi, que outrora aprendeu a andar de bicicleta, agora tem uma árdua lição ainda na infância: aprender a sobreviver e andar na guerra. Hussi sofre uma transformação passando pelo mesmo processo de metamorfose que o pai.

A guerra civil de 1998 em Guiné-Bissau na narrativa é confirmada pelas ordens do “Comandante Brigadeiro Raio de Sol” que o narrador apresenta como “um velho militar da reserva” e “muito respeitado entre a rapaziada” (ARAÚJO, p. 26). O Comandante Brigadeiro Raio de Sol, como seu próprio nome infere, se configura na esfera militar, que no caso da Guiné-Bissau, por vezes, se confunde com a esfera política do país. De acordo com Ricardino Jacinto Dumas Teixeira, essa relação sempre foi tênue, uma vez que, “o processo de democratização iniciado em 1991 [...] exigiu a despartidarização das Forças Armadas, na verdade, estas continuaram a ser constituídas essencialmente por militares provenientes da luta armada e, de certo modo, ligados ao partido do poder, o PAIGC” (2006, p. 48).

Retornando a descrição do Brigadeiro Raio de Sol, da narrativa de Jorge Araújo, ele sempre era escolhido para a ser o árbitro dos jogos de futebol das crianças. Desse modo, esse respeito nutrido por todos lhe dá uma característica de detentor de poder no contexto a qual ele é representado, uma vez que ao tomar a iniciativa da guerra, “ninguém ousava fazer perguntas. Todos sentiam orgulho em colocar o destino nas mãos de um velho, sobrevivente de mil e uma batalhas, vencedor de mil e uma guerras” (ARAÚJO, 2009, p. 31). Por outro lado, a narrativa capta esses nuances de relação de poder, que na democratização da Guiné-Bissau passa, inevitavelmente, “por militares provenientes da luta armada” que atuam como juízes, porém não mais no campo de futebol infantil, como a narrativa coloca, mas no campo político do país.

Se por um lado o comandante Brigadeiro Raio de Sol é exaltado pelos personagens do enredo, por outro o “comandante Trovão” é ridicularizado e descrito fisicamente como uma

personagem gorda, tão pesada que o chão tremia com as passadas de elefante [...], sempre apoiado em um bengala com cabo de marfim onde mandara esculpir a juba de um leão. [...] Felizmente andava pouco. [...] Era assim que passava os dias, o futuro encalhado num glorioso passado, hibernando num palácio fantasma onde o silêncio era tão forte que até doía”. (p. 63-64)

No plano psicológico é descrito como alguém desequilibrado, que se impõe através do medo, da violência, “quando o comandante Trovão tinha esses ataques de fúria, a sua corte ficava paralisada, nunca sabiam se eram ordens para cumprir ou o delírio de mais um pesadelo” (p. 64). A fisionomia, o modo de vestir e os comportamentos descritos pelo narrador deixam-no sem credibilidade diante do Brigadeiro Raio de Sol. Observamos que com a descrição do comandante Trovão, também se pode estabelecer um paralelo de uma faceta da representação

do país, que após sua independência tenta se manter de pé, mas onde há muitos desequilíbrios estruturais na nação a serem resolvidos.

Nessa mesma direção de pensamento podemos dar um significado para o silêncio no qual o comandante Trovão vive, ou melhor, o silenciamento do espaço e a política de opressão para com as pessoas que estão a sua volta é interpretado como omissão, ausência da parte do presidente em gerir de modo eficiente o país. Não será “encalhado num glorioso passado” (p. 64) que um futuro melhor, digno e justo para todos acontecerá. Não obstante, esse silêncio atrelado à cegueira também se encontra no personagem brigadeiro Raio de Sol. Podemos observar isso na sua descrição, “era mais alto do que uma girafa, mais magro que um antílope. Tinha porte altivo [...]. Vivia divorciado do mundo na sua modesta casa do porto dos Batuquinhos, cercado por uma horta. Alfaces, couve, tomates e cebolas convivem na mais perfeita harmonia” (p. 27).

Observamos que a violência sofrida pela sociedade guineense é estrutural. Assim como o Trovão, Brigadeiro Raio de Sol também vive como um glorioso em seu próprio mundo na “mais perfeita harmonia”, omissos às manifestações de “tantas queixas” feitas pelo povo na tentativa de um ato de socorro. Após um tempo ele “afasta a máscara de apatia e atira-se ao mundo com olhos de ver” (p. 28) e só depois anuncia a guerra. Notamos que os dois personagens são ex-combatentes, mas que se encontram enclausurados em seus próprios ideais de vida e usam a guerra como arma política para se tornarem algozes de si mesmos.

Por sua vez, também na narrativa do angolano Ondjaki, o comandante denominado “General Dorminhoco” é uma figura satirizada pelo autor. O próprio nome infere sua característica de alguém que não resolve os problemas como deveria; como diz o ditado, é alguém que dorme no ponto. Embora esteja representado no meio privado, isto é, a rua que é o espaço em que ocorre a narrativa, o General Dorminhoco está também no âmbito do público, pois, notadamente, o seu espaço de trabalho se entrelaça com o seu espaço familiar, o que torna plausível a

sua primeira atitude de mediação de conflitos, diante do atropelamento do sapo Raúl da criança Isaura: não dar credibilidade a voz da criança e usar o silenciamento como fim do problema, como podemos perceber em “Não sabes nada. E acabou a conversa porque a rua tá muito escura e vocês nem deveriam estar aqui a brincar. Já para casa todo mundo” (ONDJAKI, p. 22). Entretanto, o tio Rui aparece e interrompe essa ordem de poder e violência, mostrando que “isto não é brincadeira, camarada General. Estamos num país onde os direitos das crianças são respeitados. E por adjacência os direitos sapais” (p. 24). Ao usar a sátira, o narrador nos adverte e nos remete para os problemas de uma geração que teve seus direitos violados, além de revelar uma falta de fé na função do exército angolano, diferentemente da narrativa de Araújo, em o narrador nos levar a pensar que a tentativa da resolução dos problemas vem por meio da figura do militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fanon afirma que “a atmosfera de violência, depois de ter impregnado a fase colonial, continua a dominar a vida nacional” (1968, p. 59). De fato, na narrativa de contexto guineense, notamos que para superar uma violência causada pelo desrespeito e negligências por parte dos dirigentes políticos, foi preciso pôr em ação, por via da violência armada, as reivindicações por melhorias de bens sociais primordiais para prorrogar a existência de uma geração de crianças. Na narrativa angolana, os efeitos da guerra aparecem na rotina das personagens pouco a pouco, intrínsecos nas mais diversas dimensões do psíquico e social. Exemplo da materialização sutil desse processo são as artimanhas das crianças para ter como prêmio uma bicicleta.

No que tange à narrativa de Jorge Araújo, essa violência se configura de forma perceptível para a criança-protagonista, mesmo que o narrador suavize essa realidade brutal com a esperança, objetificada na bicicleta. Portanto, como argumentamos ao longo do texto, as variadas

formas do silêncio são manifestações de violência, reelaboradas nas narrativas pelas ações e gestos das personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Jorge. **Comandante Hussi**. 2.ed.. São Paulo: Editora 34, 2009.
- AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In _____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. p. 177.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- M'BUNDE, Timóteo Saba. **As políticas externas brasileira e chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- MAMDANI, Mahmood. **Entendendo a violência política na África pós-colonial**. O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas. Brasília: FUNAG, p. 375-409, 2016.
- ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes** – estórias sem luz elétrica. Rio de Janeiro: Pallas. 2015.
- ORLANDI, Eni Puccineli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RUDEBECK, Lars. **Colapso e reconstrução política na Guiné-Bissau 1998-2000**: um estudo de democratização difícil. Nordiska Afrikainstitutet, 2001.
- WHEELER, Douglas; PÉLISSIER, René. **História de Angola**. Tradução de Pedro Gaspar S. Pereira e Paula Almeida. Lisboa: Ed. Tinta da China, 2013.

ENSAIO SOBRE CASAMANSA: CULTIVO, CULTURA E COMÉRCIO (XVI-XIX)

*Adilson Victor Oliveira
Larissa Oliveira e Gabarra*

INTRODUÇÃO

Casamansa hoje está anexada ao território nacional da República do Senegal, não sem disputas políticas, incluindo uma demanda pela independência territorial do país. Os conflitos locais datam desde a formação do Estado-nação Senegal em 1960, quando da independência da França. A região em períodos anteriores sofreu influência dos portugueses e ingleses, tanto quanto dos franceses que, por último, deixaram de herança a região de Casamansa ao Senegal. Na realidade, a região é composta por inúmeros povos que coabitam desde antes da Era Moderna e que transitaram pela África ocidental constituindo modos de vidas algumas vezes aproximando de hierarquias de poder político, como a do reino do Mali e outras, distanciando-se. A região, portanto, é mais conhecida como território do reino de Gabu entre os séculos XVI e XIX.

Nossa reflexão neste capítulo é sobre os trânsitos populacionais intensos que fazem eco no modo de produção de subsistência via cultivo da terra e criação de animais, como também nas influências culturais dos reinos vizinhos que estabelecem hierarquias entre os diferentes povos. Portanto, a partir das zonas das influências camponesas, marcadas pelas diferentes zonas climáticas que mais proporcionavam aglomeração populacional, procuramos entender essa formação, a agricultura e criação de animais para subsistência e para o comércio,

consequentemente, as relações culturais e de poder construídas entre os vários povos ali presentes.

TERRAS FÉRTEIS À MARGEM DO SAARA

Levando-se em consideração diferentes momentos históricos trabalhados por Jaime Pinsky no seu livro intitulado *As primeiras civilizações*, num dos capítulos sobre o metal em África, convoca-nos a reflexões sobre a prática da agricultura na região de Casamansa (2011). Se o metal, ou seja, a fabricação do ferro, como explica Pinsky, desenvolveu-se muito cedo na África ocidental e oriental antes mesmo dos europeus, então é provável que a prática da agricultura também tenha a mesma primazia. Assim, compreender as formas de agricultura dessa região é convidativo para analisar os diferentes modos de produção e de troca, consequentemente de mobilidade populacional também. Investigar a agricultura, o comércio, as diversas formas de relação entre os povos é entender a magnitude da própria história da África e a necessidade de maiores estudos sobre as experiências pretéritas antes e durante a Era Moderna.

Em consequência dessas mobilidades, uma das principais evidências que devem ser trazidas à tona são as cidades como o próprio o Jaime Pinsky relata. A origem das cidades de muitas regiões do planeta em certo modo tem a ver com a prática da agricultura (PINSKY, 2011). Segundo ele, umas das razões para surgimento das cidades nas regiões, por exemplo, do Egito, Líbano, Síria ou Israel, é a prática agrícola; o que pode ser dito também para os reinos de Gana, Mali e Gabu. Esses reinos puderam se desenvolver por causa da fertilidade do solo, devido à regularidade da chuva e da temperatura.

Sabe-se que as situações climáticas nem sempre facilitaram a habitação em qualquer lugar do planeta. De igual modo, em África, particularmente em África ocidental, as precipitações da chuva não ocorrem de forma homogênea devido a vários fatores naturais. Nesta

perspectiva, para T. Shaw, as precipitações sazonais são nítidas em África ocidental e dividem-se em dois momentos e lugares diferentes. Ele argumenta que as precipitações predominam com frequência no mês de abril a outubro no sul e no norte entre junho a setembro. Muitas vezes essas chuvas ocorrem devido a fortes ventos vindos de sudoeste e enchem de humidade o oceano Atlântico, ao passo que a zona intertropical, o vento e as precipitações cortam a África ocidental de leste a oeste. A partir do mês de janeiro as precipitações ficam no extremo sul, em relação à África ocidental. Desta forma, os ventos alísios do nordeste trazem ar seco e descem na costa da Guiné-Conacri provocando declínio de humidade em alguns momentos (SHAW, 2010). A partir destas zonas húmidas da África ocidental, entre elas Casamansa, os povos destas regiões e demais regiões próximas beneficiam-se da terra úmida e fértil para suas atividades agrícolas, pesqueiras e de pastagens.

Assim, as regiões debaixo do Saara constituem reservas naturais importantes para os povos, são próximas ao Saara e têm como base da sustentabilidade e permanência certa biosfera, que possibilitam um sistema agrícola específico. Algumas contribuições como as de Nivaldo dos Santos Arruda (2008) a respeito da agricultura em épocas antes do reino de Mali e Gabu nos permitem em certo ponto compreender o quão importante era o sistema agrícola para os povoados e para os mercadores que faziam trocas nesses territórios e desse território com regiões distantes via deserto do Saara. O Império de Gana, pela sua posição geográfica privilegiada, possibilitava não só o comércio entre os povos daquela região, mas também permite o desenvolvimento de uma agricultura com produção farta para toda a população, permitindo um alto padrão de vida a todos, tanto para os agricultores quanto aos pastores e mercadores (ARRUDA, 2008).

Pode -se dizer que, a região da costa da África era propícia à prática da agricultura “A costa é de modo geral baixa e pantanosa, com áreas de vasa muito propícias a rizicultura; e recortada por inúmeros cursos d’água provenientes do Futa Djalón, que se lançam no mar após

percorrerem algumas centenas de quilômetros” (PERSON, 2010, p. 338). Tanto os pântanos quanto os mares tiveram um importante papel nessa região, embora a maioria da população se dedicava fundamentalmente à agricultura, que era a base das suas produções locais,

Na zona da alta Guiné fronteiriça a Senegâmbia, em meio a uma rede de braços de mar e aos estuários do rio Casamance e do Rio Cacheu, encontram-se os Balante, os Joola (Diola) e os Flup, povos rizicultores, que viviam em comunidades rurais autônomas. (PERSON, 2010, p. 339)

Importa destacar que, da mesma forma que os rios Cacheu e Gâmbia foram importantes para produção agrícola local e manutenção desse dinamismo populacional que evidencia uma variedade de povos. Os rios também foram usados em várias ocasiões pelos saqueadores para atingir o interior da região ou simplesmente serviram de atrativo para outros povos cultivarem a terra ou fazer a criação de animais. A existência dessas rotas fluviais também marca a possibilidade de controle da riqueza oriunda do mar e da terra. Isso mostra como as terras férteis às margens do rio atraíam agricultores, assim como a navegação pelo rio atraía comerciantes. E estas condições climáticas permitiram o comércio, que pode ser percebido como uma rede de trocas muito antiga. Yves Person atribui essa rede comercial ao século VIII (2010). Para tal, afirma que:

A civilização do Sahel sudanês, que tem no Manden [mandingas] uma de suas principais bases, constituiu-se a partir dos séculos VIII e IX por populações camponesas autóctones confrontadas com os problemas do comércio transaariano, reorganizado naquele momento, após a islamização da África setentrional. Uma rede de comércio de longa distância logo recobre toda a zona sudanesa; seus agentes mais conhecidos são os celebres comerciantes Maninka (Malinke). Esta rede já estava suficientemente organizada no século XII para permitir a exportação, para a África setentrional, de

nozes-de-cola, fruto silvestre eminentemente perecível. (PERSON, 2010, p. 338)

É inegável que o Sahel, à margem do deserto do Saara, com a sua rede fluvial, contrastava com a aridez do deserto; no entanto, era essa especificidade que fazia dessas terras um local excelente para a produção agrícola e conseqüentemente construção de uma rede comercial de longa distância para abastecer a outra margem do deserto.

Para Ricardo da Costa “Na época de Sundjata, Mali era um reino essencialmente agrícola. Os malinquês desenvolveram a cultura do algodão, do amendoim e da papaia, além da criação de gado” (COSTA, 2009, p. 36), pesca, manutenção de faunas e florestas para caça e cerimônias de iniciação. Estas foram razões fundamentais para entender o forte fluxo das populações nesses territórios de Casamansa, somando-se à questão da exuberância florestal.

A TERRA: SIMBOLOGIAS DO TERRITÓRIO

É importante lembrar o significado de terra e o papel que as florestas têm para os povos do Império de Gana, do Mali e do próprio Gabu. Floresta como espaço físico, como um território que conforma vários mundos e várias cosmovisões, carregando com eles um conjunto de símbolos e simbologias que orientam as vidas de diferentes pessoas em diferentes instâncias sociais. Neste sentido, pensar o território em relação a esse período histórico é compreender as múltiplas relações binárias entre o mundo físico e o mundo cósmico, uma relação do homem com um ser supremo. Então, as terras, mares, pântanos, bolanhas, matos (florestas e savanas) têm uma ligação permanente com os homens e os deuses que ali se habitam e se movem em relação ao mundo.

Nesta perspectiva, torna-se importante a fala de sábio Amadou Hampate Bâ, que explica a relação de como os homens lidam com o ser supremo e de como escolhem espaços físicos para residir. Para o autor,

existe forte ligação do homem com Deus, já que o homem foi a criação de Deus que reúne partes de todas as outras vinte primeiras criações. O homem, nessa perspectiva é responsável pela comunicação, pois é aquele que é verbo, que tem o poder da palavra. Pois, na argumentação de Amadou Hampate Bâ, é possível compreender a forma como o homem se relaciona e inter-relaciona com seu criador na medida que este o fez, como aquele que pode intermediar o sobrenatural e o natural. Isso mostra a significação que a sociedade dá a esse ser supremo, que:

Na tradição bambara, Maa-nala (Deus-Mestre), se autocriou, depois criou vinte seres: ele se deu conta que nenhuma, dentre as vinte primeiras criaturas, estava apta para se tornar seu interlocutor, kuma-nyon. Então ele retirou “uma porção” de cada um dos seres existentes, que constituíam a totalidade do universo. E misturou tudo. Ele serviu-se disto para criar um vigésimo primeiro ser híbrido, o ser humano, ao qual deu o nome de maa, ou seja, a primeira palavra que compõe seu próprio nome divino. Maa, o ser “tudo em um”, não podia ser contido por qualquer invólucro. Também Maa-nala concebeu um corpo especial, capaz de conter ao mesmo tempo uma porção de todos os seres existentes. Este corpo, chamado de tari, foi ajustado de maneira vertical e simétrica. Ele simboliza um santuário onde todos os seres se encontram em inter-relações. Maa, lugar de encontro de todas as forças do universo, investido do nome de Deus – portanto participante dele –, mas igualmente constituído de elementos mais densos, tem então por vocação essencial ser “o interlocutor” de Maa-nala. Mas ele pode se tornar um ser essencialmente religioso e adorador, e assim encontrar o caminho de sua vocação primária, ele é igualmente capaz de amar ou de odiar com uma paixão muito grande, pois tudo está nele. (HAMPÂTÉ BÂ, 1981, p. 5)

Nesse sentido, um dos desejos primários dos seres humanos é o de articulador, interlocutor entre os vinte seres criados antes do homem, o próprio universo e o seu criador. O homem quando toca a natureza,

quando cria utensílios, colhe, planta, necessariamente está em contato com o sobrenatural, pois está transformando aquilo que é a própria criação. A relação da terra, do cultivo, da própria cultura com o homem passa pela interlocução com o criador. Assim, entre os reinos Gana, Mali, Gabu, cada povo tinha sua especificidade própria de lavar, de colher e até de lidar com a terra seguindo a orientação dos seus deuses. Portanto, o ato de lavar não representava a exclusividade de um ato só de virar a terra, mas também de todo ritual feito pelos anciões. Ou seja, a terra representava tanto o mundo dos mortos quanto dos vivos na medida que dela se relacionava com outros seres (deuses) por meio dos ancestrais. A terra (chão) era lugar sagrado, lugar de lavoura, de comunicação, de sacrifício e ao mesmo tempo também serve de lugar de proteção dos vivos. Entende-se que as disputas que travavam ali por questões da repartição da terra fértil também incluíam essas manifestações divinatórias.

Não se cultiva a terra sem permissão dos ancestrais ou dos deuses da terra, deuses da lavoura. E não se vendem produtos extraídos da terra sem permissão dos ancestrais e dos deuses. Tudo tem um propósito, por isso o ato de lavar não pode ser visto como simples atividade de um camponês ou uma simples relação de compra e venda dos produtos conseguidos na lavoura. Existe um conjunto de rituais que fazem a terra brotar o fruto e que devem ser reconhecidos para que se exalte os agentes (os deuses/ancestrais) envolvidos no processo. Diante disso, os povos que habitam os territórios da África ocidental, em particular a Casamansa, escolhem suas habitações levando em conta lugar de adoração, pois para eles não basta ter terra fértil, mas sim os conjuntos de fatores que conjugam suas vidas espirituais ao ser supremo (Deus) e suas necessidades terrestre. A necessidade de o homem estar ligado a um território no qual vão se criar relações sociais carrega um sentido simbólico, como explicam Rogério Haesbaert e Ester Limonad (2007). Estes autores nos colocam a profunda reflexão a respeito do significado de território. Nesta perspectiva, afirmam que,

De fato, o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído, nem com um conjunto de forças mediadas por esta materialidade. O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (e não simplesmente construído, como o caso de uma cidade-fantasma no deserto norte-americano, exemplificado por Souza –1995). (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42)

O território envolve uma relação pessoal e coletiva, ele sempre tem um sentido histórico e social na medida que as relações de poder foram e são construídas neles. Portanto, a terra é conformada em torno de um simbolismo que alimenta espiritualmente e fisicamente os povos.

Os chefes dos povos, tidos como donos das terras, são senhores de tudo que há nas terras sob sua jurisdição, mas isso não impede que as pessoas tenham seus campos para suas atividades, ou seja, a terra para o cultivo não é privada, todos podem cultivar por meio de um namo (imposto) que se paga ao soberano. Essa forma de relação com a terra é construída à base de parentesco e hierarquização entre as famílias; nas zonas de Casamansa tem-se permitido uma convivência entre vários os grupos nessa mesma localidade. Para Samir Amir, essa forma de vivência e modo de produção em África negra é diferente daquilo que ele chamou de modo de produção hierarquizado ou desigual:

África negra apresenta uma gama variada destes modos de produção, uns relativamente pouco hierarquizados – nomeadamente no território banto –, outros fortemente desiguais como entre os tucolores no Vale do Senegal, os achânti do Gana, os hauçás do norte da Nigéria etc., mas sempre o camponês tem acesso à terra; por pertencer a um clã, tem direito a uma parcela do território deste. (AMIN, 1976, p. 10)

A partir do olhar marxista de Samir Amir, preocupado em entender as possibilidades de um proletariado africano, que enxerga via camponês, podemos entender a relação do camponês com a terra. Essa relação é baseada na ocupação e cultivo da terra e também no vínculo de clã da família. Assim, o ajuntamento das populações pertencente a diferentes grupos no território de Casamansa, tendo em conta a possibilidade de acesso a uma terra fértil, marcou a migração de muitos povos. A região passou a ser disputada por grupos, tanto sedentários, como nômades, que chegavam da região do Saara tentando se fixar nesse espaço. Entre eles podemos destacar os Fulas.

OS DIOLAS

Esse território recortado por rios, permeado de vieses espirituais, simbólicos e físicos, que concomitantemente alimentam ligações entre os seres e seus meios, dinamizado por uma mobilidade populacional, organizado a partir de relações de produção agrícola e criação de animais, hierarquizado por clãs familiares, era ocupado no século XIII pelo diolas, que passou pelo domínio do Mali e Gabu. A sedentarização do povo diolas na região leva em conta os elementos da natureza e dos espíritos. Em consequência disso, novas configurações regionais vão ocorrendo na medida que os espaços são ocupados por outros povos e os povos se adaptam às circunstâncias históricas de cada período. Foi nesta mobilidade que os fulas, os mandingas, os balantas, os brames (mancanhes), os banhuns, os papel, os cassangas, os felupes, os djacancas, entre outros, chegaram ao reino de Gabu em diferentes épocas, somando-se aos diolas.

Casamansa, nos séculos XVI-XIX, tinha como povo majoritário os diolas; estes, por sua vez, influenciaram a região por meio dos seus costumes e das suas atividades agrícolas, pesca e cria de gados. Despertaram o comércio com povos arredores das suas cidades e com povos das cidades mais distantes. Igualmente, Yves Person (2010) afirma que, “nessa região os Joola [Diola] provavelmente estabeleceram, desde

muito cedo, uma rede de comércio de nozes-de-cola, que incluía uma zona de corretagem, onde se faziam contatos com os produtores das florestas, considerados “bárbaros”[...] (PERSON, 2010, p. 353).

Posto a importância dos rios que permeiam a região, os períodos de chuva e seca e, portanto, o privilégio de terra fértil, a aglomeração populacional que se deu na região só poderia significar que o sistema agrícola em Casamansa teve impacto significativo na relação dos povos da costa da África ocidental, pois ele servia como elemento *sine qua non* para a fortificação da relação, tanto com as outras regiões africanas, como com os estrangeiros, neste caso, os árabes e os europeus.

O século XVI apresenta-se em relação aos povos da costa da África ocidental como momento de forte contato diplomático, tanto para os árabes, assim como para os europeus que se instalaram nas margens dos rios nesse tempo.

Muitos comerciantes africanos, árabes e europeus começaram a se interessar em reforçar as suas relações comerciais com a Casamansa com objetivo de fazer troca com os principais produtos agrícolas como, por exemplo, arroz, mancará (amendoim), milho, manfafa, malagueta do mato, inhame, batata, noz-de-cola, óleo de palma, couros, chifres, ossos de animais. Os moradores da região de Casamansa envolveram-se numa relação de troca via portos com os europeus nos finais do século XVI, e em sua cidade, onde residia o soberano, trocavam com os árabes e comerciantes de norte da África. Contudo, percebe-se que esses povos que viviam de uma agricultura de subsistência em certos momentos históricos, notadamente entre os séculos XV-XVII, passaram a participar ativamente no comércio com outros povos. Em relação às trocas com os europeus e mesmo com os povos do norte da África, o comércio e a riqueza que esse comércio produzia servia de ostentação dos soberanos que se fortaleciam e se consolidavam diante das suas nobrezas e súditos, perdurando assim uma imagem gloriosa para as suas histórias.

linké⁸, niomi, kassanga⁹, peul¹⁰, jarakolé, sarakolé¹¹, tenda, malinké, diola, bagum, brame, balanta, kokoli, padjadinka, nalu, susu, бага, bijagu¹², byafada¹³, landuman; todos eles estavam habitados ao sul em relação ao rio Casamansa no século XVI e esta configuração vai mudando com o tempo (LOPES, 1999, p. 252).

O mapa a seguir apresenta, portanto, a configuração dos povos nessa região no século XVI.¹⁴

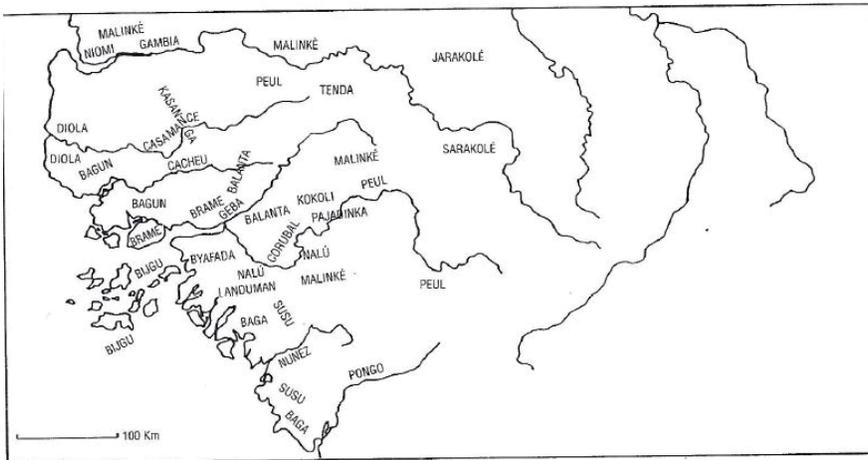


Figura 02: Distribuição dos povos nos rios do Sul (séc. XVI).

8. Mandinga em língua portuguesa.
9. Cassanga em língua portuguesa.
10. Fula em língua portuguesa.
11. Saracolé em língua portuguesa.
12. Bijagó em língua portuguesa.
13. Biafada em língua portuguesa.
14. No entanto, nos dias atuais, estes mapas têm passado por problematizações que nesta obra não será objeto de análise devido à própria natureza do trabalho em pesquisa.

GABU OU KAABU

O estudo de Carlos Lopes intitulado *O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos* (2005) aponta que para a compreensão das relações culturais e políticas de Casamansa, o conhecimento que temos da historiografia da Guiné-Bissau e do Senegal e dos saberes dos povos que nessas regiões habitam, suas características, suas culturas, suas relações políticas, econômicas e religiosas devem ser saboreados juntos, fazendo o entrecruzamento da experiência com a academia. Kaabu, durante vários séculos, constituiu teias inter-regionais de relacionamento e cruzamentos entre vários povos por meio de casamento, de criação ou por meio dos mais diversos processos sociais e de poder, desenvolvidos e formados antes dos contatos com os estrangeiros, que podem ser analisados a partir de outros reinos como Gana e Mali, mas também a partir da mobilidade de povos como os Fulas.

Importa frisar que essas sociedades nem sempre tiveram uma convivência pacífica devido aos interesses de cada grupo, pois que essa aglomeração populacional era marcada por relações hegemônicas entre os povos, como por exemplo o modelo político do Mali. Por isso não faltavam resistências e revoltas, culminando em invasões de uns contra os outros, o que fazia os povos se deslocarem com as suas famílias e gados em busca de autonomia política e segurança alimentar e familiar, a exemplo dos Fulas. Esses eram pastores das ovelhas e tinham uma cultura de nomadismo; assim é fácil identificar suas migrações (LOPES, 1999). Este grupo era visto como “povo sem-terra”, pois seu modo de vida o fazia não se fixar em nenhum território e isso provocava conflitos com outros povos que se identificavam como sedentários. Como os povos que já habitam a região de Casamansa, que viviam da prática da agricultura, diretamente ligada à formação das aldeias, cada uma vinculada à ocupação do local por diferentes povos.

Percebe-se que nessa altura todos viviam praticamente da agricultura a partir da plantação de inhame, batata, mandioca, manfafa, tifá, entre outros; da pesca e da criação de gados. Toda aquela região que

os mandingas historicamente controlavam através de mansa tinha como meio de sobrevivência a agricultura. Região sobre a qual Alberto da Costa e Silva (2010) chega a afirmar que o soberano de Gabu (Caabu-Mansa

-Ba) tinha uma zona de influência da foz do Gâmbia até Nudez e no interior, entre os rios Gâmbia e Corubal, de Casamansa à rio Cacheu e de Geba a Bissau, controlando a região através dos niantios.

Ainda assim em Casamansa alguns povos tinham seus mansas a modelo dos mandingas e esses lutavam para controlar seus territórios e poderem pagar o namo ao mansa de Gabu, antes desse ser destituído pelos fulas (PAIGC, 1974, p. 60).

O soberano Diola de Casamansa exercia sua majestade em toda a região por meio dos seus representantes em outras cidades. Diante desse controle de território alguns povos foram dominados, como exemplo, os banhuns, e, em consequência, muitos perderam seus territórios (PAIGC, 1974). Esse processo de dominação de território às vezes levava à negociação, resistência e acomodação em relação às antigas tradições. Isso quer dizer que mesmo os deuses de certa forma entraram nesse processo de ora serem abandonados temporalmente, ora serem exaltados, ora serem negociados; ou seja, o povo conformado na região deveria manter a luta para preservar sua tradição e consequentemente a terra (PERSON, 2010).

Apesar desse domínio de um vasto território pelo mansa de Gabu, que é o principal dos diolas em Casamansa, ainda sim os povos não desistiram de lutar por suas liberdades em termos de não pagar tributo ao soberano, daí que formavam alianças em forma de resistência. E é precisamente nesta dinâmica que se rearticula o contato entre os povos para assim promover a reestruturação dos diferentes grupos interessados naquele espaço em disputa, pois os poderes das lideranças locais se baseavam nas arrecadações de tributos, nos trabalhos compulsórios, bem como nos confrontos políticos pelo controle das riquezas da região. Essas alianças entre os povos não serviam só para proteção

da vida, mas também dos seus territórios, seus lugares sagrados, suas riquezas e suas atividades agrícolas e, por fim, suas identidades culturais.

Além da pressão que os povoados sofriam de pagar impostos ao soberano mandinga, eles também lutavam entre si para o controle de certos lugares. Nisso, os sossos despojaram os bagas, e, por outro lado, os mandingas continuavam a imposição de sua soberania aos bagas e bulons. Do outro lado do rio, os sossos e diolas se tornaram protetores militares do rei Bulom e guardavam para si o papel de intermediário no comércio entre o litoral e interior (COSTA E SILVA, 2010).

CONCLUSÃO

Assim, retoma-se a ideia da prática da agricultura naquela região, tendo em conta a aglomeração de diferentes povos com línguas, costumes e tradições, principalmente com a potencialidade em termos dos recursos naturais muitas vezes oriundas das lavouras, pesca e criação de gados. Os povos destas regiões permaneceram ali até os dias atuais.

Essas regiões facilitavam as práticas acima referidas, conduzindo uma vida estável para os habitantes e muito mais para suas pastagens. Com a valorização dessas áreas, os diferentes grupos ali residentes se organizavam por meio de acordos com a intenção de evitarem ataques e sequestros dos seus bens; ao mesmo tempo que estes acordos serviam de base para suas lutas de conquistas de novos territórios para lavouras e mercados.

A história da África ocidental está atrelada a movimento de povos no interior do continente por longos períodos históricos. Deste modo, tanto os reinos de Gana quanto de Mali e de Gabu tiveram como base uma agricultura de subsistência e as relações econômicas com outros povos. Em outras palavras, estes povos viviam tanto da agricultura, assim como de comércio. E isso fazia com que tanto as cidades aumentassem quanto as populações camponesas, principalmente dos fulas pastores.

Complementando, o texto de David Martinho de Lima Júnior (2014) destaca que essa aglomeração de várias populações nessa região da costa da África ocidental permitiu um elevado número de trocas comerciais que causavam vários conflitos entre os povos locais e às vezes com os mercadores árabes e europeus. Isso significa que a aglomeração populacional tanto fez crescer o comércio dos produtos agrícolas, como também fez crescer algumas divergências devido à repartição das terras pelos espaços para as pastagens como no caso dos fulas (MADINA LY-TALL, 2010).

Nessa perspectiva, concluímos que um estudo minucioso sobre essa região pode, certamente, colaborar no entendimento sobre a prática da agricultura, mobilidade social dos diolas, cassangas, balantas, mancanhes, manjacos e demais povos que compartilhavam esses territórios e suas culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, Samir. **O desenvolvimento desigual**: ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ARRUDA, Nivaldo do Santos. **Micropoder macropressão**: Gana & Mali – Ascensão, apogeu e queda de dois grandes impérios africanos. Curitiba, 2008.

COSTA, Da Ricardo. A expansão árabe na África e os Impérios Negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, Taise Ferreira da Conceição. **História medieval**: História II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. In: **Etc, espaço, tempo e crítica - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**, v. 1, nº 2(4), 15 ago. 2007.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. In: DIETERLEN, Germaine (ed.). **La notion de personne en Afrique Noire**. Paris: CNRS, 1981, p. 181-192.

JÚNIOR, David Martinho de Lima. **Descolonizando as mentes**: Ousmane Sembène e a proposta de um Cinema Africano na década de 1960. Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Carlos. **Kaabunké: espaço, território e poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance pré-coloniais**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1999.

_____. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. **Afro-Ásia**, 32, 2005.

LY-TALL, Madina. O declínio do império do Mali. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral da África: África do século XII ao XVI**. V. IV. Brasília, 2010. p. 193-210.

PAIGC. **História da Guiné e ilhas de Cabo Verde**. Porto: Ed. Afrontamento, 1974.

PERSON, Yves. Os povos da costa- primeiros contatos com os portugueses de Casamance às lagunas da costa do Marfim. In: NIANE, Djibril Tamsir. **História Geral de África: África do século XII ao XVI**. VOLUME IV. São Carlos, 2010. p. 337-359.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2011.

SANTOS, Vanicléia Silva. **As bolsas de mandinga no espaço Atlântico: século XVIII**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SHAW, T. Pré-História da África ocidental. In: Ki-Zerbo, J. (Org): **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. São Paulo, Editora Ática/Paris: UNESCO, 2010, Vol. 1. p. 685- 714.

SILVA, Alberto Da Costa e. O Jihad do Futa Jalom. In: RIBEIRO, Alexandre; GABARRA, Alexander; BITTENCOURT, Marcelo. (org.). **África: passado e presente**. II encontro de estudos africanas da UFF. Niterói: UFF, 2010, p.8-20.

A PRÁXIS INTERDISCIPLINAR DO MUSEU INDÍGENA KANINDÉ NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ÉTNICA

Suzenilson da Silva Santos
Roberto Kennedy Gomes Franco

INTRODUÇÃO

Eu me lembro que meu avô tinha medo de falar na história indígena porque dizia que o branco matava o índio. Minha mãe e meu pai passaram isso pra mim. O meu pai, quando eu saía pros encontros lá fora, ele dizia: “Sotero, tu tem cuidado com isso aí porque o povo matava os índios e vocês tão se declarando os índios, aí eles vão matar. Vocês são índios, mas fiquem calados”. Mas você ser uma coisa e ficar calado, né... *Aí* eu fui e pensei: o museu são histórias, aí fui arrumando as primeiras pecinhas. Pra mim, o museu são histórias. É só coisa feia, mas é uma coisa da cultura da gente. Eu comecei com estas peças, que era o que a gente trabalhava: o machado, a foice. Aí fui vendo que a caça é uma cultura. O que a gente faz de artesanato também. (Cacique Sotero)

Socializamos, com este texto, parte dos trabalhos investigativos efetuados para a escrita de uma dissertação na linha de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Migrações do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB – Redenção – CE.

Metodologicamente, objetiva-se evidenciar como a *práxis* interdisciplinar do Museu Indígena Kanindé tem se tornado referência

transnacional não somente dos povos indígenas, mas de outros sujeitos e instituições como as próprias universidades públicas e até outros museus que procuram conhecer esta experiência museológica de cunho social.

Para tanto, temos por fio condutor o campo interdisciplinar da museologia nativa Kanindé, ao tempo em que estabelece, em sua *práxis*, uma diversidade de fontes de investigação, de sujeitos, objetos e/ou temáticas até então excluídos e/ou subalternizados pelo modo de produção mercantilista/colonial/capitalista/racista, entre eles, por exemplo, os povos indígenas. A este respeito, segundo Almeida (2007, p. 01),

O resultado tem sido o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que tendem a valorizar as atuações dos índios como importantes variáveis para a compreensão dos processos históricos nos quais se inserem. Assim, de vítimas passivas ou selvagens rebeldes que, uma vez vencidos, não movimentavam a história, diferentes grupos étnicos da América passam, a partir dessas pesquisas, a figurar como agentes sociais que, diante da violência, não se limitaram ao imobilismo ou à rebeldia. Impulsionados por interesses próprios e visando à sobrevivência diante das mais variadas situações caóticas e desestruturadoras, movimentaram-se em diferentes direções, buscando múltiplas estratégias que incluíam rearticulações culturais e identitárias continuamente transformadas na interação com outros grupos étnicos e sociais.

Neste sentido, os museus indígenas, portanto, são por nós entendidos como projeto político de formação da consciência étnica, de resistência e protagonismo na luta pela demarcação dos territórios indígenas. Isso quer dizer que a experiência do Museu Indígena Kanindé, situado na aldeia Sítio Fernandes, município de Aratuba, Nordeste brasileiro, é espaço de discussão de indianidade, especialmente na educação diferenciada com crianças e jovens, pois através do museu podem salvaguardar e usufruir dos objetos de nossa ancestralidade que se têm

no presente, em consonância com o passado, para poder preservar no futuro seus ritos, saberes, fazeres e ecossistemas presentes em seu território.

Nosso artigo emerge dessa experiência do povo Kanindé com um processo de musealização próprio de objetos, estabelecendo um olhar sobre a museologia Kanindé como território de ancestralidade, luta e resistência em torno de objetos que possuem significados simbólicos, históricos e identitários na memória do povo, que estabelece variadas relações interdisciplinares entre as áreas do conhecimento e do saber de atividades de aprendizado.

Do costume dos mais velhos em colecionar objetos brota um movimento na aldeia em torno do reavivamento da memória coletiva, a partir da história contida em cada objeto e da necessidade de criação de um museu. O museu Kanindé passa a fazer parte dos processos educativos da juventude em articulação com a Escola Indígena. Além disso, o povo Kanindé passa a fazer parte de redes de museus comunitários e indígenas, participando de articulações sociais amplas, em âmbito regional, nacional e internacional.

O povo indígena Kanindé habita as zonas rurais dos municípios de Aratuba (Aldeia Fernandes e Aldeia Balança “Pé da serra”) e Canindé (Aldeia Gameleira), perfazendo um total de 1.101 pessoas, distribuídas em aproximadamente 285 famílias, sendo 249 residências nas três localidades no estado do Ceará, segundo os dados do cadastro de indígenas realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Coordenação Regional Nordeste II, no ano de 2010 (Sistema de Controle demográfico – Coordenação Regional Fortaleza).

Na história dos Kanindé, as três comunidades que formam o povo, uma localizada no sertão de Canindé (Aldeia Gameleira) e as outras duas na descida da serra de Baturité (Aldeia Fernandes e Aldeia Balança), se caracterizam por ter uma relação muito forte de consanguinidade, o que demonstra uma genealogia comum ao longo de sua existência, principalmente física e cultural.

Seu processo de afirmação e organização étnica enquanto povo indígena Kanindé se iniciou em 1995, a partir do contato com as demais etnias do Ceará, principalmente os Tremembé de Almofala, estimulados pela entidade indigenista Associação Missão Tremembé (AMIT).

Desde então, nasce uma grande mobilização pela afirmação étnica, por demarcação do território, saúde, educação diferenciada, memória etc., obtendo crescente reconhecimento público e governamental.

Segundo Franco (2020), a produção histórico-social de uma consciência étnica, engajada na luta contra o preconceito étnico-racial imposto pelo colonialismo/ capitalismo, tem relação com a necessidade cotidiana de uma educação política entre os povos indígenas. Neste sentido, os museus indígenas são espaços de formação da consciência étnica para os povos indígenas, trazendo uma representação, muitas das vezes, de algo novo, pois são caracterizados como “espaços que além de reunir, incentivar, resgatar e difundir a memória... também se configuram como dispositivos políticos de legitimação e fortalecimento identitários frente às lutas travadas contra seguimentos da sociedade não índia” (SILVA, 2016, p. 78).

O Museu Indígena Kanindé tem sido fundamental nos aprofundamentos sobre a existência de museus indígenas no Ceará, no Nordeste e no Brasil, chamando a atenção principalmente para a sua formação de acervo, sua representação acerca de si mesmo para os índios, pois contar essa história é necessário para retratar a resistência dos povos sobre sua versão na história, tendo em vista que aqui neste Estado “A invisibilidade dos índios está relacionada com a situação dos grupos indígenas em todo o Nordeste, os primeiros a serem alcançados pela expansão colonialista, dentre os quais muitos foram considerados extintos e aculturados” (RATTS, 1996, p. 5).

De modo complementar, (MONTEIRO, 2000, p. 223) acentua que

[...] o pressuposto de que os índios simplesmente deixarão de existir começou a ser revertido, de modo que hoje, talvez pela primeira vez na história do Brasil, paira uma certa nuvem de otimismo no horizonte do futuro dos índios. A

principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos. O novo indigenismo, por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista. De fato, tem-se assistido nos últimos anos uma proliferação de novas organizações indígenas e indigenistas no Brasil. São novas não apenas em termos de sua formação recente, mas antes em função de suas características políticas, refletindo o movimento mais geral da organização da sociedade civil, porém representando igualmente uma ruptura especialmente forte com um longo passado de dependência no Estado, que remonta aos primórdios da colonização portuguesa na América.[...]

Essa é uma experiência vivida intensamente e cotidianamente no processo de como os Kanindé se apropriam do museu indígena, tornando-se importante porque contribui para problematizar como um povo indígena não destrói seus atos de pensar e agir diante daquilo que vivenciou, revela a dinamicidade da cultura e da organização social que a cada dia produz mais capacidade de interação do povo com sua própria historicidade.

A descoberta dos museus pelos índios tem mostrado várias experiências na contemporaneidade, remetendo-nos a reflexões sobre a criação destes espaços pelos povos indígenas, principalmente no campo da memória e da organização social deles, tornando-se fundamentais para nossa compreensão do papel dos museus indígenas, já que são criados e geridos pelas próprias etnias indígenas.

O Museu Indígena Kanindé foi o primeiro museu indígena criado no Ceará em 1995, e o segundo museu indígena no Brasil, pelo seu fundador

cacique Sotero, segundo ele, para mostrar o índio na sociedade. Quando o cacique Sotero criou o museu Kanindé, ele passou a ser um elemento essencial da identidade indígena do povo, numa perspectiva de construção coletiva, ao mostrar o próprio olhar do índio Kanindé sobre sua versão da história. Desde então, o museu dos Kanindé vem chamando atenção, principalmente, por suas atividades realizadas em torno da educação escolar indígena e em museologia indígena numa perspectiva coletiva.

Essa experiência se tornou referência no Brasil diante das crescentes práticas museológicas de cunho social, não somente dos povos indígenas, mas de outros sujeitos coletivos também. A este respeito, Gomes e Vieira Neto (2009, p. 32) afirmam que

O museu indígena é um potencial vetor para dar visibilidade às diferenças culturais e terreno fértil para as lutas provindas do processo de construção social da memória. A atuação de sujeitos outrora marginalizados e as potencialidades de reescrita da história tornam o museu indígena um lugar privilegiado no conjunto das lutas provindas da organização dos povos indígenas contemporâneos.

Neste sentido, os museus indígenas podem ser entendidos como espaços de relevância para a apropriação da memória e fortalecimento da identidade étnica, particularmente na relação com crianças e jovens, pois através do museu podem salvaguardar e usufruir dos objetos da história que se têm no presente, em consonância com o passado, para poder afirmar no futuro a sua identidade e relações étnicas.

DESENVOLVIMENTO

O museu pros Kanindé é bisavô, é avô, é pai e é mãe, porque é a história deles, a história que tinha lá atrás, é o que a gente tem aqui. O museu pros Kanindé é vida. Nós gostamos do museu o tanto que a gente gosta dos pais

da gente, porque ali tem um pouco do retrato, da imagem de tudo. Tem a imagem do peba, tem a imagem do pote que foi feito antigamente. Tudo ali foi um retrato dos nossos antepassados, retrato de que construiu aquela história. (Cícero Pereira – Liderança Indígena Kanindé)

O Museu dos Kanindé foi formado a partir da grande paixão do Cacique Sotero em guardar e colecionar objetos que fizessem referência aos seus antepassados, seus costumes e modos de vida. O processo de formação do acervo se inicia ainda na década de 1990, portanto, concomitantemente ao processo de afirmação étnica dos Kanindé (1995). É anterior à criação da Associação Indígena Kanindé de Aratuba (1998) e da luta por uma educação diferenciada (1999). Poderíamos afirmar que, entre os Kanindé, foi uma das primeiras experiências de afirmação da indianidade, pois foi criado “para contar a história do índio na sociedade” (Cacique Sotero). Sobre a formação do seu acervo, Alexandre Gomes nos diz:

O acervo começou a ser coletado antes, mas foi principalmente após 1995, os primeiros anos de mobilização étnica, que se foi avolumando com mais rapidez, como vestígio desse processo. Compreendemos a constituição deste acervo como parte do processo de mobilização por reconhecimento. Foram se acumulando objetos representativos das vivências em um presente indígena (participação em atos, reuniões, viagens, materiais de eventos e mobilizações, objetos rituais, adornos corporais, jornais, fotografias etc.) e das investigações documentais que começaram a fazer, das seleções e descartes, das apropriações e invenções, das ações voltadas para a construção de um passado no qual falam dos ancestrais, de suas migrações e territorialização, resistência e sofrimento, perseguições e lutas para manter a posse das terras. (GOMES, 2012, p. 103)

Entretanto, o Museu Kanindé só foi aberto ao público em 1996, após o acirramento da luta pela terra da Gia.

Trata-se de um espaço de memória que retrata a história do povo indígena Kanindé através dos seus objetos e da memória indígena local. Foi criado com o objetivo de contar as memórias dos troncos velhos para as novas gerações. Em seu acervo, traz objetos representativos do modo de vida do povo Kanindé, de como classificam aquilo que de fato é importante para a sua vivência em comunidade e enquanto coletividade. Os objetos estão individualmente ligados a significados e interpretações que remetem a um passado comum e, sobretudo, de organização étnica.

Cada vez que o tempo passava eu fui amadurecendo e fui achando e ganhando mais coisas, fui pensando que era uma cultura nossa, por exemplo, a caça que nós gostava muito de caça e ainda hoje nós gosta, só que elas tão mais difícil por causa das matas que foram muito acabada... Mais era eu pensar que aquilo ali era uma cultura nossa, como o milho e as outras coisas, tudo era coisa que ia ser bem difícil pra gente, por isso que eu guardava pra mostrar como era, porque quando eu fui vendo as coisas mudando eu pensei em guardar aquelas coisas pra gente ver a diferença de hoje pra o tempo passado. E comparava aquelas coisas como um museu, eu disse: eu vou guardar que são coisas velhas que nossos filhos talvez num alcance, pro meus netos e meu povo que não conhece, eu vou mostrar as coisas velhas antigas que diziam que tinha índios.

O Museu Indígena Kanindé funcionou a princípio em um pequeno quartinho ao lado da casa de seu fundador. Cacique Sotero sempre apresentava com muita emoção os objetos guardados dentro daquele pequeno espaço físico, mas de muita importância para os Kanindé. Foi através dele que as principais ações relacionadas à memória e ao patrimônio foram sendo desenvolvidas. Foi no antigo espaço do Museu Kanindé que tudo começou: as formações, a limpeza dos objetos, a marcação e as outras atividades relacionadas ao museu e à escola diferenciada.



Figura: Antiga sede do Museu Kanindé – Foto – Suzenilson Kanindé.

Nesse processo de reorganização do Museu dos Kanindé nasce o desejo de que as ações pudessem ser mais eficazes e contribuir, inclusive, na formação dos jovens estudantes da escola diferenciada. Pensando nessa perspectiva, foi discutida a criação de um Núcleo Gestor e Educativo para o Museu Kanindé, podendo assim delinear ações para o crescimento do papel educativo do museu.

A Criação do Núcleo Gestor e Educativo para o Museu Kanindé foi sempre um sonho do Cacique Sotero, que desde o início idealizava a formação de um grupo que pudesse dar continuidade ao seu trabalho. A proposta foi discutida na comunidade concomitantemente à pesquisa de campo realizada pelo antropólogo Alexandre Oliveira Gomes (UFPE) durante sua dissertação de mestrado na aldeia dos Kanindé. Na ocasião, foi pensado em se criar uma equipe que pudesse dar conta de atividades de formações, mediação e gestão.

Assim, entre os meses de maio e julho de 2011, foi desenvolvido um trabalho de elaboração da documentação museológica do Museu Indígena Kanindé. O principal objetivo naquele momento era inventariar as peças, realizando a identificação, bem como sua classificação

e marcação dos objetos do acervo. Para esse trabalho, foi formado um grupo de trabalho GT, que posteriormente culminou no Núcleo Educativo do Museu Indígena Kanindé. Este era composto por estudantes da escola indígena Manoel Francisco dos Santos, que possuíam faixa etária entre 13 e 17 anos, coordenado por um professor da Escola Kanindé, Suzenilson Santos, que assumiu a organização.

Enquanto núcleo educativo durante a formação de Alexandre, atuei dentro das diversas áreas do processo de inventário do MK. Dentre elas, estão identificação do acervo, higienização, catalogação, marcação, e reorganização das peças. Posteriormente, atuei como monitora recebendo os visitantes no MK, e viajando enquanto representante do mesmo. (Antônia da Silva Santos – Monitora do Museu Kanindé).

Os jovens estudantes passaram por uma capacitação antes de iniciar os trabalhos de documentação no acervo do museu. Houve, a partir desse momento, uma verdadeira formação técnica para os integrantes do GT.

Tivemos várias oficinas como museologia, antropologia e entre outras, eu participei de tudo, pois a formação dele teve o intuito de capacitar jovens da comunidade pra dar continuidade a nossa história, aprendemos e repasamos nossa história e também que ajuda muito na nossa educação e com isso temos facilidades de ingressar na área que gostamos, que pra maioria dos jovens que participaram do núcleo é a museologia e facilitará muito nós no futuro e no agora também. (Breno Rocha Santos – Monitor do MK de 2011 a 2015)

O aprendizado dos monitores do núcleo educativo do Museu Kanindé sempre foi um desejo do cacique Sotero para que pudesse dar sustentabilidade à cultura e à memória dos Kanindé. Diante das ações de formação desenvolvidas pelo Museu, os estudantes/monitores se

tornaram homens e mulheres de grande conhecimento e futuras lideranças. As formações foram de suma importância, como podemos constatar nas palavras da monitora Antônia da Silva Santos:

A experiência adquirida durante o processo de inventário me permitiu aperfeiçoar os conhecimentos nas áreas de memória e patrimônio, e dentro do campo das ciências sociais de modo mais amplo. Na área profissional, pude identificar uma nova área de formação acadêmica, cuja qual, futuramente pretendo aprofundar-me. Na área de educação, pude aperfeiçoar as áreas de conhecimento dentro das ciências humanas, melhorando consideravelmente minhas notas nessa área. Na área pessoal, pude adquirir maior maturidade intelectual e pessoal, além de desenvolver maior simpatia pelos aspectos históricos do meu povo. (Antônia da Silva Santos – Monitora MK)

Muitos desses alunos que participaram do Núcleo Educativo, atualmente, passaram na universidade em cursos como gastronomia, administração, biologia, entre outros. A vontade dos alunos, bem como da comunidade em geral, é de que eles voltem e deem sustentabilidade e continuidade à educação e à cultura do povo Kanindé.

Foi através do MK que consegui crescer tanto na comunidade quanto fora, em relação à vida profissional e educacional contribuiu bastante para meus conhecimentos. Em relação ao início, onde e como tudo começou, não participei exatamente do início, entrei em um segundo momento de criação do livro de tombo e inventário participativo e fui uma das monitoras, o MK é de suma importância para a comunidade pelo simples fato de que ele mantém viva a história, cultura e identidade. (Samara Lourenço – Monitora do Museu Kanindé de 2013 a 2016)

Foi justamente por meio da mobilização e articulação comunitária em torno da memória e de nossa ancestralidade indígena que, ao longo

dos últimos anos, obtivemos grandes conquistas para todo o povo Kanindé. Dentre elas, destacamos a construção da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos e do Museu Indígena Kanindé.

Através do espaço de memória e da escola, dá-se prosseguimento às ações de inventário participativo das referências culturais em todo território Kanindé, por meio de uma articulação entre Escola, Museu e instituições parceiras. Este trabalho começa após uma reunião na Escola Indígena dos Kanindé que contou com a participação de representantes do Núcleo Educativo do Museu Indígena Kanindé, de alguns professores indígenas e lideranças locais, de um representante do Museu Comunitário Quilombola da Serra do Evaristo (instituição com a qual estávamos dialogando), e do historiador João Paulo Vieira Neto, membro da Rede Cearense de Museus Comunitários e consultor do Programa Pontos de Memória, convidado para coordenar ações em torno do inventário participativo.

Compreendemos que o Museu Indígena Kanindé configura-se como espaço propício para a educação indígena, pensando na perspectiva apontada por Castro e Vidal, ao afirmarem que estes espaços culturais devem “promover e orientar atividades de pesquisa e extensão cultural, com objetivo de refletir sobre a construção de estratégias de desenvolvimento para sua comunidade” (VIDAL, 2011, p. 270). Deste modo, nos últimos anos, o Museu Indígena Kanindé vem realizando diversas ações em parceria com a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos que contribuem no fortalecimento da organização comunitária ao trabalhar diversas formas de socializar a memória, o patrimônio, bem como as práticas culturais, difundindo a história local como forma de assegurar às futuras gerações a memória social dos Kanindé.

O Museu Kanindé oferece uma grande contribuição para a educação escolar diferenciada, portanto, a escola indígena Manoel Francisco dos Santos do povo Kanindé e o Ponto de Memória: Museu Indígena Kanindé, interdisciplinarmente, devem dialogar sobre como fortalecer e consolidar as suas relações, através de projetos e ações comuns nos

campos da memória e do patrimônio cultural. Essas ações devem atuar para além e paralelamente à educação escolar indígena, no fortalecimento e transmissão dos saberes, de cantos, de danças, de elementos da espiritualidade e dos modos de fazer, contribuindo de maneira eficaz para a valorização dos troncos velhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Museu Indígena Kanindé é compreendido como um espaço vivo, que agrega rezadores, pajés, benzedores, parteiras, docentes, lideranças e ancestrais, tornando-se o lugar onde os troncos velhos narram suas memórias para as novas gerações, possuindo uma íntima relação com o território, pois suas atividades não estão restritas somente aos espaços físicos, mas aos lugares sagrados, aos ecossistemas, ao patrimônio cultural e aos sítios arqueológicos existentes no território.

O Museu para os Kanindé fala de suas histórias não apenas no passado, mas também no presente, destacando-se as lutas e resistências empreendidas. Por conta disso, torna-se um lugar privilegiado para o registro da memória dos troncos velhos. Sem memória, seríamos como plantas desenraizadas, portanto, à mercê das intempéries do tempo. Isto porque são nossas raízes que nos prendem à vida, dão-nos sustentação, irrigam nossos comportamentos e ações, que são nossos frutos. Como as plantas que se prendem à terra pelas raízes, assim também estamos nós presos à vida pelas raízes históricas, que são adubadas pelas ricas lembranças que a nossa memória possibilita.

O florescimento destes múltiplos “regimes de memórias” (OLIVEIRA, 2016) da consciência étnica do povo Kanindé faz-se na luta pela retomada da terra expropriada em nome da fé e da ganância mercantilista colonial/capitalista, pelo reconhecimento da identidade violentada por genocídios e etnocídios e, ainda, como território anticolonial da museologia nativa Kanindé por terra, trabalho, saúde, educação, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011).

Por fim, argumentamos por uma museologia com os povos indígenas e não para os povos indígenas, metaforicamente imaginando a *práxis* interdisciplinar do Museu Indígena Kanindé como uma grande e frondosa árvore que, com suas raízes fincadas e adubada pelo solo fértil da formação da consciência étnica, cresceu, fortaleceu seu tronco, criou galhos que se ramificaram brotando folhas e gerando frutos que hoje se encontram espalhados mundo afora, na forma de outros museus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio**. Ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Apresentação do dossiê: Os índios na História: abordagens interdisciplinares**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2007 (Apresentação do Dossiê - Revista Tempo).

FEITOSA, Padre Neri; MARTINS, Raimundo Nonato Pereira. **Canindé**: Gráfica e Editora Canindé, 2011.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. A consciência étnica do trabalho docente indígena no Ceará (1988-2018). **Revista Labor**, v. 1, p. 131-152, 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A descoberta dos museus pelos índios. **Cadernos de etnomuseologia**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-29, 1998.

GOMES, Alexandre Oliveira; VIEIRA NETO, João Paulo,. Museus e memória indígena no Ceará: a emergência étnica entre lembranças e esquecimentos. In: PALITOT, Estevão Martins (Org.). **Na mata do sabiá**. Contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Museu do Ceará/Imopec, 2009a, p. 367-391.

GOMES; VIEIRA NETO. **Museu e memória indígena no Ceará**: uma proposta em construção. Fortaleza: SECULT, 2009.

GOMES, Alexandre Oliveira. **Aquilo é uma coisa de índio**: objetos, memória e etnicidade entre os kanindé no Ceará. Recife, 2011. p.78-95.

MENEZES, Antônio Bezerra de. Os caboclos de Montemor. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, Editora do Instituto Histórico do Ceará, p. 279-302.1916.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPINI, Luis Donisete Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo/Brasília: Global/ MEC/UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios** : “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2016.

PADRE Neri. **Origens do Canindé**. Escolar e turístico. Canindé: Instituto memória de Canindé, 2002.

PINHEIRO, Francisco José. **História do conflito**. Os povos nativos e os europeus no Ceará. 2002. p. 37-48.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**. Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: HUCITEC: Editora da USP: FAPESP, 2002.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **O Relatório Provincial de 1863**: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro**: O Patrimônio a Serviço do Desenvolvimento Local. Tradução de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

ENTREVISTAS

SANTOS, Suzenilson da Silva. Entrevista com José Maria Pereira dos Santos, o Caci-que Sotero, em 18 de maio de 2015.

_____. Entrevista com Cicero Pereira dos Santos, liderança Kanindé, em 20 de maio de 2015.

_____. Entrevista com Breno Rocha Santos, Monitor MK, em 13 de junho de 2015.

_____. Entrevista com Antônia da Silva Santos, Monitora MK, em 20 de junho de 2015.

_____. Entrevista com Samara Lourenço dos Santos, Monitora MK, em 22 de junho de 2015.

GRAFFITI TÊXTIL: COSTURANDO NOVAS EXPERIÊNCIAS EM ARTE TÊXTIL

*Geysa Danielle Barbosa de Moura Silva
Antonio Vieira da Silva Filho*

APRESENTAÇÃO

Não é um desperdício de fio? Quero dizer, você não deveria estar tricotando algo útil para bebês prematuros sem-teto com tuberculose? Sempre achei essa pergunta estranhamente limitada. Você iria dizer a um pintor ou escultor para usar seus materiais com algo mais prático? “Ei, Michelangelo! O que você acha que está fazendo esculpindo um sujeito nu gigante quando você poderia estar fazendo um bom conjunto de banheiro funcional para o hospício local?” (O’FARRELL, 2014. In: HAVERI, 2016, tradução nossa)

No contexto social brasileiro de produção têxtil contemporânea ainda é possível encontrar mulheres na porta de suas casas bordando, fazendo crochê, entre tantas outras artes manuais. Essa atividade podia ocorrer dentro de casa ou nas calçadas, conectando mulheres da vizinhança que detinham tais habilidades. Comumente o fazer têxtil é um conhecimento que perpassa gerações de modo que as famílias brasileiras, quase sempre possuem um membro (frequentemente do gênero feminino), mesmo que distante, com algum tipo de habilidade voltada para este tipo de produção. A produção têxtil passou a construir redes de mulheres conscientes ou não do contexto social e político que as envolve.

Compreendemos esse fazer têxtil como uma forma de expressão artística. Nosso entendimento utilizado para este artigo acerca de arte considera

o termo como algo mais amplo do que a convenção social costuma identificar por arte, em sentido estreito, enquanto expressões da subjetividade humana dotada de regras que são legitimadas por determinadas instituições, atribuindo-lhe valor social. Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu:

O produtor do valor da obra de arte não é o artista, mas o campo de produção enquanto universo de crença que produz o valor da obra de arte como fetiche ao produzir a crença no poder criador do artista. Sendo dado que a obra de arte só existe enquanto objeto simbólico dotado de valor se é conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas necessárias para a conhecer e reconhecer como tal, a ciência das obras tem por objeto não apenas a produção material da obra, mas também a produção do valor da obra ou, o que dá no mesmo, da crença no valor da obra. (1996, p. 259)

O campo artístico é um local de disputas, os agentes que fazem parte, principalmente os que detêm uma posição mais privilegiada, determinam quem é artista e que tipos de obras devem ser consideradas como obras de arte. Dessa forma, definir o que é arte depende de todo um conjunto de determinações idealizado e estabelecido por agentes do campo artístico. No entanto, iremos subverter as determinações do campo artístico, utilizando para essa pesquisa o termo arte têxtil que engloba as mais diversas produções como bordado, crochê, tapeçaria, costura, entre outros. Pretendemos enquadrar as produções têxteis dentro da concepção de arte e não de artesanato por considerarmos que a distinção entre arte e artesanato foi criada propositadamente para hierarquizar as produções feitas por uma determinada classe social e também dentro de uma hierarquia de gênero, de acordo com a historiadora de arte Rozsika Parker:

Claramente, existem grandes diferenças entre pintura e bordado; diferentes condições de produção e diferentes condições de recepção. Ao invés de reconhecer que bordado e pintura são diferentes, mas que ambos se

enquadram como arte, o bordado e os ofícios associados ao ‘segundo sexo’ ou à classe trabalhadora são considerados com um menor valor dentro do campo artístico. (1996, p. 5, tradução nossa)

No decorrer do nosso texto esse posicionamento ficará mais compreensível à medida que apresentarmos a estrutura que foi criada dentro do campo artístico que suscitou o rebaixamento das artes têxteis a uma produção menor e desprestigiada.

No início do século XXI, as produções têxteis começam a tomar novas formas e significados. Em 2005, a artista Magda Sayeg inicia um movimento chamado *Yarn Bombing*, que numa tradução mais literal do termo significa bombardeio de linhas (HAVERI, 2016). Utilizaremos o termo graffiti têxtil como forma de facilitar o entendimento sobre a produção artística a qual estamos abordando neste artigo, que é determinado por características bem específicas como técnicas e materiais utilizados. Nosso recorte se concentra em trabalhos que tenham as mesmas características atribuídas às artes públicas:

O sentido corrente do conceito refere-se à arte realizada fora dos espaços tradicionalmente dedicados a ela, os museus e galerias. Fala-se de uma arte em espaços públicos, ainda que o termo possa designar também interferências artísticas em espaços privados, como hospitais e aeroportos. A ideia geral é de que se trata de arte fisicamente acessível, que modifica a paisagem circundante, de modo permanente ou temporário. (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras)

Por graffiti têxtil entendemos as produções têxteis construídas em espaços pouco convencionais a esse tipo de arte. Essas produções se utilizam de diversos tipos de técnicas e/ou materiais associados ao universo têxtil, tais como: crochê, tapeçaria, bordado, costura, linhas, lãs, malhas, tecidos etc. Para nossa análise, utilizaremos as obras que foram instaladas em espaços públicos como: paredes, fachadas de prédios,

praças, entre outras. O termo utilizado serve como facilitador para não causar ambiguidades diante de outras artes têxteis.

Figura 1- Instalação da artista Magda Sayeg (Malmö, Suécia) 2014.



Fonte: *Página Knit Hacker*.¹

A escolha por esse tipo de produção se deve à subversão de sua aplicação e uso: antes associada a um objeto doméstico, hoje transborda o espaço do lar e chega às ruas, aos espaços públicos numa dimensão atípica do tradicional. Nossa análise será feita a partir do contexto brasileiro, através de algumas produções de artistas e coletivos de mulheres. Pretendemos debater acerca da hierarquia artística, ou seja, a classificação criada de acordo com um certo prestígio e valor cultural que determina uma maior ou menor valorização das expressões artísticas. Nossa discussão será fundamentada, principalmente, nas pesquisas sobre mulheres artistas no Brasil da socióloga Ana Paula Cavalcanti Simioni (2007; 2010; 2019), pelo conceito de campo artístico proposto por

1. A artista Magda Sayeg cobriu a obra “Non-Violence” do artista Carl Fredrik Reuterswärd com crochê durante o festival anual Artscape em 2014. Disponível em: <https://knithacker.com/2018/07/magda-sayeg-makes-art-not-war-in-support-of-non-violence/>. Acesso em 21 ago. 2020.

Pierre Bourdieu (1996) e a relação do gênero feminino e arte têxtil da historiadora Rozsika Parker (1996).

NOS BASTIDORES DO CAMPO ARTÍSTICO

Buscamos com este tópico entender quais os mecanismos e critérios utilizados pelo campo artístico para relegar à mulher e à arte têxtil um papel secundário no espaço destinado à produção artística. Tais questões levantadas servem para compreender nosso estado atual contemporâneo dentro do campo artístico, na medida em que ainda é visivelmente persistente a subalternização da mulher e a subvalorização da arte têxtil nesse espaço.

A partir da nossa pesquisa, destacamos três categorias importantes (não redutíveis a elas) que determinam a inferiorização da mulher e das artes têxteis no campo artístico: a *categoria moral* relacionada ao gênero feminino; a *categoria intelectual* e a *categoria de classe* por meio das quais se constitui o entrecruzamento da mulher e das artes têxteis.

No que se refere à *categoria moral*, a mulher é continuamente posta num lugar de passividade e situada no espaço privado doméstico, ou seja, seu “verdadeiro lugar” é “naturalizado” dentro do lar. Em contrapartida, o homem poderia transitar nos mais diversos espaços públicos.

De acordo com os estudos de Simioni, desde o início da institucionalização das Academias de Arte, esses espaços eram vetados às mulheres e somente em fins do século XIX houve alguma abertura a elas, muito embora com algumas objeções. Ainda segundo a autora, esse período coincide com um movimento de declínio dessas Academias e isso pode apontar para questões como: por que esses espaços institucionais só foram abertos para as mulheres quando já entravam em decadência?

Assim, mesmo com a incipiente abertura, as mulheres precisavam passar nos exames de admissão e, como a educação formal feminina não era uma prioridade, ou seja, seu ensino era inadequado para os testes, elas acabavam ficando em desvantagem diante da concorrência

masculina que possuía uma formação acadêmica mais bem preparada; outro ponto importante é o acesso ao estudo de modelos vivos (modelos nus ou seminus) considerado primordial para alcançar sucesso como artista neste período; porém, por muito tempo foi vetado às mulheres por uma justificativa moral, mesmo elas fazendo parte do corpo discente das instituições.

A sociedade da época compreendia a mulher como um ser dotado de pureza e castidade e os estudos de modelos vivos poderiam comprometer a honradez dela. Porém, a falta de acesso ao estudo de modelos vivos impedia as mulheres de se aprofundarem e desenvolverem melhor suas técnicas no campo artístico, até mesmo as impossibilitando de se tornarem artistas profissionais. No entanto, as que enfrentaram as adversidades da época e conseguiram se destacar como artistas se defrontaram com outra pressão social: elas poderiam se dedicar a arte, desde que exercessem também sua “verdadeira” ocupação feminina que era o casamento (SIMIONI, 2019).

Identificamos na pesquisa diversas circunstâncias às quais a mulher era deslocada para longe do campo e aproximada do lar. À medida que tentava penetrar no campo artístico, argumentos de “maternidade como papel primordial”, “mulher do lar”, “a vida privada é seu único domínio” são incessantemente levantados:

As ‘delicadas mãos’ que se mostraram incapazes de pintar seriam mais úteis caso se dedicassem a outras atividades, mais apropriadamente femininas, como cozinha e o piano. O crítico parece aconselhar a amadora a ‘voltar para seu lugar’, ou seja, para sua casa, deixando o universo sério das artes para os que têm talento. (SIMIONI, 2019, p. 46)

Existiam padrões estéticos distintos para obras de homens e de mulheres que claramente estavam relacionados ao papel social exercido por estes sujeitos: “isso se evidencia pelo uso de adjetivos como *feminina*, *graciosa*, *leve*, *delicada* como sendo, “naturalmente”, apropriada às

obras feitas por mulheres; enquanto os termos *vigoroso, forte, másculo, viril, potente* eram aplicados às produções masculinas” (SIMIONI, 2019, p. 55). As mulheres que ousavam sair deste padrão logo eram descritas pejorativamente, ao dizerem que haviam perdido sua feminilidade.

Numa época em que o casamento era considerado algo muito importante para a mulher, senão a única relação social que deveria ser esperada por ela, a “perda” da feminilidade poderia causar seu fracasso perante a sociedade.

Baseado na crença de uma natureza feminina, que dotaria a mulher biologicamente para desempenhar as funções da esfera da vida privada, o discurso é bastante conhecido: o lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em casar, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres fora do lar; nem para os homens dentro de casa, já que a eles pertenceria a rua e o mundo do trabalho. (MALUF; MOTT, 1998, p. 373-374)

Nesse contexto, não é só o trabalho da mulher que se desvaloriza nessa formação social, mas igualmente tudo que possa representar o ambiente doméstico como objetos e tarefas domésticas. E essa relação simbiótica mulher e lar se perpetua por longos anos na sociedade. Destarte, tudo que é feito pela mulher ou que pressupõe ter relação com o ambiente doméstico é desvalorizado.

Durante este período de disputa para que as mulheres pudessem ter acesso total nos espaços institucionalizados e nas academias de arte, elas foram encorajadas a praticar atividades que consideravam mais propícias às suas posturas sociais como a produção têxtil, que “se convencionou denominar de gêneros “menores””: as miniaturas, as pinturas em porcelana, as pinturas decorativas (vãos, esmaltes etc.), as aquarelas, as naturezas-mortas e, finalmente, toda a sorte de artes aplicadas, particularmente as tapeçarias e bordados.” (SIMIONE, 2010, p. 4)

As artes aplicadas, além de se tornarem inferiores dentro da hierarquia dos gêneros artísticos, gradativamente são convertidas e associadas a um fazer artístico feminino. Sendo assim, historicamente a produção têxtil passa a ser associada a uma produção tipicamente feminina.

A arte têxtil é fortemente conotada por sua vinculação com as práticas femininas [...] essa atividade considerada característica do gênero masculino até que seja desvalorizada à categoria de comércio menor, momento em que ele passa para as mãos femininas. Os argumentos do referido julgamento, no caso de Jean-Jaques Rousseau, seriam justificados pela predisposição natural das mulheres para o bordado, ou, no caso de Freud, por considerar a mulher um ser incompleto que com essa ocupação, ele pode compensar sua deficiência genital. (TEJADA Y ESPINO, 2012. p. 180, tradução nossa)

Ademais, sua produção passa a ser feita, de forma mais predominante, dentro do campo privado do lar e/ou para o campo privado do lar, tornando-se uma arte criada, mais especificamente, para decorar o espaço doméstico. Neste ponto entramos na *categoria intelectual*. A arte têxtil passou por um processo de depreciação enquanto produção artística e isso ocorreu concomitantemente à inferiorização da mulher nos espaços institucionalizados da arte.

Descobriu-se que junto do bordado e do tricô, a tecelagem é um tipo antigo de arte têxtil e tem sua origem desconhecida em vários cantos do mundo. Até o século XIV as artes têxteis caminharam ao lado das chamadas “artes nobres”, como uma arte oriental e como uma forma de ornamentar os castelos medievais. Enquanto isso, os povos andinos já utilizavam os suportes têxteis para fazer narrativas, louvar os deuses e manter uma hierarquia social. Com o surgimento da estética e a criação das Academias de Arte, as artes aplicadas foram vistas como uma tarefa artesanal. (TIGRE, 2018. p. 93)

A partir da institucionalização das Academias de Arte criou-se uma hierarquização artística, dividindo a arte em dois segmentos: as “artes superiores”, caracterizadas por uma concepção intelectual e as “artes inferiores”, associadas ao artesanato e caracterizadas pelo fazer manual. As artes aplicadas eram tidas como subalternas pela falta de intelecto que se atribuía ao seu modo de produção, pois julgavam sua produção como uma mera execução, ao passo que a pintura, escultura e arquitetura adquiriam um nível elevado de arte por acreditarem que esse tipo de criação detinha um fazer intelectual (SIMIONI, 2010).

No contexto brasileiro, principalmente nos finais do século XIX, a associação das artes têxteis a uma produção insignificante se justificava pelo entendimento que se tinha a respeito dos trabalhos manuais que eram associados aos escravizados. “Especialmente em um país no qual muito recentemente abolira-se a mão de obra escrava, qualquer atividade mecânica estava, por princípio, contaminada por uma desvalorização socialmente motivada.” (SIMIONI, 2010, p. 242). Essa afirmação da autora nos coloca diante de duas situações: uma de natureza intelectual que remete à preconceção da objetificação dos escravizados, ou seja, não eram considerados como seres racionais; a outra de natureza social classista, pois esses escravizados se encontravam na base da pirâmide social brasileira. Sobre essa segunda questão nós discutiremos mais adiante.

É importante destacar que as teorias raciais deterministas produzidas no Brasil nos finais do século XIX e início do século XX contribuíram para mitificar diversos estereótipos, especialmente a falta de racionalidade das supostas “raças inferiores”: negros e indígenas. Assim, os trabalhos manuais que inicialmente eram associados a um trabalho produzido por mão de obra escravizada, logo, associados à uma mão de obra negra, se perpetuaram como produções de valor inferior, mesmo após a abolição.

Além da condição racial, havia também uma outra que se caracterizava por uma suposta falta de intelecto: a condição de gênero. As mulheres eram vistas como seres desintelectualizados e, portanto, sua produção ficava à margem de uma produção digna de ser considerada obra de arte.

Já os homens, em virtude de seus cérebros superarem as forças dos órgãos reprodutivos, haviam sido mais favorecidos, com as propensões necessárias para a criação, a inovação, a vida intelectual, em suma, os atributos da “cultura”. Assim, baseando-se em uma visão sociologizante da teoria darwinista, a classe médica desenvolveu argumentos no sentido de provar não apenas que a mulher era o outro do homem, seu antídoto e complemento, mas também de que a natureza feminina determinava um caráter frágil, uma propensão para as doenças e, finalmente, capacidades intelectuais mais restritas, voltadas em especial para os desígnios da reprodução da ordem familiar. (SIMIONI, 2019. p. 61)

Ou seja, a mulher seria o oposto complementar do homem. Se o homem detém a racionalidade e o intelecto, a mulher em contrapartida detém a emoção e a sensibilidade. Assim, construiu-se uma concepção de “arte feminina”, reduzida a uma ideia de arte *delicada, leve, graciosa*, caracterizada pela imagem social da mulher, isto é, uma arte que deveria representar o universo doméstico, o qual a mulher está “naturalmente” inserida.

Por último abordaremos a *categoria de classe social*. Conforme já citado anteriormente, Parker (1996) afirma que dentro do campo artístico as produções associadas à mulher e à classe trabalhadora são consideradas como inferiores. Além disso, a separação criada entre artes e ofícios artesanais é proveniente do fator de classe dentro do sistema econômico e social.

“As belas artes – pintura e escultura – são consideradas como produções próprias das classes privilegiadas, enquanto o artesanato e outras artes aplicadas – como carpintaria ou trabalho com prata – são associados à classe trabalhadora” (PARKER, 1996, p. 5, tradução nossa). Assim, a hierarquia artística já determina quem obtém o privilégio de ser enquadrado como artista e a classe trabalhadora não faz parte desse grupo. Entretanto, sua produção, muitas vezes necessária e utilitária no cotidiano, é rechaçada a um local de “arte menor”, desprovida de atributos intelectuais. Para que não houvesse ambiguidades a respeito

das produções, criou-se o termo artesanato para distinguir aquilo que era produzido pela classe trabalhadora em oposição a “verdadeira arte” produzida pelas classes mais abastadas.

Não é só o modo como é produzido, mas quem produz e onde é produzido que determina sua condição de arte ou de artesanato de acordo com essa divisão hierárquica criada no campo artístico:

A hierarquia entre arte e artesanato sugere que a arte feita com linha e arte feita com tinta são intrinsecamente desiguais: que a primeira é artisticamente menos significativa. Mas as diferenças reais entre elas se dão nos termos de onde e por quem são produzidas. O bordado, à época da divisão arte/artesinato, era realizado na esfera doméstica, geralmente por mulheres, por “amor”. A pintura era produzida predominantemente, embora não só, por homens, na esfera pública, por dinheiro. (PARKER, 1996, p. 5, tradução nossa).

Percebemos então uma distinção do valor simbólico de cada produção: a produção feminina é considerada artesanal, feita à mão, sem capacidade intelectual, e é feita por “amor” e para o conforto do ambiente doméstico. Já a produção masculina é intelectualizada, feita para os ambientes públicos e que tem um valor simbólico que não há exatamente como calcular, pois este valor não está apenas relacionado ao valor dos materiais usados para a produção da obra, mas sim, a fetichização do valor da obra de arte proposto pelo campo.

NOVAS TRAMAS: GRAFFITI TÊXTIL

Conforme já citado anteriormente o graffiti têxtil é um novo movimento artístico que utiliza das mais diversas formas de produções têxteis e são expostas em espaços públicos. De acordo com Minna Haveri, este movimento não é topicalizado em apenas algumas regiões, mas desde seu surgimento em 2005 nos Estados Unidos ele vem se manifestando

em outros países como Canadá, Austrália e alguns países da Europa (HAVERI, 2016, tradução nossa).

É possível identificar no Brasil a existência de artistas e coletivos de artistas com uma produção em andamento de graffiti têxtil. Assim, tentamos analisar nesse tópico essa nova perspectiva contemporânea de produção têxtil a partir de algumas obras transgressoras de formas e expressões tradicionais. Nos interessa também compreender como os trabalhos por hora analisados se relacionam com as questões discutidas no tópico anterior.

Figura 2 – Instalação da artista Karen Dolorez (São Paulo- SP) 2016.



O trabalho *Isso não é um artesanato* (figura 2), da artista Karen Dolorez, foi produzido em crochê e exposto embaixo de uma via expressa elevada em São Paulo. Ele dialoga com uma de nossas discussões acerca do destaque das produções têxteis de modo depreciativo como artesanato, dentro de uma perspectiva que já tratamos anteriormente na qual se convencionou associar o artesanato a produções menos significativas no campo das artes.

A artista foi questionada em suas redes sociais acerca do debate hierárquico arte *versus* artesanato, abordada na obra, e respondeu que sua

instalação dialoga com a obra *Isto não é um cachimbo* (*Ceci n'est pas une pipe*) do artista surrealista belga René Magritte. A reflexão que a autora queria transmitir estava relacionada justamente à ambiguidade que a obra exprimia.

No livro *Isto não é um cachimbo*, Michel Foucault faz um longa discussão sobre a obra de Magritte e diz que “é preciso, portanto, admitir entre a figura e o texto toda uma série de cruzamentos; ou, antes, de um ao outro, ataques lançados, flechas atiradas contra o alvo adverso, trabalhos que solapam e destroem, golpes de lança e feridas, uma batalha” (FOUCAULT, 1988, p. 29). No entanto, no caso da obra de Dolorez, esse debate se torna um pouco diferente, pois a imagem e o texto de sua instalação não representam um debate tautológico qual é desencadeado na obra original de Magritte. A proposta da artista é uma disputa entre o texto e a técnica usada para produzir a obra.

Aqui é óbvio que é um artesanato, mas tem *status* de arte, tem carimbo de arte. Por quê? Se o cachimbo é feito de crochê, com barbante etc.? [sic] ele não é um artesanato, mas é, mas não é, mas nem não é e nem não [sic] não é. Assim como ele não é arte, mas é, mas não é, mas nem não é e nem não [sic] não é. (DOLOREZ, 2020).

Apesar da artista citar “é óbvio que é um artesanato”, compreendemos esta afirmação a partir da perspectiva de um olhar do senso comum em que muitos identificam o crochê prontamente como artesanato. Porém, quando o crochê é exposto em larga escala como numa parede embaixo de um viaduto, já não se parece tanto com aquela produção mais tradicional, que acreditavam servir apenas para decorar o ambiente doméstico. Então o que essa obra é afinal? É artesanato? É arte? Propomos então uma reflexão: se no lugar de um cachimbo de crochê fosse uma pintura dele, esta obra seria considerada imediatamente artesanato?

Figura 3 e 4 – Instalação do Coletivo Linhas (São Luís – MA) para o Festival Borda (Fortaleza – CE) – 2019.



Fonte: Foto Paulo Winz. Página Festival Borda: <https://www.instagram.com/festivalborda/> Acesso em: 03 set. 2020.

O segundo trabalho que iremos destacar é o graffiti têxtil do Coletivo Linhas² chamado *Teço, converso, demarco pra ficar claro que não tolero mais* (figura 3 e 4). Esta obra discute questões relacionadas ao universo feminino como forma de crítica e denúncia aos padrões impostos e às diversas violências sofridas pelas mulheres. Assim, esta obra representa um mapa conceitual e de acordo com o coletivo:

Essa intervenção partiu de nossas angústias enquanto mulheres e de outras parceiras que responderam a nossa enquete “Você mulher, nos diga o que não tolera?”. A partir das respostas chegamos a um denominador comum e construímos um mapa de cores vibrantes em crochê. Tentamos em cada cor representar uma mulher, uma resposta... e assim surgiu a nossa nova intervenção. (COLETIVO LINHAS, 2019).

2. Agulhas, fios, pontos e cores utilizados como suporte para a criação de múltiplas paisagens em crochê na cidade formam o Coletivo Linhas. O coletivo é composto atualmente só por mulheres e seus trabalhos abordam temas acerca da cidade, dos espaços urbanos, das relações desses espaços com as pessoas e também questões relacionadas ao universo feminino. Para mais informações sobre a artista ver: <https://www.instagram.com/coletivolinhas/> Acesso em: 12 set. 2020.

Além desse trabalho de tratar questões íntimas sobre violências e silenciamentos das mulheres, ele também se constrói a partir de resistências, seja pelo coletivo que o propõe, seja pelas mulheres que participaram da enquete. Observamos nesta obra a transgressão do fazer tradicional do crochê, porém há também permanências. Ouvir as mulheres por meio das redes sociais remete a uma cumplicidade que havia nos cenários passados (que possivelmente ainda existe) de mulheres tecendo trabalhos têxteis juntas nas calçadas numa relação íntima e até solidária com trocas de experiências. A própria formação em coletivo das artistas que formam o Coletivo Linhas já revela uma ação de crítica aos padrões impostos no campo artístico, conforme afirma Claudia Paim: “as práticas coletivas são, por sua própria constituição de multiplicidade de singularidades, uma forma de resistência. São muitos que não formam o Uno. Atuar em coletivo já é uma postura política” (PAIM, 2009. p. 34).

Os dois trabalhos que citamos, seja de forma consciente ou inconsciente, dialogam com as questões tratadas no primeiro tópico deste artigo sobre o debate a respeito da hierarquia artística, subalternização da mulher e a desvalorização da arte têxtil no campo artístico. Essas artistas nos apresentam uma renovação da arte têxtil, o uso subversivo dessa arte para além do que se convencionou conceber como objeto utilitário doméstico. Além disso, firmam a presença da mulher artista com suas obras nos espaços públicos, antes tido como local avesso a ela, conforme cita Michelle Perrot em seu livro *Minha História das mulheres*: “Homem público é uma honra; mulher pública é uma vergonha” (2007, p. 136).

CONCLUSÃO

Assim, vimos que o rebaixamento da arte têxtil e da mulher no campo artístico não se relaciona a meras questões de técnicas ou formas artísticas, mas sim pelo uso de estratégias de hierarquização que tinham uma finalidade de privilegiar determinadas pessoas do campo, inicialmente

os homens das altas classes sociais. Além disso, os artifícios usados para essa estratificação de “artes maiores” e “artes menores” alimentava um estereótipo social criado para ambos os sujeitos de que a arte têxtil e a mulher tinham um lugar naturalmente originário que era o ambiente doméstico, não podendo se expandir para outros espaços. Além disso, outras questões, não menos importantes, estavam intrinsecamente atrelados a essa subalternização que é o debate racial, engendrado na sociedade brasileira como uma mancha negativa e que se quer sempre ocultar. Percebemos então que a influência de classe, gênero e raça contribuíram para a construção e naturalização de um estereótipo social de diminuição, de rebaixamento do valor social das artes têxteis no Brasil.

Apesar das diversas tentativas de manter a arte têxtil como uma arte subvalorizada, ela seguiu resistindo às mudanças e permanências históricas da nossa sociedade. Muitas artistas e coletivos de artistas seguem desmistificando a ideia de que a arte têxtil é um processo natural feminino, que pertence apenas ao universo feminino e que seu uso e exposição devem ser reduzidos ao ambiente doméstico. Contudo, vimos que a associação entre arte têxtil e mulher ainda permanece na contemporaneidade, mas a partir de novas perspectivas. A mulher se apropria dessa arte como um instrumento de resistência e luta por maior visibilidade e direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTE Pública. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo356/arte-publica>>. Acesso em: 31 ago. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estruturado campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

DOLOREZ, Karen. **Ceci n'est pas une artisanat**. 2020. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CB4NYbmFmx/>> Acesso em: 12 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Ceci n'est pas une pipe**. Fata Morgana, Paris, 1973. Isto não é um cachimbo. Tradução Jorge Coli. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1988.

HAVERI, Minna. Yarn bombing – the softer side of street art. In: ROSS, Jeffrey Ian. (Ed.). **Routledge handbook of graffiti and street art**. New York: Routledge, 2016.

LINHAS, Coletivo. **Teço, converso, demarco para ficar claro que não tolero mais**. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bzy8M1vJ40_/> Acesso em: 03 set. 2020.

MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recôndito do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil** – República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3, p. 368- 421.

PARKER, Rozsika. **The subversive stitch. Embroidery and the making of the feminine**. Londres: The Women's Press, 1996.

PAIM, Claudia. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina contemporânea**. 294 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17688/000722624.pdf?sequence=1>.

PEDROSA, Adriano; CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André (Org.). **Histórias das mulheres, histórias feministas: vol. 2 antologia**. 1. ed. São Paulo: MASP, 2019. v. 1. 528p.

PERROT, Michelle. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Bordado e transgressão: questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. **Revista Proa**, Campinas, v. 2, p. 1-19, 2010. Disponível em: < <http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasmioni.html> >.

_____. **Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras**. 2008. Reimpressão, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

_____. Regina Gomide Graz: Modernismo, arte têxtil e relações de gênero no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 45, p.87-106, 2007.

TEJADA, Laura de Colina y ESPINO, Alberto Chinchón. El empleo del têxtil em el arte: aproximaciones a uma taxonomia. In: **Espacio, tempo y rorma**. Serie V. Historia Contemporanea, t. 24. 2012. p. 179-194.

SABERES ANCESTRAIS MATRILINEARES DO QUILOMBO VEIGA/CE

*Ana Maria Eugenio da Silva
Larissa Oliveira e Gabarra*

O CONTEXTO DAS MULHERES DO VEIGA

A identidade da comunidade quilombola não é algo fixo e imutável, mas sim em processo contínuo de transformação e agregação de novos hábitos, crenças e técnicas e práticas. Segundo Stuart Hall, a identidade se constitui a partir de inúmeros fatores circunstanciais; no caso dos negros e negras que vivenciam a diáspora africana, essa identidade é baseada em referências africanas e referências locais que geram essa experiência mutável de identificação (2003). Esse processo de identificação, vinculado ao processo de aprendizado – no caso dos quilombos, que se dá pela tradição viva (HAMBATE BÃ, 2010) – é importante para a manutenção da vida coletiva nesse tipo de comunidade tradicional, cujas raízes dos/as ancestrais e seus saberes se perpetuam entre as gerações semeando o modo de ser, existir e resistir.

Nesse artigo, o olhar para a identidade quilombola é feito a partir das matriarcas do território. Território esse que é, antes da terra, o próprio corpo dessas mulheres. Ludi Prades chama atenção para uma enxurrada de conhecimentos sobre o cuidado com a vida, com a terra, com os rituais sagrados que tem sido fonte de inspiração para a manutenção da vida, que gera vida em seus úteros, que preenche os espaços de produção e circulação de saberes de matriarcas africanas:

[...] Para este país eu trouxe
meus orixás
sobre minha cabeça
toda minha árvore genealógica
antepassados, as raízes
Para este país
eu trouxe todas essas coisas
e mais: ninguém notou,
mas minha bagagem pesa tanto.
(PRADES, 2017)

A bagagem que essas mulheres carregam são expressão da própria ancestralidade que as enraíza no território. Portanto, escrever sobre os saberes ancestrais das matriarcas do Quilombo Veiga é reconhecer que eles – os corpos e saberes encarnados nesses corpos – têm sido um instrumento de luta e resistência. Apesar da invisibilidade e da negação de suas existências, elas não desistem, continuam insistindo em existir, contrariando estatísticas do alto índice de mortalidade da população negra (PAIXÃO, 2015).

Em uma entrevista para o documentário *As Divas Negras do Cinema Brasileiro*, de 1989, Lélia Gonzalez aborda a tentativa do silenciamento das mulheres negras “para a mulher negra, o lugar que lhe é reservado é o menor. O lugar da marginalização, o lugar do menor salário, o lugar do desrespeito em relação a sua capacidade profissional”. O caso das mulheres do Veiga não é diferente. Seus papéis sociais são invisibilizados, a elas atribuem apenas o lugar de dentro de casa, no cuidado com os seus – como para toda mulher, só que com o agravante da marginalização racial, que se agrega nas circunstâncias do Brasil a questão da classe mais carente. Historicamente são vistas como aquelas que ajudam e não as que mantêm a sociedade – reveja os direitos a que as mulheres negras têm acesso, que a sociedade se torna menos injusta.

Romper com esses paradigmas é uma das questões apontadas neste trabalho, de modo que as epistemologias produzidas por essas mulheres quilombolas possam ser reconhecidas e valorizadas. Segundo Ludi Prades, a vasta contribuição invisibilizada das mulheres negras ocorre devido à ojeriza ao corpo negro:

[...] E ainda que
eu trouxesse
para este país
meus documentos
meu diploma
todos os livros que li
meus aparelhos eletrônicos ou
minhas melhores calcinhas
só veriam
meu corpo
um corpo
negro.
(PRADES, 2017)

Essas mulheres negras têm seu corpo muitas vezes como o principal instrumento de resistência, mesmo que este seja repleto de limites; já que expostos, são os mais vulneráveis. Esses corpos não estão apenas no Quilombo Veiga, mas também nas periferias, nos morros, nas comunidades, como comumente são denominados os espaços geográficos abandonados pelas políticas públicas básicas, como saneamento. Lutam incansavelmente em defesa dos seus.

Em *Quarto de despejo* (1960), Carolina Maria de Jesus grita, por meio de suas escritas, a desigualdade social e racial vivida por mulheres de cor, mulheres pretas distante de terem dignidade humana. As carências experimentadas por Carolina de Jesus são identificadas também pelas mulheres do Quilombo Veiga, como suas próprias carências. São

carências de inúmeras formas, inclusive do mínimo de alimento para não passar fome. Sem a sobrevivência, as vivências ficam restritas a essa agressão sofrida diariamente pela desumanização desses corpos negros. Portanto, é importante se considerar o recorte de raça, como também de classe e gênero, pensado em uma única experiência, em que as três categorias as afetam de maneira brusca e profunda, visto que são fatores estruturais na vida das mulheres com mais melanina, como aborda a ativista Ângela Davis (2013).

Essas mulheres driblam a fome, as intempéries do clima, o bioma seco e árido em que vivem, o machismo, a distância do centro urbano, a exploração do trabalho camponês articulado com a expropriação da terra, salvaguardando os ancestrais por meio dos rituais de solidariedade, sociabilidade e cura, que praticam para garantirem suas próprias vidas, suas próprias crias, conseqüentemente, a própria comunidade.

Os poucos escritos sobre a história das famílias quilombolas do Veiga foram registrados sobre o olhar de fora da porteira – ou seja, por pessoas que não conheciam a dinâmica do Quilombo e acabaram deixando sem voz o protagonismo das mulheres, importantíssimo nessa dinâmica.¹ Por isso, trazer a bordo deste texto o registro das experiências destas mulheres é reconhecer e valorizar seu percurso dentro e fora do território. É também fazer com que estas memórias marquem esse tempo, deixem suas impressões para outros, diante das circunstâncias

1. Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de campo baseada na vivência de uma das autoras, Ana Maria Eugenio Silva. Filha da matriarca atual, ela própria é a continuidade do que escreve. Portanto, escreve a partir de sua própria experiência, se faz pesquisadora e objeto de pesquisa ao mesmo tempo. Passando horas do lado de lá e horas do lado de cá, fazendo da alteridade o próprio eixo e fio condutor desse trabalho em ciências humanas. Segundo Mirian Goldenberg, uma das artes de fazer pesquisa está na autobiografia que tece um letramento, no caso de Ana Eugenio, endógeno, em primeiro plano e em segundo plano, identificado como legítimo em relação a escolha da abordagem e do enfoque. Sendo assim, poucas entrevistas são gravadas, poucas fotos ou vídeos são feitos; o trabalho de campo se passa na cera impressa de sua própria memória, refaz com detalhes, gestos, cores, odores dos acontecimentos narrados. O exercício da pesquisa se dá em acessá-los, distanciar-se e analisá-los de forma crítica e consciente, utilizando-se dos teóricos que a referenciam.

desse momento, posto que a escrita ali fixada só pode exprimir as impressões do tempo em que foi registrada. Outro aspecto da escrita é que as histórias contadas oralmente, quando escritas, possibilitam que essas falas adentrem os muros das universidades e da sociedade letrada de modo geral.

Sem desmerecer a oralidade, essa diferentemente da escrita, tem outra dinâmica, como registro pretérito. Elas são, talvez – segundo Boubacar Barry (2000), mais fiéis às experiências passadas, no entanto, dependem da sua significação no presente para continuarem existindo. E é por isso uma das fontes mais ricas de conhecimento sobre as experiências dos seres humanos, as continuidades e rupturas dos valores e estruturas sociais.

MARIA FERNANDES, A MÃE VEIA

A caminhada das mulheres quilombolas do Sítio Veiga (município de Quixada/CE), objeto desse artigo, será aqui relatada a partir de duas mulheres da mesma família, avó e neta, referências como matriarcas da comunidade.

A primeira semente que chegou ao então Quilombo foi Maria Fernandes Ribeiro – conhecida por Mãe Veia, que veio casada com Chiquinho Ribeiro – conhecido por Pai Xigano – e seus três filhos, por volta do ano de 1906, de Paus dos Ferros, no Rio Grande do Norte, segundos relatos dos próprios quilombolas e do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação – RTID, de 2012, realizado coletivamente com a comunidade e trabalhadores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Sabe-se muito pouco sobre essa primeira família, visto que tais conhecimentos, transmitidos por meio da oralidade, escolhem fatos a serem esquecidos e esse é um deles. Assim, essa teia de saberes é relatada com mais ênfase a partir da segunda geração, que é a de Maria Luzia de Sousa, neta de Maria Fernandes, popularmente conhecida por Mãe

Luiza. A filha de Mãe Veia, que se chamava Luiza, morreu quando sua menina Maria Luiza tinha apenas 10 anos.

O motivo de ter poucas informações a respeito da chegada da primeira família ao Veiga é o tabu que se construiu ao seu redor. Era proibido falar sobre o porquê da vinda desta família de Pau dos Ferros para Quixadá e de como foram se fixar no Veiga. Acredita-se que os referidos vieram fugidos de lá.

É importante lembrar que no período em que Mãe Veia e Pai Xigano chegaram do Rio Grande do Norte para as terras que vieram a ser o Quilombo do Veiga, o Brasil havia menos de duas décadas da “abolição” da escravatura. Assim, não relatar sobre tal assunto pode ter sido um mecanismo de defesa social e não uma vontade explícita de esquecer ou esconder. Sabe-se que inúmeras práticas de matrizes africanas foram criminalizadas² no pós-abolição e só vieram a sair do código penal na década de 1930. Isso significa que, além da situação de abandono pelo Estado encontrado pela população negra – sem amparo financeiro, educacional ou acesso a saúde (ao contrário das ações afirmativas em torno da imigração europeia) –, essa população também foi proibida de praticar suas manifestações culturais. Portanto, qualquer atitude que trouxesse a dignidade humana aos homens e mulheres descendentes de africanos, individualmente era visto como ousadia, ou mesmo como crime. Ou seja, o simples desejo de viver desse povo era entendido como afronta para a população branca amedrontada.³ Nesse sentido, Mãe Veia e Pai Xigano tinham muitos motivos para, ao fugirem de Pau de Ferro, não revelarem o motivo nas novas paragens.

Ao chegar ao Quilombo, Mãe Veia trazia consigo vários saberes e sabores. Salvar esse conhecimento, provavelmente, foi um dos

2. , Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890 cria o Código penal Brasileiro. Ver mais em “A (des) criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940” de Jhonata Goulart Serafim e Jeferson Luiz de Azeredo, publicado em *Amicus Curiae* V.6, N.6 (2009), 2011.

3. Ver mais em *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites brasileiras século XIX*, de Célia Maria Marinho de Azevedo, publicado pela Annablume em 2004.

motivos de ter saído do Rio Grande do Norte e de em Quixadá não ter revelado seus segredos. Visto que os conhecimentos transmitidos ocorrem por meio da oralidade passadas pelas gerações, ela trazia consigo seus ancestrais, mulheres não mais escravizadas, que carregavam sua bagagem cultural encarnado em seus próprios corpos.

Mãe Veia foi a pedra fundamental das matriarcas do Quilombo Veiga, que tiveram papel central no cuidado com o território⁴, com a terra⁵, com as plantas medicinais utilizadas no auxílio para cura dos males do corpo e da alma, durante todo o século XX, adentrando o século XXI. O cultivo familiar permitiu que as sementes crioulas⁶ continuassem a ser plantadas e colhidas, sempre saciando a fome dos seus. O cuidado em guardar água de chuva nas cisternas de placas para o consumo humano e para a produção de alimentos nos quintais cultivados, para a alimentação também das criações – animais de pequeno e médio porte – são só parte das suas responsabilidades.

Além desses feitos, ela e as que a seguiram continuaram fazendo e transmitindo formas de manutenção da sociabilidade, fé e festejo, como a dança de São Gonçalo, da organização social na luta ao acesso à educação, à saúde, à terra. Enfim, cada uma a sua maneira foi e é responsável pelo combate ao preconceito e ao racismo estrutural. Todos esses cuidados fazem das mulheres quilombolas guardiãs da sabedoria ancestral na preservação da vida e do meio ambiente.

4. Território no sentido de espaço delimitado geograficamente, mas principalmente no sentido de espaço abstrato que habita as epistemologias do ser – Ver mais em Milton Santos, *A Natureza do Espaço*. Técnica e Tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

5. Terra no sentido de recurso natural, mas também no sentido de materialidade do sobrenatural, da matéria criada para o ser humano diálogo com a energia vital – Ver mais em Amadou Hambate Bâ na coleção História Geral da África (2010).

6. Semente crioula são as sementes encontradas na sua forma mais elementar. Não foram modificadas geneticamente, ou cultivadas por empresas agrônomas, portanto sem acréscimos de agrotóxicos ou fertilizantes. São na maioria das vezes encontradas em terras comunitárias, principalmente entre aqueles que produzem hortifrutí por meio da agricultura familiar.

MARIA LUIZA, A MÃE LUIZA

Aos 27 de setembro do ano de 1910, nasce uma preciosa semente crioula⁷, Maria Luiza, que mais tarde seria conhecida como Mãe Luzia, já que se tornou uma grande parteira. Por isso vai ser conhecida, tanto dentro do território, quanto nos arredores do distrito de Dom Maurício. Mãe Luzia é um marco na memória e história de muitos quilombolas do Veiga e do distrito de Dom Maurício.

Filha de Luzia Ribeiro e Francisco Gonçalves. A criança recebe o mesmo nome da mãe, uma forma do nome continuar na família. O casal teve ainda dois filhos, Pedro e Francisca Ribeiro. E assim foi batizada pelo nome de Maria Luiza. A criança, jovem, mulher negra, foi forçada a amadurecer antes do tempo, pois ainda criança experimentou a dor de perder sua mãe aos 10 anos. Com a morte de sua mãe, as três crianças, filhas do casal, são criadas pelos avós maternos; ou seja, Mãe Veia e Pai Xigano.

Luzia começou a trabalhar muito cedo, ajudando seus avós nos afazeres de casa, cuidado dos irmãos e logo cedo também aprendeu a arte de dançar e cantar a São Gonçalo. O irmão caçula tinha pouco menos de um ano, quando perdeu sua mãe; assim, os irmãos Pedro e Francisca consideravam Maria Luzia como sua mãe, segundo relatos dos filhos.

A menina aprendeu a ser forte desde criança. Segundo Ângela Davis, ser forte é um mecanismo de defesa, no qual o indivíduo negro absorve a opressão em que vive; e ao se conter, vai desenvolvendo uma fortaleza ao seu redor, como forma de sobrevivência nessa sociedade que lhe é hostil (2016). Luzia crescia, além de forte, em graça e sabedoria. Não sabia o quanto seria importante sua passagem nessas paragens. Com a morte de Mãe Veia (sua avó-mãe), Luzia deu continuidade à aprendizagem, por meio dos laços uterinos, colhendo conhecimentos sobre as plantas medicinais e suas utilidades, as sementes, a dança de

7. Alusão àquele que é da terra, que não foi transformado pelas mãos da humanidade. Ver nota anterior (oito) deste capítulo.

São Gonçalo, o quintal produtivo e os terços de São João, Santa Luzia. Tempos depois passou a ser uma das principais dançadeiras do Grupo de São Gonçalo, ocupando o lugar de “guia”, assim também como uma forte liderança; sua voz firme era muito respeitada dentro e no entorno do território. Ela era a mulher, preta, parteira, mãezinha e madrinha de parto de muitas crianças da região.

Em 31 de outubro de 1936, a jovem Luzia casa-se com Raimundo Eugenio, também conhecido como Raimundo Bar. É aí que surge a ramificação de Eugenio entre as matriarcas, que antes assinavam Ribeiro. O casal teve 10 filhos, mas, devido às dificuldades, dois destes acabaram morrendo.

Raimundo Bar contava para filhos e netos que trabalhou na construção do açude do Choró Limão, nos anos de 1932. A obra ocorreu na grande seca de 1932. Esse tipo de construção no Ceará é hoje conhecido como um espaço de trabalho análogo a um campo de concentração, onde pessoas e famílias inteiras trabalhavam em condições desumanas (HONÓRIO, 2020). Conta-se, ainda, que devido às más condições, surgiam sete tipos de doenças, que levava, em uma família de dez pessoas, às vezes, sobreviver apenas uma ou ninguém. Como não dava tempo de enterrar os mortos devido à grande quantidade, eram feitas grandes valas para os mortos; muitas vezes ainda com vida, alguns acabavam sendo sepultados, segundo relatos de Raimundo Bar a seus filhos e netos.

Enquanto isso Luzia cuidava das crianças, do quintal e sempre sobrava tempo para ajudar as mulheres a parir. Começou a ajudar uma parteira de nome Mãe Marta e daí surgiu seu o ofício de parteira. O partejar era um ofício comum entre as comunidades no campo. Quilombolas e indígenas dividiam esse conhecimento de fazer o sobrenatural se apresentar, trazendo ao mundo as pequenas criaturas que se tornaram homens e mulheres. Para ser esse ser especial, que tem o dom de colaborar para que a vida floresça, é preciso viver intensamente, deixar-se ser o outro. Para Grada Kilomba, um saber sem o sentir, tocar, não representar um saber completo, portanto é necessário viver

de maneira intrínseca, para então absorver a essência (2019). E assim, fazia Mãe Luiza.

Entre as famílias do Quilombo, a criança que viesse ao mundo pelas mãos de Maria Luzia tinha ela como a segunda mãe. Assim, ela cultivava um profundo respeito da comunidade e dos arredores. Essa matriarca passou a ser mãe antes mesmo de parir, pois, com a morte prematura de sua mãe, passou a cuidar dos irmãos mais novos e depois se tornou parteira. Segundo sua filha, Maria Socorro Eugenio da Silva – conhecida como Socorro Bar, em toda sua vida de parteira, nunca houve óbito, nem da mãe e nem da criança.

Quem sabe a dor de perder sua mãe precocemente e seu amadurecimento forçado a partir dos 10 anos tenha despertado em si o ofício de parteira. Mãe Luzia também era chamada para realizar partos em outros municípios, como mostra o texto a seguir:

[...] Pelos conhecimentos adquiridos, tornou-se prática em medicina, manipulando ervas, preparando infusões, fazendo bandagens e aplicando unguentos. Foi a parteira mais requisitada do lugar e entorno, razão pela qual, era respeitada e chamada de Mãe Luzia. Tornou-se mãe de umbigo de quase todos os habitantes do lugar e mãe de leite de parte deles. O amor pelos filhos perflhados transcendia credo, cor, raça e posição social. A matriarca benfazeja, não calculava a tamanha importância de suas obras. Afinal, ela realizava tudo, simplesmente, pelo amor de bem servir! Onde chegava, era reverenciada por crianças, jovens e adultos; todos em busca de sua bênção. (MARTINS, 2014, p. 2)

Além de ser uma referência em partos, também tinha conhecimento da medicina tradicional, dos preparos das ervas, das infusões e bandagens, e também foi mãe de leite. Ela manteve os ensinamentos do cultivo da sociabilidade fazendo a devoção a São João Batista, tirando nove terços durante nove dias consecutivos no seu quintal, e também a devoção de Santa Luzia, que era realizada um tríduo.

Durante os terços de São João Batista, a casa e o terreiro de Maria Luzia ficavam lotados de gente. Era um grande momento das pessoas se juntarem por meio da fé e também da folia, visto que após os terços uns iam botar as trivialidades em dias enquanto os jovens trocavam olhares e as crianças brincavam. A casa também era um ponto de referência para os que iam e vinham, pois ficava na beira da principal estrada ligando o município de Quixadá e o de Choró. Os/as viajantes que chegavam eram acolhidos com um café no bule feito de barro, que ficava na beira do fogão a lenha com intuito de manter o café sempre quente.

Durante muito tempo, a casa de Mãe Luzia e Raimundo Bar tinha paredes e teto de palhas de coqueiro, no Quilombo conhecido coco babão. O coco babão se difere do coco da praia, tanto na palha, como fruto; este é uma planta nativa que está mais presente em serras. Há uma profunda relação desta planta com as famílias que ali residem, embora não seja tão utilizada como antes. No entanto, ainda hoje muitas pessoas usam, tanto para comer o fruto, quanto as palhas e raízes. Toda matéria orgânica do coco continua sendo utilizada.

A casa do casal, portanto, era feita desse material abundante e importante para o Quilombo e para a população que nele habita. Como quase todos no Quilombo, a palha do coco é a abundância que contrasta com a carência das condições materiais de uma alvenaria padrão. A carência de vários itens dessa vida moderna fazia com que Mãe Luzia fosse (além de toda responsabilidade em preservar a vida da comunidade) trabalhar fora, raspando mandiocas, lavando roupa, plantando, colhendo, como afirma Martins:

[...] Como mãe, esposa e mulher, exerceu a agricultura, em terras da família e atuou, também como meeira e diarista, em outras propriedades. Trabalhou em moagens de cana; nas raspagens de mandioca, durante as farinhadas e; na lavagem de roupas. Confeccionava parte dos utensílios domésticos empregando a técnica de manipular o barro de louça, herdada dos troncos velhos. [...] Mãe Luzia é mais uma filha da pátria com legado

proficiente de trabalho e luta pacífica, que morreu, sem, contudo, a mãe gentil reconhecer e registrar seus feitos. Em verdade eu vos digo, ela foi vitimada e sufocada pela amnésia da burocracia estatal, que só uma década após sua morte, tornou oficial o reconhecimento do Sítio Veiga e cercanias como comunidade quilombola. A obreira, que em vida, enfrentou preconceito escancarado e velado da sociedade, por seu fenótipo, faleceu aos 85 anos de idade, no dia 20 de maio de 1996, deixando a nação serrana órfã. O seu corpo está sepultado no Cemitério Senhora Sant’Ana, em Dom Maurício. (MARTINS, p. 3, 2014)

Se a nação não a reconheceu, é possível ver por meio dos relatos supracitados a grande mulher, protagonista invisível que foi Maria Luzia e sua imensa contribuição para o processo identitário das mulheres quilombolas do Sítio Veiga, Mãe Luzia é hoje uma ancestral viva e atuante na vida das famílias quilombolas do Veiga, principalmente entre a sua filha e neta que seguem nesse mesmo caminho de garantia da existência do povo desse Quilombo.

ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS

Todas essas experiências supracitadas fazem do Quilombo um espaço de conhecimento ancestral vivido e mantido pelas matriarcas: Mãe Veia, Mãe Luzia (sua neta), Socorro Bar (sua bisneta – ainda viva). Plantaram sonhos, deram o melhor de si, para que seu povo, tivessem uma vida menos sofrida. A vasta contribuição que essas mulheres plantaram e cultivam no território do Veiga, fazendo de suas vidas uma fortaleza para a si e para a comunidade, oportunizaram a manutenção do território e da luta por ele, pela garantia de direitos. Deve ser ressaltada que a busca por uma vida digna é marca da identidade que carregam, onde reside sua ancestralidade, já que pouco se reconhece do valor dessas mulheres como produtoras de conhecimento e protagonistas das suas histórias e da história da região de Quixadá.

Viver imersas ao pauperismo foi resultado de 488 anos de escravidão a que seus ancestrais foram expostos. Essa situação provoca uma experiência histórica onde sobreviver é uma luta diária, em que um dia após o outro só confirma que estão em meio uma guerra não declarada contra a própria estrutura social.

Nessa perspectiva, a sociedade é convocada a se repensar. Daí a importância de marcadores com raça, classe e gênero para definir políticas públicas para o enfrentamento da violência e das desigualdades sociais que atingem estas mulheres (ARRUTI, 2009).

Nessa visão, a educação tem um importante papel no processo de transformação social. Socorro Bar, conhecida também como madrinha Socorro, com muitas dificuldades, conseguiu aprender a ler e escrever com as irmãs que moravam no Mosteiro a 6 km do Veiga. Alguns anos depois abriu-se uma escola no Quilombo, que foi desativada na década de 1990, dificultando mais uma vez o acesso à educação, uma vez que as crianças, jovens e adultos precisaram e ainda precisam se deslocar para a Escola de Ensino Fundamental Antônio Martins de Almeida, que fica localizada na sede do distrito de Dom Maurício, no município de Quixadá, atendendo também a outras crianças das comunidades vizinhas.

O acesso dos estudantes à escola sempre foi um desafio muito grande para as famílias quilombolas, no que diz respeito ao espaço geográfico, sobretudo no período do inverno, devido às péssimas condições da estrada. Em relação ao ensino médio, os estudantes quilombolas percorrem mais de 40 km de ida e volta para estudar nas escolas localizadas na sede do município de Quixadá. Estes saem de suas casas antes do sol nascer e muitos só retornam depois do pôr do sol.

Os que fazem graduação tiveram que deixar suas famílias, suas casas, seu território, seu jeito de ser e de viver e foram aquilombar-se em outras terras, em outros territórios, como em Redenção e Acarape, onde se localiza a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), que por meio de um edital específico para indígenas e quilombolas possibilitou o acesso de muitos quilombolas.

Esse tipo de política pública deve ser encarrado como objetivo máximo dos governos brasileiros, pois são meios para transformação social e enfrentamento das injustiças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUTI, J.M. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Stiftung, Actionaid, 2009.

AZEVEDO, Célia M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites brasileiras século XIX**. São Paulo: AnnaBlume em 2004.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: o desafio da história regional**. Salvador: Centro de Estudos Afro-asiático, 2000.

CASA DE SEMENTES PAI XIGANO: AUTONOMIA E LIDERANÇA NEGRA NO SEMIÁRIDO. **O Candeeiro / Boletim Informativo do Programa Uma Terra e Duas Águas**. Quixadá, Ano 8 . n°2098, Janeiro/2016.

DA GUIA, José Marques. **Relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da comunidade remanescente de Quilombo Sítio Veiga**. Fortaleza: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 19 2012.

DAVIS, Ângela. **Gênero, classe e raça**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. São Paulo: editora Record, 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMPATE BA, Amadu. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África**. Vol. 1. Brasília: UNESCO/UnB, 2010.

HONÓRIO, Nailton. **Choró: História, memória e patrimônio cultural**. 20 de Jul. de 2020. Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=102237848246975&id=100053822791358. Acesso em: 14 ago. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. 1.ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação: episódio de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

MARTINS, Antônio. **Crônica – Mãe Luzia**: medianeira da vida. Publicada em 11/10/2014).

PAIXÃO, Marcelo. O justo combate: relações raciais e desenvolvimento em questão. IN: **Revista Simbiótica** v.2, n.2, dez., 2015.

PRATES, Lubi. **Um corpo negro**. 2.ed. - São Paulo: Nosotros, 2019.

RITD - **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação** (RTID, 2012). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editoriais/verso>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SERAFIM, Goulart; AZEVEDO, Jefferson Luiz. A (des) criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940. **Amicus Curiae**, v. 6, n.6 (2009), 2011.

RAÇA, RACISMO E LONGA DURAÇÃO: UMA DISCUSSÃO PERTINENTE

Francisco Evandro de Araújo
Arilson dos Santos Gomes

INTRODUÇÃO

Em 2003 foi criada a Lei: 10.639/03 que obrigou a educação em todos os níveis a estudar a História e Cultura Afro-Brasileira apontando e problematizando a importância destas em nossa formação histórico-cultural e da sociedade em geral.¹ Uma importante vitória do movimento negro que certamente mudaria a médio e a longo prazo a forma como estudamos as relações étnico-raciais nas ciências humanas, principalmente nas universidades.

Dessa forma estudos históricos, sociológicos e antropológicos foram revisitados, problematizados e reinterpretados. Novas pesquisas e reflexões foram publicadas por negros e não negros. Criou-se uma oportunidade de debate mais aprofundado sobre as questões étnico-raciais no Brasil e sua relação com os conceitos de raça e racismo, visto que o contexto de total silenciamento em torno da cor e da cultura afrodescendente em nosso meio social beirava ao ilógico.²

1. Em 10 de março de 2008 houve uma modificação no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 com a Lei 11.645/08 que tornou obrigatório, além da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e a cultura indígena nos currículos escolares.

2. Para aprofundar, ler: (DAMATTA, 1987; FERNANDES, 2007; GOMES, 2016, 2017; JÚNIOR, 2005; LOPES, 2012; MATTOS, 2013; MOURA, 2019; NASCIMENTO, 2016; MUNANGA, 2009, 2016, 2019; SCHWARCZ, 1993; SILVA, 2009).

A lei também foi essencial para compreendermos a historicidade dos conceitos de racismo e de raça. A localização dessas categorias no tempo e no espaço histórico possibilitou um movimento de desnaturalização das desigualdades fundamentadas na suposta inferioridade/superioridade cultivadas ao longo da história da humanidade que remonta ao século XVI, apesar da infundada cientificidade das explicações difundidas para fundamentar a exploração de alguns povos sobre outros, mais explicitamente de europeus sobre africanos e outros povos.

Mas por que o termo raça, associado a formas de classificação dos seres humanos, ainda continua a ser usado na atualidade para hierarquizar a humanidade baseada em sua diversidade? Qual a relação entre raça, racismo e o conceito braudeliano de “longa duração”? Por que atitudes violentas de negação do *outro* baseadas em características fenotípicas ainda se fazem presentes em pleno século XXI? Em quais sentidos a palavra raça foi usada ao longo da história? Por que as práticas racistas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano? No Brasil há racismo?

A discussão se justifica dada a relevância do tema em sociedades com passado escravista, onde negros e negras são submetidos a um “processo de compressão e desagregação social, econômica e cultural (MOURA, 2019, p. 148). O longo alcance das mídias sociais e a visibilidade que têm dado a casos de racismo no Brasil e no mundo é outro fator de debate e reflexão em torno do tema. Percebemos, também, a necessidade acadêmica de se debater a ressignificação do conceito de raça na realidade brasileira. Ressignificação essa forjada na luta dos movimentos negros no combate a todas as práticas de racismo para miná-lo em suas estruturas.

Nossa intenção é discutir o tema à luz do conceito histórico de “longa duração”³ do historiador francês Fernand Braudel (1902-1985), visto que racismo e raça são duas categorias que têm uma longa história.

3. Conceito criado por Fernand Braudel em 1949 em um artigo que virou capítulo de livro publicado no Brasil em 2005.

A interdisciplinaridade do nosso objeto nos fez recorrer ao arcabouço teórico-metodológico de outras ciências humanas como a História, a Antropologia, e a Sociologia, visto que uma única disciplina não seria capaz de analisar todas as facetas envolvidas nas práticas relacionadas a estes conceitos. Nesse sentido, uma análise interdisciplinar da problemática em questão se torna uma “necessidade nas ciências sociais” (FRIGOTTO, 2018).

De acordo com Frigotto (2018), “se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem”. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. “A historicidade dos fatos sociais, aqui da raça e do racismo, consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem” (FRIGOTTO, 2018, p. 36-37).

LONGA DURAÇÃO E A RAÇA

A acusação do antropólogo Lévi-Strauss de que a história não se ocuparia a não ser dos eventos do passado registrados nos documentos (RODRIGUES, 2009), o historiador Fernand Braudel (2005) responde que a história é construída com base em diversas temporalidades. Os tempos da história seriam divididos em categorias de curta, média e longa duração que se interligavam “simultaneamente na história” (MELLO, 2017, p. 243), de maneira que esses três tempos estão presentes nas nossas relações cotidianas. Dessa forma, raça e racismo se enquadrariam historicamente na longa duração, pois esta se caracteriza por “permanências de sistemas, [...] velhos hábitos de pensar e de agir, quadros resistentes, duros de morrer, por vezes contra toda lógica” (BRAUDEL, 2005, p. 51).

Podemos exemplificar esses três tempos articulados com a temática deste artigo no que se refere à curta duração quando lemos ou assistimos pela TV cenas como as que o jornal *Folha de São Paulo* do dia 07 de

agosto de 2020 noticiou: “Entregador é chamado de lixo e é alvo de racismo em SP”.⁴ Um fato, um evento do dia a dia que se enquadra nessa categoria do tempo. Uma mudança conjuntural como a libertação da escravidão por efeito de anos de luta dos abolicionistas negros e não negros poderíamos classificar como de média duração. Por outro lado, quando se chega a uma repartição, pública ou privada, e não vemos pessoas negras entre seus funcionários, a não ser os que estão passando pano no chão ou lavando os banheiros, e isso não nos chama a atenção, estamos lidando com uma estrutura de pensamento de longa duração que “só é compreensível quando visualizada em séculos, pois é estrutural” (MELLO, 2017, p. 242).

De acordo com Silvio Almeida (2019), todo racismo é estrutural e a institucionalidade das práticas racistas não são outra coisa que a manifestação dessa estrutura que teve suas bases construídas em séculos e séculos. De certa forma, na mentalidade das pessoas, nem é cogitada a possibilidade de questionar-se quanto à ausência de negros e negras em certos patamares da sociedade ou em níveis econômicos mais elevados. Pelo contrário, as pessoas negras em algumas profissões como zelador, entregador, descarregador, empregada doméstica, porteiro entre outras, foram subalternizadas. Já deixamos nítido que não está em jogo nenhum juízo de valor relacionado às profissões acima citadas, o que se problematiza é a baixíssima incidência de pessoas negras em cargos com certo grau de relevância social e econômica.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga, (2004), o termo raça tem sua origem nas ciências naturais como a zoologia e a botânica. Esse era usado para classificar animais irracionais e a variedade das plantas. Contudo, já no século XVI “o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época,

4. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/entregador-e-chamado-de-lixo-e-sofre-racismo-de-cliente-no-interior-de-sao-paulo.shtml>>. Data de acesso: 07 set. 2020.

pois utilizado pela nobreza local que si identificava com os Francos, de origem germânica em oposição ao (sic) Gauleses, população local identificada com a Plebe” (MUNANGA, 2004, p. 15).

Diferenças culturais entre povos e nações, como os costumes, muitas vezes foram usados para criar uma diferenciação baseada no superior/inferior (LÉVI-STRAUSS, 2017) e nesse sentido podemos afirmar que, em dado momento da história, o conceito de raça se confundia com o de nação, como a raça inglesa, raça francesa. Aspectos sociológicos e psicológicos não eram considerados como normais.

Mas o pecado original da antropologia consiste em confundir a noção puramente biológica de raça (supondo que tal noção possa, mesmo nesse campo restrito, pretender à objetividade, o que a genética moderna contesta) e as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas. (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 338)

Segundo Munanga, (2004) entre os séculos XV e XVII, com as descobertas durante as Grandes Navegações de vários povos diferentes, o conceito de humanidade foi posto à prova, pois os homens asiáticos, africanos e americanos seriam humanos? Ou seriam bestas selvagens? A religiosidade exerceu papel preponderante na racialização dessas populações, contudo ainda não era possível falar de racismo – a palavra nem existia ainda – e a raça ainda não era usada para hierarquizar e justificar a dominação ou o extermínio de populações de outros lugares (BETHENCOURT, 2018; SILVA, 2020). Para estes raça e racismo não têm um único sentido, e não podem ser pensados sem sua profunda imbricação com o colonialismo.

Dessa forma, o termo raça nos impõe questões que, de certa forma, dificultam a busca por sua origem e pelas várias formas de uso que assumiu ao longo da história. Parafraseando Smedley (1993), o historiador Bruno Silva (2020) afirma que

Nas Ciências Sociais, definições, explanações, análises e interpretações das questões raciais, significados, problemas, interações, estratificações, dinâmicas, preconceito, discriminação e uma série de outras relações já foram estudadas quando se aborda a questão da raça. Entretanto, persiste uma grande dificuldade em se interpretar o significado dessa palavra em diferentes contextos históricos. (p. 283)

De acordo com Silva (2020), o racismo não apareceu repentinamente, sua construção vai se dar efetivamente nos séculos XVII e XVIII sem a lógica biológica. A partir de então começam a se delinear as fronteiras entre as raças. Nesta época a noção de raça estava muito ligada à noção de nação e à prática do que chamamos hoje de racismo. Nestes séculos, apesar de não existir a palavra racismo, os europeus se referiam aos outros povos de forma pejorativa, caracterizando um *protoracismo*.

Dessa maneira, o exercício de relacionar raça e racismo ao conceito de longa duração se justifica à medida que estes mesmos conceitos foram criados há séculos e as polêmicas em torno do que eles significam chegaram até nós no século XXI e o debate sobre suas consequências ao longo de todo esse tempo só tende a intensificar-se após a queda da máscara do humanismo europeu (SARTRE apud FANON, 2005).

De acordo com Aníbal Quijano (2005), o racismo criou a raça no sentido moderno da palavra para justificar a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005, p. 227).⁵ Para que os europeus pudessem exercer o domínio sobre os colonizados com toda forma de violência (FANON, 2005) se valerem do preconceito que já possuíam por outras nações e povos. Fundamentados em características físicas fenotipicamente marcantes como a cor da pele e o tipo de cabelo, “cientificizaram” o conceito de raça relacionado à diversidade humana para hierarquizar diversos povos não europeus.

5. Segundo o próprio Aníbal Quijano (2010), a “Colonialidade é um conceito diferente de [...] colonialismo” (p. 84). Este se refere a uma dominação mais direta baseada na força física, aquela estaria relacionada a uma dominação do imaginário dos dominados fazendo-os acreditarem em sua inferioridade.

O colonialismo proveio em larga escala de um racismo que pode ser qualificado de universalista, conduzido por elites políticas ou por atores econômicos, culturais ou religiosos, que promoveram suas relações com os povos colonizados (ou resistentes à colonização) seja preferencialmente por uma lógica de diferenciação, resultando, por vezes, em pavorosas violências, seja de preferência por uma lógica de inferiorização. (WIEVIOR-KA, 2007, p. 43)

Em seu estudo *As cores do Novo Mundo: degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII*, Bruno Silva (2020) pontua algumas ideias relacionadas ao termo raça. Segundo ele, para alguns historiadores e antropólogos, tanto a raça como o racismo se originaram na antiguidade, mesmo que os conceitos não existissem ainda. Por outro lado, há os que afirmam a existência da ideia de raça relacionada aos aspectos fenotípicos já no final da Idade Média devido ao largo contato de povos europeus com os de outros continentes. Há ainda os que defendem a modernidade da raça com forte ligação entre os movimentos coloniais e a escravidão, notadamente no século XVI. Finalmente, existem aqueles defensores de que a ideia de raça ligada aos aspectos físicos só vai aparecer lá pelo final do século XVIII e segunda metade do XIX. Para ele:

[...] a ideia de raça considerando os aspectos físicos nasceu na América, entre os séculos XVII e XVIII, e sua nova dimensão esteve intimamente relacionada com o acirramento das teorias e relatos que defendiam que o homem americano era produto de degeneração da espécie humana original. (SILVA, 2020, p. 284)

Em termos gerais, do século XVII em diante, o conceito de raça foi manipulado de forma político-ideológica para a manutenção dos privilégios daqueles que se autodenominaram superiores de forma que a desconstrução do imaginário que gira em torno do seu sentido e dos significados concretos na vida real passa por uma reeducação que

Walter Mignolo (2008) chama de “opção descolonial.” E diz, “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

A LONGA DURAÇÃO DO RACISMO

Já sabemos que práticas de discriminação e hierarquização de povos diferentes, semelhantes ao que chamamos hoje de racismo, foram registradas por historiadores desde a antiguidade. E, apesar das manifestações antigas, que alguns chamaram de *protoracismo*, (BETHENCOURT, 2018; SILVA, 2020), para Kabengele Munanga (2004), o conceito foi cunhado em torno de 1920, contudo não há consenso quanto ao real sentido e continua afirmando que:

[...] O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 2004, p. 21-22)

Dessa forma, e apesar de o racismo ter importado a ideia de raça para hierarquizar a diversidade humana, Bethencourt (2018) explica que o racismo veio primeiro que a raça, em outras palavras, concordando com Munanga (2004, p. 21), o racismo criou a raça, este “é sempre abordado a partir da raça”. O racista seria aquele que vê na diferença uma ameaça à sua própria existência; o Outro só pode existir na condição de submisso. As consequências dessa atitude se manifestam no que Braudel (2005) chama de “quadros mentais”, uma mentalidade acorrentada, em verdadeiras “prisões de longa duração” (BRAUDEL, 2005, p. 50).

No que concerne o caráter de longa duração do racismo podemos afirmar com Jussara Assis (2010) que “passado e presente se articulam de modo que são capazes de sintetizar ideologias e práticas

contraditórias que atravessam nosso cotidiano e contribuem para a existência e persistência de iniquidades sociais” (ASSIS, 2010, p. 31). Segundo Assis (2010), o racismo ainda se mantém nas sociedades atuais, mas transformados em suas formas de manifestação e o tempo todo se adaptando de acordo com o contexto de cada período. Isso demonstraria seu caráter estrutural de “longa duração” (p. 31).

Para o antropólogo Kabengele Munanga, o racismo teria duas origens distintas no tempo. A primeira estaria fundada no mito religioso de Noé e seus três filhos, um deles teria sido amaldiçoado pelo próprio pai por fazer comentários jocosos sobre sua embriaguez. Cam, o que foi amaldiçoado, representaria a raça negra, Jafé representaria a raça branca e Sem seria o ancestral da raça amarela. A religiosidade contribuindo para reforçar as práticas preconceituosas já naquele momento.

Uma segunda origem se confundiria com a própria história do modernismo ocidental. Essa teria por base a classificação pseudocientífica fundada nas diferenças fenotípicas das pessoas. A partir desse momento,

[...] os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre o comportamento dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre-arbítrio constitui o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana. (MUNANGA, 2014, p. 22)

Como o conceito de racismo e as práticas racistas são um objeto interdisciplinar de pesquisa, as definições variam de ciência para ciência. Para o historiador Francisco Bethencourt (2018), este seria uma espécie de “preconceito em relação à ascendência étnica combinado com ação discriminatória”, (BETHENCOURT, 2018, p. 21) que se manifestou de forma mais direta com a chegada dos europeus à América como um projeto político. Já para o antropólogo Michel Wieviorka (2007), “o

racismo consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, [...] a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão” (WIEVIORKA, 2007, p. 9).

Nei Lopes (2012), um dos principais pesquisadores brasileiros da cultura africana, diz que o racismo é um daqueles comportamentos com os quais uma pessoa ou grupo de pessoas expressa ideias anteriormente elaboradas e as usa contra um ou mais sujeitos que pertencem a grupos de origem diferente e que são considerados inferiores.

O século XIX vai ser marcado por uma série de mudanças que provocaram uma certa evolução no pensamento científico e muitos estudiosos vão tentar dar uma cientificidade às várias áreas do conhecimento humano. Será nesse período que as ideias racistas vão reivindicar seu caráter científico, e com isso nasce o que conhecemos historicamente como “racismo científico”. Nessa conjuntura, o Conde francês Arthur de Gobineau (1816-1882) publicará seu famoso *Essai sur l'inégalité des races humaines* (Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas) entre 1853-1855, em que defende a ideia da imutabilidade das raças. Em seu estudo não confirma a incapacidade de nenhuma, mas, segundo ele, a mistura entre elas seria fatal para a mais evoluída – a branca –, pois o resultado seria um ser inferior que teria absorvido o pior das duas durante o cruzamento, o mulato não seria mais do que um fragmento imperfeito (WIEVIORKA, 2007; BETHENCOURT, 2018).

No mesmo caminho Louis Agassiz (1807-1873) manifestava horror de testemunhar uma sociedade multirracial.

Ele acreditava que a escravidão tinha aspectos ainda mais odiosos no Brasil do que nos Estados Unidos, devido à ‘raça menos enérgica e poderosa dos portugueses e dos brasileiros [...] comparada com os anglo-saxões’. Defendia que ‘em inteligência, os negros livres estão à altura dos brasileiros e dos portugueses’, que transmitiam ‘o espetáculo único de uma raça superior sendo influenciada por outra mais baixa, de uma

classe educada adotando os hábitos e descendo ao nível dos selvagens”’.
(BETHENCOURT, 2018, p. 390)

Agassiz asseverava que o Brasil, sob o domínio português, era um péssimo exemplo para os Estados Unidos, uma raça já degenerada se degenerava mais ainda ao cruzar com os africanos. Para o restante da Europa, portugueses e espanhóis não eram “brancos-brancos”, e por isso ele afirmava que não havia diferença entre negros livres e portugueses (CARDOSO, 2017).

Em 1859 é publicado na Europa um livro que vai revolucionar as ciências naturais. Charles Darwin (1809-1882), com seu *A origem das espécies*, cria o Evolucionismo, uma teoria que tenta demonstrar cientificamente que todas as espécies de animais na Terra são fruto de uma evolução natural e que durante esse processo evolutivo os seres mais fortes iam resistindo às mais diversas dificuldades impostas pela natureza.

Grande admirador de Charles Darwin, o filósofo, biólogo e antropólogo Herbert Spencer (1820-1903) vai, à luz de evolucionismo darwiniano, pregar a “sobrevivência do mais apto”, afirmação que dará origem ao que conhecemos hoje como “Darwinismo Social”, teoria que vai fortalecer os projetos racistas de então e “acabaram reforçando a ideia oportunista de que determinados grupos eram naturalmente superiores, porque mais evoluídos que outros” (LOPES, 2012, p. 27).

Depois de fazer sucesso na Europa, essas teorias raciais chegam atrasadas no Brasil, contudo são muito bem acolhidas nos meios científicos de ensino e pesquisa que nesta época abrigavam uma pequena elite pensante (SCHWARCZ, 1993). Unidos destas teorias, pensadores como Nina Rodrigues (1862-1906), Sílvio Romero (1851-1914), Alberto Sales (1855-1904) entre outros, vão reafirmar a inviabilidade como nação se a mistura de raças prosseguisse, ou seja, um Brasil mestiço não teria futuro (SILVA, 2020).

Em termos locais, se fundou no imaginário cearense uma mentalidade negacionista em torno da presença de populações negras e indígenas, mas

a professora Débora Bezerra em seu artigo “No Ceará tem negros e negras, sim!” faz uma análise crítica sobre esta temática mostrando a contradição das afirmações sobre a inexistência de africanos no Estado. Segundo ela, a valorização de forma enfática da mestiçagem foi uma das principais ideologias pregadas para esconder a herança negra no Ceará. “No Brasil a mestiçagem assumiu contornos de algo bem-vindo, pois isso aproximaria o indivíduo do ideal de embranquecimento, assim criaram-se essas categorias com o intuito de esconder a negritude da história” (BEZERRA, 2011, p. 87).

Como o racismo forjou a raça, no sentido moderno do termo, em benefício das ocupações coloniais, esse teria exercido forte influência na vida econômica e jurídica das colônias e das elites coloniais e o racismo institucional é só mais uma expressão dessa estrutura de longa duração que foi se construindo à medida que os movimentos abolicionistas ameaçavam as estruturas de nação. Juridicamente falando, o direito...

[...] apresenta-se como aquilo que Michel Foucault denominou como ‘mecanismo de sujeição e dominação’, cuja existência pode ser vista em relações concretas de poder que são inseparáveis do racismo, como revelam cotidianamente as abordagens policiais, as audiências de custódia e as vidas nas prisões. (ALMEIDA, 2019, p. 135)

Dessa maneira, percebemos como as elites se utilizaram, e ainda se utilizam, do direito, para garantir privilégios e negar benefícios essenciais às populações destas nações ex-escravistas, notadamente os descendentes de escravizados. No Brasil, por exemplo, as populações do pós-abolição muitas vezes foram renegadas como mão de obra assalariada com as explicações mais infundadas possíveis (MOURA, 2019), aguçando mais ainda o fosso econômico das desigualdades que separam negros e não negros em nosso país.

O negro urbano brasileiro, especialmente do Sudeste e sul do Brasil, [sem esquecer as demais regiões com suas variáveis] tem uma trajetória que

bem demonstra os mecanismos de barragem étnica que foram estabelecidos historicamente contra ele na sociedade *branca*. Nele estão produzidas as estratégias de seleção estabelecidas para opor-se a que ele tivesse acesso a patamares privilegiados ou compensadores socialmente, para que as camadas brancas (étnica e/ou socialmente brancas) mantivessem no passado e mantenham no presente o direito de ocupá-los. (MOURA, 2019, p. 30)

Dessa forma, esses mecanismos de barragem podem ser atribuídos às ideologias de negação da negritude (MUNANGA, 2019) e ao fortalecimento da branquitude (CARDOSO, 2017). Tais ideias vão se fortalecer quando a elite dominante percebeu a impossibilidade de se livrar dos negros pós-libertos e começou a procurar salvação na mestiçagem que, já no final do século XIX, era reconhecida como a originalidade do brasileiro e a única forma de superar os conflitos raciais (SILVA, 2020). A ideia de mestiçagem foi a principal responsável pela noção de “democracia racial” até hoje mal resolvida em nossa sociedade (SILVA, 2009; MOURA, 2019).

A escalada de violência racial que explodiu no Brasil e no mundo teria causas econômicas, pois as crises advindas com a modernidade tecnológica provocam medos de quem está dentro do mundo moderno, supostamente com um emprego garantido. As inovações tecnológicas podem acarretar mudanças que farão aumentar a concorrência e o desemprego, de maneira que esse medo se externalize em forma de violência contra o Outro, principalmente o negro (WIEVIORKA, 2007).

O multiculturalismo provocado pelo fortalecimento de identidades étnico-culturais, principalmente no atual estágio da globalização, tem provocado o surgimento de um novo tipo de racismo no mundo. O chamado “novo racismo” ou “racismo cultural” (HALL, 2019; 2018; WIEVIORKA, 2007) tem provocado alguns debates nos últimos anos devido a um paradoxo da globalização.

Se de um lado, ela rompe fronteiras comerciais e econômicas provocando desequilíbrios sociais em várias partes do mundo fazendo com

que identidades étnico-culturais locais dominantes se fortaleçam numa tentativa de resistir à ameaçadora presença do outro (HALL, 2019). Por outro lado, ela tem provocado uma espécie de “alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições de identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas” (HALL, 2019, p. 50). Dessa forma, os conflitos são inevitáveis e com esses embates são aflorados novos tipos de violências, tendo por base agora as diferenças culturais.

Ela [a globalização] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2019, p. 51)

Como a ciência moderna desmascarou a relação que se fazia da diversidade entre os seres humanos e a suposta existência de várias raças, e como essa perspectiva era uma forma eficaz de explicar a dominação de um povo sobre outro contribuído para a manutenção das desigualdades, uma nova explicação seria necessária. Assim, os racistas de plantão não tardaram a forjar uma nova fundamentação teórica para assegurar que o *status quo* das elites dominantes não sofresse grandes perdas, de maneira que uma nova forma de violência se instala contra os antigos colonizados, uma rejeição aos costumes externos, “alienígenas”, tratados como uma verdadeira ameaça à moral e aos “bons costumes” nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Lei 10.639/2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – (Lei: 9.394/1996), resultado de uma luta histórica dos movimentos negros no Brasil, nos forneceu a oportunidade de descentralizar e, quem sabe, universalizar o debate em torno das

questões que envolvem as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Contudo, esse debate envolve o conhecimento dos conceitos que mais se relacionam com esta temática, tais como raça e racismo.

Nesse sentido, nossa intenção foi discutir esses termos e suas ressignificações ao longo do tempo à luz da “longa duração”, conceito criado pelo historiador Fernand Braudel. De acordo com esse historiador, a história é construída e vivida numa imbricação de temporalidades que passam pelo fato cotidiano em si, classificado como evento de *curta duração* como, por exemplo, uma agressão verbal ou física. Uma mudança de sistema social, econômico ou de governo como a abolição da escravatura se enquadra no que ele classificou como um acontecimento de *média duração*. Já atitudes e comportamentos que compõem as estruturas da mentalidade de uma sociedade ao longo da história são “quadros mentais” que se encaixam na *longa duração* onde as mudanças ocorrem de forma tão lenta que às vezes sentimos dificuldades para identificá-las.

Apoiando-nos em estudos históricos, antropológicos e sociológicos conseguimos, de certa forma, demonstrar a longevidade temporal das estruturas que abrigaram e que ao longo da história – séculos XVI aos dias atuais – ressignificaram os termos raça e racismo dependendo do contexto do qual estavam falando, de maneira que raça relacionava-se aos animais e plantas até ser usada para classificar seres humanos. Racismo pode ser encontrado em atitudes mesmo antes da palavra existir segundo o que concluímos. E as consequências do que chamamos de racismo científico, ainda hoje habitam o imaginário das populações que conviveram com sistemas escravistas.

De forma mais sucinta, demonstramos como as ideias de raça alimentaram as desigualdades socioeconômicas que marcam a realidade de negros e não negros em nosso país e como ideias racistas ainda são responsáveis por uma grande quantidade de atitudes violentas que maculam nossas relações sociais. Diante disso a discussão sobre esse tema se torna imprescindível para o fortalecimento da luta contra o silenciamento violento da história e da cultura negras em nossa formação social.

Passamos a entender como a ressignificação do conceito de raça pelo movimento negro passa a contribuir com o rompimento de “visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, [...] retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e reinterpreta afirmativamente a raça como construção social” (GOMES, 2018, p. 22).

À negação da existência de racismo no Brasil se pode responder problematizando alguns dados do IBGE. Como numa nação que se diz não racista, é exatamente a população negra que possui os piores indicadores no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, condições de renda e moradia, violência, educação e representação política? Esses dados negativos só nos confirmam a forma estrutural como o racismo se construiu em nosso país.⁶

A complexidade do tema como deixamos nítido acima exige uma abordagem que envolve uma “ecologia de saberes” das várias áreas das ciências humanas e, apesar das controvérsias em torno dos conceitos discutidos aqui, não podemos deixar de problematizar os variados aspectos que envolveram os usos que foram feitos e continuam a operar em nosso meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ASSIS, Jussara Francisca. **Vencedoras, estrategistas e/ou invisibilizadas?** Um estudo das possibilidades e dos limites do Programa Pro-Equidade de Gênero para as mulheres negras nas empresas. 224 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

BEZERRA, Débora Andrade Pamplona. No Ceará tem negros e negras, sim!. **Revista da ABPN**, v. 2, n. 5 – jul. – out. 2011, p. 75-98.

6. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sobre>. Acesso em: 25 set. 2020.

- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018; 1ª reimpressão, 2019.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. a longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CARDOSO, Lourenço. O branco não branco e o branco-branco. In: MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudo sobre a identidade branca no Brasil. 1ª. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. revista São Paulo: Global, 2007 [3ª Reimpressão, 2017].
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIACHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9ª. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. [2ª Reimpressão, 2018].
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. [3ª Reimpressão, 2018].
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019. [2ª Reimpressão].
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- JÚNIOR, Henrique Cunha. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECADI/ MEC, 2005. p. 249-273.
- LÉVI-STAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. 1ª. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista (Brasil, século XIX). 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. [1ª Reimpressão, 2015].
- MELLO, Marques Ricardo. As três durações de Fernand Braudel no ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 237-254, 2017.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n.34, p. 287-324, 2008.

- MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- _____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009. [2ª Reimpressão, 2016].
- _____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na sociedade. Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-23, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. [4ª Reimpressão, 2017].
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.
- RODRIGUES, Estrada Henrique. Lévi-Strauss, Braudel e o tempo dos historiadores. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, nº 57, p. 165-186, 2009.
- SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. [3ª. Reimpressão, 2015].
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão social no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993. [15ª reimpressão, 2017].
- SILVA, Bruno. **As cores do novo mundo: degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII**. 1ª. ed. Lisboa, Portugal: Lisbon International Press, 2020.
- SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. 4ª. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.
- SMEDLEY, Audrey. Race in North America: origin evolution of a worldview. Colorado: Westview Press, 1993. In: SILVA, Bruno. **As cores do novo mundo: degeneração, ideias de raça e racismos nos séculos XVII e XVIII**. 1ª. ed. Lisboa, Portugal: Lisbon International Press, 2020.
- WIEVIORKA, Michel. **O racismo: uma introdução**. Tradução Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DIÁSPORA E IDENTIDADES EM STUART HALL E PAUL GILROY: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA OS ESTUDOS DA NEGRITUDE CEARENSE

Joel Alves Bezerra

Arilson dos Santos Gomes

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um estudo pautado por um trabalho interdisciplinar entre os campos da História e da Sociologia, tendo como objeto as contribuições teóricas de Stuart Hall e Paul Gilroy para o estudo das culturas negras diaspóricas, seus reflexos na modernidade e a superação de paradigmas na construção das identidades locais enquanto movimentos de existência e resistência dos corpos e das culturas subalternizadas para além do Atlântico Negro.

Apoiados em Japiassu (1976), a pesquisa em curso utiliza-se do método interdisciplinar, que consiste na possibilidade de diminuir a fragmentação epistemológica, através do uso de fontes diversas e articuladas com teóricos de duas ou mais áreas do conhecimento com a finalidade adentrar nas áreas de fronteiras, espaços de trocas, com vistas, sobretudo, ao estudo da temática sob diferentes ângulos. Desta forma, poderemos entender que “o conhecimento humano é sintético e global antes de ser analítico e especializado” (JAPIASSU, 1976, p. 113).

O recorte espacial para as análises de aproximações e distanciamentos, dos usos dos conceitos de identidade, diáspora, modernidade e pós-modernidade descritos por Hall (1998; 2003) e Gilroy (2012), se

bem compreendidos, podem ser direcionados aos estudos históricos e sociais pautados inicialmente na produção de trabalhos onde os discursos de uma identidade cearense historicamente apontava na direção da inexistência dos sujeitos diaspórico negros no processo formativo local. Contudo, as recentes produções evidenciam exatamente o contrário desta perspectiva, ou seja, que os processos identitários cearenses são diversos e que englobam múltiplas identidades partindo de matrizes diversas, a negra, a indígena e a branca, que coexistem entre si e mesmo possuindo estruturas em grande parte identificadas como fixas não sobrevivem a fluidez das dinâmicas sociais pós-modernas.

Este artigo tem como principal propósito analisar os usos dos conceitos de identidade, diáspora, modernidade e pós-modernidade, presentes nos trabalhos de Hall (1998; 2012) e Gilroy (2012), nos estudos sobre a negritude, e de suas manifestações presentes no Ceará.⁷ As fontes utilizadas serão os trabalhos publicados pelos dois autores mencionados, bem como de produções recentes voltadas as populações negras a fim de percebermos a utilização ou não dos conceitos analisados, e de suas possíveis indicações para outras perspectivas dos estudos da negritude cearense.⁸

7. Kabengele Munanga (2009) explica que os componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber são: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. A identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo. Para o autor, “A *negritude* e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros” (MUNANGA, 2009, p. 20). Contudo, a valorização da identidade surge a partir da negritude (e da diáspora) como elemento assertivo à identidade negra, por meio da afirmação histórica, da manutenção da língua e da valorização da estima e da desconstrução dos estigmas e estereótipos. Como aponta Paul Gilroy, os intelectuais negros identificam na diáspora os elementos dos povos judeus, com o tempo, “[...] esta identificação com a narrativa do êxodo e com a história do povo eleito e sua partida do Egito parece estar em declínio. Os negros hoje se identificam muito mais prontamente com os glamourosos faraós do que com a situação abjeta daqueles que eles mantinham em servidão. Esta mudança traz uma gama profunda na base moral da cultura política do Atlântico negro à valorização (GILROY, 2012, p. 386).

8. Negritude é um conceito polissêmico, como observou Zilá Bernd. A referência, neste artigo é a interpretação da negritude em sentido amplo, que remete à vontade de ser, à afirmação da

Como marco inicial deste empreendimento partiremos dos trabalhos de Hall (1998; 2003) sobre os conceitos de identidade na perspectiva dos estudos culturais e de como ela foi pensada no decorrer da história, a partir do Iluminismo até o chamado sujeito moderno, e que culminou no que o autor chamou de crise de identidade. Para além do reconhecimento de uma crise, Hall (1998) propõe novas possibilidades de se pensar o sujeito moderno, sujeito este que não permanece fixo e que é o resultado das constantes transformações das sociedades em que ele vive e de seus hibridismos que traçam trajetórias em comum, mas que se comportam de modo diferente das suas matrizes geradoras.

Adentraremos posteriormente nos estudos de Gilroy (2012) sobre a dinâmica das culturas negras e de suas identidades no Atlântico a partir de referenciais utilizados pelo autor, que resultaram nas construções de novos conceitos, tais como o de diáspora negra,⁹ advindo do processo de escravidão, tendo por base a ideia de raça na era moderna, bem como o de contracultura da modernidade, como sendo aquele oriundo das trocas culturais e dos hibridismos surgidos dos fluxos e refluxos entre culturas distintas que transitaram em espaços em comum.

Por fim, traçaremos as possibilidades de apropriações apresentadas tanto por Hall quanto por Gilroy para novos trabalhos que têm como eixo central um olhar pós-colonial e que privilegiam os chamados sujeito subalternizados e suas práticas culturais voltadas para os estudos da população negra, naquilo que Kabengele Munanga (2009, p. 19) chamou de “negritude na atualidade diaspórica”.

Partindo das apropriações conceituais de Hall e de Gilroy e das perspectivas que cada autor traz, efetuamos a seguinte indagação: de que forma os estudos pós-coloniais aqui expostos podem ser apropriados

validade universal do negro e não a ideológica, que especificou a raça e a sua supremacia sobre o universal (BERND, 1987, p. 31).

9. Para Gilroy (2001), a diáspora corresponde sobretudo a busca pelo estudo da identidade negra e de sua manifestação nos contextos transculturais tendo em mente a luta pós-colonial baseada na crítica as formas modernas do conceito de nação.

pelos novos estudos das populações e manifestações negras cearenses, para uma ruptura epistemológica baseada em conceitos eurocêntricos que não abarcam as especificidades resultantes do processo diaspórico atlântico, sobretudo o cearense?

Tanto Hall como Gilroy apresentam conceitos que, possuindo a mesma nomenclatura, mas que partindo de pontos de vistas diferenciados, traduzem mudanças que repercutem na própria temporalidade da história ocidental. Vejamos, a noção de modernidade em Hall está diretamente ancorada por meio do processo diaspórico atlântico, ao passo que, para Gilroy, uma nova categoria é formada, a do sujeito pós-moderno, como sendo aquele que se encontra deslocado pelas diversas formas de poder e que produz identidades múltiplas. Assim, por este viés, se torna possível entender as formas de resistências da população negra no Ceará de acordo com as possibilidades possíveis, de conflitos, de negociações, e mesmo em uma trajetória paralela ao processo de invisibilidade.

O trabalho será dividido em três partes, sendo a primeira destinada ao estudo dos livros de Hall (1998; 2003), a partir de suas proposições, seguindo posteriormente para a análise dos conceitos apresentados por Gilroy (2012), e finalizaremos a partir do olhar das produções direcionadas à negritude e suas manifestações se houve apropriações dos conceitos de Hall e Gilroy, ou, senão, quais seriam estas contribuições para o desenvolvimento de uma nova historiografia negra no Ceará.

HALL, ENTRE IDENTIDADES E MEDIAÇÕES CULTURAIS

O antropólogo e escritor nascido em Kingston, Jamaica, Stuart Hall (1993-2014), nos trouxe, a partir de sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (1998), importantes questionamentos na tentativa de responder a identidade do ser social e a noção de cultura na tal chamada pós-modernidade, ou seja, em nossos dias atuais, e que se

fazem importantes para novas leituras que compreendem os estudos pós-coloniais.¹⁰

A questão principal de Hall, no texto publicado em inglês em 1992, é a tal chamada “crise da identidade”. Neste estudo Hall aponta que o conceito de identidade necessita de ser revisto já que, posto à prova, não mais suporta os novos sujeitos e as culturas contemporâneas. A tal “crise” atribuída decorre do declínio das chamadas “velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social” (HALL, 1998, p. 7) e este processo é uma consequência da fragmentação do sujeito que busca se encontrar em si e nas relações estabelecidas na sociedade:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduo sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada. Algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (HALL, 1998, p. 9)

Hall realiza um levantamento de como o conceito de identidade foi atribuída nos diferentes momentos históricos partindo das suas três formas de manifestação: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, e de suas características centrais: a do indivíduo centrado, o da interação e entre o “eu” e a sociedade e o da celebração móvel, respectivamente. A análise de Hall parte de um estudo que identifica a identidade como uma construção

10. Os estudos pós-coloniais correspondem às perspectivas teóricas originadas no século XX a partir de transformações políticas, econômicas e sociais emergentes em nível mundial que, apresentam a fronteira existente dos sistemas de representações ocidentais no intuito da desconstrução das formas dominantes de pensamento originadas nas experiências dos processos de descolonização. Por pós-colonial entende-se a corrente teórica que analisa as construções ideológicas de subalternização impostas aos povos colonizados.

histórica, que produz para momentos diferentes conceitos de identidade também distintas.

Para o autor, a noção do sujeito moderno é fruto de sociedades em constante processos de mudanças, e para chegar a esta conclusão o autor vai se valer dos conceitos propostos por Giddens (1990), Harvey (1989) e Laclau (1990), que apesar de possuírem “leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno têm suas ênfases na descontinuidade, fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum” (HALL, 1998, p. 18).

Mas é sobretudo no conceito de identidade nacional que Hall nos traz elementos para entendermos as linhas não tão visíveis, mas não por menos rígidas e excludentes das estruturas sociais que, em nome de um coletivo imaginado atribuem o lugar e o valor de cada classe dentro da sociedade.¹¹ Assim, se os “regimes disciplinares”, utilizando aqui a ideia de Foucault, que Hall se vale para compreender a formação das identidades nacionais modernas, tem por finalidade “o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 1998, p. 43), é nesta formação de coletivo que as diferenças de oportunidade, aqui pensado o da população negra, foram se solidificando na estrutura fixa advinda com a nacionalidade de forma pensada.

O lugar proposto e ofertado para as populações afrodiáspóricas nas sociedades modernas, sobretudo na construção das identidades nacionais, é um lugar que não oferece oportunidades de grandes deslocamentos, mas o mesmo não pode ser dito do retorno as antigas condições.¹² Quaisquer deslizes fazem com que o caminho percorrido, seja

11. Para Hall (1998), a identidade nacional, um dos elementos instauradores da modernidade, constitui-se em um sistema de símbolos para os quais convergem o conjunto dos demais tipos de identidade.

12. A dimensão constitutiva da modernidade é representada pela assimetria das relações de poder entre a Europa e os demais centros. Para Hall (1998), o paradigma da modernidade é representado pelas grandes navegações, das conquistas europeias, e da posterior criação do Estado e da posterior ascensão dos nacionalismos, como formas segregadoras e de contenção das individualidades dos sujeitos para a construção de uma unidade.

ele grande ou pequeno, quando perdido, reduz-se a um pequeno passo para trás. Um avanço lento e um retorno rápido.

A problemática das identidades nacionais têm a sua potência maior naquilo que o autor aponta que são a formação de culturas nacionais, também representadas como rígidas e sobretudo pelo uso constante de instrumentos que reforçam o discurso construtor de sentidos de pertencimento e também de exclusão. Construída por meio de símbolos e representações de uma unidade coletiva, a partir do mito de fundação, as identidades culturais nacionais estão sofrendo um deslocamento naquilo que o autor chamou de globalização. Este processo de rompimento das fronteiras culturais externas expressa pela globalização teve efeito sobre as identidades e produziram movimentos contrários, segundo Hall (1998, p. 77) “[...] o local e o retorno da etnia”. É este lugar onde as identidades locais tornam-se móveis, enfraquecendo as identidades nacionais que o autor chamou de pós-modernidade. O mundo pós-moderno as caracteriza-se pelo seu imediatismo, onde a cada momento a o ser humano necessita de ser reinventado para corresponder as novas formas de aceitação na sociedade.

Hall encerra sua obra sobre a identidade cultural apontando os perigos do uso indevido do conceito de hibridismo e do sincretismo, que se por um lado responde aos processos históricos de cada lugar e tempo, a sua má utilização tende ao fundamentalismo e polarização dos sujeitos. Neste sentido, Hall parece ter enxergado antecipadamente os tempos atuais quando aponta como exemplo “... o ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o crescimento do fundamentalismo” (HALL, 1998, p. 92).

As abordagens de Hall (2003), em diálogo com os estudos de Gilroy (2012), tanto nas convergências quanto nos distanciamentos, podem ser mais bem percebidas quando da análise do seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, livro este que teve o seu surgimento a partir da vinda do autor ao Brasil para palestrar na abertura do VII Congresso

da Associação Brasileira de Literatura.¹³ Hall, neste trabalho, envereda pela busca de uma noção de diáspora que dialoga com a ideia do deslocamento proposta por Lacan, e que nesta condição toma como natural o surgimento e a formação de novas culturas.

Este trabalho é composto por ensaios que vão desde a discussão da identidade cultural, passando pela questão racial, do racismo, dos estudos culturais bem como finalizando com outros demais assuntos contemporâneos, resultante de uma conjuntura política, cultural e acadêmica, e que foi provocada pelos debates em torno das questões da identidade racial e do racismo do brasileiro, e que emergiram de forma firme e concreta, provocados, sobretudo pelos movimentos negros brasileiros nas últimas décadas do século XX.

A identidade racial brasileira e as formas brasileiras de racismo estão no centro do debate político-cultural. Estão nos discursos dos meios de comunicação e nos produtos culturais de massa, em pronunciamentos oficiais e nas universidades, onde a propensão a estudar as tendências sociais como se fossem externas foi interrompida pela proposta de cotas para alunos negros nas universidades, feitas por diversas instâncias de governo. As políticas federais para a educação superior vêm um debate sobre o lugar social e institucional do trabalho intelectual [...]. (HALL, 2003, p. 21)

GILROY E A DIÁSPORA NEGRA ATLÂNTICA

Londrino de nascimento, filho de pai inglês, mãe guianense, Paul Gilroy (1956) tornou-se um dos intelectuais mais lidos das chamadas correntes

13. O VII Congresso da Associação Brasileira de Literatura – ABRALIC, com o tema Terras & Gentes realizou-se em Salvador – Bahia, no período de 25 a 28 de julho de 2000. O Congresso aconteceu no contexto das comemorações dos 500 anos do Brasil, possibilitando debates e reflexões sobre as ideias de trânsitos, nação, culturas, identidades, globalização, diásporas, transnacionalidades, distopias, raças, gêneros e etnias. Fonte: disponível em: <https://abralic.org.br/institucional/historia/>. Acesso em: 30 set. 2020.

bibliográficas pós-coloniais, a partir do início do século XXI.¹⁴ Seu livro *The Black Atlantic*, lançado no ano de 1993, praticamente demorou uma década para aportar nas prateleiras de nossas livrarias, quando no ano de 2001, felizmente, foi publicado pela Editora 34 em parceria com o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes.

No porto de saída de *O Atlântico Negro*, composto por seis capítulos, Gilroy (2012) tenta romper com as raízes existencialistas de uma cultura africana, onde o seu legado seria e estaria imutável durante todo o decorrer de sua história. Este argumento, se por um lado mostra um caráter primordial de uma África como sendo um berço da civilização, por outro joga contra ela a impossibilidade de transcender para além, para uma modernidade em que estes mesmos seres geracionais não fariam parte do desenvolvimento dos transcurros históricos da humanidade. Para isto, outros povos foram selecionados.

Assim, o autor questiona por meio da descrição de novas práticas culturais atlânticas que, se de fato a modernidade é um papel negligenciado aos negros em África, estas mesma manifestações, produto das trocas sociais permeadas por conflitos e resistências, entre e para além do Atlântico, de fato são uma nova cultura, ou melhor, uma contracultura como forma de resistência à modernidade imposta e de que o mesmo não faria parte. É neste campo, o da formação de culturas múltiplas e relacionais, que o autor traça seus estudos de raça apontando o processo diaspórico por meio das experiências da escravidão moderna como elemento forjador das identidades e culturas negras no Ocidente.

Gilroy (2012) nos faz uma apresentação historiográfica bastante densa, iniciada pelos trabalhos de filósofos, como Voltaire e Kant, que em seus escritos põem dúvidas quanto à capacidade cognitiva dos negros, como também dos defensores do racismo científico, até aportar nos chamados autores nacionalistas negros assim como o pensamento

14. Autores denominados pós-coloniais: Edward Said (1978), Fanon (2008) Gayatri Spivak (1985), Hommi Bhabha (1994) e Alberti Memmi (1989).

estabelecido pelo sociólogo W. E. B. Du Bois, considerado o pai do pan-africanismo contemporâneo, mas refazendo e propondo novas compreensões dos conceitos sobre o universos negro diaspórico. Franz Fanon um dos mais importantes e influentes intelectuais negros da luta anticolonial; em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, também questiona o papel da filosofia relacionada ao universo negro:

[...] dou como desculpa que a filosofia nunca salvou ninguém. Quando um outro tenta obstinadamente me provar que os negros são tão inteligentes quanto os brancos, digo: a inteligência também nunca salvou ninguém, pois se é em nome da inteligência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, também é em seu nome que muitas vezes se decide seu extermínio. (FANON, 2008, p. 42-43)

Para Gilroy (2012) a formação naturalizada e ordenada do imaginário que se tem dos estados nacionais, das raças ou grupos étnicos, vinculados aos estudos do negro, deve ser posta à prova com a finalidade de uma ruptura, e é com esta finalidade que ele nos fala de um dos pontos centrais de sua linha de raciocínio:

[...] a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples sequência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido. (GILROY, 2012, p. 18)

É esta diáspora que, estabelecendo a circulação e as relações entre sujeitos desterritorializados, produziu subjetividades múltiplas, o que Gilroy (2012) chamou de hibridismo, que estabelece estas relações pelas diferentes raízes, mas sim por meio dos espaços de saída e chegada. As identidades interculturais são produtos das relações entre os sujeitos e a territorialidade do trânsito. Os argumentos de Gilroy (2012) propõem

uma libertação das prisões que o essencialismo racial pode exercer, sem negar, contudo, a categoria de raça, mas trazendo para o centro da questão a superação deste discurso quando aponta o negro como agente destas relações de trocas, trazendo uma real possibilidade de autoafirmação.¹⁵

As relações de intercâmbio entre o continente africano não se sustentam somente por conta do tráfico de almas. Tem nelas um vínculo profundo e estruturante, mas não define por completo o emaranhado de fluxos entre ambas as partes das fronteiras continentais. O nacionalismo é uma destas construções ideológicas políticas historicamente impostas a África em que Gilroy (2012) trava uma dura batalha epistemológica, e os espólios desta batalha podem ser bem visíveis no decorrer de toda a trajetória história e social da obra. A valorização da identificação com a ideia de uma nação, onde todas as diferenças internas devem se submeter a uma força maior, é a característica essencial do nacionalismo.

Por fim, o objetivo do livro, como ressalta Gilroy (2012), é de se perceber as complexidades sincréticas a partir de abordagens onde as construções de identidades e culturas transplantam as fronteiras nacionais e se inventam constantemente, como um fluxo vivo de experiências, e que o autor nos anuncia bem no início de sua viagem:

Existem duas aspirações que desejo compartilhar com os leitores, antes que eles embarquem na viagem marítima que eu gostaria que a leitura deste livro representasse. Nenhuma delas está restrita aos exemplos racializados que utilizei para lhes dar substância. A primeira é minha esperança de que o conteúdo deste livro seja unificado por uma preocupação de

15. O agenciamento negro pode ser melhor entendido quando se foge da antiga concepção da homogeneidade das culturas negras em África. A complexidade das diversas formações culturais não encontra sustentação na ideia de uma cultura fixa e imutável africana. Por sinal, esta imutabilidade é parte de uma representação ocidental que busca exatamente colocar limites ao pensamento africano, tirando-lhes o papel de sujeito de suas ações e renegando-lhe ao papel de objeto, no máximo apenas um elemento reprodutor de padrões tradicionalmente instintivos.

repudiar as perigosas obsessões com a pureza “racial” que se encontram em circulação dentro e fora da política negra. Afinal, este livro é, essencialmente, um ensaio sobre a inevitável hibridez e mistura de ideias. A segunda é meu desejo de que o apelo sincero deste livro contra a clausura das categorias com as quais conduzimos nossas vidas políticas não deixe de ser ouvido. A história do Atlântico negro fornece um vasto acervo de lições quanto à instabilidade e à mutação de identidades que estão sempre inacabadas, sempre sendo refeitas. (GILROY, 2012, p. 30)

Se o empreendimento de Gilroy (2012) atracou em portos tranquilos, não nos parece ser o foco deste ensaio. Podemos supor que talvez o autor tenha a dimensão desta imprevisibilidade, tanto das correntes como dos locais de chegada. Afinal, é na abertura de rotas que se estendem e se entendem as ideias propostas pelo autor. Sua rota não é o caminho único e seguro. Ele, enquanto sujeito que era, redimensionou seus estudos as experiências de seus locais, de partida e chegada, mas mesmo assim nos trouxe um fio condutor que pode e deve ser transplantado para outras rotas, entre portos de saída e de chegada.

A PRODUÇÃO CEARENSE E A NEGRITUDE: VELHAS FORMAS E NOVAS PESQUISAS

As africanidades brasileiras se referem às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia (SILVA, 2005, p. 155), e que por meio da afirmação histórica e cultural configuram a negritude (MUNANGA, 2009).

No que diz respeito ao Ceará, africanidades brasileiras sofreram durante muitas décadas, por parte da historiografia cearense, um discurso excludente, limitando-se aqui e ali a poucas páginas sobre a presença

da população negra, e menos ainda de seu arcabouço cultural. Este processo de invisibilidade pode bem ser percebido após o advento da abolição dos escravizados no Ceará, onde as instituições voltadas para explicar a “Terra da Luz”,¹⁶ durante décadas forjaram uma ideia de abrandamento do processo escravista e da diminuta presença da população negra no território cearense. Construções estas que associadas ao discurso do pioneirismo na abolição convergem para uma posterior apagamento do negro, como se este fosse um pequeno ponto final de uma linha escrita.

Com o objetivo de compreendermos melhor as produções que se debruçaram sobre a negritude cearense a partir da abolição, apresentaremos alguns trabalhos que pontam uma construção historiográfica do discurso do negro.

Iniciaremos pelo estudo realizado por Antônio Vilamarque Carnaúba de Sousa em sua dissertação de mestrado intitulada *Da “Negregada Negada” a Negritude Fragmentada: O Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)*. No capítulo II de sua dissertação, Sousa faz um levantamento pormenorizado da instituição que teve papel fundamental na naquilo que o autor chamou de “produção hegemônica do discurso sobre o negro” (SOUSA, 2006, p. 60). Neste sentido, o autor apresenta logo no primeiro parágrafo do capítulo mencionado a seguinte afirmativa abaixo:

16. O termo “Terra da Luz” está associado ao título dado ao Ceará pelo jornalista e abolicionista José do Patrocínio por ter sido esta província a primeira a abolir por completo a escravatura em todo o seu território. Comumente esta alcunha está associada a um artigo realizado por Patrocínio no jornal carioca *Gazeta da Tarde*, em abril de 1884. Entretanto, em nossas pesquisas realizadas na seção de periódicos virtuais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, verificamos que no mesmo jornal *Gazeta da Tarde* em 06 de março de 1883 já existia matéria onde a província cearense é denominada Terra da Luz”, relacionando a abolição. O título “Terra da Luz” foi construído todo um mito por meio de um discurso que atribui a elite local cearense um caráter humanista e civilizatório na realização da abolição. Dentro deste processo o negro cearense não tem lugar de destaque, aparecendo apenas a referência ao jangadeiro e posterior dono de embarcações Francisco José Nascimento, o Chico da Matilde, que ficou na história mais conhecido por *Dragão do Mar*. As populações negras, coletivamente, passam a ser invisibilizadas pelas elites intelectuais do Ceará.

Durante a maior parte do século XX, a História do Ceará esteve vinculada, quase que exclusivamente, aos estudos realizados pelo Instituto Histórico do Ceará e seus membros. Fundada em 4 de março de 1887, essa instituição científica pretendia fazer conhecida a história para a propagação das letras e ciências da província a partir dos estudos locais, e, mesmo não ignorando as publicações de estudos anteriores, pretendia ser capaz de reordenar, classificar e renomear as particularidades da história cearense diante da nação. (SOUSA, 2006, p. 60)

O Instituto do Ceará recebe do autor uma rica análise de sua criação e do papel de detentor oficial na construção das origens históricas cearenses, bem como “da origem mítica do Ceará” (SOUSA, 2006, p. 64). Assim como seus congêneres espalhados pelo território brasileiro, esta associação de letrados era a principal instituição que agregava os estudos sobre História, Geografia e Etnografia, e suas construções eram difundidas por meio de artigos confeccionados pelos sócios e publicados na Revista do Instituto.

Na análise de Sousa (2006), dois temas ganharam destaque nas revistas do Instituto. Um deles era o da abolição da escravidão, o outro seria a participação dos cearenses na Confederação do Equador (1824), movimento de caráter republicano. Deve-se a escolha do tema da abolição como uma tentativa, e diríamos realizada com sucesso de uma reafirmação do papel de destaque do Ceará como uma província moderna e partícipe no “processo político de evolução social” (SOUSA, 2006, p. 66), representado em seus sócios.

De fato, o discurso inaugural de que as condições socioeconômicas limitadas do Ceará suportariam por completo a afirmativa de que o negro não foi sujeito presente na formação da população, se parte dos trabalhos do Instituto do Ceará. Este lugar de origem remete à obra *Estudos de História do Ceará* (1886), de Joaquim Catuda, que foi publicada antes da fundação do Instituto, mas é por meio dos trabalhos presentes em suas revistas que este imaginário é revisitado e reconfirmado,

solidificando o apagamento ou o silenciamento da presença negra a partir do processo abolicionista. Esta construção atravessa a maior parte do século XX, tendo como principal representante o historiador Raimundo Girão (1900-1988), membro do Instituto do Ceará e “principal pesquisador e interlocutor social sobre a memória e história do negro no Ceará” (SOUSA, 2006, p. 71).

Somente na década de 1980 é que novas pesquisas, acadêmicas principalmente, demonstraram múltiplas possibilidades de visibilização da população negra em todas as suas formas de manifestação.¹⁷ O antigo discurso passou a ser contestado e cada vez mais os pesquisadores, na maior parte composta de representantes da população negra, direcionam seus olhares na tentativa de tornar visível o que por tanto tempo as elites intelectuais cearenses fizeram a questão de negar, direta ou indiretamente.

Após uma reviravolta a partir do final da década de 1980 na produção de novos trabalhos que buscaram desconstruir as antigas formas de perceber a presença negra no Ceará, ainda são poucos as pesquisas que se valem dos conceitos produzidos pelos representantes dos estudos culturais nas perspectivas pós-colonial e decolonial. Esta dificuldade na utilização de teóricos como Hall e Gilroy se deve em parte ao total desconhecimento de produções que fogem a uma continuidade epistemológica consagrada pelas universidade acadêmica. Apesar de tanto Hall como de Gilroy transitarem em centros consagrados de estudos como a Inglaterra ou os Estados Unidos, a nossa casta acadêmica encontra-se ainda bastante colonizada no seu processo construtivo, pois está voltada para os célebres centros europeus de produção das áreas das Ciências Sociais e das Humanidades.

Apesar dos avanços quanto às novas formas de se enxergar a presença do negro na formação da população cearense, de ontem e de hoje,

17. Ver os trabalhos de Alecsandro José Prudêncio Ratts, Alex Ratts (1997), Antônio Vilamarque Carnaúba Sousa (2006), Jose Hilário Ferreira Sobrinho (2006), Janote Pires Marques (2008) e Joelma Gentil (2012).

antigas instituições que consagraram o velho discurso colonial reagem e se apoiam em novas produções montadas e amparadas por documentos que vão ao encontro as suas formas imperativas do pensamento onde excluem quase que por completo do negro local como sujeito no processo abolicionista e de sua presença no território pós abolição. Por exemplo, temos o trabalho produzido por Pedro Alberto de Oliveira Silva, membro do Instituto do Ceará, que com o apoio desta instituição publicou em 2002 o livro *A História da Escravidão no Ceará (Das origens à extinção)*. Apesar deste livro ter sido escrito já no início do século XXI, o autor relativiza a força brutal e desumana que é o aprisionamento dos corpos negros em nosso Estado, quando expressa a seguinte afirmação:

É inegável que o escravo negro teve na capitania do Ceará participação histórica saliente. Durante o período da colonização, considerando aquele decorrido até o terceiro quartel do século XVIII, seu pequeno número e as circunstâncias socioeconômicas vivida por ele em situação de pioneirismo, muitas vezes o tornou mais um aliado e servo de seu senhor do que um escravo discriminado. (SILVA, 2002, p. 51)

É contra este tipo de colonialismo contemporâneo, o do pensamento, que as reflexões apresentadas por Hall e Gilroy deslocam o ponto de análise das condições impostas às duras penas às populações negras e à negritude. A análise das trocas diaspóricas e a formação das estruturas colonizadoras são elementos para se pensar as diversidades de identidades presentes em cada ponto de nosso território pelas quais a mão de obra escravizada e a sua cultura se faz presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto as contribuições de Stuart Hall, quanto as de Paul Gilroy, pertencentes ao chamado estudos pós-coloniais, constituem-se de importantes ferramentas na desconstrução de uma história única, e mais

necessária ainda quando esta história é aquela escrita do ponto de vista dos construtores dos processos colonizadores ou de seus descendentes, tanto a nível local quanto às trajetórias diaspóricas, onde o distanciamento da terra de origem potencializa as estruturas de aprisionamento dos povos subalternizados.¹⁸

Esperamos que a sociabilidade dos sujeitos que compartilham lugares comuns, de fronteira, produzam espaços abertos onde o fluxo das ideias possa navegar livremente por entre trajetórias semelhantes àquelas percorridas no Atlântico Negro, não por meio de processos escravizantes, dolorosos e injustos, mas sobretudo na percepção que por mais que as águas sejam tanto claras, quanto escuras, profundas ou rasteiras, as ideias, os novos resultados destas viagens possuem aproximações e distanciamentos que devem e podem coabitar pacificamente, na tentativa de se perceber por meio de si e através do outro as mais distintas formas de sociedade e respeitá-las.

Sendo assim, munidos dos conceitos Hall (1998; 2003) e Gilroy (2012), e de como eles construíram suas formulações teóricas de identidade, hibridismo, mediações culturais, dentre outras, apontamos que novas pesquisas podem beneficiar o olhar diaspórico e da negritude, à vontade de ser, à afirmação da validade universal do negro na história e na cultura do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Erick Assis de. **Nos labirintos da cidade**: Estado Novo e o cotidiano das classes populares em Fortaleza. Fortaleza: INESP, 2007.

18. A eminente escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *O perigo de uma história única*, publicado em 2019 pela Companhia das Letras e resultado de uma palestra de mesmo nome e proferida no evento Technology, Entertainment, Design, o TED Global, nos aponta com muita maestria para o uso de diferentes fontes de conhecimento na busca por uma maior compreensão do outro, dos povos e de quaisquer assuntos. Esta pluralidade das fontes diminuem os riscos sempre presentes de uma história única.

- BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BARROS, José D'Assunção. **As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BERND, Zilé. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARIAS, Luiz Leno Silva de. **Religiões afro-brasileiras: história e memória em Fortaleza**. 2011. 55f. Artigo (Licenciatura em História), Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/ Instituto Dom José - IDJ, Fortaleza, 2011.
- GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: UCAM/CEAA, 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HARVEY, D. **The condition of post-modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.
- MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza: território, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta**. 189f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.
- RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos CERU (FFLCH/USP)**, São Paulo, v. 9, p. 109-127, 1997.
- SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVA, Pedro Alberto de Oliveira. **História da escravidão no Ceará**: das origens à extinção. Fortaleza: Instituto do Ceará, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades 50 brasileiras.. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **“Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê...”** – escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX. Fortaleza: Secult, 2011.

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

SOUSA, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada**: o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995). Dissertação (Mestrado em História Social). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 191 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza – CE, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2838/1/2006_Dis_AVCSousa.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

FORMAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU (1974-2011)

Tino Tamba
Bas'Ilele Malomalo

INTRODUÇÃO

A República da Guiné-Bissau foi ex-colônia portuguesa por mais de cinco séculos durante ocupação portuguesa neste território (CATEIA et al., 2008), assim também como outros países do continente africano que tiveram a presença de dominadores coloniais, neste caso, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Esses colonizadores coloniais chegaram na região que é conhecida hoje como República da Guiné-Bissau nos anos de 1446. A mesma conta com as suas fronteiras entre dois países da sub-regional. O Norte do país tem fronteira com a República senegalesa e no Sul limita-se a sua fronteira com a Guiné-Conakry. Além do mais, esta nação está dividida em oito regiões e um setor autônomo de Bissau. São elas: Região de Bolama, que fica situada no Sul do país, Região de Gabú, localizada no Leste, Região de Cacheu, que, por sua vez, situa-se no Norte, já a Região de Quinara fica localizada no Sul e Tombali fica também localizada na zona Sul do país, a Região de Oio e de Biombo localizam-se no Norte. Bissau é o setor autônomo, também a capital da Guiné-Bissau (CATEIA et al., 2018).

Além das oito Regiões, segundo Namone (2014), a Guiné-Bissau está organizada administrativamente em 37 setores, incluindo o setor autônomo de Bissau, a capital desta nação. Vale por outro lado salientar que ensino superior é uma das ferramentas mais importantes da civilização humana. Na sua busca em transformar a realidade na qual se insere,

universidades e institutos superiores assumem a missão de construir e divulgar conhecimentos científicos, com o intuito de desenvolver as relações humanas (SUCUMA, 2013).

De acordo Sucuma (2013, p. 105):

O ensino superior desempenha um papel importante para o desenvolvimento de um país. No caso da Guiné-Bissau, um país “subdesenvolvido” em termos social e econômico, necessita de ensino superior de qualidade que ajude atender as demandas do país em diferentes esferas do desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento das políticas educacionais de qualidade e pesquisas será extremamente importante para impulsionar o desenvolvimento e a promoção de bem estar dentro da sociedade guineense. Para implementar estas propostas será necessário um vontade política do governo, da classe política em geral e também da pressão da sociedade civil organizada. Mesmo considerando que a pressão da sociedade civil não seja determinante em Bissau, ela ajuda a condicionar as decisões da classe política no poder.

Isso quer dizer que os políticos da Guiné-Bissau devem assumir o compromisso sério com a gestão das coisas públicas e investir nas áreas-chave do país, que possam de fato proporcionar o desenvolvimento sustentável ao país. Esse trabalho objetiva analisar a formação do sistema do ensino superior em Guiné-Bissau, destacando as razões de sua demora e o período do surgimento da primeira instituição em 1974 e as universidades públicas e privadas que apareceram entre 2003 até 2011. Trata-se de pesquisa de abordagem historiográfica que trabalha com as fontes bibliográficas e documentais.

A DEMORA DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU

É fato que o ensino superior na República da Guiné-Bissau chegou com muita demora, aliás, constado na lista dos últimos países do continente

africano a ter acesso a esse nível de ensino (AUGEL, 2019, p. 139). De certo que os países colonizados pelos portugueses sofreram bastante atraso em receber o ensino superior nos seus territórios, que se caracteriza como um dos recursos mais procurados na sociedade contemporânea como ferramenta indispensável para construção humana e transformação do mundo circundante. Sem sombra de dúvida que o mundo só pode ser transformado através do conhecimento científico e de pesquisas, cuja finalidade é a descoberta de novas tecnologias, saberes e o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade na qual as pessoas estão inseridas.

A princípio, é importante versar sobre o aparecimento de algumas instituições do ensino superior no mundo, e posteriormente das primeiras universidades nos países africanos que falam português como a sua língua oficial. Nos anos de 1538, foi implementada a primeira universidade na América, em Santo Domingo, depois a Universidade de Lima (Peru), em 1557, a do México, em 1559 e, em 1636, a Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América (EUA). No final do século XVIII, surgiu a Universidade de Serra-Leoa, e no final do século XIX as da Uganda e do Senegal (AUGEL, 2019).

O período de aparecimento do ensino superior nos países das ex-colônias portuguesas justifica claramente a diferença entre outras colônias e também mostra a falta de vontade política por parte dos colonizadores europeus em oferecer o ensino superior nos países que eles colonizaram. Conforme a indicação de Sani e Oliveira (2014), pode-se ver que no Brasil o ensino superior surgiu em 1808, neste caso, a escola de medicina da Bahia (AUGEL, 2009), ao passo que nos países africanos da Língua Oficial Portuguesa (PALOP), apenas na década de 1960 foi dado início à implementação do ensino superior nesses territórios. Com isso, é demonstrado claramente que os colonizadores foram ao continente africano e em outros, a qual estiveram presentes, com a intenção de explorar as riquezas daqueles povos e dominá-los.

Nesse sentido, vale ressaltar que em Moçambique foi instituída a primeira universidade nos anos de 1962; já em Cabo Verde, apareceu nos anos de 1995; em São Tomé e Príncipe, nos anos de 1998, com o Instituto Superior Politécnico; em 1962 foi implementado o ensino superior em Angola, e a sua primeira universidade pública foi criada em 1968, e a Universidade Católica em 1999. Isto deixa bem claro o atraso com que o ensino superior chegou às antigas colônias portuguesas (SUCUMA, 2013).

Concernente à chegada do ensino superior em Guiné-Bissau, o mesmo se deu com mais demora. A sua implementação no país passou por inúmeras experiências em busca da concretização deste sonho tão esperado pela sociedade guineense. Pode-se mencionar que a educação tenha se tornado uma realidade para os guineenses (AUGEL, 2009, p. 141). Outrossim, em 1999, foi criada a primeira universidade pública do país, denominada de Universidade Amílcar Cabral, (UAC) (SUCUMA, 2013).

Como foi apresentado anteriormente, os colonizadores europeus não tinham vontade política para implementar o ensino superior desde muito cedo nos países colonizados por eles. Percebe-se então a grande diferença entre as colônias inglesas, francesas e portuguesas, em termo do investimento na área de educação para os povos colonizados. De acordo com as fontes consultadas, a metrópole portuguesa não abria mão de investir na educação nos países colonizados por ela. Apesar disso, as três colonizações, francesa, inglesa e portuguesa, possuem a mesma base. Durante a colonização, os colonizadores discriminavam os povos colonizados e também usavam critério de seletividade entre as pessoas das suas colônias e as pessoas colonizadas. Isso quer dizer que as oportunidades não eram mesmas para todos os povos (AUGEL, 2009).

Segundo Augel (2009), somente os colonos das colônias francesas e inglesas tinham educação além do elementar. Então a educação oferecida por Portugal aos assimilados limitava-se a noções básicas de cálculo

e a compreensão superficial da língua portuguesa. Na colônia inglesa, sobretudo em Gâmbia, investia-se o valor de 3,08 dólares em cada pessoa na área de educação, Portugal investia 0,36 dólares por pessoa na educação. Em vista disso, percebe-se que a prioridade dos portugueses nos países colonizados não era melhorar as condições sociais daqueles povos, uma vez que seu intuito era extrair tudo que era riqueza daquelas regiões.

Vale destacar nesta discussão três pontos que podem de fato contribuir na demora do surgimento do ensino superior na República da Guiné-Bissau: Destaca-se o

primeiro ponto: os portugueses não tinham vontade de implementar um sistema de educação superior em Guiné-Bissau. Conforme a indicação de Sani e Oliveira (2014, p. 136), percebe-se que o ensino superior chegou na República da Guiné-Bissau com muita demora; ele se tornou uma realidade no país depois que este país se tornou livre sob jugo colonial português em 1973/1974. Isto se deve em razão de que o país colonizador português não demonstrou interesse de implementar o ensino superior nessa região para além do básico que ele estava oferecendo. Se o país colonizador tivesse a pretensão de implementar o referido ensino superior, o colocaria desde cedo em Guiné-Bissau.

José Ferreira Gomes (2007, p. 2), no seu artigo intitulado a “Reforma da educação superior portuguesa”, afirma que a universidade apareceu no território português no século XIII. A princípio foi estabelecida em Lisboa e, posteriormente, em Coimbra, no meado do século XVI, onde permaneceu. Se desde essa data Portugal já experimentou o ensino superior, por que não o implementou nos países colonizados por ele nesse período? Com certeza, esse ponto influenciou na implementação tardia do ensino superior no território guineense, uma vez que colonizadores não demonstravam vontade para tal. Porque a colônia queria continuar a dominar a população daquela região e continuar explorando a sua riqueza.

Com relação ao segundo ponto, os portugueses não tinham Guiné-Bissau como residência da colônia, a região era estabelecida simplesmente como um interposto importante para o processo de tráfico de pessoas, também para a navegação “transatlântica” (AUGEL, 1989, p. 54). O fato de Guiné-Bissau não ter sido a residência da colônia pode, de certo modo, ter influenciado este atraso no surgimento do ensino superior no país.

O terceiro e último ponto consiste na “classificação” dada pelos portugueses aos países colonizados. A Guiné-Bissau era atribuída o *status* de indigenato, ou seja, terra de não civilizados. Como nos informa Lopes (2012, p. 22), Lisboa decretava como não civilizados os povos indígenas da Guiné-Bissau, de Angola e de Moçambique, porém não de Cabo Verde. Para sair dessa condição imposta de indígenas para assimilados, indivíduos da primeira classificação tinham que saber ler, escrever e falar a língua de colonizador da forma que eles achavam correta, além disso, ter um trabalho assalariado e eram obrigados de deixar as suas práticas culturais.

Essa condição imposta pelos europeus aos colonizados revela as estratégias perversas dos portugueses para poder dominar e explorar as riquezas desses povos. Esses povos tiveram que reunir todas essas condições para que pudessem vir a ser considerados como assimilados, portanto, “civilizados” abandonando até a sua própria cultura. Em outras palavras, a finalidade era simplesmente desvalorizar as práticas dos africanos, quer dizer, para tentar justificar que foram eles que levaram o comportamento civilizado aos povos colonizados, uma vez que diziam: “para uma pessoa ser considerada civilizada teria que saber ler e escrever em português” (MENDY, 1994).

Essas atitudes discriminadoras foram sempre uma das estratégias adotadas pelos portugueses durante os séculos de exploração. Em virtude disso, com a sua chegada em 1446, na região hoje conhecida como a Guiné-Bissau, introduziram a sua doutrina, como se fosse a sua missão levar a “civilização” e a salvação aos “primitivos” e “gentios”,

tentando esconder o interesse econômico que era o principal fator neste processo de descobertas de novas terras. Essa missão de ir evangelizar outros povos foi apresentada sempre como alicerce da sua filosofia (MENDY, 1994).

Decerto que a assimilação era considerada parte integrante da doutrina colonial portuguesa, estando intimamente ligada à sua missão civilizadora, que tinha a sua base na tentativa de mostrar a superioridade natural deles em relação aos outros povos. Este procedimento envolveu a destruição de sociedades africanas, a imposição da cultura colonial e a aproximação de assimilados “destribilizados” e “lusitanizados” da sociedade portuguesa (MENDY, 1994, p. 5). É bom deixar claro que os portugueses não civilizaram os povos africanos, embora as práticas tradicionais africanas não sejam as mesmas das práticas europeias. Mas isto não quer dizer que os povos africanos não eram civilizados pelo fato de que eles adoravam ancestralidades dos seus antepassados.

Vale frisar também que a educação dada na época colonial pelos portugueses tinha a sua finalidade específica, instrumental e servil nas sociedades dos países colonizados. A intenção dos colonizadores de oferecer ensino tanto para os civilizados e indígenas era propiciar um conhecimento básico para os seus colaboradores, para que assim pudessem cumprir os seus respectivos trabalhos. Todavia, a ideia de implantação do ensino superior para os nativos nunca passou pela cabeça de colonizadores neste período.

Certamente que, se a população dos países colonizados pelo Portugal tivesse ensino superior desde muito cedo, os portugueses enfrentariam grandes dificuldades para continuar a explorar a riqueza dos povos colonizados. Porquanto, o ensino superior leva a pessoa a desenvolver o senso crítico, assim sendo, a educação é um instrumento indispensável para transformar a humanidade. Tal é a razão pela qual tanto demoraram em implementar o ensino superior nos países citados no decorrer do estudo, para que assim os colonizadores pudessem continuar a tirar os seus proveitos através da exploração dos colonizados.

NASCIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR DA GUINÉ-BISSAU

Como foi mencionado anteriormente, o ensino superior chegou à República da Guiné-Bissau com muita demora. Isto é, depois da sua independência que foi conquistada em 1973/1974. Essa demora no país se deve por motivo da falta de vontade política por parte de colonizadores portugueses.

A Guiné-Bissau, em busca de qualificação dos cidadãos do seu país, os atores políticos, fez parceria com outras nações do mundo. De acordo com Sanhá (2009, p. 37), “governos da República da Guiné-Bissau conseguiram fazer cooperação com outros países para formação da sua população com grau de ensino médio, profissional e superior”. Além disto, ele afirma que a maioria de acordo não era oferecer a formação interna para os cidadãos do país, mas sim era uma formação fora do território.

Convém dizer que mesmo a Guiné-Bissau se beneficiando com as bolsas de estudos para sua população para ir se formar fora do seu território, optou em criar suas próprias escolas a fim de promover formação. Essa opção, para muitos, seria boa porque evitaria a fuga de muitos quadros. O que aconteceu, de fato, foi que muitos cidadãos guineenses que saíram para estudar fora do país, acabaram não voltando para contribuir ao desenvolvimento do seu país como estava na cooperação. Dada a limitação de vagas oferecidas pelos parceiros internacionais, o país decidiu pensar na implementação de escolas de formação para garantir a formação interna da sua população (SANHA, 2009).

Esta iniciativa de criação de algumas escolas no país seria a melhor opção para poder atender as demandas da sociedade. De acordo com o autor citado, nesse momento, era preciso que a Guiné-Bissau pautasse na formação dos seus cidadãos no próprio país, para poder garantir um “desenvolvimento durável e autossustentado”. Assim sendo, começou a aparecer algumas escolas de formação em Guiné-Bissau, cuja

finalidade era promover a formação interna da sua população (SANHA, 2009, p. 37).

Com relação ao surgimento das Instituições do ensino superior na Guiné-Bissau, de acordo com Sani e Oliveira (2014, p. 134), a primeira instituição de ensino superior que apareceu seria a Escola Nacional de Saúde, nos anos de 1974, que tinha como missão preparar os profissionais técnicos para atuarem na Saúde Nacional. Um ano depois foi criada a escola de Formação Amílcar Cabral, que ficava na antiga capital da Guiné-Bissau, Bolama. A mesma tinha como papel preparar quadro docentes para atuarem no nível do ensino básico no país, como consta nos seguintes documentos: “Guia do Professor (1991), relatório do Projeto de Apoio ao Ensino Superior (PAES, 2010), no espaço da União Econômica Monetário Oeste Africano (UEMOA)”.

Já nos anos de 1979, apareceu na cidade de Bissau a Escola Normal Superior Tchico Té. A mesma foi criada com o intuito de formar os docentes do nível do ensino secundário. A formação tinha duração de 3 anos, que confere o título de bacharel. Em 2001, com o apoio de Instituto Camões, foi implementado o curso de licenciatura em língua portuguesa para formar professores de ensino secundário e também nível superior (SANI; OLIVEIRA, 2014, p. 134).

Conforme salienta Sanhá (2009, p. 37-38), nos anos de 1979 apareceu na capital Bissau a Escola de Direito de Bissau. Nesse período, a mesma oferecia a formação técnica na matéria de Direito aos profissionais. Já na década dos anos de 1990, esta instituição começou a oferecer curso superior em Direito, e passou a ser chamada da Faculdade de Direito de Bissau. Esta instituição é uma das mais renomadas do país, devido a demonstração na prática dos seus alunos na matéria de Direito.

Por outro lado, nos anos de 1982, nasceu no país o Centro de Formação Administrativa (CENFA), por intermédio de Instituto de Formação Técnica e profissional (INAFOR). Hoje a Escola adota o nome da Escola Nacional da Administração (ENA) por uma decisão do governo do país. A mesma ministra curso técnico e superior aos cidadãos do país,

na área de Contabilidade e da Administração (SANI; OLIVEIRA, 2014, p. 134). É uma Escola também com a credibilidade na sociedade guineense na matéria de Contabilidade e a Administração.

Já em 1986 foi criada a Escola de Educação Física (ENEFD), que tinha também como missão formar profissionais da área da educação física que atendessem às demandas de capacitação de professores da área do país, segundo Sanhá (2009, p. 37). De acordo com Sani e Oliveira (2014, p. 134), no mesmo ano começou a funcionar a Faculdade de Medicina em Guiné-Bissau. A mesma tinha como a missão preparar os profissionais do nível superior da saúde pública do país.

Já no final de década de 1990 houve um número muito grande de estudantes que terminaram o seu ensino médio à procura de ingresso no curso superior com o objetivo de garantir melhor futuro para suas famílias. Ao mesmo tempo houve redução de vagas de bolsas de estudos aos jovens oferecidas pelos parceiros internacionais, como foi mencionado, devido a crise que abalou os mesmos, conforme nos indica Sanhá (2009, p. 38-39).

Foi por esse motivo que o país decidiu confeccionar um projeto de criação de uma universidade pública com a gestão própria das suas atividades que possa verdadeiramente atender as demandas da sociedade. Por isso, foi criada, no dia 6 de dezembro de 1999, através de um decreto lei n° 6/99, a Universidade Amílcar Cabral. Mas ela não conseguiu funcionar no mesmo ano. Porém, começou as suas atividades acadêmicas no ano letivo 2003/2004, conforme nos indica Sanhá (2009, p. 38-39). Com relação a esta informação, percebe-se que esta universidade foi criada em meio à crise, por isso, não conseguiu funcionar no ano da sua criação. Até porque, o país havia acabado de sair da guerra civil de sete de junho de 1998.

Segundo Sucuma (2013, p. 75):

O governo instituiu o ensino superior criando uma universidade pública, cuja base se enquadra numa parceria público-privada entre o Governo e Universidade Lusófona, com a finalidade de atender as demandas do país

no que se refere à formação superior dos cidadãos guineenses e promover o desenvolvimento do país. A criação da UAC foi justificada pela necessidade de formar e reciclar quadros, apoio na racionalização do funcionalismo público permitindo assim a solução dos problemas do passado, presente e de futuro a serviço da sociedade. Nos seus objetivos, a UAC recebeu a função de estruturar e federar as instituições de ensino superior universitárias e pré-universitárias num campus universitário; reorientar a assistência técnica voltada para pesquisa científica; proporcionar aos jovens o acesso e continuidade de seus estudos superiores; incentivar a produção científica na universidade; contribuir na formação de várias categorias profissionais tais como professores do ensino básico e secundário, conselheiros pedagógicos, inspetores; a retenção de quadros no país e desenvolver cooperações no âmbito da CPLP (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa), da sub-região, da Europa e Américas a fim de potencializar a UAC.

Ainda Sucuma (2013, p. 76) afirma que com o aparecimento da universidade pública da Guiné-Bissau, denominada Universidade Amílcar Cabral, abriu-se o caminho para nascimento das universidades privadas no território guineense. Assim, começaram a aparecer no país as instituições de ensino superior. Nos anos de 2003, foi criada em Guiné-Bissau a Universidade Colina de Boé (UCB), que ministra vários cursos no país, nomeadamente “Administração Pública e Economia Familiar, Gestão e Contabilidade, Comunicação Social e Marketing, Engenheiro Informático, Engenheiro em Construção Civil e Engenheiro Eletrônico”. Em 2007, nasceu a Universidade Católica da África Ocidental (UCAO), que ministra curso de Administração no país (SANI; OLIVEIRA, p. 2014). O mesmo autor também afirma que:

Em 2008, foi criado o Instituto Superior de Gestão de Bissau (ISGB), oferecendo os cursos de Gestão, Turismo, Contabilidade, Economia e Comércio. Um ano depois, em 2009, houve a criação de Sup Management (instituição de ensino superior em Bissau), que oferece cursos de Gestão e

Informática. Sabe-se que, infelizmente, já não funcionam estas duas instituições, (ISGB e Sup Management), por motivos que desconhecemos. Em 2010, criou-se a Universidade Jean Piaget, já com instalações próprias, que está a oferecer cursos de Ciências de Saúde e do Ambiente, Tecnologias, Ciência Política, da Educação e do Comportamento, assim como unidade de Ciência Económica e Empresarial. (SANI; OLIVEIRA, 2014, p. 135)

Depois apareceram outras instituições de ensino superior no país. No ano de 2011/2012 foi criado Instituto Politécnico Binhôbolo. No mesmo ano foi criado também outro Centro de Formação, denominado Luís Inácio Lula da Silva, que oferece grau técnico de diploma nas seguintes áreas: Gestão financeira, Gerência executiva em Marketing, Gestão de Recursos Humanos, com duração de dois anos letivos (Especialização); Estatística Aplicada, Contabilidade, Administração e Autarquias Locais, Três anos letivos (Médios). Também nos anos de 2003 surgiu o Centro de Formação São Leonardo Morialdo, mas que em 2008 começou a desenvolver as suas atividades e, em 2004, foi criado um outro Centro de Formação chamado São João Bosco, que oferece curso técnico e profissional no país (SANI; OLIVEIRA, 2014, p. 137 apud SUCUMA, 2013, p. 76).

Mesmo com essas universidades que foram abertas, os estudantes continuam a ter dificuldade de ingressar nas universidades privadas. Por causa da falta de condições financeiras para poder pagar a mensalidade, porém, os estudantes que frequentam as universidades privadas pertencem às famílias que têm melhores condições de vida. Os que não são destas famílias enfrentam dificuldade para poder terminar a sua formação nas instituições privadas de ensino superior.

No entanto, vale frisar que cada instituição de ensino em Guiné-Bissau apresenta a sua regra particular para estipular o preço da mensalidade e da inscrição para os seus alunos. Isto mostra claramente que não há um único preço para todas elas (AUGEL, 2014, p. 144). Sem dúvida, esta forma de trabalhar delas pode ser vista como estratégia de

cada uma destas universidades a fim de conseguir mais alunos para sua universidade. Algumas cobram mensalidades mais caras sem levar em consideração a condição de vida social de pessoas. Acabam por perder alunos porque o que conta é a realidade do país, isto é, a maioria de alunos é vulnerável financeiramente.

Algumas decidiram instituir um preço simbólico, não só tendo em conta a realidade do país, mas para poder conseguir maior número de alunos. Por outro lado, um preço simbólico abriria as portas para que as pessoas pobres possam ter acesso à formação superior, podendo assim garantir um futuro melhor para suas vidas. Em seguida, será apresentado um quadro de algumas instituições do ensino superior em Guiné-Bissau, considerando ano da fundação, nível de formação, categoria e local onde estão funcionando.

Quadro 1 - Escolas de ensino superior, técnicas e média (pública e privadas)

Instituição	Nível	Ano	Administração	Localidade
Escola Nacional de Saúde	Técnico	1974	Pública	Bissau - Capital do país
Escola de Formação Amílcar Cabral	Técnico	1975	Pública	Bolama - Antiga capital do país
Escola Normal Superior Tchico Té, agora engloba Escola 17 de Fevereiro e agora tem licenciatura em língua portuguesa, orientada pelo Instituto Camões.	Médio/ Licenciatura	1979	Pública	Bissau - Capital do país
Centro de Formação Administrativo (CENFA), agora tem outro nome, ENA. Escola Nacional de Administração	Médio/ Superior	1982	Pública	Bissau - Capital do país
Faculdade de Medicina	Superior	1986	Pública	Bissau - Capital do país
Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD).	Superior	1986	Pública	Bissau - Capital do país

Instituição	Nível	Ano	Administração	Localidade
Faculdade de Direito	Superior	1990	Pública	Bissau - Capital do país
Universidade Amílcar Cabral (UAC), agora não está funcionando	Superior	1999, mas começou a funcionar em 2003	Pública	Bissau - Capital do país
Universidade Colina de Boé	Superior	2003	Privada	Bissau - Capital do país
Universidade Católica da	Superior	2007	Privada	Bissau - Capital do país
Instituto Superior de Gestão de Bissau	Superior	2008	Privada	Bissau - Capital do país
Sup. Management	Superior	2009	Privada	Bissau - Capital do país
Universidade Jean Piaget	Superior	2010	Privada	Bissau - Capital do país
Instituto Superior Politécnico Benhoblô	Superior	2011	Privada	Bissau - Capital do país

Fonte: Quecoi SANI apud adaptado (2009), Augel (2009, PAES (2010), SUCUMA (2013 e Hugo Monteiro (2013).

Vale esclarecer que o ensino superior na República da Guiné-Bissau é pós-colonial, no sentido de que surgiu depois de ter conquistada a sua independência sob jugo colonial português. Desse ponto de vista, a classificação histórica do ensino superior de outro país que é dividido em duas partes, ensino superior colonial e ensino superior pós-colonial, é diferente de Guiné-Bissau.

De acordo com o quadro apresentado, percebe-se que a maioria das escolas mencionadas se concentram no centro da cidade de Bissau. Ou seja, a questão de interiorização do ensino superior na Guiné-Bissau ainda é um desafio para os governantes do país. Espera-se que haja política de expansão do ensino superior para outras regiões que compõem a República da Guiné-Bissau. Não só se espera a expansão do ensino superior no país, mas também a descentralização do serviço público para as regiões.

Por exemplo, emissão de carteira de identidade e passaporte é serviço que não está disponível em toda região do país. Para adquirir estes documentos a pessoa teria que ir para a capital a fim de fazê-los. Ou serviço de identificação teria que fazer e enviar o processo para a capital, depois levar para entregar aos que fizeram pedidos. Quanto à centralidade do ensino superior em Guiné-Bissau, tem como consequência aumentar o nível de pobreza, porque os jovens são obrigados a abandonar as suas regiões para irem à cidade a fim de fazer o curso superior ou técnico. Com esta aglomeração, sem emprego, acaba por aumentar mais nível de pobreza no centro da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho discute a formação do sistema do ensino superior na República Guiné-Bissau. Destaca as razões da demora na sua implementação pelo Portugal e o período do surgimento da primeira instituição em 1974 e das universidades públicas e privadas entre 2003 até 2011.

Conforme a pesquisa feita até o momento, a razão dessa demora concentra-se em três pontos. O primeiro ponto sinaliza que os portugueses não tinham vontade de implementar um sistema de educação superior em Guiné-Bissau. Conforme a indicação de Sani e Oliveira (2014), percebe-se que o ensino superior chegou na República da Guiné-Bissau com muita demora e tornou-se uma realidade no país depois que este país se tornou independente em 1973/1974.

O segundo ponto indica que os portugueses não tinham Guiné-Bissau como residência da colônia. Essa região era estabelecida simplesmente como um interposto para o processo de tráfico de pessoas, também para a navegação “transatlântica” (AUGEL, 1989). Esse entendimento da parte de Portugal deveria ter influenciado este atraso no surgimento do ensino superior no país.

O terceiro e último ponto consiste na classificação dada pelos portugueses aos países colonizados. À Guiné-Bissau era atribuída o *status*

de indigenato, ou seja, terra de não “civilizados”, como também a Angola e Moçambique, com a exceção de Cabo Verde. Como nos informa Lopes (2012), para se sair dessa condição imposta aos africanos desses territórios tinham que passar pelo violento processo de assimilação.

Com relação ao surgimento das instituições do ensino superior na Guiné-Bissau, de acordo com Sani e Oliveira (2014), a primeira instituição de ensino superior que apareceu na Guiné-Bissau foi a Escola Nacional de Saúde, nos anos de 1974, que tinha como missão preparar os profissionais técnicos para atuarem na Saúde Nacional. Um ano depois, foi criada escola de Formação Amílcar Cabral, que ficava na antiga capital da Guiné-Bissau, Bolama. Depois delas começaram a aparecer na sociedade guineense as demais escolas que oferecem o ensino superior atualmente no país.

Mas no que diz respeito ao ensino universitário, foi criada no dia 6 de dezembro de 1999, através de um decreto lei nº 6/99, a Universidade Amílcar Cabral, que foi a primeira universidade no país, mas que posteriormente começou as suas atividades acadêmicas no ano letivo 2003/2004. Isso quer dizer que de 2003 para cá que nasceu o ensino superior universitário na Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGEL, Parente Moema. Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na Guiné-Bissau e a construção da guineidade. **Estudos de sociologia**. Rev. do progr. De pós-graduação em sociologia da UFPE, v.15.n.2, p.137-159.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CATEIA, Catellano et al. **A mudança estrutural em Guiné-Bissau**. v. 21 n. 1, p. 97-124. Florianópolis, 2018. E-book. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8085.2018v21n1p97>.Pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

GOMES, Ferreira José. **A Reforma da educação superior portuguesa**. 2007. Disponível em: https://www.fc.up.pt/pessoas/jfgomes/documentos/.../ESportugalBrasil_28mai07_.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

LOPES, Carlos. **Desafios contemporâneos da África**: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: UNESP, 2012.

MENDY, Peter Karibe. **O colonialismo português em África**: a tradição da resistência na Guiné-Bissau, 1879-1959. Lisboa: Imprensa Nacional; Bissau: INEP, 1994.

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Educação superior e desenvolvimento na Guiné- Bissau: contribuições, limites e desafios. **Pedagógica: Revista do programa de Pós- graduação em Educação - PPG**E, v. 16, n. 33, p. 127-152, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5611546>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SANHÁ, Alberto. Educação superior em Guiné-Bissau. In: **Seminário Internacional de Educação Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 37-38.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau (1974-2008)**. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

A ESPECIFICIDADE HISTÓRICA DO FEMINISMO NEGRO – BREVE DIÁLOGO COM FEMINISTAS NEGRAS NORTE-AMERICANAS

Francisco Vítor Macêdo Pereira

Vitória Ramos de Sousa

INTRODUÇÃO

A compreensão histórica acerca do feminismo negro em todo o mundo exige a revisão teórica de, ao menos, algumas importantes autoras norte-americanas. Além da originalidade dos escritos de bell hooks (1952-), Patricia Hill Collins (1948-), Angela Davis (1944-), dentre outras, destaca-se a confluência dos ideais e propostas dessas intelectuais e ativistas à construção de feminismos decoloniais e emancipatórios: igualmente comuns às lutas de intelectuais e feministas latino-americanas, como María Lugones (2014), e negras brasileiras, como Sueli Carneiro (2002, 2003a, 2003b), em resistência e superação às estruturais opressões patriarcais e capitalistas de raça, classe e gênero.

Conforme pontua Patricia Hill Collins (2019), existem conexões que configuram “imenso potencial para diálogos contínuos entre o feminismo afro-brasileiro e o afro-americano, o que indica possibilidades ainda mais amplas de diálogos semelhantes em um contexto transnacional” (COLLINS, 2019, p. 13).

Não obstante a importância disso, nos interessa mais de perto explicitar, aqui, as questões que distinguem esse feminismo negro norte-americano do feminismo branco hegemônico; ao tempo de igualmente evidenciarmos os principais feixes de opressões sociais – nos quais

tradicionalmente se interseccionam as tramas da dominação contra as mulheres negras, clivando-lhes as lutas, resistências e reivindicações.

Partimos da perspectiva de que o movimento feminista negro representa a luta comum de todas as mulheres negras por visibilidade e efetivação às suas pautas sociais: silenciadas pela historiografia oficial, subalternizadas pelo patriarcado branco, e cuja subordinação se perpetua sob as diversas formas de discriminação, preconceito racial e violências herdadas dos processos de escravização e sistematização das desigualdades de gênero. É nesse sentido que se delinea a necessidade de questionamento histórico do feminismo hegemônico, concebido como luta unicamente contra o sexismo.

ESCRAVIZADAS, EMPREGADAS, SUBALTERNIZADAS, VIOLENTADAS

Impõe-se, a partir da percepção disso, a injunção de se ir além; no entendimento de que o sexismo é apenas uma das vertentes de opressão histórica e social contra as mulheres negras: as quais são expostas ao machismo, às desigualdades e violências de gênero sim! Ao mesmo tempo em que também ao racismo, aos preconceitos de classe e a outras diversas formas de opressão: em dimensões micro e macrossociais; as quais, de modo dinâmico, ordinário e estrutural, se enfeixam e se interseccionam em sua realidade.

Considerando a intersecção das diversas formas de opressão a que são historicamente submetidas as mulheres negras, Angela Davis, no livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016)¹, defende que, de fato, não existe uma eventual hierarquização dessas opressões. A discriminação e a supressão de direitos, em virtude do gênero, não estão acima dos preconceitos raciais e de classe, e vice-versa. Conceber a

1. Obra publicada originalmente em 1981, pela escritora e ativista estadunidense Angela Davis, e traduzida para o português apenas em 2016 – *Mulheres, raça e classe*/ Angela Davis: tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

interseccionalidade é, por isso, a forma de se possibilitar um entendimento mais amplo e preciso a respeito das condições históricas e sociais de dominação das mulheres negras e, assim, partir para o enfrentamento sistemático e mais consistente de todo o amálgama de opressões contra si.

Diga-se que os fatores sociais de sujeição e submissão das mulheres negras também desencadearam o distanciamento das relações entre estas e as mulheres brancas. No capítulo 7 do livro *Ensinando a Transgredir, a educação como prática de liberdade*, intitulado “De mãos dadas com minha irmã – Solidariedade feminina”, bell hooks (2013), por volta do final da década de 1960, apresenta-nos uma crítica acerca das relações entre mulheres negras e brancas nos Estados Unidos. Conforme a autora, essas relações eram inteiramente construídas sob o viés supremacista e reacionário das mulheres brancas.

A maioria das brancas mantinha *em seus lares* mulheres negras como empregadas domésticas. Para estas senhoras brancas, a condição servil das mulheres negras representava-lhes – em pleno século XX – a garantia de *status* e mesmo de independência social. Tal condição, recessiva ao processo histórico de escravização, perdurava então cristalizada nas relações sociais da época: como reforço à criação de estereótipos que desumanizavam e minoravam civilmente as mulheres negras. A esse respeito, hooks (2013) reflete:

A abolição da escravatura teve pouco impacto positivo sobre as relações entre mulheres brancas e negras. Sem a estrutura escravocrata que institucionalizava de modo fundamental as diferenças entre brancas e negras, as brancas passaram a querer ainda mais que os tabus sociais promovessem sua superioridade racial e proibissem as relações legalizadas entre as raças. A participação delas foi essencial para perpetuar os estereótipos degradantes sobre a feminilidade negra. Muitos desses estereótipos reforçavam a noção de que as negras eram lascivas, imorais, sexualmente licenciosas e carentes de inteligência. (HOOKS, 2013, p. 132)

Tais estereótipos de degradação refletem-se persistentemente – ainda hoje – na percepção da imagem e autoestima das mulheres negras. O alvinitente alcance da humilhação e desumanização perpetradas pelas brancas é, do mesmo modo, claramente perceptível na infantilização, na sexualização e na mercantilização, conforme as quais seguem generalizadas as representações de corpos, subjetividades, atuações e performances femininas negras. Por isso, a autora destaca a necessidade de que os desdobramentos históricos e sociais, resultantes dessas opressões às mulheres negras ex-escravizadas, sejam ainda presente e intensamente discutidos *entre mulheres*:

As discussões atuais sobre a história dos relacionamentos entre mulheres brancas e negras têm de levar em conta a amargura das escravas negras diante das mulheres brancas. Elas tinham um ressentimento compreensível e uma raiva reprimida da opressão racial, mas se magoavam principalmente pela esmagadora ausência de compaixão das mulheres brancas, não só em circunstâncias que envolviam o abuso sexual e físico das negras, como também em situações em que as crianças negras eram separadas de suas mães escravas. Mais uma vez, era nessa esfera dos interesses que ambas tinham (as mulheres brancas conheciam também o horror do abuso sexual e físico bem como a profundidade do apego da mãe a seus filhos) que a maioria das mulheres brancas poderia ter se identificado empaticamente com as negras, mas antes voltavam as costas para a sua dor. (HOOKS, 2013, p. 131)

Corroborando com o mesmo pensamento, ao tratar da realidade vivenciada pelas mulheres negras desde a escravização, Angela Davis (2016) evidencia a intersecção de diversas práticas opressivas, potencializadas precisamente pela covardia e o absentéismo das mulheres brancas em relação às negras. Dentre estas práticas, as violações físicas, sexuais e o controle da força de trabalho, como formas de garantir o domínio econômico dos senhores e o poderio dos feitores, contavam

com o apoio, a vigilância, as prescrições e as censuras domésticas das senhoras brancas sobre as suas escravizadas.

O contraste subjetivo da perversa ausência de empatia das mulheres brancas se refletiu sobremaneira na construção da identidade social das negras ex-escravizadas, em suas sucessivas gerações, e nas suas relações de gênero também com os homens negros; interferindo igualmente na conjunção das suas lideranças e arranjos familiares. Tendo em vista que as mulheres negras jamais foram consideradas *frágeis* nem *sensíveis* – pois assim não se lhes justificaria a carga de trabalho socialmente imposta pelo patriarcado branco –, não haveria porque igualmente se considerar qualquer dominação dos homens negros sobre elas.

No trecho abaixo, Davis (2016) mostra a condição de igualdade na exploração do trabalho de mulheres, homens e crianças escravizadas; ainda que a maior parte dos abusos fosse estrategicamente infligida contra as mulheres. Dos homens negros lhes era destituída qualquer *autoridade* e as negras, muitas vezes, sequer eram consideradas como *mulheres*.

Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho. As exigências dessa exploração levavam os proprietários da mão de obra escrava a deixar de lado suas atitudes sexistas ortodoxas, exceto quando seu objetivo era a repressão. Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhos eram igualmente submetidos à autoridade absoluta dos feitores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava poderia levar a uma perigosa ruptura na cadeia de comando. Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como o “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos a de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores”

para a classe proprietária de mão de obra escrava. (DAVIS, 2016, p. 26, grifos do original)

A exploração e as práticas diretas de opressão sobre o trabalho e os corpos das mulheres negras – advindas historicamente das condições de escravização – prevaleceram ostensivamente, por ainda muito tempo, no período pós-escravização. As mulheres negras continuaram, com efeito, sendo submetidas quase às mesmas jornadas de trabalho dos campos de milho e algodão ou ainda, quase como regra, realizando a maioria dos afazeres domésticos nas casas das mulheres brancas burguesas ou de classe média, das quais provavelmente conheceram as faces mais sórdidas do racismo.

Durante o período pós-escravidão, a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentava a dureza dos campos era obrigada a executar serviços domésticos. Sua situação, assim como a de suas irmãs que eram meeiras ou a das operárias encarceradas, trazia o familiar selo da escravidão. Aliás, a própria escravidão havia sido chamada, com eufemismo, de “instituição doméstica”, e as escravas eram designadas pelo inócuo termo “serviçais domésticas”. Aos olhos dos ex-proprietários de escravos, “serviço doméstico” devia ser uma expressão polida para uma ocupação vil que não estava nem a meio passo de distância da escravidão. Enquanto as mulheres negras trabalhavam como cozinheiras, babás, camareiras e domésticas de todo tipo, as mulheres brancas do Sul rejeitavam unanimemente trabalhos dessa natureza. Nas outras regiões, as brancas que trabalhavam como domésticas eram geralmente imigrantes europeias que, como suas irmãs ex-escravas, eram obrigadas a aceitar qualquer emprego que conseguissem encontrar. (DAVIS, 2016, p. 99, grifos do original)

Dessa forma, quando as feministas brancas começaram a lutar pela paridade de direitos com os homens brancos e pela concessão à possibilidade de trabalharem, os seus discursos não faziam qualquer sentido

para as mulheres negras: que havia muito já tinham deixado a sua família e o lar, tendo na sua força de trabalho – sistematicamente explorada desde a escravização –, a única fonte de subsistência, sem dependerem da provisão ou da autoridade de seus homens para cuidarem de si e de seus filhos. As negras, portanto, também não se identificavam com os discursos das feministas brancas acerca do casamento que, para elas (brancas), implicava em terem de se submeter à autoridade do homem branco como provedor e chefe de família.

Do que historicamente resulta de todas as opressões impostas às mulheres negras, evidencia-se que os ideais de luta do feminismo hegemônico – que ignora ou simplesmente se isenta das contingências de desumanização e exploração das pretas – não são suficientes para dar conta das questões que vão além das desigualdades de gênero, não atingindo, sequer questionando as motivações as quais interseccionam também desigualdades e violências de raça e de classe, entre outros fatores.

O impacto dessas outras desigualdades, desconsideradas pela ideação feminista branca, é percebido na reação das mulheres negras ao apelo para a construção de um movimento de possível irmandade entre brancas e negras. A esse respeito, hooks (2013) pondera:

O apelo feminista contemporâneo pela irmandade feminina, o apelo das brancas radicais para que as mulheres negras e todas as mulheres de cor entrem no movimento feminista, é visto por muitas negras como mais uma expressão da negação, por parte das mulheres brancas, da realidade de dominação racista, de sua cumplicidade na exploração e opressão das mulheres negras e dos negros em geral. Embora o apelo à irmandade feminina seja frequentemente motivado por um desejo sincero de transformar o presente, expressando a vontade das brancas de criar um novo contexto de vinculação, não há a tentativa de assimilar a história ou as barreiras que podem tornar essa vinculação difícil, senão impossível. Quando as negras, reagindo ao apelo pela irmandade baseada na

experiência comum, chamaram a atenção tanto para o passado de dominação racial quanto para as atuais manifestações dessa dominação na estrutura da teoria e do movimento feminista, as mulheres brancas de início resistiram a essa análise, assumiram uma postura de inocência e negação (reação que evocava, nas mulheres negras, a lembrança de encontros negativos, da relação entre patroa e empregada). (HOOKS, 2013, pp. 138, 139).

Diga-se que, antes disso, ainda no século XIX, algumas feministas brancas haviam assumido uma espécie de discurso *abolicionista*; ao compararem o casamento, por exemplo, a uma forma de *escravização*. Tal analogia surgiu como modo de expressar descontentamento em relação às imposições patriarcais da desigualdade de gênero e da submissão feminina, consideradas pelas feministas brancas como algo, desde então, totalmente opressor e inaceitável.

Mediante essa comparação, elas objetivaram expressar, de maneira mais literal, o seu descontentamento com as imposições do casamento burguês, não se dando conta, todavia, da extensão ou do peso devastador da escravização sobre os corpos e as subjetividades das mulheres negras – sem quaisquer termos ou aproximações com as mazelas burguesas de desigualdades e/ou injustiças de gênero.

Por mais que, em algumas situações, esse discurso fosse carregado de alguma afinidade com o desejo abolicionista – considerando que muitas mulheres brancas também fizeram parte da Sociedade Antiescravagista Feminina da Filadélfia² –, elas ignoravam, ou mesmo negavam – na prática – as perversidades da escravização; sobretudo os seus efeitos nocivos na formação da identidade social das mulheres negras, conforme apontado no trecho seguinte:

2. Segundo Davis (2016, p. 51), a Sociedade Antiescravagista Feminina da Filadélfia foi criada em 1833, sendo um desdobramento da convenção de fundação da Sociedade Antiescravagista Estadunidense.

Na metade inicial do século XIX, a ideia de que a milenar instituição do casamento pudesse ser opressiva era de certa forma recente. As primeiras feministas podem ter descrito o matrimônio como uma “escravidão”, semelhante à sofrida pela população negra, principalmente devido ao poder impactante dessa comparação – temendo que, de outra maneira, a seriedade de seu protesto se perdesse. Entretanto, elas aparentemente ignoravam que a identificação entre as duas instituições dava a entender que, na verdade, a escravidão não era muito pior do que o casamento entre brancos. Mesmo assim, a implicação mais importante dessa comparação era a de que as mulheres brancas de classe média sentiam certa afinidade com as mulheres e os homens negros, para quem a escravidão significava, não restrições sociais, mas chicotes e correntes. (DAVIS, 2016, p. 51, grifos do original)

Importante ressaltar o fato de que as feministas brancas integrantes do movimento antiescravagista eram, em sua grande maioria, mulheres que não exerciam atividades remuneradas no mercado de trabalho. Geralmente, elas eram esposas de médicos, advogados, juizes, comerciantes ou donos de fábricas, ou seja, eram mulheres que compunham a classe média urbana e burguesa, dispendo de tempo livre, e não se contentando mais com a condição restrita de *donas de casa*.

Para essas mulheres, a participação no movimento antiescravagista qualificava e agregava valor à sua própria causa; na medida em que lhes oportunizava *ares de renovação* e a conquista de espaços fora do lar, permitindo-lhes realizar o seu protesto contra os papéis que tradicionalmente lhes reduziavam ao recato e à submissão do recinto doméstico. A esse respeito, Davis (2016) pontua:

Em 1833, muitas dessas mulheres de classe média começavam a perceber que algo estava errado em suas vidas. Como “donas de casa” na nova era do capitalismo industrial, elas perderam sua importância econômica no lar, e sua condição social enquanto mulheres sofreu uma deterioração

semelhante. Nesse processo, entretanto, elas passaram a ter tempo livre, o que permitiu que se tornassem reformistas sociais – como organizadoras ativas da campanha abolicionista. O abolicionismo, por sua vez, conferia a elas a oportunidade de iniciar um protesto implícito contra o caráter opressivo de seu papel no lar. (DAVIS, 2016, p. 53)

De acordo com hooks (2015), o movimento feminista nos EUA é marcado pela publicação do livro *The feminine mystique*, de Betty Friedan³, em 1963. A obra ignorava, no entanto, a existência das mulheres concomitantemente submetidas às violências e opressões de raça e gênero. Os ideais propagados faziam valer a voz apenas de um grupo reduzido de mulheres, as quais almejavam mais participação social e política, bem como o acesso ao mercado de trabalho; conforme se observa no trecho a seguir:

A famosa frase de Friedan, “o problema que não tem nome”, muitas vezes citada para descrever a condição das mulheres nesta sociedade, na verdade se refere à situação de um seleto grupo de mulheres brancas casadas, com formação universitária, de classe média e alta – donas de casa entediadas com o lazer, a casa, os filhos, as compras, e que queriam mais da vida. Friedan conclui seu primeiro capítulo afirmando: “Não podemos continuar a ignorar essa voz íntima da mulher, que diz: Quero algo mais que meu marido, meus filhos e minha casa”. (HOOKS, 2015, p. 193,194, grifos do original)

Conforme já explicitado, esse feminismo branco – ou hegemônico –, afeito a uma realidade de classe totalmente oposta e contrária à emancipação das mulheres negras, não representava em nada os interesses e necessidades das (ex-)escravizadas; precisamente por desconhecer ou

3. Betty Friedan (1921-2006) foi uma das principais formadoras do pensamento feminista contemporâneo. Significativamente, a perspectiva unidimensional da realidade das mulheres apresentada em seu livro se tornou uma das características mais marcantes, ao tempo que soberbamente alienante, do *mainstream* feminista até o tempo presente. (HOOKS, 2015, p. 195)

negar a exploração e os preconceitos raciais e de classe, decorrentes historicamente da escravização.

Esse fato, entretanto, não impediu que algumas mulheres negras se destacassem de modo significativo e atuante nas lutas feministas, buscando a construção de um movimento verdadeiramente fraterno: em que, de maneira efetiva, se firmasse uma *irmandade* entre mulheres negras e brancas contra as opressões patriarcais de gênero, posto que devidamente pontuadas, desde o início, as suas dissidências de raça e de classe social.

AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS DO MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO

As negras, portanto, não deixaram nunca de insistir nas pautas sobre o racismo, na tentativa de que a resistência e o enfrentamento às heranças históricas da escravização fossem igualmente incluídos na extensão dos ideais feministas. Não obstante a isso, os seus discursos foram, durante muito tempo, quase sempre mitigados ou assimilados pelas mulheres brancas, além de diversas vezes tidos como meros excessos, ressentimentos ou reflexos de atitudes raivosas.

Mesmo quando, por fim, as mulheres brancas se decidiam a reconhecer a existência histórica e social do racismo, elas pareciam continuar sem disposição para – dentro das representações do feminismo hegemônico – criar espaços de vez e de voz para as mulheres negras. Segundo hooks (2013), mesmo essas aliadas brancas preocupavam-se em discutir o racismo apenas em nível acadêmico, sem incorporar essa discussão à sua realidade e atuação política: haja vista que isso lhes exigiria o reconhecimento e as consequências reparadoras de seu próprio racismo.

Parece, às vezes, que as mulheres brancas que trabalham na academia tomaram posse das discussões sobre raça e racismo, mas abandonaram o esforço para construir um espaço para a irmandade feminina, um espaço

onde possam examinar e modificar suas atitudes e comportamentos perante as mulheres negras e todas as mulheres de cor. (HOOKS, 2013, p. 140)

O discurso feminista das mulheres brancas demonstra, na verdade, pouca ou nenhuma compreensão acerca da supremacia branca como estratégia, do devastador impacto psicológico das relações de classe, da composição opressiva e da condição política tipicamente anti-negra de um Estado racista, sexista, capitalista e elitista (HOOKS, 2015, p. 196).

Ainda conforme a autora, as feministas brancas costumavam agir como se as mulheres negras *desconhecessem ou minorassem as opressões machistas*, interpelavam-nas como se o feminismo hegemônico lhes dispusesse um *programa total de libertação* – em vista de que os sentidos e as percepções das negras lhes parecessem *supostamente mais embrutecidos*, ademais de incoerentemente silentes ante as injustiças e as desigualdades de gênero.

Dessa forma, as motivações do feminismo branco estavam muito aquém de contemplar, e mesmo de exercer verdadeira empatia, com a realidade das mulheres negras, ignorando a dimensão inteira dos aspectos de violência exercidos sobre os seus corpos e as suas subjetividades. Logo, um movimento que conscienciosa e legitimamente representasse as mulheres negras fazia-se premente e necessário: a fim de desmistificar a ideia de que o sexismo engloba todas as formas e dimensões de opressões – suposta e indistintamente – sofridas por todas as mulheres.

A superação dessa ideologia limitante só poderia partir da própria tomada de consciência das mulheres negras: a propósito de que o sexismo é apenas uma das formas de opressão que lhes são contrárias, interseccionando-se, todavia, a diversas outras mais. Conforme se observa no trecho a seguir, essa consciência se deveu – em sua maior parte – precisamente à crítica das mulheres negras ao movimento feminista hegemônico:

Resistimos à dominação hegemônica do pensamento feminista, insistindo que ele é uma teoria em formação, em que devemos necessariamente criticar, questionar, reexaminar e explorar novas possibilidades. Minha crítica

persistente foi construída por minha condição de membro de um grupo oprimido, por minha experiência com a exploração e a discriminação sexistas e pela sensação de que a análise feminista dominante não foi a força que moldou minha consciência feminista. Isso se aplica a muitas mulheres. Há mulheres brancas que nunca tinham cogitado resistir à dominação masculina até o movimento feminista criar uma consciência de que elas poderiam e deveriam. Já a minha consciência da luta feminista foi estimulada pela circunstância social. (HOOKS, 2015, p. 202)

É nessa perspectiva crítica e progressista que surgem e se qualificam as especificidades do movimento feminista negro norte-americano, tendo como uma de suas pioneiras a professora e jornalista Maria Stewart (1803-1879): mulher negra que ficou conhecida como a primeira, dentre todas as mulheres, a discursar sobre política nos EUA.⁴

Assumindo o ideal do empoderamento feminino negro, os discursos de Maria Stewart defendiam o pressuposto de que as mulheres negras deveriam rejeitar toda e qualquer imagem negativa – vinculada a si pelas associações e efeitos do racismo e do patriarcado brancos. Ela incentivava que as afro-americanas elaborassem as suas próprias definições de confiança, beleza e independência, defendendo a criação e o fortalecimento de comunidades de ativismo e autodeterminação feminista e negra.

A respeito do pensamento e da atuação política de Maria Stewart, Collins (2019) afirma: “Maria Stewart incentivou as afro-americanas a rejeitar as imagens negativas impostas à sua condição, algo tão presente em seu tempo; assinalando que as opressões de raça, gênero e classe

4. Maria W. Stewart (1803-1879) foi a primeira mulher norte-americana a falar para uma audiência mista de homens, mulheres, brancos e negros (considerada, para os padrões ainda da primeira metade do século XIX, como uma assembleia promíscua). Foi também a primeira mulher afro-americana a conferir uma palestra sobre os direitos das mulheres, a religião e a justiça social entre os negros, focando particularmente nos direitos das mulheres negras. Ela pode ser considerada uma das matriarcas do pensamento feminista negro, ainda durante a era Jim Crow (de leis raciais segregacionistas, vigentes em alguns estados do sul dos EUA, de 1877 a 1964), tendo igualmente se tornado a primeira mulher afro-americana a fazer diversos discursos públicos abolicionistas (SMITH, 2012, p. 116).

eram as causas fundamentais da pobreza das mulheres negras” (COLLINS, 2019, p. 29).

De acordo com essa visão, o movimento feminista negro torna-se um projeto de conhecimento, resistência, formação e contínua produção político-intelectual para o empoderamento das mulheres negras: em resposta e superação a todas as adversidades, obstáculos e desafios por elas enfrentados ante as instituições sociais branco-patriarcais.

Tais desafios enfeixam-se, contudo, em diversas formas e expedientes de opressão, materializados tanto em injustiças sociais e negação de direitos quanto na persistência de uma cultura de violências racistas e misóginas. Diante disso, segundo a autora (COLLINS, 2019, p. 12; p. 34), a opressão estrutural e sistemática contra as mulheres afro-americanas assume, pelo menos até a metade do século XX, três dimensões interdependentes:

- 1) a exploração do trabalho;
- 2) a invisibilização política dessa opressão; e
- 3) as imagens de controle.

A exploração sistemática do trabalho das mulheres negras é exigida, por primeiro, como condição inerente à própria estruturação e manutenção do capitalismo; traduzindo a dimensão econômica de sua dominação e mantendo a maioria imensa dessas mulheres em situação de pobreza extrema.

Nos EUA, esse fato contribuiu ainda para a formação de guetos, onde até recentemente residiu quase a totalidade dessa população de mulheres. Para sobreviver, elas trabalhavam irremediavelmente como empregadas domésticas, em jornadas e condições laborais análogas às de servidão ou semiescravidão. Segundo Collins (2019, p. 34), eram, por isso, conhecidas como *panelas e chaleiras de ferro* e até então nunca tinham tido acesso à educação formal.

A segunda dimensão definida por Collins (2019) trata das vertentes políticas dessa opressão: consistentes na negação peremptória de diversos direitos civis, benefícios e concessões sociais às mulheres negras

como, por exemplo, a participação em eleições, o exercício em cargos públicos e o tratamento isonômico na justiça criminal. Evidencia-se, igualmente nessa dimensão, a negação do acesso à escolaridade.

Desse modo, negando direitos, a opressão branco-patriarcal abriria espaço para consolidar a matriz de dominação social sobre os corpos e as subjetividades dessas mulheres negras, subalternizando-as implacavelmente e, por conseguinte, tornando-as invisíveis para a sociedade. Sob esse aspecto, Collins (2019) explicita que:

Os paradigmas interseccionais trazem uma segunda contribuição importante para elucidarmos as relações entre conhecimento e empoderamento: eles lançam uma nova luz sobre o modo como a dominação é organizada. O termo *matriz de dominação* caracteriza essa organização social geral dentro da qual as opressões interseccionais se originam, se desenvolvem e estão inseridas. Nos Estados Unidos, essa dominação se concretizou na negação à escola, à moradia, ao emprego e sob diversas disposições governamentais sobrepostas à regulação dos padrões de opressão interseccional, com os quais as mulheres afro-americanas sempre se depararam. (COLLINS, 2019, p. 368, grifos do original)

A política de supressão de direitos – ou, por que não dizer, a *matriz de dominação social* das mulheres negras – buscava então justificar os posicionamentos institucionais e sistemáticos de subalternização dos corpos e das subjetividades femininas negras: precisamente com base nos argumentos privilegiados de incapacidade relativa, de inépcia moral, de inferioridade racial e de gênero.

Em outras palavras, a despeito da propagação de todos os ideais de liberdade e cidadania os quais, à época, edulcoravam o estilo de vida americano como um sonho ao alcance de todos/as, as instituições deliberadamente estabeleciam as suas políticas e protocolos de ação com base em pressupostos racistas e sexistas: segundo os quais, as populações negras – e mais precisamente as mulheres negras – seriam

sumariamente inabilitadas ao desenvolvimento intelectual e profissional em igualdade de condições com os/as brancos/as.

Os fundamentos absurdos e contraditórios da concepção de tais disposições políticas explicitam ainda mais a contumácia da dominação capitalista entre *raça, gênero e classe*: conforme a operacionalização interseccional das opressões materiais e simbólicas contra as pessoas negras, sobretudo as mulheres. A esse respeito, Davis (2016) pontua:

Com frequência, os poderes mistificadores do racismo emanam de sua lógica irracional e confusa. De acordo com a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais. Afinal, essas pessoas haviam sido propriedade, naturalmente inferiores quando comparadas ao epítome branco da humanidade. Mas, se fossem realmente inferiores em termos biológicos, as pessoas negras nunca teriam manifestado desejo nem capacidade de adquirir conhecimento. Portanto, não teria sido necessário proibi-las de aprender. Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação. (DAVIS, 2016, p. 110)

A terceira dimensão apontada por Collins (2019) trata da disseminação das imagens de controle – imantadas desde o período da escravização e reproduzidas ulteriormente como rotulação das mulheres negras em estereótipos de inferioridade, imoralidade e desumanidade.

Os resultados históricos da cristalização dessas imagens convergiram, além da consolidação dos amálgamas preconceituosos e discriminatórios de raça e gênero, à supressão social da autonomia e à invisibilização da atuação e da presença dessas mulheres negras: justificadas, durante praticamente todo o século XX, nos pressupostos mesmos de valores e regras para o funcionamento da sociedade norte-americana.

Conforme observamos das palavras de Collins (2019), abaixo reproduzidas, a sistematização de tais supressões e invisibilizações das

mulheres negras segue – desgraçadamente – cumprindo um papel crucial na manutenção das desigualdades sociais em todo o mundo:

A invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias – não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras – tem sido decisiva para a manutenção de desigualdades sociais. Mulheres negras que se dedicam a reivindicar e construir conhecimentos sobre mulheres negras costumam chamar a atenção para a política de supressão que seus projetos enfrentam. (COLLINS, 2019, p. 32)

Por isso, a resistência dessas mulheres às múltiplas dimensões, de sistemáticos dispositivos e expedientes de supressão de suas vozes, cerceamento de seus pensamentos, adulteração imagética de suas representações e anulação de seus corpos e presenças nos espaços, há de se levantar – com muita ênfase – por meio de estratégias e resoluções corajosas, de autoafirmação e autodeterminação existencial.

Antepondo-se a todos os efeitos de matrizes de dominação, controle e discriminação social, as afro-americanas encorajam-se a desenvolver uma autêntica contracultura de rejeição aos estereótipos de sua invisibilização e aos mecanismos de cancelamento de suas vidas. Abjurar a veiculação e a introjeção massivas de imagens ordinárias, de inconsequentes desqualificações morais e cognitivas e de desumanizadoras pantomimas de si significa, para essas mulheres negras, a própria manutenção de seus modos e comportamentos vitais.

Na intenção desse processo contínuo, porquanto ancestral, de vida e resistência, Collins (2019) enfatiza também a importância da coletividade. Uma vez que as inspirações e os ímpetus vitais (de rejeição e superação às imagens de controle) convergem em expressões do coletivo, as autodefinições das mulheres pretas assumem cotidianamente muito mais força; permitindo-lhes a reformulação dos estigmas do racismo e do sexismo sobre si, empoderando-lhes em renovadas possibilidades do eu e da comunidade.

Essas autodefinições das condições e das potências de vida das mulheres negras – e de seus coletivos – são então pensadas e atuadas para resistir a todas as imagens de controle negativas sobre si; subministradas pelo patriarcado branco e infundidas em suas renitentes práticas sociais de discriminação – cujas intrusões insistem em fazer recidivar às/aos negras/os a dor e o pessimismo das memórias da escravidão.

Somente a participação ativa das afro-americanas na elaboração de uma contracultura feminina negra – em constante mudança – tem conseguido estimular visões de mundo genuína e especificamente libertas; centradas nas experiências, nas potências, na sabedoria, na superação e na alacridade das trajetórias de vida da maioria das mulheres negras (COLLINS, 2019, p. 45).

CONCLUSÃO

Conforme podemos observar, as mulheres negras estadunidenses são protagonistas da construção dos movimentos de resistência a todas as opressões sociais: as quais se lhes interseccionam em condições de desigualdade racial, de classe e de gênero. Para tanto, descolam-se historicamente das pretensões elitistas e condescendentes do feminismo hegemônico ao racismo e aos interesses burgueses.

Nesse sentido, a partir do que as autoras em comento sugerem, a criação de frentes e expressões contra-hegemônicas do feminismo negro norte-americano disseminam novas potencialidades de transformação e emancipação social: precisamente a partir da ativação dos paradigmas de identidades e especificidades histórico-culturais das mulheres negras e de suas trajetórias coletivas de lutas ancestrais.

Exsurge, de modo específico do movimento feminista afro-americano, a consciência histórica contrafeita ao pensamento hegemônico, racista e colonial do patriarcado branco, bem como as sub-representações culturais impostas pelo capitalismo: as quais buscam invariavelmente imantar a invisibilização e a dominação das mulheres negras, de suas

identidades, de seus corpos e de seus comportamentos *afroperspectiva* dos de vida.

Todo o racismo, cristalizado na historiografia oficial, nos afetos generalizados do ódio de classe, no funcionamento hierárquico e patriarcal das instituições, gerou no imaginário, nas formas de pensar e de sentir, e mesmo nas subjetividades e estilizações de vida das ex-sociedades escravagistas – como são os casos de Brasil e Estados Unidos – extrema indiferença e ignorância (GOMES, 2015): especificamente com relação a tudo o que diz respeito à memória e ao reconhecimento da humanidade e autonomia das mulheres negras e de suas comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 49, 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takanô Editora, v. 49, 2003b.

_____. **A Batalha de Durban**. São Paulo: Geledés/Instituto da Mulher Negra, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Daniela. **As nuances do racismo no Brasil e nos Estados Unidos**. Entrevista à Revista Fórum em 01 de agosto de 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/as-nuances-do-racismo-no-brasil-e-nos-estados-unidos/?gclid=EAlaI-QobChMlpYL1lIX-6QIVAw2RCh1l4QO4EAAYASAAEgLjqvD_BwE. Acesso em: 12 jun. 2020.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº16, p. 193-210, janeiro - abril de 2015, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, setembro-dezembro/2014.

SMITH, Jessie Carney. **Black firsts:** 4,000 ground-breaking and pioneering historical events. Visible Ink Press, 2012.

A BRINCADEIRA COMO PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Juliana de Sousa Alencar

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

INTRODUÇÃO

A bailarina

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá

Mas inclina o corpo para cá e para lá

Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,

e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles

A proposta do título desse artigo surge da junção das pesquisas teóricas realizadas para a escrita da dissertação do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), tendo por elo os estudos relacionados à infância e a criança no contexto da educação infantil, com ênfase para a pré-escola.

A aproximação inicial com a temática da infância vem de encontro com as minhas experiências na graduação de Bacharelado em Humanidades, em um dos projetos de pesquisa¹ na qual participei como bolsista e extensionista em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) intitulado “Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e Trabalho Infantil: uma proposta de intervenção comunitária interdisciplinar”, projeto este em que eu atuava na observação-participante com crianças e pré-adolescentes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), entendendo suas necessidades, convivência familiar, contexto social e suas individualidades. Na rotina diária dessas crianças era possível observar as interações umas com as outras, que tipo de brincadeiras elas brincavam, como brincavam, que desenhos faziam durante a oferta do serviço.

Nesse interstício, também atuei com crianças e pré-adolescentes em uma comunidade conhecida como Estrada Velha “estigmatizada” como periférica localizada no município de Acarape, no Ceará. No dia que acontecia o projeto, dia este marcado previamente junto à família e às crianças, na realização das atividades era possível ouvi-las sobre assuntos relacionados à escola, à família, às datas comemorativas, às brincadeiras que elas queriam fazer e entre outros. A participação de cada criança era fundamental, tendo em vista que eram elas que decidiam, conjuntamente, sobre todos os assuntos e atividades realizadas na comunidade.

Durante esses anos pesquisando sobre a temática da infância ainda não havia debruçado a entender o conceito teórico do termo infância, criança e o brincar, bem como a relevância da brincadeira. Esta última é uma das atividades mais importantes da criança, pois concordamos

1. Projetos de pesquisas intitulados “Trabalho infantil e suas estratégias de enfrentamento: reflexões sobre pobreza e políticas públicas no Maciço de Baturité” e de Extensão “Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e Trabalho Infantil: uma proposta de intervenção comunitária interdisciplinar” vinculados a Rede de estudos e Afrontamentos das Pobrezas, Discriminações e Resistências (REAPODERE).

com Falk que “[...] a criança não brinca, vive” (2011, p. 41). Esse presente artigo propõe refletir o lugar da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Para iniciar essa discussão é necessário entender qual o papel da brincadeira na vida das crianças. Para isso serão apresentados conceitos ao longo do texto referentes às brincadeiras que envolvem o mundo infantil, bem como as características de cada uma de forma que explicita que habilidades podem ser adquiridas por meio delas. É importante ressaltar que a brincadeira está para além da ludicidade, que é apresentada no ambiente “escolar”. A ludicidade é toda atividade livre que incentiva o desenvolvimento da criança.

O tempo de brincar, no entanto, vem muitas vezes sendo preenchido por outras atividades. A cada dia que passa, os pais delegam mais obrigações aos filhos, impedindo-os de fazer aquilo que fazem de melhor. Isso porque a maioria dos adultos não acreditam que o ato de brincar também é uma forma de aprendizado. Nas escolas, onde as crianças passam até mais da metade do dia, raras são as vezes que as brincadeiras ocorrem sem a interferência de um adulto ou com um objetivo claro de aprendizado. (MOREIRA, 2019, p. 2)

Há uma enorme diferença entre a visão adultocêntrica sobre as atividades das crianças *versus* o que elas realmente fazem. Para elas, o processo da descoberta é o mais atraente aos olhos, já para adulto a etapa final é o mais importante. Para ilustrar, para a criança abrir a tampa de uma garrafa, o que mais a envolve é a forma na qual tocando no objeto ela vai descobrindo como controlar a força das mãos, dos dedinhos (motricidade fina), até conseguir abrir. O encantamento pelo processo é mais importante do que o resultado esperado.

Nesse sentido, indagamos como a brincadeira pode ser ponte para o desenvolvimento da criança sabendo o quão importante é essa atividade na vida dos pequenos. Brincar de pega-pega, esconde-esconde, você

já imaginou a diversidade de habilidades que as crianças podem/adquirem nessas brincadeiras? A pergunta central que norteia este estudo é como que a brincadeira pode ser ponte para a educação e o desenvolvimento integral da criança?

A discussão do artigo se dá em torno do questionamento do por que as crianças brincam e o que são as crianças e as infâncias, de acordo com o documento da Base Nacional Comum Curricular BRASIL (2010), este estudo em desenvolvimento é ABRAMOWICZ (2003); FALK(2011); ABRAMOWICZ (2003); MOREIRA (2019); LEITE (2015); SANTOS (2010); AIRES (2013); CEARÁ/SEDUC (2019); STEINER (1997).

POR QUE AS CRIANÇAS BRINCAM?

*O máximo de maturidade que um homem
pode atingir é quando ele tem a seriedade
que têm as crianças quando brincam.*

Friedrich Nietzsche

Para entender como, por que e de quê as crianças brincam é necessário que se entenda teoricamente o que significa o termo criança e infância e como vivem em sociedade. Ao revisitar o documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – está explícito que a criança é historicamente um ser de direitos e que na sua convivência em sociedade transforma, cria, vivência e também questiona tudo o que existe ao seu redor.

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, 2010, p.12)

A criança é um ser que entende o mundo através da sensorialidade. É na infância que elas têm o primeiro contato com tudo o que as cerca,

ali elas se adaptam, descobrem, inventam. O tato e o paladar nos primeiros meses são os sentidos mais aguçados, quando crescidas com os pés no chão elas alimentam ainda mais a sua vontade de atuar no mundo. Segundo Abramowicz,

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. (2003, p. 20)

Em sintonia com essa perspectiva e aludindo a um provérbio africano, Tierno Bokar cita que “O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” (BOKAR apud HAMPÂ-TÉ BÂ, 2003, p. 175-176). A criança é como o baobá, potencial em sua semente. Para Ramos e Morais (2020, p. 17), “Uma síntese possível seria a de que a criança é em si a potência de si mesma”.

Criança e infância são termos que sempre andam juntos, mas que, na prática, em muitos casos a sociedade inventa diversas formas de desigualdade, o que distancia muitas crianças de viverem sua infância. Há quem a veja como uma fase, uma passagem necessária para tornar-se adulto, outros como algo que está ligado somente à criança ou a determinado tempo da vida. É preciso entender que a infância é algo que transcende essas visões e crenças limitantes da potencialidade do “devindo”.

Nota-se que ser criança está relacionado com a faixa etária e o papel que cada sociedade determina para essas pessoas. Assim como ter infância é um período idealizado por grupos dominantes da sociedade moderna, que

proclama os comportamentos, a linguagem, os produtos e os lugares reservados para viver essa fase. (SANTOS et al., 2010, p. 39)

No entanto, para Kohan (2003, p. 102), “Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro”. E o autor complementa que “Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade²” (KOHAN, 2003, p. 102).

A infância como uma condição da experiência é a possibilidade para pensar a educação de outra forma. Para Kohan (2003),

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2003, p. 107)

É no brincar que a criança expressa a si e esse sentido de temporalidade. Exemplificando: em uma sala, quando se tem diversos brinquedos espalhados pela casa, a criança brinca inicialmente de boneca,

2. Walter Kohan explica: “[...] em grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo. A mais conhecida entre nós é Chronos, que designa a continuidade de um tempo sucessivo [...]. Outra é Kairós, que significa ‘medida’, ‘proporção’ [...]. Uma terceira palavra é Aión que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, com sugere. (LIDDELL, SCOTT, 1966, p.45 apud KOHAN, 2003, p. 102)

ou bola; com algum tempo depois ela deixa essa brincadeira e passa a escolher outros objetos.

Para além desse esquema conceitual do brincar, este pode ser observado na sua essência, pois

Pular corda, brincar de esconde-esconde ou de casinha. O ato de brincar é a primeira atividade lúdica acessível ao ser humano e uma das primeiras possibilidades de conhecer o mundo ao seu redor. Ao nascer, o bebê já desenvolve alguns movimentos e interações, mas é com as brincadeiras que a criança abre seu olhar para o mundo. (MOREIRA, 2019, p. 2)

O brincar, além de ser um direito garantido na legislação brasileira regido pela LEI N° 8.069, de 13 de julho de 1990 no artigo 16, inciso IV que cita “brincar, praticar esportes e divertir-se”, se torna o lugar das descobertas, as brincadeiras se abrem para o novo em um ciclo que se renova cotidianamente.

É por meio da brincadeira que as crianças constituem a si mesmas, dão significado ao mundo ao seu redor, expressam seus desejos, medos, experimentam papéis, interagem com seus pares e compartilham suas culturas. O brincar é inerente à cultura das crianças e a Educação Infantil possui um importante papel ao garantir esse direito e ampliar esse repertório que elas já possuem, introduzindo-as nos mais variados tipos de brincadeiras. (CEARÁ/SEDUC, 2019, p. 112)

O brincar possibilita que a criança seja atenta, e por meio dos seus sentidos perceba seu corpo através do conhecimento da sua força, agilidade, persistência e equilíbrio. É importante destacar que a brincadeira é uma necessidade da criança. “A experiência permite que a criança seja mais prudente, conheça seus limites” (FALK, 2011, p. 18).

Os sentidos geralmente são enumerados em cinco, que são: visão, tato, paladar, audição, e olfato. Revisitando a contribuição da

percepção ampliada da Antroposofia³ e Pedagogia Waldorf⁴, Steiner (1916) reconhece que não há somente cinco sentidos, mas que existem doze. Então, ele propõe uma estrutura e os separa entre os sentidos volitivos (tato, vital, movimento próprio e equilíbrio), os sentidos emotivos (olfato, paladar, visão e calor) e os sentidos cognitivos (audição, palavra, pensamento e o “Eu”). Para o autor, “O que vivenciamos com o sentido da vida também acontece interiormente em nossa corporalidade. Nós não vivenciamos o processo que ocorre aqui ou ali fora de nós, e sim o que está dentro de nós” (STEINER, 1916, p. 3).

Os sentidos volitivos são os mais atuantes no primeiro setênio.⁵ Esses sentidos despertam na criança um impulso. O tato permite o contato com o corpo (matéria), o sentido vital é a plena relação e percepção com a vida e sua forma, o movimento próprio condiz a motricidade ampla, a percepção, o equilíbrio é quando todas as forças físicas estão atuando em conformidade, é postura (RAMOS; FREITAS, 2020).

O primeiro setênio é o lugar das conquistas mais importantes da criança que são o andar, o falar, e o pensar. Não obstante, essas vão acontecendo concomitante às experiências adquiridas por meio da brincadeira; os sentidos volitivos irão atuar com todo o empenho na organização física da criança.

3. “A **Antroposofia**, do grego “conhecimento do ser humano”, introduzida no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner, pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana”. Para mais informações acesse: <http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm>.

4. “A **Pedagogia Waldorf** foi fundada pelo austríaco Rudolf Steiner no ano de 1919, Alemanha, com o intuito de proporcionar aos filhos de operários de uma fábrica de cigarros melhores condições. O diferencial desta pedagogia é que ela entende o ser humano a partir de uma visão que integra o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico”. Para mais informações acesse: <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldorf>.

5. Setênios são fases da vida humana que seguem uma ordem cronológica, ou seja, de sete em sete anos.

A organização física, a conquista do andar, falar e pensar e o despertar dos sentidos volitivos são a essência da educação no primeiro setênio. Estas possibilitarão que hajam forças livres para que as crianças possam se desenvolver com plenitude, realizar novas descobertas e conquistas, como código linguístico escrito. Importa, então, familiares, educadores e comunitários despertarem seus sentidos para aprenderem a ler a criança e perceber se estas conquistas estão consolidadas e quais aspectos elas expressam em seu cotidiano. (RAMOS; FREITAS, 2020, p. 16)

As características inerentes a brincadeiras dos bebês estão intimamente ligadas à corporalidade e à sensorialidade. Quando bebês, o olhar, a descoberta das mãos e o movimento livre são as principais fases do brincar nos seus primeiros anos de vida.

Na complexidade de fenômenos que determinam o desejo que a criança tem de ser ativa, é importante destacar a atitude de respeito por parte do adulto por essa atividade. Isso implica a organização de um entorno estimulante em função de cada criança. Além do ambiente, outros elementos são fundamentais. Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (FALK, 2011, p. 51-52)

Por ser uma palavra aparentemente simples, o **brincar livre** não tem tanta evidência; pais e educadores tendem a determinar diversas atividades as crianças, com isso, a brincadeira espontânea vai perdendo espaço no cotidiano. Sua função vai “perdendo força”/ espaço gerando assim um atraso no desenvolvimento infantil e no aprendizado de habilidades, sejam elas cognitivas e corporais, destacando que uma de suas funções é desenvolver a coordenação motora.

Segundo o documento do Centro de Referências em Educação Integral, que é um site de divulgação e produção de materiais sobre educação integral que visa apoiar educadores de redes estaduais e municipais,

A brincadeira ou o brincar podem ser analisados como uma expressão da cultura infantil, evidenciando aspectos identitários e culturais. Sua análise permite que traços culturais da sociedade sejam evidenciados, tanto porque o mundo infantil constitui-se nas relações intergeracionais quanto pelo fato de o brincar metamorfosear as marcas do real que atravessam o imaginário da criança. (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 21)

Este termo pode parecer algo simples, comum, mas na realidade é algo intrínseco da própria criança, faz parte da sua linguagem e da sua forma de lidar com as coisas à sua volta. O brincar gera, desperta sentidos, emoções e proporciona a criatividade. Quando espontâneo/livre, ou seja, sem interferência do adulto, as próprias crianças descobrem suas habilidades e experimentam na prática tudo o que a mesma é capaz de fazer sozinha.

Sem experiência, a aprendizagem e a construção de sentidos ficam comprometidas, já que se aprende na medida em que as coisas são significativas para o sujeito. **Ao brincar, a criança está imersa e entregue à experiência**. Seu corpo, sentimentos e inteligência estão conectados à sua ação”. (LEITE, 2015, p. 67, grifos nossos)

Com as cantigas de roda, gestos, movimentos, jogos inventados e ensinados pelos pais que o brincar se tornou uma cultura sendo esta passada de geração em geração. Outrossim, cada país, região, comunidade, tem sua singularidade no brincar as músicas podem ser parecidas, mas a forma de como que se brinca ou até mesmo o nome da brincadeira pode se diversificar.

A relação de brinquedos e elementos da própria natureza pode instigar uma discussão significativa, sendo que ambos têm as mesmas

funcionalidades, mas o modo como que são produzidas muda e é isso que aqui trago como foco. Os brinquedos industriais prendem a atenção das crianças, seja por suas cores ou sons, no entanto, na maioria das vezes limitam as suas capacidades criativas. Quanto aos elementos da própria natureza, estes dão maiores estímulos para que ali as crianças inventem e estruturem um brinquedo, portanto, em potencialidade infinita.

Na natureza, as crianças são solicitadas a agir de dentro para fora, pois há apenas sugestões do que, como e por que fazer algo. Ao contrário do brinquedos prontos, ou da televisão, que já possuem forma, função e conteúdo definidos, os elementos da natureza convidam a criança a agir ativamente no mundo, transformando a matéria a partir de sua imaginação e ação. (LEITE, 2015, p. 65)

Existem diversas brincadeiras que são passadas de pais para filhos; uma bem comum é o esconde-esconde, pois essa agrada maior parte das crianças e em si ela possibilita uma vasta lista de competências que as crianças involuntariamente adquirem quando brincam. Se observarmos, no ato dessa brincadeira, elas focam sua atenção total nos elementos que lhes são oferecidos para achar a outra criança, a audição se torna um dos sentidos mais aguçados para o momento, “ops!” escutam-se passinhos, corre em direção a eles e enfim achou o amiguinho.

Segundo Kleeman – pesquisadora norte-americana –, a brincadeira de “escondeu-achou” está condicionada pela maturação do mecanismo do “Eu” – memória, antecipação, percepção visual e auditiva, um princípio de distinção entre o “eu” e o “não-eu”. Essa autora acredita que a brincadeira seja também condicionada pela atenção da mãe. Por todas essas razões, considera que a brincadeira de “escondeu-achou” tem mais importância que todas as outras brincadeiras do primeiro ano e vê, aí, um ponto de referência em seu desenvolvimento. (FALK, 2011, p. 80)

Ao revisitar estudos que tecem esta interface entre o brincar e os elementos da natureza, Aires (2016) traz a concepção de que os “brinquedos do chão” inventados pela própria criança com os elementos da natureza, que ele os identifica em água, terra, fogo e ar lhes oferecem, de certo modo, uma infinidade de estímulos e percepções sensoriais. Estes, portanto, abrem espaço para o novo.

Demonstramos que a intimidade do mundo chama a criança para um trabalho de extroversão em direção ao mundo dos materiais. Cada um desses mundos é um universo, ou se fará um universo pelo poder colonizador das imagens. Encontramos, nos materiais dos brinquedos, no corpo da criança, no trabalho de suas mãos toda a matéria onírica do seu devir, desde seu desejo de interioridade para o mundo das manipulações e modelagens dos materiais, seu peso e densidade, até a mais radical pulsão para o íntimo que os leva a sondar a anatomia da natureza. As veias das árvores, as entranhas dos animais. O interesse pelo íntimo das substâncias vai do mais raso nos materiais, desde sua pele, ao mais enraizado anatômico do mundo natural. A anatomia do mundo é um sonho arqueológico do brincar. (AIRES, 2013, p. 54-55)

Com a diversidade de materiais distribuídos gratuitamente pela natureza, por exemplo, pedra, madeira, bananeiras, rios, areia, flores, frutos, entre outros, as crianças são capazes de transformar tudo com a sua imaginação. De forma completamente natural, elas criam ambientes, situações e brinquedos assimilando a cultura local e experienciando sensorialmente de diferentes tipos de materiais que se têm à disposição.

Habitar secretamente os espaço é um dos mais segredados sonhos da criança. Guardar, nem sempre é o sonho predominante de sua materialidade. Nos meninos do interior, das choupanas de palha, das casas de taipa, dos muitos irmãos, de poucos móveis, a noção de brincar e habitar os esconderijos da casa lhes é vaga. Os lugares secretos não estão no interior da

casa, mas na floresta, nos buracos, num barranco de rio, no rasgo de uma rocha. A casa da família, a casa pequena, mais remete ao ninho, ao aconchego temporário, da proximidade apertada e calorosa com os irmãos, da intimidade compartilhada, da casa que só cabe o corpo. No entanto, as mais secretas e marcantes impressões são trazidas do íntimo exterior, da casa natural, da natureza que o circunda. O menino se guarda, guarda o corpo, em solidão imaginada. Habita em devaneio de fortaleza os troncos e copas das árvores. (AIRES, 2013, p. 72)

A brincadeira da criança independe de materiais, sejam elementos da própria natureza ou ainda assim industriais. A diferença é que os elementos da natureza fazem com que a criança crie intimidade com o mundo, com o que vem da terra, e desperte seus sentidos. A criança é força, é impulso; ela é artista, cientista em um universo que acolhe a profundidade que é o ser criança, potência devindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brincadeira faz parte do processo vital e do desenvolvimento integral da criança, é uma necessidade intrínseca da criança que, em suma, envolve corpo, e produz a capacidade pensante através dos movimentos e do experienciar. Importa ressaltar que ela é um direito fundamental de toda criança, garantido em lei. Entretanto, é importante destacar que a vivência do **brincar livre** da criança está sendo cada vez mais cerceada pela não compreensão da importância que se tem dessa atividade, bem como pelos próprios pais e educadores que tendem em diminuir o tempo da brincadeira e impor reforços escolares.

Quando a brincadeira é espontânea e os brinquedos são inventados com elementos do próprio ambiente em que a criança vive, sejam elementos da natureza ou coisas simples que se têm disponível, a criatividade flui e a brincadeira fica cada vez mais interessante, e involuntariamente elas aprendem enquanto se divertem, diferentemente da

brincadeira conduzida por um adulto ou mesmo quando se tem brinquedos prontos que não trazem tantos benefícios para as crianças e nem elas ficam tanto tempo com aquele brinquedo, elas os descartam com mais facilidade.

As conquistas advindas da brincadeira estão diretamente ligada aos sentidos, já que a organização corporal da criança está se desenvolvendo no primeiro setênio, que compreende o período de zero aos sete anos; o equilíbrio, a postura, a autonomia do movimento, são exemplos dessas conquistas. É importante ter a percepção de que o corpo da criança deve ser o foco neste setênio e a brincadeira se torna o lugar que molda e transforma cotidianamente as funções deste.

Contudo, neste estudo, entendemos que para a criança se desenvolver de forma integral e saudável é necessário que ela brinque livremente, experimente tocar em objetos mais diversificados possíveis, explore lugares diferentes dentro e fora do ambiente de casa, e que a natureza é um lugar de grande importância para a educação e formação do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

AIRES, Joubert Gandhi Maranhão Piorski. **O brinquedo e a imaginação da terra:** um estudo das brincadeiras dos chão e suas interações com o elemento fogo. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4231?locale=pt_BR. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

BÂ, Amadou Hampaté. **Amkoullel: O menino Fula**. Rio de Janeiro: Palas Atena, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, Rogério Correia da. **Educação Integral nas infâncias** – pressupostos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças

de 0 a 12 anos. Realização Centro de Referências em Educação Integral; Instituto C&A, maio/2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/#>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CEARÁ, Secretaria de Educação do. **Documento Curricular Referencial:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Governo do Estado do Ceará. SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 29 se. 2020.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. tradução de Suely Amaral Mello; revisão da tradução Jaqueline Moll. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueiras & Marin, 2011.

LEITE, Ana Claudia Arruda. Diálogos e experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: Meirelles, Renata (org.). **Território do brincar:** diálogo com escolas. São Paulo : Instituto Alana, 2015.

MOREIRA, Jéssica. **O potencial educativo das brincadeiras.** 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/> . Acesso em: 6 se. 2020.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; FREITAS, Tiago Morais de. **Crianças aptas a serem alfabetizadas?** Um olhar sutil para o desenvolvimento da criança cá e acolá. 2020. Relatório de pesquisa. Redenção/CE (mimeo).

SANTOS, Solange Estanislau dos et al. **Revista Santa Rita**, ano 05, n. 10, dez. 2010. Avenida Jaçanã, 648 - São Paulo/SP.

STEINER, Rudolf. Os doze sentidos e os sete processos vitais: conferência proferida em Dornach (Suíça) em 12 de agosto de 1916. **Antroposófica**, 1997.

CORPOS NEGROS E SEUS ESTEREÓTIPOS – A DESCONSTRUÇÃO DA VISÃO RACISTA

Rosane Lorena de Brito
Mariza Angélica Paiva Brito

INTRODUÇÃO

Pelas diversas manifestações de racismo que vêm acontecendo pelo mundo, percebemos quão importante é que nós, do meio acadêmico, abracemos discussões acerca dos processos discursivos e dos estereótipos construídos para os corpos não brancos. Com isso, podemos convidar comunidades acadêmicas e não acadêmicas a construir uma nova visão de respeito para que, futuramente, consigamos sair do século XXI sem precisarmos, vulgarmente falando, “bater na mesma tecla” do “somos todos iguais”. O racismo e outros preconceitos precisam ser sempre colocados em pauta, com o objetivo de que haja transformações de atos, falas e práticas. Por isso, no presente texto, iremos discutir sobre os estereótipos construídos, desde a época colonial, sobre os corpos negros, e que ainda hoje trazem sérias consequências, fazendo com que os dois casos explícitos de preconceito que iremos analisar, no decorrer deste artigo, ainda se perpetuem.

Nossa abordagem neste artigo será embasada em estudiosos como Ruth Amossy e Stuart Hall, dentre outros, para evidenciar que, através de práticas de linguagem, foram construídas identidades sociais para nós e para o outro (HALL, 2000; LOPES, 2006), atribuindo ao negro certos estereótipos, isto é, certos “esquemas coletivos e representações sociais” (AMOSSY, 2005, p. 125). Evidenciaremos, assim, que um dos diversos processos para a subalternização e invisibilidade de negros

(podemos também incluir aqui os índios) foi a criação de estereótipos que serviram para caracterizar, na maioria das vezes agressivamente, o indivíduo, alterando a realidade e moldando aquele que se quis dominar dentro de uma realidade pré-estabelecida e com propósitos políticos e econômicos. Assim, baseando-se em categorias sociais genéricas, construíram-se representações sociais carregadas de valores, muitas vezes passíveis de críticas negativas, que não permitem ao indivíduo estereotipado ambicionar uma nova posição de participação da sociedade mantendo, portanto, o sistema vigente.

Objetivando entender essa construção de subalternidade negra, tivemos que levar em conta o contexto de produção desses processos, o que é essencial, pois o contexto é importante para o nosso objetivo de avaliar as representações sociais que foram construídas a partir de lugares impostos à população negra no Brasil. Para tanto, valemo-nos de Kilomba (2019) e Almeida (2018) para refletirmos sobre nosso passado circundado por uma história escravocrata brasileira para explicarmos o porquê desta construção racista que vemos hoje em dia e que está ligada a um processo que vem subalternizando os corpos negros no Brasil desde a colonização.

Assim, em função de entendimento do contexto em que se criou este processo que subalterniza os corpos negros, esta estrutura que viabiliza o racismo e que ainda se perpetua, recorreremos a Kilomba (2019) e Almeida (2018) para entendermos como a imagem daquele que é subalterno possibilitou restringir os espaços em que determinadas pessoas devem ou não estar. No caso deste artigo, limitamos o olhar à população negra. Segundo Almeida (2018), a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral ao racismo: depende, antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas e do entendimento de como esta estrutura se forma e se enraíza.

Salientamos aqui que não queremos afirmar nada sobre ser bom ou mal ou sobre juízo de caráter. Queremos, sim, evidenciar que os fatos ocorreram por um motivo, e este motivo foi construído através de uma

herança que foi ratificada por toda uma engrenagem movida por discursos racistas e por ideologias passadas através da linguagem para a construção de estereótipos de subalternidade.

Se tudo isso não for “quebrado”, se corpos negros forem vistos sempre como subalternizados, esta relação de branco senhor e negro subalterno nunca terá um fim porque numa sociedade de visão preconceituosa, corpos negros deverão ser sempre colocados no subemprego e as crianças negras serão obrigadas a se verem sempre como as que estão à margem. Portanto, não há como ficar em silêncio diante dos fatos, pois o silêncio invisibiliza a desigualdade racial e faz com que meninos e meninas não se posicionem perante discursos racistas que vierem a sofrer. Faz também com que uma pessoa branca não pare para pensar sobre o que ocasiona a sua fala que naturaliza a subalternidade negra. E o resultado deste silêncio, segundo Gomes (2017), são o reforço e a naturalização de uma erva-daninha estrutural e estruturante das relações sociais brasileiras.

Nossa reflexão aqui será acerca dessa eterna história única que tentam impor e que, de acordo com Idichie (2018), há muito marca os corpos negros, pois mantém uma postura preestabelecida sobre o que chamam de “a maioria negra”, empreendendo um exercício diário de domesticação. Os estereótipos foram perpetrados socialmente para a construção dessa visão de subalternidade através de um processo que contribuiu para negatizar os corpos negros.

1. OS ESTEREÓTIPOS E SUA INFLUÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para tentarmos compreender os exemplos (1) e (2), abaixo, devemos levar em conta que um dos processos para a subalternização e invisibilidade de negros e índios, no nosso passado colonizador e escravocrata, foi a criação de estereótipos, daí por que as falas sobre L. e Lu. Para entendermos o porquê de determinados traços característicos de

um povo levarem o nome de estereótipos, devemos retornar ao ano 1000, na China, quando um tipógrafo de nome Pi Ching inventou um processo de impressão que depois seria adotado por toda a Europa e que era chamado de estereotipia (SOUSA E BARROS, 2012, p. 202). Segundo Amossy e Pierrot (2010, p. 30), o estereótipo e o clichê compartilham uma origem tipográfica: “Impresso com placas cujos caracteres não são móveis e que são preservados para novas execuções”, portanto um significado ligado ao trabalho de reprodução em massa usado pela imprensa do século XIX e que posteriormente ficou ligado também à fotografia, a qual reproduzia, por meio de placas, um número infinito de cópias.

A menção ao “número infinito de cópias” é bem significativa para explicar as imagens que tentam subalternizar quem não é branco. As repetitivas imagens que trazem sempre os corpos negros como o escravizado até o final do século XIX, as novelas da metade do século XX até o século XXI, a marginalização do negro e a falta de emprego impingida por uma política higienista, a vinda de imigrantes brancos e europeus fizeram com que, agora, nos deparemos com as imagens cristalizadas da subalternidade negra preservada por uma execução em massa.

Derivada do termo estereótipo, a estereotipia, segundo Lima (1997), pode ser compreendida como uma das consequências do princípio da economia cognitiva (ROSCH, 1977 apud LIMA), “o qual postula que as representações do conhecimento do sujeito se organizam de tal forma que permitem que uma grande quantidade de informação possa ser acedida com o mínimo de esforço cognitivo” (HAMILTON; SHERMAN, 1994 apud LIMA 1997). Assim, pode-se fazer várias deduções e agrupá-las de forma simplificada com informações que deveriam ser analisadas de forma mais complexa, mas que não serão completadas devido a várias limitações cognitivas.

Lima (1997) exemplifica a estereotipia com o protótipo de homem e mulher distinguindo neles os seus elementos centrais que correspondem aos papéis que os homens e mulheres ocupam na sociedade de

maneira simplificada. Não se leva em conta os elementos periféricos, formando estereótipos de papéis que tipicamente homens e mulheres ocupam na sociedade (EDWARDS, 1992:532 apud LIMA). Cria-se, com isso, o que Lima denomina de protótipo ligado ao sexo masculino e feminino, que incluiria uma regra comum a todos os homens e mulheres, apontando-lhes deveres, como os de levarem a sério o seu trabalho, as suas responsabilidades familiares e o seu papel paternal/maternal (ENGLAND, 1992 apud LIMA, 1997).

Como podemos perceber, os conceitos que se têm hoje em dia sobre pessoas pretas foram construídos por processos simplistas, que não problematizaram os contextos em que foram formados. Por meio da linguagem, foram criadas representações sociais sobre pessoas pretas a partir dos padrões europeus de branquitude. Desta forma, tudo o que fugisse desse padrão era visto como subalternizado. Hall (2016, p. 31) afirma que “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas” – esse entendimento só ratifica a representação do estado inferior da pessoa preta em relação à imagem do branco europeizada.

O primeiro teórico a falar em representações sociais como “representação coletiva” foi Émile Durkheim, designando a especificidade do pensamento em relação ao pensamento individual. Segundo Durkheim, não podemos tratar as apresentações coletivas numa perspectiva individual (CRUSOE, 2004). Pela perspectiva da psicologia social, por outro lado, Moscovici (1978) defendeu que as representações sociais devem ser compreendidas “tanto na medida em que elas têm uma contextura psicológica autônoma, como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

As representações sociais são o resultado das relações sociais que o grupo mantém, são concepções de saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. As dinâmicas interpretativas levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, conseqüentemente a mudar

tanto o indivíduo quanto o meio. Portanto, a representação, de acordo com Hall (2016) é de muita importância para os estudos culturais, porque ela conecta tanto o sentido, quanto a linguagem à cultura:

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. (HALL, 2016, p. 31)

O dicionário Oxford (apud HALL, 2016) sugere dois sentidos fundamentais para o termo *representação*:

I- Representar algo é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente por meio da descrição, do modelo ou da imaginação; produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nosso sentido, como, por exemplo, na frase: “Este quadro representa o assassinato de Abel por Caim.”

II- Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto. Como na frase: “No Cristianismo, a cruz representa o sofrimento e a crucificação de Cristo.” (HALL, 2016, p. 32)

Consequentemente, através de uma lógica racista, com intuito de dominação de um determinado grupo, criou-se uma série de estereótipos sobre os corpos de homens e mulheres negros e negras ligados a uma domesticação, como se disse antes, por propósitos políticos e econômicos. O negro foi infantilizado (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), estigmatizado, colocado na lata de lixo, conforme Gonzalez (1984):

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí, é natural

que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (GONZALEZ, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (GONZALEZ, 1984 p. 225)

A fala de Lelia Gonzalez, de 1989, 101 anos após a suposta abolição da escravatura, nos faz refletir sobre quanto ainda há, no século XXI, um imaginário do negro sempre ligado à subalternidade. Através de nossas pesquisas, nota-se que um dentre os diversos tipos de sistemas veiculadores destes tipos de estereótipos negativos foi a novela brasileira, que desde o século XXI vem mostrando negros e negras brasileiros e brasileiras dentro de estereótipos de subalternidade e de incapacidade mental. Sempre foram mostrados como a empregada doméstica, a lasciva, o moleque de recados, o capacho do patrão, o cachaceiro, o agressivo, o incapaz mentalmente. Essas imagens foram trazidas de nosso passado escravocrata. Vejamos abaixo os exemplos que marcaram as novelas brasileiras em relação aos estereótipos construídos.



As imagens mentais que as pessoas fazem dos corpos negros desde o nosso passado escravocrata foram reproduzidas massivamente pela classe dominante, não dando espaço para outras imagens que não fossem a do negro subalterno. Na obra *Public Opinion*, Lippmann procura dar destaque à importância que as imagens mentais tinham nas construções que os indivíduos faziam de um mundo percebido ou desenhado em suas mentes, imagens estas que o jornalista denominou de “pseudoambiente” e que são construídas por vários processos ou atalhos cognitivos:

Que atire a primeira pedra quem nunca passou adiante como verdade aquilo que ouviu alguém dizer, sendo que quem o disse não sabia mais do que ele. [...] Em todas estas instâncias, devemos observar particularmente um fator comum. É a inserção entre os seres humanos em seu ambiente, um pseudoambiente. É para esse pseudoambiente que seu comportamento é uma resposta. Mas porque é um comportamento, as consequências, se eles são fatos, operam não no pseudoambiente, em que o comportamento é estimulado, mas no ambiente real, em que as ações acontecem. Se o comportamento não é um ato prático, o que chamamos aproximadamente de pensamento e emoção pode demorar um longo tempo até que se observe uma quebra na textura do mundo da ficção. Mas, quando o estímulo dos pseudofrutos resulta em ações, em coisas ou em outras pessoas, as contradições logo se desenvolvem. [...] Pois certamente, no nível da vida social, o que é chamado de adaptação do ser humano ao seu ambiente se dá através das ficções. (LIPPMANN, 2008, p. 30)

Portanto, criou-se no imaginário das pessoas a ficção do negro somente como o subalterno. A palavra estereótipo, ligada a sua origem tipográfica, construiu o que temos no século XXI: pessoas que ainda não conseguem olhar para uma pessoa negra e pensar que ela pode também ser o atleta do clube ou uma professora, advogada, médica. Apesar dos últimos avanços, das diversas discussões que foram levantadas sobre

o racismo e de termos pensadores e pensadoras como Milton Santos, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez; atores como Lázaro Ramos, Taís Araújo; e filmes como *Pantera Negra* despontando nas mídias e redes sociais. Mesmo assim, ainda vemos atitudes racistas e/ou preconceituosas que insistem em se perpetuar.

O estereótipo é o mecanismo que incentiva os preconceitos por influenciar num forte enraizamento histórico-cultural. Notamos que o estereótipo mostra o que realmente se pensa, na sociedade brasileira, sobre as pessoas negras nos relacionamentos cotidianos. Se as veem frequentemente como subalternas é porque historicamente foram vistas assim. Logo, um passado escravocrata levou um grupo humano a construir um conjunto de saberes sobre outros grupos, e as classes dominantes legitimaram esse papel que se formou num passado colonial:

Os estereótipos constituem frequentemente a base dos preconceitos, apresentando um forte enraizamento histórico e cultural: contêm um aspecto cognitivo de pré-juízo e encontram-se profundamente arraigados (sic) à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinado que, muitas vezes, se encontra consolidado historicamente. (LIMA, 1996, p.177)

De acordo com Kilomba, o subalterno é aquele “cuja voz não é escutada e compreendida pelos que estão no poder, está sempre confinado à posição de marginalidade e silêncio.” (KILOMBA, 2018, p. 48). Essa construção é antiga, o colonialismo estereotipou esta imagem das populações colonizadas como não plenamente humanas através de uma dicotomia civilização-barbárie, que colocou negros e índios no lugar de invisibilidade.

A ideia de uma subalterna que não pode falar, como explica Patricia Hill Collins (2000), encontra primeiro a ideologia colonial que argumenta que

grupos subordinados se identificam de modo incondicional com os poderosos e não têm uma interpretação independente válida de sua própria opressão – e, portanto, não podem falar. Em segundo lugar, a ideia de uma subalterna silenciosa pode também implicar a alegação colonial de que grupos subalternos são menos humanos do que seus opressores e são, por isso, menos capazes de falar em seus próprios nomes. Ambas as afirmações veem os colonizados como incapazes de falar, e nossos discursos como insatisfatórios e inadequados e, nesse sentido, silenciosos. (KILOMBA, p. 48)

Vejamos dois exemplos a seguir que demonstram como a ideologia colonial perdura através das relações sociais do cotidiano que são silenciadas pela cultura de subalternização:

Exemplo (1) Tweet de Lu sobre ter sido perguntada na rua se fazia faxina.

Exemplo (2) Diálogo, no noticiário da manhã, entre um repórter no metrô do bairro Pinheiros, em São Paulo, com um rapaz que esperava o trem, e o âncora que observava e comentava tudo dentro de uma conhecida rede de televisão.

Repórter: (falando com o âncora): Aquele rapaz ali, eu estou reparando, já está há um tempo esperando. Vou ver se consigo falar com ele.

Repórter (falando com o rapaz): Bom dia! Como é o seu nome?

Rapaz (com um grande e simpático sorriso): L.!

Repórter: L., eu vi que você já esperou alguns trens passarem, né? Por que você não está embarcando? É pela quantidade de gente?

L.: Está muito cheio para entrar. Aí está difícil pra embarcar, né?

Repórter: Mas você acredita que você vai conseguir pegar algum mais vazio?

L.: Acho difícil! (risos)

Repórter: É?

L.: Muito difícil!

Repórter: A que horas você tem que chegar no seu compromisso?

L.: Eu tenho que chegar 8 horas.

Repórter: Agora 7:26? Você vai esperar mais quantos trens? Qual é o teu limite?

L.: Vixe! Acho que espero mais dois, sei lá, assim.

Repórter: Ele tá passado...(pausa, o repórter e interrompido). Fala, Rodrigo (repórter fala com alguém pelo fone de ouvido)

Âncora: O L. vai pegar bolinha lá no Pinheiros, não?

Repórter (aparentando não entende ou ouvi a pergunta do âncora): Você vai fazer onde baldeação?

Âncora: Não, não, não! Ele vai pegar bolinha? Ele vai pegar bolinha lá no Pinheiros? Bolinhas de tênis no Pinheiros ou não?

Repórter (falando com um jeito de quem não entendeu a pergunta do âncora): Você vai pegar bolinhas no Pinheiros, o Rodrigo está perguntando, ou não?

L.: Não, não. Eu sou atleta lá do Pinheiros. Jogo Polo Aquático.

(começa-se a ouvir uma série de interjeições de admiração e/ou espanto dos dois âncoras na tv).

Âncora: Eu estava achando que eram os meus parceiros ali que me ajudam nas partidas tal. É jogador de Polo Aquático! Olha que fera! Manda os meus parabéns pra ele e agradece já logo de cara aí o sorriso que ele recebeu você...)

Repórter: Agora que entendi! É uma piada interna.

[...]

Repórter: Olhe a camiseta dele. É Polo Aquático mesmo!

[...]

Ao final do jornal, o âncora faz uma série de justificativas para explicar porque supôs sobre “catar bolinhas”: que não foi preconceituoso, que ele perguntou se o atleta pegava bolinhas no clube por causa da camisa que o jovem vestia e não foi pela cor de pele. Ele é querido e

joga com muitos garotos. Assim como existem brancos, negros de tudo quanto é tipo no clube e quem enxerga preconceito nisso não está sendo justo, o preconceito pode estar no olhar.

Segundo Silvio Almeida (2018), o racismo nem sempre é o resultado de uma intenção ou intencionalidade; as pessoas comuns, o cidadão que trabalha e vive sua vida cotidiana não criou o racismo e nem o percebe. Entende a piada racista, o chiste, como uma forma engraçada de lidar com o que a seu ver é diferente.

Destacamos aqui que talvez não tenha sido intencional o jornalista e a senhora do shopping serem racistas e colocarem o L. e a Lu sem o *status* que é ser um atleta de Polo Aquático (esporte predominantemente branco), ou uma professora, mas sim foi o resultado de uma discriminação reproduzida durante muitos e muitos anos, ou melhor, durante muitos séculos, que acabou normalizando os elementos da discriminação social e da desigualdade.

Criou-se assim uma racionalidade científica eurocentrada que invalidou outras epistemes não ocidentais (*Ensaio sobre o racismo*, p. 138). Tudo isso teve como objetivo um plano socioeconômico europeu para expropriar as populações colonizadas, criando o que Quijano (2005) designou como divisão racial do trabalho; portanto, o racismo é fruto do poder de Estado que rejeita o princípio de igualdade entre os cidadãos (MAGNOLI, 2009, p.16).

Porém, devemos avaliar de onde saíram estes estereótipos construídos sobre os corpos negros. Sim, porque, se temos relatos de negros que entraram para história com Luiz Gama, Luiza Mahin, os irmãos Rebouças, Dandara, Aleijadinho, Tereza de Benguela, então de onde vem essa história única do preto somente visto como o subalterno?

A teoria do estereótipo, de acordo com Putnam, por outro lado, **baseia-se em uma representação sociolinguística ideal, a de uma comunidade linguística e social homogênea, que coopera para “estabelecer os meios de uma comunicação ótima e transparente”** (FRADIN-MARANDIN,

1979, p. 82), unida pelo reconhecimento de uma norma comum. Bernard Fradin e Jean-Marie Marandin salientam que o efeito de “verdade imediata” das frases enciclopédicas associadas ao substantivo, sua aparente universalidade, provém do apagamento das condições de sua enunciação. O estereótipo funciona como evidência sem história, que corresponde ao pré-construído. (FRADIN-MARANDIN, 1979, 82)

Percebe-se, portanto, que a realidade brasileira, com seus contrastes de etnia e desigualdade social, criou o estereótipo da subalternidade em favor do rebaixamento de uns para a ascensão de outros. Desse modo, a construção do corpo negro subalternizado foi contada a partir de olhares brancos e elitistas.

Essa visão corrobora o que Amossy (2018) sustenta sobre não haver transparência em relação aos estereótipos no Brasil, já que a história do negro não foi contada pela visão de personagens negros e sim, por elite branca, daí o que vemos ainda hoje é um olhar preconceituoso em relação aos corpos negros.

A eficácia dessa ideia tão enraizada de subalternidade negra se deu pela repetição de discursos racistas ao longo do tempo, já que o uso da palavra foi concedido ao homem para exercer influência (AMOSSY, 2018). Dessa forma, essa desvalorização não foi dada ao acaso, já que uma retórica como a arte de persuadir “é concebida somente [...] a partir do momento em que os grupos humanos são constituídos em torno de valores simbólicos que os reúnem, os dinamizam e os motivam” (MOLINIÉ, 1992:5 apud AMOSSY, 2018), portanto houve um grupo com um julgamento pré-existente que estigmatizou o outro grupo. Mas devemos perceber que toda essa construção não foi feita irracionalmente, não se pode simplificar os mecanismos que construíram o imaginário racista como simplesmente uma supremacia branca que arquitetou sistemas de dominação racial.

Segundo Almeida (2018), devemos entender esta questão através de uma viés político econômico que foi idealizado para um propósito

maior. E todo esse processo foi se constituindo junto com os usos linguageiros.

Não devemos pensar no racismo somente como um processo violento do passado colonial, pois foi sendo construído com argumentos convincentes, através da piada, do chiste, do lugar comum, com a naturalização de que o negro realmente não é visto em espaço elitizado ou em situação de poder. No shopping, no clube, nas universidades, a maioria não branca é vista servindo com o propósito de exploração de uns em engrandecimento de outros, até que chegou a determinado ponto que foi se naturalizando a ideia de que aqueles que não são brancos são naturalmente subalternizados pelos que são brancos.

A proposta de Amossy para tratar dos estereótipos é muito adequada para nossa pesquisa porque a autora os relaciona a diferentes usos linguageiros que, além de confirmarem a visão do senso comum, revelam o conflito entre discursos e o modo como os textos se valem de recursos para persuadir o outro. Assim, podemos pensar que a retórica, nascida num espaço político, tem um aspecto social e cultural cujo objetivo final é a arte de persuadir. Segundo Amossy (2018), a retórica só tem sentido de fato quando os interlocutores se valem de estratégias, com recursos de linguagem, para tentar persuadir o outro sem recorrer à força.

Na concepção advinda de Aristóteles, a retórica aparece como palavras destinadas a uma audiência que ela tenta influenciar, submetendo-lhe posições suscetíveis de lhe parecerem razoáveis. Ela está presente em todos os domínios humanos em que é preciso adotar uma opinião, tomar uma decisão, não com base em uma verdade absoluta fora de alcance, mas fundamentando-se no que parece plausível. [...] O verossímil e o opinável constituem o horizonte da retórica e, muitas vezes, têm sido considerados como sua fraqueza maior por colocá-la para fora do âmbito da verdade. (AMOSSY, 2018, p. 16-17)

Muitas vezes, isso acontece de maneira tão sutil que o repórter nem pede desculpa pelo equívoco: ele atribui esse equívoco à camisa, por exemplo, e não à cor da pele. Porém, como percebemos ao final da entrevista, a camisa que o rapaz vestia era de atleta, mas isso não passou pela cabeça do âncora, pois é natural o preto ser o serviçal. Já está naturalizado.

Sendo assim, o jornalista e a senhora do shopping se posicionaram de acordo com o que na cabeça deles era uma realidade plausível, já que não contrariava a verdade de mundo que os dois conhecem. Portanto, ao se dirigirem a pessoas negras, eles levaram em consideração as suas próprias realidades. Eles foram racistas, porém não o tipo de racismo que aprendemos da chibata e das correntes.

A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. (ALMEIDA, 2018, p. 32)

Portanto, os dois indivíduos partiram de uma estrutura racista que coloca as pessoas não brancas numa perspectiva de subalternidade, estruturando os lugares de cada uma dentro da sociedade.

2. O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Apesar de toda a discussão sobre os processos que prendem aqueles que não são brancos a uma estrutura racista e subalternizante e que vem há séculos mantendo um *status quo*, devemos levar em conta que

[...] a realidade não é estável, não está apenas disponível para ser expressa de forma lógica e objetiva pela linguagem. Ao contrário, os objetos do mundo são sempre interpretados. [...] Podemos então dizer que nós

sempre estamos envolvidos em um trabalho ativo de (re)elaboração/ (re) interpretação. (CAVALCANTE; FILHO; BRITO, 2018, p. 31).

Portanto, nota-se, atualmente, conforme o esforço que os movimentos sociais fazem ao trazer para uma discussão os processos racistas pelos quais passamos, que os paradigmas podem ser quebrados e que uma recategorização da visão que se tem sobre os corpos negros pode, sim, ocorrer. Ao nos depararmos com Lu, mulher negra e pobre, que é mestra e professora, com o L., rapaz negro de periferia que é um esportista de polo aquático num dos clubes mais elitistas de São Paulo, podemos perceber que esses dois sujeitos estão recategorizando a visão preconceituosa do preto somente no subemprego.

Através da Introdução Referencial, Lu “estреou” no discurso como faxineira “Hoje uma senhora me parou na rua e perguntou se eu fazia faxina.” E L. como o catador de bolinhas: “O L. vai pegar bolinhas lá no Pinheiros?”, porém, no decorrer do que foi relatado acima, os dois objetos de discurso (L. e Lu) são retomados e recategorizados pelos novos atributos de jogador de polo aquático e professora/ mestranda. Conseqüentemente, através de um processo anafórico, Lu e L. foram recategorizados.

A recategorização, segundo Aphotelóz e Reichler-Béguelin (1995), seria um recurso referencial, ligado especificamente ao texto, que modifica um referente já introduzido no discurso, conduzindo a “uma informação inédita [...] que pode eventualmente desencadear uma reinterpretação do que precede” (APHOTELÓZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995, p. 231).

No texto em análise, podemos observar que os personagens L. e LU foram construídos, no começo, como o catador de bolinhas e a faxineira, porém, no decorrer da interação, dá-se uma mudança nas representações sociais, que foram imediatamente recategorizadas por novas simbologias: atleta e professora/ mestra. Por isso, levamos em conta Cavalcante (2004), já que a autora considera a recategorização, dentro

de textos, como um processo mais amplo, com um viés mais discursivo “um processo cognitivo-discursivo mais amplo, em que as modificações por que passa o objeto referido se revelam em variados índices contextuais e podem, por meio deles, ser reconstruídos pelo ouvinte” (CAVALCANTE, 2004, p. 1).

A ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora. (CAVALCANTE, 2005, p. 132)

Lu e L. desestabilizaram uma visão racista de mundo, pois os dois foram introduzidos com um discurso de subalternidade e transformaram uma suposta realidade oriunda de pseudoambiente (LIPPMANN, 2008) numa nova representação social afastando-se, portanto, da denominação colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos tecer no presente artigo uma discussão acerca dos estereótipos racistas que foram construídos, desde a época colonial, no Brasil, e que ainda insistem e se manter na atualidade. Porém, nossa discussão não veio somente como um protesto antirracista, ela foi embasada em estudiosos, professores e linguistas, com o intuito de comprovar como o discurso, a linguagem e o comportamento social influenciam na forma de agir e pensar tanto de quem sofre o preconceito quanto de quem o pratica, de forma a inferiorizar algumas identidades, reforçando estereótipos negativos e naturalizando um preconceito que jamais

foi natural. Mostramos ainda que tais estereótipos, também pelo modo como são referenciados no texto, podem apontar para a desestabilização das imagens estereotipadas na sociedade.

Acreditamos que levar essas discussões ao diálogo entre estudiosos de diversas áreas de conhecimento é de suma importância para tecermos reflexões que desafiem e desestremem o que é evidente em nossa sociedade sobre práticas racistas, permitindo assim questionar o que está posto e, portanto, procurar caminhos que transformem a visão que se tem hoje em dia sobre os corpos de homens e mulheres negros e negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. 1ª ed. Belo Horizonte. Letramento, 2018.

AMOSSY, Ruth. PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos y clichés**. 4ª reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2010.

_____. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso colonial. In: _____. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Glaucia Renata Gonçalves. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. volume 2. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda., 1999.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO; Valdinar. BRITO, PAIVA, Mariza Angélica. **Coerência, referenciação e ensino**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. In: **XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos** – Grupo De Estudos.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

GONZALES, Lélia. Racismo, sexismo e pretuguês. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p.223-244, 1984.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – episódios de racismo cotidianos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIPPMANN, Walter. Opinião pública. Tradução e prefácio de Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Índia: Cor- tez Editora, 2015.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM MOÇAMBIQUE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE (1975 A 1995)

Alcides André de Amaral (UNILAB)

Carlos Henrique Pinheiro (UNILAB)

INTRODUÇÃO

O problema da interdisciplinaridade nas ciências sociais é uma das principais temáticas discutidas atualmente, principalmente no (porém, não limitada ao) contexto da perspectiva do “sul global”. Entretanto, a constante recorrência ao uso do termo e à reflexão da sua característica teórica e pragmática nos meios acadêmicos faz com que o mesmo corra o risco de se tornar um conceito subutilizado e, em consequência, como simples elemento “pop” da nossa contemporaneidade no contexto político e acadêmico (POMBO, 2008, PIMENTA, 2013). Ademais, importa destacar que, não raro, políticos e acadêmicos fazem referência à “interdisciplinaridade” quando confrontados com a necessidade de apresentar uma forma de tratamento interpretativo dos problemas sociais e políticos do cotidiano evidenciando, ao mesmo tempo, a relevância da discussão e a necessidade de torná-la mais densa e contextualizada.

Como sugerem alguns estudiosos desta temática, a interdisciplinaridade precisa de ser vista como uma possibilidade ou, por assim dizer, como algo que não é ainda, mas que se quer que seja, portanto,

entendida sempre num contexto de desconhecimento do que é esta área (POMBO, 2008, PIMENTA, 2013). Nesse sentido, no presente ensaio, concebemos a interdisciplinaridade como um projeto em construção e, para o caso do contexto moçambicano, uma possibilidade com desafios, porém, necessário e urgente. Macamo (2012), no que diz respeito aos problemas sociais e políticos que os países africanos enfrentam infere que, se a disciplinaridade, isto é, o provincialismo disciplinar entre as ciências parece não dar conta do problema complexo dos países e das sociedades africanas, talvez a interdisciplinaridade se apresente como alternativa necessária e viável mesmo considerando, conforme aponta Pimenta (2013), que a disciplinaridade seja uma forma de produção de conhecimento ainda dominante nos dias atuais.

Tomando como pressuposto as ideias apresentadas acima e considerando os desafios inerentes a uma forma de produção e formação intelectual mais contextualizada e dialógica, o saber/fazer interdisciplinar em Moçambique, e até mesmo em contexto global, especialmente no ensino das ciências humanas e sociais, pode ser vislumbrada enquanto possibilidade. Esta possibilidade é, entretanto, revelada pela disposição dos atores envolvidos no projeto do ensino das ciências sociais que tomaram, no período logo após a independência (1975), os destinos da Universidade Eduardo Mondlane nacionalizada em resposta à dominação colonial recentemente vencida na luta considerada de libertação nacional (MOTA, 2008, TAIMO, 2010, FERNANDES, 2013).

Nesse contexto, o nosso objetivo nesta reflexão é rastrear, com base em consulta bibliográfica e depoimentos de pessoas envolvidas no processo da institucionalização do ensino das ciências sociais na UEM¹, a possibilidade da interdisciplinaridade nas dinâmicas sócio-históricas da

1. Os depoimentos são de Luis de Brito e Patrício Langa dados no contexto do projeto “Cientistas sociais de países de língua portuguesa”, da Fundação Getúlio Vargas, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), dada no dia 12 de agosto de 2008 e 10 de agosto de 2011, respectivamente.

universidade nos períodos colonial e pós independência de Moçambique. Porém, para nos aproximarmos a este objetivo será necessário desenvolver uma discussão geral, mas breve, sobre a noção de interdisciplinaridade com a intenção de nos posicionarmos em relação a mesma no contexto do desconhecimento anteriormente referido; e tomada a posição, discutiremos sobre a interdisciplinaridade e a educação para, de seguida, refletir sobre a interdisciplinaridade nas literaturas moçambicanas com a intenção de articular com a história do ensino das ciências sociais considerando as dinâmicas peculiares desse ensino na UEM.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA PERSPECTIVA PARA ANÁLISE

Na discussão sobre o problema da interdisciplinaridade parece haver um consenso de que nos encontramos perante um paradigma em construção. Ele é um projeto em desenvolvimento e não uma epistemologia acabada, rígida e nem uma realidade viva e dominante. Segundo um comentário de Carlos Pimenta, o que nos nossos dias fortemente domina, seja na prática científica seja na ação e na educação, é a disciplinaridade e não a interdisciplinaridade (PIMENTA, 2003). Portanto, qualquer perspectiva de interdisciplinaridade adotada deve ser entendida dentro deste contexto de “desconhecimento” do que é interdisciplinaridade (Pombo, 2008). De qualquer forma, argumentamos que o problema da interdisciplinaridade se encontra, talvez, articulado com a superação do paradigma dominante da ciência moderna. Paradigma este que é caracterizado pela especialização exacerbada das ciências (JAPIASSU, 1976).

Esta superação perpassa a crise do paradigma dominante e se consolida num novo apresentado por Boaventura de Sousa Santos no seu Discurso sobre as Ciências (SANTOS, 2008). Segundo Santos, o Paradigma dominante, caracterizado por uma ciência moderna totalitária que reclama uma interpretação da realidade baseada na matemática,

atingiu o pico de exaltação e de orgulho no século XIX e desse pico também adveio a sua própria crise (2008). Assim, tendo como uma outra característica uma especialização cada vez mais rigorosa das ciências, os próprios cientistas passaram a olhar com desconfiança as suas próprias ciências trazendo a tona as preocupações já demonstradas, no século XVIII, por Rousseau quando questiona não só a própria utilidade das ciências, mas também as convicções dos cientistas em relação ao progresso delas e a sua pretensão totalitária e matematizada (SANTOS, 2008).

Conforme se observa, foi no século XIX que se assistiu a máxima do orgulho da ciência a ponto de, pelas mãos de Auguste Comte, introduzir-se uma Ciência Positiva a qual, alicerçada, em certa medida, na convicção de Francis Bacon segundo a qual a ciência faria do homem o possuidor da natureza, pregava que as mesmas poderiam garantir a felicidade dos homens com base na razão. Segundo a Ciência positiva, a ciência moderna poderia até organizar socialmente o homem moderno permitindo assim o controle de qual “mal” que os seres enfrentariam (SANTOS, 2008, MACAMO, 2016). Na verdade, era a ideia de progresso que era então afirmada. Nesse sentido, o progresso seria o caminho trilhado pelos homens em direção a um futuro que se imaginava melhor, no qual, com a ajuda da ciência, o sofrimento dos homens seria erradicado ou, senão, pelo menos controlado (MOSÉ, 2018).

Assim, é nesse sentido que, por exemplo, a Sociologia, designação cunhada por Auguste Comte, era antes entendida, aliás, pelo próprio Comte, como “Física social”. A designação chamaria assim a atenção para uma outra especialização da ciência moderna que, desta vez, se dedicaria ao estudo da sociedade ou da organização social diagnosticando e resolvendo os problemas sociais que Europa vivia na época. Todavia, se foi neste século que se aumenta o “ego do homem moderno” foi na segunda metade deste mesmo século que a ciência moderna e as suas especializações, como paradigma dominante, vai sofrer severas críticas.

E aqui um nome torna-se central para o século seguinte (XX). Trata-se de Fridriche Nietzsche, filósofo alemão da segunda metade do século XIX, que se empenha na crítica severa a ideia de progresso, a sociologia de Comte e toda a ciência moderna (DELEUZE, 1976, MOSÉ, 2018).

Sem a intenção de aprofundar este aspecto particular aqui, cabe pelo menos enfatizar que o filósofo Nietzsche não só se dedicou na crítica de toda cultura ocidental do seu século, como também foi o primeiro a documentar uma crítica total de uma ciência moderna e pretensamente totalitária (DELEUZE, 1976). Crítica esta que viria a determinar a crise do Paradigma dominante do século XX anunciada por Boaventura de Sousa Santos. Entretanto, para além disso, Nietzsche introduziu a noção de “Perspectivismo”, inverteu a lógica dicotômica de Realidade (“Mundo real”) e Aparência (“Mundo aparente”) tão cara ao Paradigma dominante e propôs a possibilidade de se compreender os fenômenos em suas diferentes perspectivas (VECCHIA, 2014). Segundo o filósofo, a vida se baseia em aparências e observar é, na verdade, observar a partir de diferentes perspectivas (VECCHIA, 2014, GORI E STELLINO, 2014).

Todavia, como dissemos, não é a nossa intenção aprofundar aqui este aspeto. Para os nossos propósitos, basta-nos apenas referir que, por hipótese, este pensamento determinou muito o século XX, possibilitando a crise do Paradigma dominante e a emergência de um novo Paradigma, o emergente (SANTOS, 2008). Do ponto de vista teórico, a crise do Paradigma dominante foi condicionada por alguns acontecimentos ocorridos dentro do próprio modelo científico baseado nos procedimentos matemáticos de apreensão dos fenômenos. Estes acontecimentos são, por exemplo, a teoria de Albert Einstein (1879-1955) a qual relativizou a teoria de Newton, a incompletude da matemática audaciosamente demonstrada por Kurt Friedrich Gödel (1906-1978) que problematiza o rigor das leis da natureza ou, entre outros, a teoria da ordem a partir da desordem de Ilya Prigogine (1917-2003) que problematizou a previsibilidade das ciências consideradas como “exatas” (SANTOS, 2008).

Para Santos (2008) a crise do Paradigma dominante caracterizada pelo totalitarismo e especialização rigorosa da ciência moderna foi determinada por tais acontecimentos permitindo, ainda no século XX, a emergência de um novo paradigma designado pelo autor como “Paradigma emergente”. O que aqui nos importa referir é a ideia segundo a qual uma das características deste novo paradigma é, de um lado, a superação da dicotomia Ciências naturais/Ciências sociais e, por outro, a consideração do caráter global e local do conhecimento considerando o fato de que todo o conhecimento teria a possibilidade de se constituir em senso comum. É nesse sentido que, corroboramos com Japiassu (1976) entendendo que o “*provincialismo disciplinar*” (o conhecimento em migalhas) passou a não fazer sentido epistemológico.

Neste cenário, o nosso ponto de vista sugere que a interdisciplinaridade, mesmo enquanto um projeto em construção é produto de uma crise paradigmática. A partir daqui nos parece agora ser possível desenvolvermos a discussão que nos levaria a nos posicionarmos sobre o que entendemos sobre a interdisciplinaridade nesta reflexão.

Segundo Hilton Japiassu (1976) a interdisciplinaridade deve ser vista como uma possibilidade de integração e diálogo entre as diferentes disciplinas o que denominou por “metodologia concertada” (p. 121). Este diálogo é feito a nível dos métodos e dos conceitos permitindo um estudo de um objeto nos seus diferentes ângulos ou nas suas diferentes possibilidades de perspectivas. Entretanto, ainda segundo o autor, quando nos referimos a um diálogo entre os conceitos de disciplinas diferentes designamos “Contatos interdisciplinares”, isto é a preocupação com a ordem essencialmente epistemológica. Por conseguinte, quando há uma integração dos *métodos* dizemos, por direito, “pesquisa interdisciplinar propriamente dita” não dispensando, apesar disso, uma epistemologia prévia.

Neste entendimento, há basicamente dois níveis num trabalho interdisciplinar, a saber: Nível da *démarche* pluridisciplinar e nível da pesquisa interdisciplinar propriamente dita. Enquanto o primeiro consiste

essencialmente “no estudo de um objeto sob seus diferentes ângulos, sem que tenha havido necessariamente um acordo prévio quanto aos conceitos ou aos métodos”, o segundo, por sua vez, supõe “uma integração real das disciplinas, podendo esta integração construir-se segundo dois estágios fundamentais: o dos conceitos e o dos métodos” (JAPIASSU, 1976, p. 121). É neste nível que se pode falar de interdisciplinaridade, portanto, a integração dos conceitos e métodos na compreensão de um objeto que se faz total. Porém, a nosso ver, e para os propósitos deste trabalho, o mais importante a considerar na abordagem proposta por Japiassu sobre a questão interdisciplinar é a sua proposta da forma de comunicação entre as ciências. Para ele:

Tratando de um simples problema de troca entre organizações disciplinares imóveis, que não se modificam reciprocamente, não podemos falar de método interdisciplinar. Contudo, se houver um confronto da totalidade das disciplinas cooperantes, na qual cada uma se arrisca e se modificar pela outra, evidencia-se então uma perspectiva da totalidade das disciplinas em colaboração, e o problema da comunicação se converte numa metodologia propriamente interdisciplinar (1976 p. 119)

Em princípio, é possível ver nesta propositura, um fundamento dialético de divisão e cooperação entre as disciplinas. Esta consideração de articulação conceitual e metódica entre as disciplinas, pode sugerir, inclusive, uma forma de fazer ciência para um fim, a totalidade, implicando, por isso, o fim da especialização para, através desse fim, renascer a interdisciplinaridade. Como o próprio Japiassu nos diz no início da sua obra, a crescente especialização que caracteriza os diferentes saberes já cria condições para a prática interdisciplinar. Esta prática levaria, no entanto, a uma produção de conhecimento coletiva, comum, no que o autor chamou de “unidade interdisciplinar” (1976, p. 120).

Apesar de não explicitado, no nosso entender, a proposta de Japiassu procurou ser uma proposta completa na medida em que até apresentou

diretrizes de como um projeto interdisciplinar deve proceder, quais seriam as suas fases, o seu tipo de problema, o tipo de metodologia e o fim de um procedimento interdisciplinar, nomeadamente a totalidade, o carácter coletivo dos resultados de uma pesquisa pontual. Porém, mesmo pelo seu esforço, a interdisciplinaridade não deixou de ser moda e a sua terminologia não deixou de ser abusada frequentemente tanto dentro da academia como pelos decisores políticos e agentes das Organizações da sociedade Civil. E, de qualquer forma, de tanto ser usada, banalizada e abusada a palavra Interdisciplinaridade acabou ficando gasta (POMBO, 2008), ou, pelo menos, correndo o risco disso, criando apenas mais confusão e incompreensão do que se poderia entender por interdisciplinaridade.

Todavia, a “*confusão*” aumenta quando à palavra interdisciplinaridade se juntam palavras como Pluridisciplinaridade, Multidisciplinaridade e Transdisciplinaridade. Entretanto, diferentemente de Hilton Japiassu que “rigorosamente” procurava delimitar as fronteiras das definições destas “palavras”, Olga Pombo vê nestes termos não apenas a sua diferença, mas também a sua complementaridade. Assim, para ela, eles deveriam ser vistos como um “continuum” (POMPO, 2008, p. 13), ou seja, um processo que começa com a pluridisciplinaridade, passando pela interdisciplinaridade e desaguaria na Transdisciplinaridade gerando desse modo, e respectivamente, coordenação, combinação e, finalmente, a fusão entre as diferentes disciplinas.

Aqui seria, na verdade, o fim de todo processo, mas tendo sempre a Interdisciplinaridade como o elemento principal, como o crivo no e pelo qual as disciplinas acabam se fundindo na transdisciplinaridade. Porém, pelo menos em termos de perspectiva, esta proposta de Pombo parece ter alguma aproximação com a de Hilton Japiassu. O processo apresentado por ela, que começa com a pluridisciplinaridade e termina com transdisciplinaridade, parece levar até a fusão de disciplinas ou, para usar uma expressão de Japiassu, à totalidade (JAPIASSU, 1976).

Carlos Pimenta, procurando igualmente teorizar sobre a temática da interdisciplinaridade, vê a interdisciplinaridade menos como “prática”, mas mais como uma forma de fazer ciência útil para as exigências práticas da vida social das pessoas (PIMENTA, 2013). Ciência, nesse sentido, é entendida como descrição e interpretação. É por essa razão que o autor não se foca necessariamente as dicotomias “trans”, “pluri” / “Multi” ou “inter” pois considera que é possível serem usadas como sinônimas de interdisciplinaridade, ou seja, como “inter-relacionamento entre saberes distintos e autônomos que tende a dar lugar a um saber diferente dos originais” (PIMENTA, 2013, p. 149). Aliás, até porque todos estes termos procuram apontar para um único ponto: a superação do provincialismo disciplinar e da fragmentação do saber e de formação dos indivíduos (TONETE, 2013).

Para Pimenta a interdisciplinaridade nem sempre é necessária e, quando é, nem sempre leva a resultados satisfatórios. Entretanto, tal como os outros autores, Pimenta vê uma totalidade da realidade fato que exigiria, de certa forma, a interdisciplinaridade. Mas ela torna-se, digamos, irrelevante quando se tem em conta a concepção de uma realidade restringida as relações entre uma certa disciplina com um certo objeto específico (PIMENTA, 2013). Porém, a interdisciplinaridade acaba sendo entendida pelo autor de forma prática / pragmática e, para nós, sem muita ambivalência. Ou seja, ela é entendida a partir da consideração dos limites da especialização e é utilizada não como uma “revolta” do “Sul” contra “Ocidente”, mas como um desdobramento da própria prática científica na sua especificidade. Portanto, como ele próprio diz, “há tanto mais interdisciplinaridade quanto processo de interconexão modifica objetos científicos anteriormente existentes” (2013, p. 177).

A ideia não é de modificar as ciências quanto às suas especificidades para chegar a fusão ou a totalidade, mas como uma alternativa, em certos momentos necessária, para melhor compreender a realidade, ela mesma “total” porque complexa, de modo a responder às necessidades da vida social das pessoas, portanto determinada pela, vamos

dizer assim, pragmaticidade. Portanto, como Pimenta escreve, trata-se de uma abertura da própria disciplinaridade para a interdisciplinaridade (PIMENTA, 2013). É nesse sentido que consideramos a interdisciplinaridade no contexto do presente trabalho, portanto, como perspectiva para análise que tem em vista a praticidade das ciências sociais, que privilegia a descrição e interpretação dos fenômenos, eles mesmos complexos na sua natureza. Entendemos a interdisciplinaridade como possibilidade e, para além disso, como necessidade.

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: A POSSIBILIDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UEM

Ainda que de forma insuficiente, dada a complexidade da abordagem e amplo arcabouço teórico sobre a temática, no tópico anterior fizemos uma breve explanação da perspectiva interdisciplinar. Reconhecemos a necessidade de ampliação e aprofundamento do tema, mas a ideia principal foi trazer elementos introdutórios, proposições argumentativas em torno da interdisciplinaridade que podem subsidiar reflexões futuras sobre o saber/fazer docente nesta perspectiva, entendendo-a enquanto possibilidade de se estar e se relacionar com o mundo, considerando a contextualização, a complexidade e a interculturalidade como base e fundamento. Em verdade, faltou-nos fazer uma distinção entre “Disciplina” e “Ciência” para esclarecer porque se diz “interdisciplinaridade” e não “intercienficidade” (PIMENTA, 2013). Não queremos levantar esta discussão aqui. O que de imediato nos parece ser necessário dizer é a ciência nos remete para a problemas epistemológicos cuja a discussão circunscreve-se dentro das lógicas das ciências ao passo que a disciplina nos remete para um conjunto de elementos políticos, econômicos, históricos, etc. (Idem). Portanto, a interdisciplinaridade, pela sua complexidade, “deixa de ser algo analisável pela epistemologia (...) para ser um objeto de estudo interdisciplinar envolvendo uma multiplicidade de ciências” (2013, p. 83).

Entretanto, se nos focamos na interdisciplinaridade no ensino das ciências sociais então o nosso problema, necessariamente, deve virar-se para educação com os seus processos pedagógicos. Todavia, no caso Moçambicano, quando a interdisciplinaridade é colocada sob ponto de vista da prática pedagógica, o problema é geralmente olhado a partir do diálogo entre professores, estudantes, a escola e a comunidade local. Portanto, a interdisciplinaridade se insere num ponto de vista a partir do currículo (CAPECE, 2005). Nestas discussões o ponto central é a exaltação dos saberes locais como forma de construir o processo de formação do aluno.

Mas para o nosso caso aqui tratamos apenas as questões do ensino das ciências sociais, tomando a complexidade da sua concepção em relação as outras áreas do saber que, pela sua prática, seja em termos de pesquisa seja em termos pedagógicos, elas acabam se confundindo a elas mesmas em qualquer tentativa de classificação (PIMENTA, 2013). De qualquer forma, e concordando com o Jó Capece: a interdisciplinaridade pressupõe a relação de reciprocidade e interação não só das diferentes disciplinas como também, no campo da educação, entre professor e aluno num processo intersubjetivo de troca entre, para usar a expressão do autor, educandos e educadores perante a tarefa de demonstrar o conhecimento de uma forma crítica (CAPECE, 2005).

Todavia, isso pressupõe a necessidade de se oferecer, tanto institucionalmente (a relação entre a instituição superior de ensino e o corpo discente, por exemplo) como intersubjetivamente (a relação entre docentes e discentes em situação de “aula”), uma multiplicidade de conhecimentos de diferentes áreas de ensino, no nosso caso aqui, de ciências sociais. Porque a eliminação de barreiras teóricas e conceituais entre as disciplinas constitui, isso todos os estudiosos concordam, o principal caminho para a interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976, CAPECE, 2005, POMBO, 2008, PIMENTA, 2013). Para além disso, para o caso da aprendizagem do aluno, a interdisciplinaridade se encontra “patente quando, na sua descrição, o aluno lança mãos a outros conceitos de

outras disciplinas” (CAPECE, 2005, p. 4). Portanto, conceitos adquiridos na própria organização curricular dos programas de ensino oferecido pela instituição de ensino.

Nesse sentido, o que pretendemos mostrar com isso é a possibilidade da nossa hipótese. Porque entendida a interdisciplinaridade por esse caminho, e no que diz respeito ao ensino das ciências sociais na Universidade Eduardo Mondlane, esta predisposição, esta necessidade do interdisciplinar no processo educativo moçambicano, já se encontra nos próprios gestores e, nestes, já se encontrava mesmo no período de crise que se seguiu logo após a independência. Esta possibilidade deu-se de duas formas, nomeadamente uma do ponto de vista da pesquisa levada a cabo pelo Centro de Estudos Africanos que tinham um carácter coletivo (FERNANDES, 2013), nesse caso enraizado numa perspectiva marxista e a outra, e a que nos interessa aqui, do ponto de vista de ensino que pode ser analisado considerando duas situações

Reflitamos cada uma dessas situações. A primeira tem a ver com a própria organização dos cursos ofertados na universidade e a gestão dos mesmos de acordo com as necessidades. Na verdade, após a independência de Moçambique, durante 10 anos Moçambique contava com apenas uma universidade, a Universidade Eduardo Mondlane a qual enfrentava muitas dificuldades financeiras pelo abandono dos portugueses. Todavia, iniciada as aulas em 1976 (FERNANDES, 2013), os cursos de ensino em ciências sociais ofertados eram similares a do tempo colonial, porém, limitada pelo contexto carenciado. Era impossível falar de um ensino de graduação em ciências sociais a partir de uma organização curricular diversificada e abrangente para diferentes áreas destas ciências.

Entretanto, só em 1979 é que se introduziu o curso de história e para outras áreas como a sociologia, a antropologia e Ciência política tiveram que esperar mais 20 anos (FERNANDES, 2013). Mas é verdade que o então reitor, Fernando Ganhão, o primeiro da universidade independente, já imaginava a possibilidade de criar um ambiente diversificado de ensino das ciências sociais com característica interdisciplinar (FERNANDES,

2013) no sentido de diversos cursos ofertado com um objetivo comum. Mas o período de carência, mas também de profunda centralidade das decisões políticas, tornou-se um empreendimento difícil e até impossível de discussão pelo menos no que diz respeito a necessidade de introdução de um curso de graduação em sociologia (BRITO, 2008).

Assim, podemos dizer que nos encontramos diante da primeira possibilidade da interdisciplinaridade no ensino das ciências sociais na UEM. Mas em 1995, com a criação, nesta universidade, de Unidade de Formação e Investigação em Ciências Sociais (UFICS) - cuja criação só foi possível de ser elaborado, discutido e implementado num outro contexto da história do Ensino Superior em Moçambique, portanto, de diversidade política e descentralidade das decisões políticas do Estado – dizíamos que em 1995 esta possibilidade de interdisciplinaridade tornou-se mais evidente principalmente pela organização dos cursos ofertados nesta unidade de formação e investigação.

Aliás, a própria ideia de “Unidade de Formação e Investigação” já sugere uma necessidade de convergência interdisciplinar dos diferentes saberes produzidos no seio das ciências sociais. Foi assim que, dentro da UFICS, já se poderia falar de um “tronco comum” (BRITO, 2008, LANGA, 2011, FERNANDES, 2013). Em que consistia? Os estudantes que admitiam para os cursos de ciências sociais na UEM teriam que, primeiro, estudarem todos juntos, numa sala, durante três anos (porém, segundo Patrício Langa no segundo ano eram separados em orientações apesar de fazerem as mesmas cadeiras), concluindo como bacharéis em ciências sociais e depois é que poderiam seguir para especialidade isto é, licenciatura em Sociologia, Antropologia ou Ciência Política que eram os cursos ofertados na altura (LANGA, 2011).

Esta aproximação a um ideal interdisciplinar de ensino das ciências sociais pode ser melhor sentido como verdadeiro a partir das próprias disciplinas ofertadas coletivamente, nomeadamente Introdução a Ciências sociais, Filosofia Moderna e Contemporânea, Moçambique contemporâneo, Método de Pesquisa, Estatística, etc. (LANGA, 2011). Já para

Brito (2008), este modelo de ensino visava responder as necessidades de insuficiências financeiras e de poucos estudantes na UEM. Portanto, segundo ele, tratava-se de uma estratégia política adotada para fazer face aos desafios econômicos que o país atravessava (BRITO, 2008).

Entretanto, a julgar pelo desejo de criação de uma instituição de formação em ciências sociais na sua diversidade, portanto, desejo já demonstrado, logo após a independência, pelo então reitor, parece ser possível considerar, como forma de hipótese, que o modelo de ensino baseado no “tronco comum” visava não só se ajustar aos desafios econômicos do país como também ensaiar um modelo de ensino que se pretendia interdisciplinar no sentido de, como discutimos acima, cooperação entre as diferentes disciplinas como forma de oferecer ao estudante uma perspectiva mais ampla das ciências sociais antes mesmo da sua especialidade futura. Todavia, esta seria uma possibilidade a ser estudada oportunamente como forma de verificar a hipótese por nós aqui apresentado.

INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS SOCIAIS EM MOÇAMBIQUE: DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tentamos fazer até aqui foi um exercício de olhar a possibilidade da interdisciplinaridade no ensino das ciências na UEM. Acreditamos que uma procura da disciplinaridade nesta universidade pode fornecer uma ideia da sua possibilidade em Moçambique. Aliás, mesmo que consideremos a ideia de insuficiência financeira no projeto de implementação de um “tronco comum” na Universidade, hoje a própria estrutura organizacional e curricular dos departamentos da Universidade Eduardo Mondlane, concretamente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, já denunciam uma vontade de interdisciplinaridade. Por exemplo, a característica dos departamentos já apresentam uma recusa de exclusividade formando, assim, estruturas de organização dupla a partir dos Departamento de Sociologia e Serviço Social, Departamento de Antropologia e Arqueologia, Departamento de Ciência Política e Administração Pública.

Assim, aliás, num curso como de Licenciatura em Sociologia, por exemplo, os estudantes precisam necessariamente de aprender, apesar de optativas, Introdução a Antropologia, Introdução a Administração Pública, Introdução a Ciência política, etc. Portanto, uma organização curricular tal que reflete, por hipótese que valeria a pena estudar, a herança da vontade dos gestores universitários como Fernando Ganhão ou Luiz de Brito (antigo diretor da UFICS). Estes aspetos, incluindo tudo que discutimos até aqui, fazem crer numa possibilidade de interdisciplinaridade no ensino das ciências sociais já revelada na própria história delas nas instituições do ensino superior.

Entretanto, o grande desafio que poderíamos enunciar aqui consiste na procura constante por parte dos professores e gestores das instituições de ensino superior de viabilidades de tornar o saber/fazer interdisciplinar no ensino das ciências sociais uma realidade e não, como nos parece ter constatado nesta breve reflexão, uma possibilidade receosa e não, necessariamente, premeditada. Durante muito tempo os departamentos da Faculdade de Letras e Ciências Sociais procuraram, e isso é apenas o nosso julgamento, sobrevalorizar-se como áreas mais importantes que outras. Assim, a procura constante de diálogo, de intersubjetividade e de cooperação entre departamentos, entre estudantes e professores de diferentes departamentos torna-se um grande desafio que precisa ser encarado e, com organização, fundamentação e formação superado/estabelecido nesta instituição de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, L. M. C.. (Depoimento, 2008). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL, 2010.

CAPECE, Jó. A interdisciplinaridade e Prática Pedagógica em Moçambique. Revista e-Curriculum, vol. 1, núm. 1, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil, dezembro, 2005, p. 0. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, Acessado a 30 de setembro de 2020.

DALLA VECCHIA, R.B. O(s) Perspectivismo(s) de Nietzsche. Campinas, SP, 2014 (Tese de doutorado). Disponível em repositório.unicamp.br. Acessado a 30 de setembro de 2020.

DELEUZE G. Nietzsche e a Filosofia. s/n. Disponível em http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/03/deleuze_nietzsche.pdf, Acessado a 30 de setembro de 2020.

FERNANDES, Carlos. “Intelectuais orgânicos e legitimação do Estado no Moçambique pós-independência: o caso do Centro de Estudos Africanos (1975-1985)”, *Afro-Ásia*, n. 48 (2013).

GORI, P, & STELLINO, P. O perspectivismo ‘moral’ de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche (São Paulo)*, 34(1), 101-129, 2014.

HILTON, J. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LANGA, Patrício Vitorino. Patrício Vitorino Langa (depoimento, 2011). Rio de Janeiro, CPDOC/FGV; LAU/IFCS/UFRJ; ISCTE/IUL; IIAM, 2013. 37pp.

MACAMO, Elísio (2012). Aquino de Bragança. *Estudos africanos e interdisciplinaridade*. In: CRUZ E SILVA, Teresa; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (Orgs.). Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África. Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas. Dakar: CODESRIA.

MOSÉ, Viane. Nietzsche Hoje: sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis, RJ. Vozes, 2018

PIMENTA, C. Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais, Manual. 1ª Edição. Porto: Humus, 2013.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. ISSN 0101-6628. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400008>. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282013000400008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado a 30 de setembro de 2020.

SOBRE OS AUTORES

ADILSON VICTOR OLIVEIRA

Bacharel em Língua Portuguesa pela Escola Nacional e Superior da Educação da Guiné-Bissau “Tchico Té”. Bacharel em Humanidades pelo Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Licenciando em História e mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira(UNILAB). E-mail: adilsonvictoroliveira@gmail.com

ALCIDES ANDRÉ DE AMARAL

Graduado em Sociologia (2015) pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, e Membro da Associação Moçambicana de Sociologia. Mestrando em Estudos Interdisciplinares em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bolsista PROPPG/Unilab.

ANA MARIA EUGENIO DA SILVA

Mulher preta quilombola, militante do Movimento Quilombola do Ceará. Bacharel em Serviço Social pela UECE. Graduanda em Antropologia na UNILAB e discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades do Instituto de Humanidades da UNILAB. E-mail: anaeugenio.v@gmail.com

ANDREA CRISTINA MURARO

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, na área de Estudos Comparados de Literaturas de língua portuguesa (2012), mestre em Literatura e Crítica literária pela PUC/SP (2006). Licenciada em Letras (Português e Inglês/1995). Entre 2005 e 2008 ministrou cursos de curta duração, em Instituições Privadas de Ensino Superior, para graduação em Letras e Pedagogia, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, para professores da rede pública e privada. Em 2013, atuou como professora doutora contratada na FFLCH/ USP, ministrando a disciplina Literaturas Africanas de L. Portuguesa II (Moçambique). Atualmente é professora do Instituto de Letras e Linguagens da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira. Coordenadora do curso de Especialização Interdisciplinar das literaturas africanas de língua portuguesas-EI-LALP/Unilab. E-mail:muraro@unilab.edu.br

ANTONIO VIEIRA DA SILVA FILHO

Professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades e do bacharelado em Humanidades, do Instituto de Humanidades da Unilab. Autor do livro *Poesia e Prosa. Arte e Poesia na Estética de Hegel* e coordenador do grupo de pesquisa filosofia e pensamento em África. E-mail: antoniovieira@unilab.edu.br

ARILSON DOS SANTOS GOMES

Doutor e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professor adjunto I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenador do Serviço de Promoção da Igualdade Racial (Sepir) da Unilab. E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

BAS'ILELE MALOMALO (UNILAB)

Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), estagiário de pós-doutorado pelo Instituto da Biociência/Departamento de Educação/Unesp-Botucatu. Professor adjunto IV da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Docente e líder do grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado à Unilab. Pesquisador do Centro de Ciência e Tecnologia para Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (InterSSan-Unesp), do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN-Unesp) e da Rede para o Constitucionalismo Democrático Latino-Americano/ Brasil. Expert da plataforma Harmony with Nature (ONU) e fundador do Instituto da Diáspora Africana no Brasil (Iddab). E-mail: basilele@unilab.edu.br

CARLOS HENRIQUE PINHEIRO

Professor de Ciências Humanas do Instituto de Humanidades da Universidade da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, com atuação nos cursos de Bacharelado em Humanidades e no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (Linha de pesquisa Política, Educação e Linguagens). Atualmente trabalho com os/as seguintes temas/temáticas no ensino, pesquisa e na extensão da UNILAB: Ensino superior. Trabalho Docente. Interiorização e Desenvolvimento Regional. Territórios, Cidades e Políticas Públicas.

DAVID FERREIRA LIMA

Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade

Estadual do Ceará (2008). Especialização em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Atualmente é assistente em administração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Foi tutor-orientador do Curso de Administração Pública, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, modalidade EAD em 2015 e professor pesquisador II, pelo mesma instituição em 2016. E-mail: davidferreira@unilab.edu.br

DÉBORA MONIQUE D'ANGELO LOPES

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: monique_dangelo@hotmail.com

EDSON HOLANDA LIMA BARBOZA

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor adjunto II da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenador do grupo de pesquisa Trabalho, Cultura e Migrações no Ceará. E-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

ELÍDIO NHAMONA

Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. É atualmente docente da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Graduado em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (2004) e mestre em Estudos Comparados de literaturas de língua portuguesa

– Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP (2009). E-mail: elidionhamona@yahoo.com.br

ERIC SILVA DOS SANTOS

Professor na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, docente em Língua Inglesa. Entusiasta da educação antirracista e antissexista pública e de qualidade e do ensino de línguas de qualidade universalizado através da escola pública. Possui graduação em Letras-Português/Inglês pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL (2015), especialização em Impactos da Violência na Escola pela Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ e Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP (2018), especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2019). Discente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras – MIHL, na Faculdade de Educação, Letras e Ciências do Sertão Central – FECLESC/UECE. E-mail: espoliin@gmail.com

FRANCISCO EVANDRO DE ARAÚJO

Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduado e especialista em História – UECE-FECLESC-QUIXADÁ-CE. Foi membro do grupo de pesquisa: História, Cultura, Memória e Educação (HICUME – UNILAB). Professor efetivo do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). E-mail: evandro32pt@gmail.com

FRANCISCO VÍTOR MACÊDO PEREIRA

Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades/IH e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades/POSIH da

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/
UNILAB – Ceará, Brasil. E-mail: vitor@unilab.edu.br.

GEYSA DANIELLE BARBOSA DE MOURA SILVA

Mestranda em Humanidades, graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e licenciada em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Desenvolve a pesquisa no mestrado intitulada: Nos bastidores do campo artístico: costurando novas experiências em Arte Têxtil. E-mail: geysamoura1@gmail.com

GUILHERME PAIVA DE CARVALHO

Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1998), mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (2002) e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (2009), com pós-doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília e pós-doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Évora (UÉvora). É professor do Curso de Filosofia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da UERN (PPGCISH/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN) e professor colaborador do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). E-mail: guimepaivacarvalho@gmail.com

IVAN MAIA DE MELLO

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto da UFBA. Docente do quadro permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Professor do doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA-UNEB-IFBA-UEFS-LNCC-Senai-Cimatec). E-mail: filosofenix@gmail.com

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS

Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. E-mail: ramosjeannette@unilab.edu.br

JOEL ALVES BEZERRA

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Membro do Grupo de Pesquisa Oritá – Espaços, Identidades e Memórias – UNILAB e do NUPHEB (Núcleo de Pesquisa em História Cultural, Sociedade e História da Educação Brasileira – Universidade Estadual do Piauí-UESPI). E-mail: joel.alvesbezerra@gmail.com

JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

Docente junto a UNEB/DCHT XIX. Advogada. Bacharela em Direito. Mestra em Educação. Coordenadora do projeto de pesquisa Rurue Rabi (direito indígena). Doutoranda junto ao Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da UFBA DMMDC. E-mail: jbombfim@uneb.br

JULIANA DE SOUSA ALENCAR

Bacharel em Humanidades, mestranda Interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CE. E-mail: jualencar14@gmail.com

KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba com habilitação em Antropologia (2004), mestre em Sociologia pela

Universidade Federal da Paraíba PPGS/UFPB (2006) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba PPGS/UFPB(2010) e pós-doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas PPGCISH/UERN. E-mail: karllaceas@gmail.com

LARISSA OLIVEIRA E GABARRA

Doutora em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e mestra em História Cultural pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Coordenadora do grupo de pesquisa África Contemporânea. E-mail: larissa.gbarra@unilab.edu.br

MARCO ANTÔNIO LIMA DO BONFIM

É militante do Movimento Negro Unificado do Ceará. Pós-doutorando em Educação e Ensino na Universidade Estadual do Ceará (MAIE/PNPD/ CAPES). Doutor e mestre em Linguística Aplicada. Professor e negro-pesquisador no Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na mesma universidade (MIHL – UECE), onde coordena o Grupo de Estudos Discurso, Identidades, Raça e Gênero – GEDIRG. Professor do Seminário Especializado de Estudos Afro-Latino-Americanos do Instituto de Pesquisa Afro-Latino-Americano da *Harvard University*. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no Instituto Federal de Educação do Ceará, *campus* Caucaia. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

– ABPN. Membro da diretoria da Associação de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais no Ensino na Cultura e nas Literaturas Sul-Sul (PODES) atuando na coordenação de Educação Decolonial. Entre suas publicações recentes destaca-se o livro *I Curso de Formação em Relações Étnico-Raciais e Combate ao Racismo do Movimento Negro Unificado do Ceará (Turma Preta Simoa): saberes construídos na luta antirracista cearense* (Disponível no site da Pedro e João Editores) organizado junto ao MNU – CE. Tem experiência de pesquisa em Estudos Críticos da Linguagem (Análise de Discurso Crítica, Nova Pragmática e Antropologia Linguística), Relações Raciais e Epistemologias linguístico-decoloniais na Linguística Aplicada. Atualmente vem, junto ao seu grupo na UECE, formulando e publicando acerca de uma Linguística Aplicada negro-diaspórica e interseccional.

MARIA CESALÂNIA PEREIRA DOS SANTOS

Graduada em Letras-Portuguesa (Unilab-2018). Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) do Instituto de Humanidades da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-brasileira. E-mail: cesalanciasantos@gmail.com

MARIZA ANGÉLICA PAIVA BRITO

Pós-doutora em Linguística Textual e doutora e mestra em Linguística, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/MIH) da Unilab. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), no Programa de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica (BPI). Líder do grupo de pesquisa em Linguística Textual (GELT) da Unilab.

Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística (Prottexto) da UFC. Membro do Grupo de Trabalho (GT) em Linguística do Texto e Análise da Conversação, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). E-mail: marizabrito02@gmail.com

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO

Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

ROSANE LORENA DE BRITO

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Graduada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2000), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: rosaldb2002@yahoo.com.br

SARA ALMEIDA

Portuguesa residente em Cabo Verde, Jornalista da Imprensa Escrita e mestranda em Integração Regional Africana (MIRA) Universidade de Cabo Verde. (UNICV). trabalha no jornal “expresso das ilhas” desde 2011. E mail: saragomesalmeida@gmail.com

SUZENALSON DA SILVA SANTOS

Mestrando do programa Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB. Indígena Kanindé. Professor da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos. E-mail: mkindio@gmail.com

TERESA MANJATE

Doutorada em Literaturas Africanas e Oralidades pela Universidade Nova de Lisboa. Investigadora no Centro de Estudos Africanos e docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: manjatet@gmail.com

TINO TAMBA

Bacharel em Ciências Humanas, Bacharel em Teologia, licenciado em História, especializando em Ciência Política e mestrando em Interdisciplinar em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB. Bolsista da FUNCAP. Membro do grupo de pesquisa África-Brasil. E-mail: tino.tamba@yahoo.com.br

VITÓRIA RAMOS DE SOUSA

Mestranda Interdisciplinar em Humanidades pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades/POSIH/UNILAB – Ceará – Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/ PROGRAD/UNILAB. E-mail: vitoriamos_tae@unilab.edu.br

VLADEMIRO FURTADO

Doutor em Ciência Política pela UFRGS- Brasil. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Integração Regional Africana e Liderança e Políticas Públicas da Universidade de Cabo Verde (UNICV). Email: vlademiro.furtado@docente.unicv.edu.cv

Este livro foi composto em Dante
MT pela Editora Autografia.
