



ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM

HUMANIDADES

volume VII

Organização

Edson Holanda Lima Barboza

Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Jaqueline da Silva Costa

Edge
UECE

Coleção
Argentum nostrum

**ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM
HUMANIDADES**

VOLUME VII



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

HILDEBRANDO DOS SANTOS SOARES

CENTRO DE HUMANIDADES

ADRIANA MARIA DUARTE BARROS

EDITORA DA UECE - EdUECE

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

MESTRADO ACADÊMICO EM FILOSOFIA

VICENTE THIAGO FREIRE BRAZIL

Coleção
Argentum nostrum

EdUECE

EDITORES

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

COORDENAÇÃO EDITORIAL

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO DIAS GADANHA
AYLTON BARBIERI DURÃO
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
ENÉIAS FORLIN
ESTENIO ERICSON BOTELHO DE AZEVEDO
GUSTAVO BEZERRA DO NASCIMENTO COSTA
JAN GERARD JOSEPH TER REEGEN
JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO
LOURENÇO LEITE †
LUIS ALEXANDRE DIAS DO CARMO
MANFREDO RAMOS
MARIA LUISA RIBEIRO FERREIRA
MARIA TERESINHA DE CASTRO CALLADO
MARLY CARVALHO SOARES
REGENALDO RODRIGUES DA COSTA
RUY DE CARVALHO RODRIGUES JÚNIOR

CONSELHO EDITORIAL

ANTÔNIO LUCIANO PONTES
EDUARDO DIATYH BEZERRA DE MENEZES
EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO
FRANCISCO HORÁCIO SILVA FROTA
FRANCISCO JOSÊNIO CAMELO PARENTE
GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ
JOSÉ FERREIRA NUNES
LIDUINA FARIAS ALMEIDA DA COSTA
LUCILI GRANGEIRO CORTEZ
LUIZ CRUZ LIMA
MANFREDO RAMOS
MARCELO GURGEL CARLOS DA SILVA
MARCONY SILVA CUNHA
MARIA DO SOCORRO FERREIRA OSTERNE
MARIA SALETE BESSA JORGE
SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN

Coleção
Argentum nostruM

**ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM
HUMANIDADES**

VOLUME VII

ORGANIZAÇÃO

EDSON HOLANDA LIMA BARBOZA
GEÓRGIA MARIA FEITOSA E PAIVA
JAQUELINE DA SILVA COSTA



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA - 2024

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES - VOLUME VII

© 2024 *copyright* by Autores dos capítulos

O CONTEÚDO DESTA LIVRO, BEM COMO OS DADOS USADOS E SUA FIDELIDADE, SÃO DE RESPONSABILIDADE EXCLUSIVA DO AUTOR E/OU DOS ORGANIZADORES. O DOWNLOAD E O COMPARTILHAMENTO DA OBRA SÃO AUTORIZADOS DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS AOS AUTORES E AOS ORGANIZADORES. ALÉM DISSO, É VEDADA A ALTERAÇÃO DE QUALQUER FORMA E/OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

COORDENAÇÃO EDITORIAL (EdUECE)

CLEUDENE DE OLIVEIRA ARAGÃO

EDITORES (ARGENTUM NOSTRUM)

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

CAPA, CONTRACAPA (DIAGRAMAÇÃO E IMAGENS)

BRENA KÁTIA XAVIER DA SILVA

EDITORIAÇÃO

BRENA KÁTIA XAVIER DA SILVA

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO

REVISÃO DE TEXTO

AÍDA MEDEIROS SANTOS

BRUNA NOGUEIRA FERREIRA DE SOUSA

EMANUEL ANGELO DA ROCHA FRAGOSO (LETRAFIL)

IMAGEM DA CAPA

A utilização deste arquivo é regulada nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Link: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:O_homem.png

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E59 Ensaios interdisciplinares em humanidades - v. VII / Organizado por Edson Holanda Lima Barboza, Geórgia Maria Feitosa e Paiva e Jaqueline da Silva Costa. – Fortaleza: EdUECE, 2024.

E-book. 528 p. (Coleção Argentum nostrum)

ISBN: 978-85-7826-920-3

1. Humanidades - Discursos, ensaios e conferências. I. Barboza, Edson Holanda Lima. II. Paiva, Geórgia Maria Feitosa. III. Costa, Jaqueline da Silva. IV. Título

CDD 378

ELABORADA POR LUCÉLIA MARA DE SOUZA SERRA - CRB 3ª REGIÃO-886

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

EDITORA FILIADA A



Sumário

APRESENTAÇÃO

*Edson Holanda Lima Barboza
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Jacqueline da Silva Costa*

11

PARTE I

QUESTÕES METODOLÓGICAS DO FAZER INTERDISCIPLINAR

21

CAPÍTULO 1

UM OLHAR SOBRE AS TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DO
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UNILAB
(2018-2021)

*Mônica Cordulina da Silva
Antonio Vieira da Silva Filho*

23

CAPÍTULO 2

DO INTERDISCIPLINAR AO INTERSECCIONAL:
CAMINHOS METODOLÓGICOS POSSÍVEIS

*Ana Cássia Alves Cunha
Geórgia Maria Feitosa e Paiva*

41

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA EM VOLTA DO
“EU” PESQUISADORA NO CAMPO

*Maria da Luz Fonseca de Carvalho
Natalia Cabanillas*

59

CAPÍTULO 4

POR UMA PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR COMO PRINCÍPIO
METODOLÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR

*Antonia Rosemeire Guedes da Silva
Luis Carlos Ferreira*

85

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII

CAPÍTULO 5

CATEGORIAS TEOLÓGICAS E CATEGORIAS HISTÓRICAS:
UNS DEDIM DE PROSA SOBRE WALTER BENJAMIN

José Iderlande Bezerra Viana
João Emiliano Fortaleza de Aquino

103

PARTE II

ESTUDOS SOBRE RAÇA

123

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL:
UM OLHAR SOBRE O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO

Maria Rosilene Ramos
Arilson dos Santos Gomes

125

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS DA UNIÃO AFRICANA PARA ENGAJAMENTO DA
DIÁSPORA AFRICANA ENQUANTO SEXTA REGIÃO:

IDENTIDADE AFRICANA, CULTURA, CIDADANIA E NOVOS
REGIONALISMOS

Lúcia de Toledo França Bueno
Marrielle Maia Alves Ferreira

Bas'ilele Malomalo

147

CAPÍTULO 8

ÔRÌ:

TERRITÓRIOS E SIGNIFICADOS DAS FESTAS NEGRAS EM FORTALEZA

Elizabeth da Silva Oliveira
Larissa Oliveira e Gabarra

167

CAPÍTULO 9

ALGUMAS PRÁTICAS CULTURAIS NA GUINÉ-BISSAU

Lenilda da Costa Lima Oliveira
Ricardo Ossagô de Carvalho

185

CAPÍTULO 10

LINGUAGEM E RAÇA NA LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL:
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Beatriz Santos Viera
Marco Antonio Lima do Bonfim

201

SUMÁRIO

PARTE III ESTUDOS DE GÊNERO 221

CAPÍTULO 11
A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA MULHER EM MÚSICAS DE
MARÍLIA MENDONÇA
Maryane Sobrinha Moura
Emanoel Pedro Martins Gomes
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
223

CAPÍTULO 12
O FENÔMENO DO ASSÉDIO MORAL CONTRA A MULHER À LUZ
DOS ESTUDOS DA IMPOLIDEZ EM INTERAÇÕES VIRTUAIS:
REVISITANDO OS PRESSUPOSTOS DE CULPEPER
Amanda Carvalho de Oliveira
Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos
245

CAPÍTULO 13
VOZES FEMININAS NA FEIRA LIVRE DE BATURITÉ: RELAÇÕES
DE PODER E TERRITORIALIDADE
Maria Vitoria Silva Cardoso
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Francisco Vitor Macêdo Pereira
267

CAPÍTULO 14
REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NAS ATIVIDADES
DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNL D 2020-2023: UMA
ANÁLISE DO LÉXICO
Antônia Valdilene Rocha de Souza
Isaíde Bandeira da Silva
285

CAPÍTULO 15
(DES)CONSTRUÇÕES CULTURAIS E SÓCIO-HISTÓRICAS DA
MENSTRUAÇÃO
Jacqueline da Silva Costa
Clara Maria Teles Rodrigues
303

PARTE IV
ESTUDOS SOBRE ARTE, CULTURA,
TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO
323

CAPÍTULO 16
ARTES E CULTURAS: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS ARTES
Nixon Gleyson Melo de Araújo
Luís Carlos Ferreira
325

CAPÍTULO 17
FOTOGRAFIA, CULTURA E EXPERIÊNCIA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM E A HISTÓRIA SOCIAL
Gutemberg de Queirós Lima
Tyrone Apollo Pontes Cândido
343

CAPÍTULO 18
A IMAGEM-PENSAMENTO DE DELEUZE:
O CINEMA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE FILOSOFIA
Francisco Fabrício da Cunha Alves
Antônio Vieira da Silva Filho
359

CAPÍTULO 19
A CASA DOS MASTROS: VIOLÊNCIA NÃO É APENAS UM CONTO
Ailton George de Almeida e Silva
Clara Maria Teles Rodrigues
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
379

CAPÍTULO 20
MARIA CAROLINA DE JESUS: ALÉM DE UM “QUARTO DE DESPEJO”
Denise Ferreira da Costa Cruz
Fabrício Darlan Vieira da Silva
401

CAPÍTULO 21
LITERATURA E MEMÓRIA EM CRÔNICA DA RUA 513.2:
UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR NA NARRATIVA DE JOÃO
PAULO BORGES COELHO
Maurílio Alves Rocha Júnior
Denise Ferreira da Costa Cruz
421

SUMÁRIO

CAPÍTULO 22

UMA ANÁLISE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA
COLEÇÃO MODERNA PLUS DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021

John Wirley Cavalcante da Silva

Isaíde Bandeira da Silva

439

CAPÍTULO 23

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA E
SEUS DESAFIOS

Elienai de Sousa Lima Alves

Edson Holanda Lima Barboza

Rosângela Ribeiro da Silva

455

CAPÍTULO 24

CAPITALISMO, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PARTICULARIDADE
DA QUESTÃO SURDA

Germana Maria De Araújo Lima Rodrigues

Estenio Ericson Botelho de Azevedo

473

CAPÍTULO 25

TERRA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO:
AS CONTRADIÇÕES DA CONTRARREFORMA DA PREVIDÊNCIA
SOCIAL (LEI 103/2019) PARA A VIDA DOS CAMPONESES
ASSENTADOS PELO MST/CE

Antônio José Sabino de Oliveira

Roberto Kennedy Gomes Franco

495

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

519

APRESENTAÇÃO

*Edson Holanda Lima Barboza
Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Jacqueline da Silva Costa*

O Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), tem alegria de compartilhar a coletânea de textos que compõem os *Ensaio Interdisciplinares em Humanidades – Volume VII*, obra coletiva que traz o compromisso com uma produção de conhecimento que retrata epistemologias interdisciplinares, pós-coloniais, decoloniais, contracoloniais e afro-referenciadas, assim divididas em quatro eixos: 1) Questões metodológicas do fazer interdisciplinar; 2) Os estudos sobre raça; 3) Os estudos sobre gênero e 4) Os estudos sobre arte, cultura, território e educação.

O conjunto de capítulos aqui apresentados reflete experiências forjadas a partir dos desafios sociais e políticos contemporâneos, por retratar resultados de pesquisas realizadas no pós-pandemia mundial da Covid-19 e mais especificamente no contexto brasileiro, um período pós-governança política não comprometida com valores humanos e éticos que impactou decisivamente a vida do povo brasileiro, uma sociedade historicamente marcada pelo colonialismo, pelas relações de poder hierarquizadas e desiguais entre os diversos grupos sociais e pelo racismo estrutural.

Neste contexto, a pesquisa na pós-graduação mostra-se ainda mais necessária e importante uma vez que esses desafios sociais, culturais e políticos reforçam o papel da universidade e em grande medida tem auxiliado na reformulação dos currículos tanto da graduação como da pós-graduação nas universidades públicas. Demarcando o lugar de fala de (as) brasileiros (as) de origens periféricas e da classe trabalhadora (rural ou urbana), negras (os), africanos (os) dos países de língua portuguesa ou não, quilombolas, indígenas, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, ciganas (os) e oriundos (as) de escola pública marcadamente por experiências de vida que tem funcionado como um impulsionador na formulação de pistas e apontamentos epistemológicos que vem compor e trazer o colorido da diversidade no quadro de novas (os) pesquisadores (as) e para essa nova agenda de pesquisa e de sociedade.

Assim, buscando evidenciar a diversidade de abordagens e o diálogo entre as pesquisas produzidas ou em andamento no âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, por pesquisadores interdisciplinares de outras instituições, e a conjuntura e desafios da pesquisa interdisciplinar, este livro foi dividido em quatro partes, a saber: Parte 1: questões metodológicas do fazer interdisciplinar; Parte 2: estudos sobre raça; Parte 3: estudos de gênero e Parte 4: estudos sobre arte, cultura, território e educação.

Os pesquisadores Mônica Cordulina da Silva e Antonio Vieira da Silva Filho inauguram a primeira parte do sétimo volume do Ensaio Interdisciplinares com um texto que visa mapear e analisar em quais temáticas se concentram as dissertações do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), defendidas no período de 2018 a 2021. Os autores sintetizam as temáticas desenvolvidas

APRESENTAÇÃO

no programa. Eles apontam que essas informações servirão para preencher possíveis lacunas ainda existentes na pesquisa interdisciplinar em Humanidades, demonstrando a importância do acompanhamento contínuo do conhecimento científico produzido na Universidade.

No segundo capítulo, as pesquisadoras Ana Cássia Alves Cunha e Geórgia Maria Feitosa e Paiva propõem refletir sobre o que é interdisciplinaridade e como este conceito dialoga com a categoria analítica da interseccionalidade e o método da pesquisa-ação. Dentre as questões apontadas pelas autoras, destacam-se os conceitos de disciplinaridade, o significado e origem da interdisciplinaridade, além dos desafios e possíveis contribuições destes conceitos teóricos metodológicos para o campo das ciências humanas e sociais.

Ainda sobre a questão metodológica, Maria da Luz Fonseca de Carvalho e Natalia Cabanillas propõem no terceiro capítulo uma reflexão sobre o fazer etnografia de modo decolonial. No texto, as autoras descrevem a trajetória acadêmica e pessoal de fazer etnografia a partir do conceito de bioepistemologia (Malomalo, 2009). Entre os temas deste texto, destacam-se: a socioanálise com propósitos emancipatórios e o conceito de escrevivência da intelectual Conceição Evaristo (2016).

O tema da interdisciplinaridade ganha espaço na educação inclusiva no capítulo de Antonia Rosemeire Guedes da Silva e Luis Carlos Ferreira. Os pesquisadores compreendem a interdisciplinaridade como um princípio metodológico pautado em uma pedagogia inclusiva, na escola e fora dela. E para isso, partem do pressuposto que a inclusão escolar, no cenário brasileiro, ainda está pautada na ação de inserir os estudantes com deficiência nas salas de aula com a proposta de promover uma educação para “todos”, sem considerar as particularida-

des e peculiaridades individuais. O texto garante uma reflexão crítica sobre como a interdisciplinaridade pode contribuir para a inclusão escolar.

A primeira parte de nosso livro se encerra com um diálogo com a filosofia, mais especificamente sobre as contribuições teóricas de Walter Benjamin para os estudos interdisciplinares. Os pesquisadores José Iderlande Bezerra Viana e João e Emiliano Fortaleza de Aquino buscaram entender as principais teses do filósofo alemão que compreendem categorias filosóficas e históricas. No capítulo, eles se debruçam sobre as últimas anotações, nomeadamente “teses”, num conjunto que ganhou o belo título de: *Sobre o conceito de história (Über den Begriff der Geschichte, 1940)*.

Estreando os estudos sobre raça, segunda parte desta obra, o sexto capítulo, de autoria de Maria Rosilene Ramos e Arilson dos Santos Gomes, busca analisar o percurso das lutas protagonizadas por indivíduos negros no enfrentamento ao racismo, que permeia historicamente as instituições de ensino do país para, a partir de então, visualizar possibilidades de prosseguir avançando tanto na construção de políticas públicas inclusivas como na elaboração de estratégias pedagógicas que sigam descolonizando currículos, seres e saberes.

Em seguida, contamos com a contribuição de Lúcia de Toledo França Bueno, Marrielle Maia Alves Ferreira e Bas'lele Malomalo que partem da seguinte questão de pesquisa: que mecanismos a União Africana tem desenhado para promover o engajamento da Sexta Região desde sua fundação em 2002? E quais as principais características das políticas desenhadas? Os autores realizaram pesquisas bibliográficas, documental, além de coleta de dados fruto de diálogo com especialistas em Governança Migratória para buscar compreender o fenômeno.

APRESENTAÇÃO

O oitavo capítulo se debruça sobre as festividades brasileiras. O texto de Elizabeth da Silva Oliveira e Larissa Oliveira Gabarra faz uma breve análise das festividades negras de Fortaleza a partir do conceito de Ôrí defendido por Beatriz Nascimento no filme de mesmo nome. O longa-metragem Ôrí de Raquel Gerber (1989) conta a trajetória (vida e trabalho) da ativista e intelectual Beatriz Nascimento, que busca mostrar a identidade negra nas suas diversas formas de ser quilombo (corpo/movimento).

Ainda sobre as manifestações culturais, desta vez em território guineense, os autores do nono capítulo Lenilda da Costa Lima Oliveira e Ricardo Ossagô de Carvalho retratam por meio de pesquisa bibliográfica e documental aspectos culturais praticadas em Guiné-Bissau. Busca-se analisar diversas festas culturais existentes naquele país, como: Djambadon, Broska, Kussunde, Toca-tchur e carnaval, a fim de compreender a importância dessas culturas para aquela população.

Além da cultura negra, outro aspecto importante é a linguagem, fenômeno estudado no décimo capítulo desta obra. Os pesquisadores Maria Beatriz Santos Viera e Marco Antonio Lima do Bonfim buscaram realizar uma pesquisa bibliográfica apontando como a raça e a linguagem têm sido relacionadas nos últimos anos em pesquisas da linguística. Os autores comentam que a linguagem, no campo da LA, não está apartada da raça e que foi possível notar uma variedade de temas/objetos de pesquisa (identidades sociais de raça, letramento racial crítico, performatividade de raça, representação discursiva da branquitude, racismo e discurso na mídia e literatura afro-latino-americana).

No início da terceira parte deste livro, Maryane So-brinha Moura, Emanuel Pedro Martins Gomes e Geórgia Maria Feitosa e Paiva investigam em que medida as vozes do “feminejo”, como a de Marília Mendonça, representam

um rompimento ou uma manutenção desse universo e como se dá a representação da mulher nas letras de músicas de autoria feminina. Para tanto, foram selecionadas músicas de fases da carreira musical de Marília Mendonça de modo a investigar como a mulher é representada nas letras de músicas dessas fases. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo qualitativo, pautada pela análise da temática da representatividade das diversas faces da mulher nas músicas sertanejas da cantora.

O décimo segundo capítulo da autoria de Amanda Carvalho de Oliveira e Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos parte do aporte teórico sobre assédio moral, tratado por Marie-France Hirigoyen (1998), trazendo a abordagem da Teoria da Impolidez linguística de Jonathan Culpeper (1996), a fim de compreender como se manifesta o fenômeno do assédio moral, na perspectiva linguística, contra a mulher na ambiência virtual. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, de viés bibliográfico e exploratório, tratando sobre as fases do assédio moral contra a mulher e a impolidez linguística como forma de assédio virtual e o amparo da lei sobre a violência virtual.

Saindo dos espaços virtuais de interação, a pesquisa de Maria Vitoria Silva Cardoso, Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui e Francisco Vitor Macêdo Pereira, décimo terceiro capítulo desta obra, tem como objetivo analisar as trajetórias de vida e trabalho das mulheres feirantes de Baturité, investigando seu papel na feira livre de Baturité, relações de poder, acesso à educação e preservação de saberes, por meio da metodologia história oral.

Sobre a representação da mulher negra, Antônia Valdilene Rocha de Souza e Isaíde Bandeira da Silva apresentaram no décimo quarto capítulo como as mulheres negras têm sido representadas nas atividades dos livros didáticos de história do PNL D 2020-2023, com enfoque no léxico e

APRESENTAÇÃO

no contexto histórico. As autoras realizaram uma pesquisa quanti-qualitativa, mista concomitante, de procedimento documental, e de natureza descritivo-explicativa.

Concluindo a terceira parte deste livro, as pesquisadoras Jacqueline da Silva Costa e Clara Maria Teles Rodrigues dissertam sobre a representação social da mulher e o significado histórico menstrual como espaço central da pesquisa, focando as relações culturais ligadas ao gênero feminino, e tem como o resultado principal o esclarecimento sobre as nascentes da ação desconstrutiva cultural da menstruação.

A última parte desta obra dedica-se a contemplar o olhar interdisciplinar sob diferentes aspectos artísticos, culturais, educacionais e territoriais. Sejam eles inerentes ao fazer docente ou não. Inauguramos a última parte com o capítulo de autoria de Nixon Gleyson Melo de Araújo e Luís Carlos Ferreira que tem como foco os conceitos de arte, entendendo-a como um sistema simbólico em permanente interação com outros sistemas simbólicos dentro da cultura.

Seguindo a perspectiva artística, desta vez da fotografia, o décimo sétimo capítulo de Gutemberg de Queirós Lima e Tyrone Apollo Pontes Cândido relaciona os conceitos de cultura e experiência na História Social. Eles partem da ideia de que essas noções são aplicáveis quando a fotografia é tomada como objeto de discussão histórica, seja através de uma análise ou mesmo em debates mais gerais da imagem e de outras artes visuais.

O décimo oitavo capítulo aposta no cinema como estratégia metodológica. O texto de Francisco Fabrício da Cunha Alves e Antônio Vieira da Silva Filho disserta sobre como a sétima arte pode atuar como uma opção educacional à exploração de temas e práticas pedagógicas de filosofia. As representações de verdades e pre-

tensas universalidades que são demonstradas no cinema podem ter sido já descritas, porém o seu aproveitamento pelo cinema é expressivamente distinto.

Não muito longe das artes plásticas, da fotografia ou do cinema está a literatura, fonte que engendra e propaga discursos diversos. Sobre isso, Ailton George de Almeida e Silva, Clara Maria Teles Rodrigues e Geórgia Maria Feitosa e Paiva analisam o conto da autora caboverdiana Orlanda Amarílis “A Casa dos Mastros” a partir da noção de machismo estrutural e violência contra a mulher africana.

O vigésimo capítulo desta obra disserta sobre a representatividade da mulher negra. Os pesquisadores Denise Ferreira da Costa Cruz e Fabrício Darlan Vieira da Silva buscam compreender como Carolina de Jesus retrata a mulher negra em sua obra, explorando as experiências, desafios e vivências dessa personagem. Pretende-se analisar como a escrita de Carolina de Jesus contribui para a visibilidade e representatividade da mulher negra na literatura brasileira.

Ainda no campo literário, o vigésimo primeiro capítulo, escrito por Maurílio Alves Rocha Júnior e Denise Ferreira da Costa Cruz, tem como proposta discutir a possibilidade de um diálogo interdisciplinar entre a obra *Crônica da rua 513.2*, de João Paulo Borges Coelho, com a memória histórica de Moçambique, observando como a memória histórica moçambicana (algo estritamente interligado ao campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) se configura na obra vencedora do prêmio José Craveirinha no ano de 2005.

Pensando o fazer educacional, mais especificamente o livro didático adotado na atualidade, os pesquisadores John Wirley Cavalcante da Silva e Isaíde Bandeira da Silva se propõem no vigésimo segundo capítulo a averiguar as relações interdisciplinares na coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Moderna Plus

APRESENTAÇÃO

com foco nas propostas nominais no Manual do Professor (MP) intituladas como Trabalho Interdisciplinar indicadas no MP e aplicadas no Livro do Estudante (LE).

Sobre a educação, os pesquisadores Elienai de Sousa Lima Alves, Edson Holanda Lima Barboza e Rosângela Ribeiro da Silva lançam reflexões a respeito da participação da comunidade escolar. O vigésimo terceiro capítulo busca analisar alguns aspectos sobre a Gestão Democrática na escola pública, mapear as legislações específicas ao tema e entender as implicações dessa forma de gestão na construção de uma comunidade escolar participativa. Analisa produções acadêmicas relacionadas à escola e sua estrutura, bem como as leis que orientam a educação pública no Brasil.

Sabemos que um dos grandes desafios da escola atualmente é buscar maneiras de garantir a legítima inclusão. Sobre este tema, Germana Maria De Araújo Lima Rodrigues e Estenio Ericson Botelho de Azevedo, autores do vigésimo quarto capítulo, buscam refletir sobre as contradições e a importância da luta nos avanços ocorridos sobre a inclusão da comunidade Surda na escola.

O último capítulo desta obra, de autoria de Antônio José Sabino de Oliveira e Roberto Kennedy Gomes Franco, tem como objetivo analisar as contradições sociais do envelhecimento de trabalhadoras e trabalhadores camponeses dos assentamentos rurais vinculados ao Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST no território do Estado do Ceará, Nordeste do Brasil. O texto aponta para o entrelaçamento da luta pela Terra, por Trabalho, Apoiamento Rural e envelhecimento com dignidade para a vida dos camponeses assentados pelo MST/CE.

A partir do percurso apresentado, desejamos que a obra possa ser consumida por um público que vá além do restritamente acadêmico, infelizmente, algo ainda

incomum. Para superar tal restrição é necessário que nossos textos sejam lidos por professores e estudantes da educação básica, membros de comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, coletivos de gênero e raça, associações comunitárias, sindicatos e indivíduos, para que possam repensar suas interações com a sociedade, buscando transformar seus cotidianos e conquistar realizações de projetos de vida.

Esperamos ainda que a abordagem interdisciplinar contida nos diversos ensaios que compõe o livro possa contribuir com a repercussão das reflexões propostas, inclusive fora dos muros da universidade, sem negligenciar o estímulo ao desenvolvimento de novas pesquisas que continuem pautando na universidade formas de saber/poder baseadas nas resistências, experiências e tradições culturais dos grupos sociais subalternizados historicamente desde o período de dominação colonial.

Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, através do Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP), permitiu o financiamento da presente publicação. Estendemos os agradecimentos aos (às) colaboradores de outras instituições, uma vez que, além de discentes e docentes do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, contamos com capítulos escritos por pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Estadual do Piauí.

*Redenção-CE – Brasília-DF
Primavera 2023*

PARTE I

QUESTÕES METODOLÓGICAS DO FAZER INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1

UM OLHAR SOBRE AS TEMÁTICAS DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES DA UNILAB (2018-2021)

*Mônica Cordulina da Silva
Antonio Vieira da Silva Filho*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A interdisciplinaridade tem se fortalecido nas últimas décadas como campo de estudos e pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES). Desde a criação da área interdisciplinar em 1999, houve um crescimento exponencial dos cursos de pós-graduação, especialmente nos primeiros dezoito anos dos anos dois mil. A alta demanda de propostas para a criação de cursos novos na área interdisciplinar foi um dos motivos para que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organizasse a interdisciplinaridade em 4 grandes câmaras: agrárias e ambientais; sociais e humanas; engenharias, gestão e inovação, e saúde e biológicas.

A pesquisa na área interdisciplinar tem recebido cada vez mais incentivo diante do reconhecimento da Capes e de entidades internacionais de pesquisas de que para problemas e questões cada vez mais complexos que surgem no mundo contemporâneo são necessárias a cooperação e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento para pensar formas de enfrentamento a tais problemas. Esse incentivo tem se concretizado no aumento do número de cursos de pós-graduação inter-

disciplinares, que são os programas que mais têm crescido no Brasil. Conforme a Capes (2019), eram 19 cursos de pós-graduação em 2001. Em 2018 a quantidade de cursos passou para exatamente 595 aprovados, ressaltando que esse quantitativo “não reflete o tamanho da área atualmente, tendo em vista que, ao longo dos anos, a Interdisciplinaridade deu origem a outras áreas (cinco no total). [...] Diante disso, atualmente, a Área Interdisciplinar conta com 368 Programas, sendo 148 cursos na Câmara II – Sociais e Humanidades, segundo Documento 45” (CAPES, 2019, p. 3-4).

Conforme pesquisa publicada no *Observatório de Divulgação Científica*, contata-se que “nas últimas décadas tem crescido o interesse acadêmico pela interdisciplinaridade; muitas vozes ecoam na reivindicação das práticas interdisciplinares na produção de conhecimento e na formação universitária” (Um Olhar, 2020). Com esse fenômeno vem crescendo a pesquisa na área interdisciplinar, sendo as Universidades os principais centros de produção, de transmissão e de mediação do conhecimento científico nessa área. As produções acadêmicas representam parte importante da comunicação científica, são canais de comunicação e disseminação relevantes para o avanço e desenvolvimento científico, tecnológico, social e econômico da sociedade. Uma dessas modalidades de conhecimento científico são as dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação.

O conhecimento científico na perspectiva interdisciplinar traz possibilidades de melhor enfrentar os graves problemas da sociedade e de compreender os processos de forma omnilateral. Esse artigo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento – e que já apresenta alguns resultados preliminares – que se propõe a estudar as temáticas desenvolvidas nos trabalhos de conclusão de

CAPÍTULO 1

curso na área interdisciplinar, envolvendo as seguintes áreas: filosofia, letras, linguística, pedagogia, sociologia, antropologia e história, de forma a impactar no desenvolvimento regional, educacional, histórico e social.

O artigo tem como objetivo mapear e analisar em quais temáticas se concentram as dissertações defendidas no período de 2018 a 2021 do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (MH/UNILAB). Como objetivos específicos pretendemos fazer o levantamento das dissertações defendidas e disponibilizadas no Repositório Institucional da UNILAB; catalogar as dissertações conforme os seguintes critérios: período de defesa, título, resumo e palavras-chave; classificar, a partir desses critérios, os temas principais e temas gerais abordados nas pesquisas e, ainda, identificar a região geográfica onde as pesquisas ocorreram.

O artigo se propõe a fornecer uma visão geral de uma parcela dos trabalhos de conclusão de curso, salientando os aspectos prioritários e as lacunas de pesquisa na perspectiva interdisciplinar e, quiçá, contribuir de alguma forma, para o aprimoramento do Mestrado Interdisciplina em Humanidade. Algumas questões servem como pontos de partida para a reflexão, a saber: Quais as temáticas presentes nas dissertações do curso? As temáticas estão de acordo com os objetivos do MIH/UNILAB? As regiões geográficas das pesquisas são localidades contempladas pela proposta da UNILAB?

PESQUISA NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM UM MESTRADO EM HUMANIDADES NA UNILAB

Pimenta afirma ser “profundamente necessária” a interdisciplinaridade para a ciência hoje. Segundo a autora, ela germina quase que naturalmente em alguns terrenos, como as universidades, pois “[...] em nenhum

outro espaço social há tantas possibilidades de interdisciplinaridade e tantos obstáculos ao seu florescimento” (2008, p. 64).

Faz-se necessário apresentar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), uma universidade que possui em suas Diretrizes de Internacionalização como um dos eixos suleadores da interdisciplinaridade, conforme a Seção IV, art. 25, alínea I, da Resolução CONSUNI/UNILAB n.º 100/2022, na qual aponta a “interdisciplinaridade como o princípio de produção de conhecimento acadêmico plural e transversal” como política de cátedra (UNILAB, 2022 (a), p. 15). Criada no contexto de expansão da rede pública federal de educação superior, através da Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010, com sede e foro no município de Redenção, no Maciço de Baturité/Ceará.

[...] produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir com o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa, por meio da formação de cidadãos com sólidos conhecimentos filosófico, científico, cultural e técnico, compromissada com a superação das desigualdades sociais (UNILAB, 2020).

A UNILAB nasce baseada nos princípios de cooperação solidária, com uma dupla missão: de integração internacional e desenvolvimento regional. Um de seus propósitos é formar pessoas aptas para contribuir para a integração do Brasil com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (UNILAB, 2020).

No âmbito da pós-graduação, a UNILAB conta com o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH que por meio da pesquisa interdisciplinar colabora com a formação humanística, integradora, reflexiva, crítica e cons-

CAPÍTULO 1

ciente de seu papel na sociedade. O Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) é um curso interdisciplinar que compõe o Programa de Pós-graduação Interdisciplinar (POSIH), cujas atividades da primeira turma se iniciam em fevereiro de 2016. O curso tem como propósito a internacionalização, interiorização e integração dos saberes, estimulando a produção e a difusão dos conhecimentos no campo das humanidades, especialmente no escopo dos temas elencados em duas Linhas de Pesquisa: 1. Educação, Política e Linguagens e 2. Trabalho, Desenvolvimento e Migrações. As duas linhas de pesquisa se articulam com as seguintes áreas: filosofia, letras, linguística, pedagogia, sociologia, antropologia e história. Conforme traz no Regimento Interno dos objetivos e da organização do curso:

[...] promover a capacitação do mestrando na pesquisa/docência em Humanidades à luz de uma perspectiva interdisciplinar e solidária, capaz de contribuir para a amenização dos efeitos decorrentes da crescente especialização / fragmentação do conhecimento, e envolvendo as seguintes áreas: Filosofia, Letras, Linguística, Pedagogia, Sociologia, Antropologia e História. Atender às carências internacionais, no contexto da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), e regionais de formação profissional para pesquisa/docência com perfil interdisciplinar (UNILAB, 2021).

Exposto brevemente o MIH/UNILAB, podemos falar em pesquisa interdisciplinar baseado em dois pensamentos que se complementam, que não parte de definições, mas do conceber, do compreender, do fazer, tal como pensa Bicudo (2008, p. 145) quando afirma que “a interdisciplinaridade é um modo de proceder”, assim como para Trindade (2008, p. 65) ela “é [reflexão] a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares.” É próprio da pesquisa interdisciplinar, desse modo, refletir sobre as atitudes que enfrentam desafios e as fazem transpor barreiras, forma de proceder que

realiza parcerias, compartilha e respeita conhecimentos distintos. Trindade (2008) afirma sobre a interdisciplinaridade que

[...] mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além. (Trindade, 2008, p. 71).

Essa concepção de Trindade (2008) direciona nosso olhar para a pesquisa interdisciplinar na área de Humanidades, fazendo-nos perceber que não é possível que a pesquisa possa trabalhar áreas e disciplinas de forma isolada, sem que possa construir, dialogar, trocar experiências, sem que se envolva outras áreas e diversidade de pessoas, sem se preocupar com o outro, especialmente, quando nos propomos à práxis social, cultural, política e educacional acompanhada de múltiplas possibilidades de transformação social. Na pesquisa interdisciplinar precisa também ter um ponto de vista que une, integra, entrelaça, conforme destaca Japiassu quando afirma que “do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese” (1976, p. 66). Amplitude para assegurar uma larga base de conhecimento e informação, que engloba o contexto cultural, social e histórico; profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e in-

CAPÍTULO 1

formação interdisciplinar para a tarefa a ser executada e, ainda, a síntese que assegura o processo integrador.

As atividades de pesquisa são necessárias para o desenvolvimento intelectual do país, no entanto, dentro dos programas de Pós-graduação interdisciplinar, a pesquisa interdisciplinar em sua complexidade, impactos e conflitos, vai além de disponibilizar conhecimento para a sociedade, tem um desafio de unir saberes e uma perspectiva de permitir que as propostas encontrem novos espaços e caminhos que venham compreender e buscar soluções para os problemas complexos de relevância e abrangência social. Nesse contexto, sobre a pesquisa na área interdisciplinar, a CAPES (2019) afirma que

[...] no âmbito da interdisciplinaridade apresentam-se grandes embates epistemológicos, teóricos e metodológicos. Estabelecer a relação entre saberes, propondo o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia e entre ciência e arte é a base de suas estratégias para responder aos desafios do saber complexo. Portanto é esperado que o produto final de uma proposta de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar, em geração de conhecimento e qualidade de recursos humanos formados, seja qualitativamente superior às contribuições individuais das partes envolvidas. Assim, a Área Interdisciplinar tem por perspectiva permitir que as propostas de programas encontrem espaço e ofereçam novas estratégias de abordagem dos desafios contemporâneos (CAPES, 2019, p. 12).

A pesquisa interdisciplinar em Humanidades é, dessa forma, um modo de fazer investigação que envolve outras áreas do conhecimento, buscando novos caminhos de compreensão ou resolução de problemas nos quais as soluções estão além de teorias ou de estratégias, mas se encontra no sujeito, no coletivo, na realidade, na história e nas atitudes, ou seja, essa complexidade social deve estar intrínseco ao desenvolvimento científico.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos dessa pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, descritiva, pois intenciona medir comportamento, conhecimento, atitudes, por meio do uso de levantamento de dados, com a finalidade de descrever determinada população ou região geográfica. Envolve, ainda, a pesquisa bibliográfica e documental (Cervo; Bervian, 2014, Gil, 2014, Lakatos; Marconi, 2011).

Neste artigo são apresentados os resultados preliminares dessa pesquisa, objetivando mapear e analisar temáticas das dissertações do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (MIH/UNILAB) no período de 2018 a 2021, visando, assim, a identificação e categorização das dissertações defendidas nos quatro anos do curso (2018-2021), conforme temática principal e geral e região geográfica da área de estudo.

O levantamento documental contou com as dissertações defendidas durante o período de 2018 a 2021, que resultou em um universo de 54 dissertações, conforme relação fornecida pela secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH), sendo que apenas 41 dissertações foram analisadas por estarem disponíveis no Repositório Institucional da UNILAB (RIUNILAB). Doze trabalhos defendidos não foram localizados no RIUNILAB e, desse modo, eles não foram analisados. Utilizamos também os documentos oficiais da UNILAB e do POSIH, tais como lista dos egressos que defenderam no período do estudo, Regimento Geral da UNILAB, da Pós-Graduação, Regimento Interno do MIH, projeto pedagógico do curso, entre outros.

Para a catalogação das dissertações foi elaborada uma planilha que identifica o período de defesa, títu-

CAPÍTULO 1

lo, palavras-chave, região geográfica da pesquisa, temática principal e temática central. Para a categorização das temáticas foram considerados apenas um descritor (assunto), extraídos da fonte original consultada, prioritariamente do título, do resumo e das palavras-chave. A partir dos dados coletados os temas foram analisados e definidos após consulta em vocabulários controlados, disponíveis no banco de dados da Universidade de São Paulo (USP) e da Biblioteca Nacional, para atestar o termo específico que mais define a pesquisa; as temáticas gerais foram analisadas conforme as áreas de abrangências definidas nos objetivos do projeto pedagógico do curso: filosofia, letras, linguística, pedagogia, sociologia, antropologia e história.

ANÁLISES E RESULTADOS

O levantamento coletado (Tabela 1) demonstra um total de 54 dissertações produzidas e defendidas no Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional Afro-brasileira, no período de 2018 a 2021, segundo dados da Coordenação do curso, sendo que em 2020 teve a maior produção com 16 dissertações defendidas, seguida de 2019 com 14 dissertações, 2018 com 13 dissertações. O ano de 2021 teve o menor quantitativo de produção, com 11 dissertações defendidas.

Quanto ao quantitativo de dissertações *efetivamente* analisadas, por se encontrarem publicamente disponibilizadas na plataforma do Repositório Institucional da UNILAB (RIUNILAB) até a data consultada, foram analisadas 41 produções das 54 defendidas. Em 2018 foram 11 dissertações defendidas, em 2019 totalizaram 14 dissertações, em 2020 e 2021, ambos com 08 dissertações defendidas.

No levantamento foi possível identificar que há uma divergência na quantidade de dissertações defendidas no MIH e as disponibilizadas na plataforma RIUNILAB. Essa divergência do quantitativo de dissertações (defendidas e disponíveis) pode se dever a falha de comunicação ou informação entre a secretaria do Programa e o RIUNILAB, e que deve ser identificada e sanada pelos envolvidos.

TABELA 1: QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES DO MIH UNILAB – PERÍODO DE 2018 A 2021

ANO	DEFENDIDAS	ANALISADAS
2018	13	11
2019	14	14
2020	16	8
2021	11	8
TOTAL	54	41

FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Para atingir os objetivos propostos nesse estudo, após o levantamento dos dados e análise, os resultados foram apresentados em três categorias: A) Temática principal; B) Temática geral e C) Região geográfica do estudo. Para classificar as temáticas utilizamos como critérios: título, resumo, palavras-chaves das dissertações pesquisadas. Ao analisar critérios se verificou que muitas palavras-chave não representavam a temática principal e nem eram descritor autorizado, desse modo foi necessário utilizar vocabulários controlados da Universidade de São Paulo e da Biblioteca Nacional para a verificação e a definição da escolha das temáticas; para a temática geral foi determinado conforme a abrangência que envolve as áreas defini-

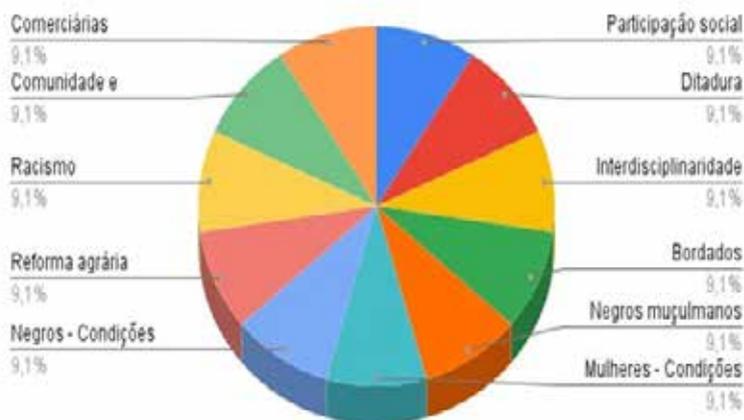
CAPÍTULO 1

das nos objetivos do projeto pedagógico do curso: filosofia, letras, linguística, pedagogia, sociologia, antropologia e história.

A) TEMÁTICA PRINCIPAL DAS DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE 2018 A 2021

Pode-se dizer que os resultados mostram que as temáticas principais das dissertações do MIH/UNIAB em 2018 foram diversificadas, constata-se a presença de temáticas predominantemente sobre mulher, negro e indígenas, como mostra o gráfico 1.

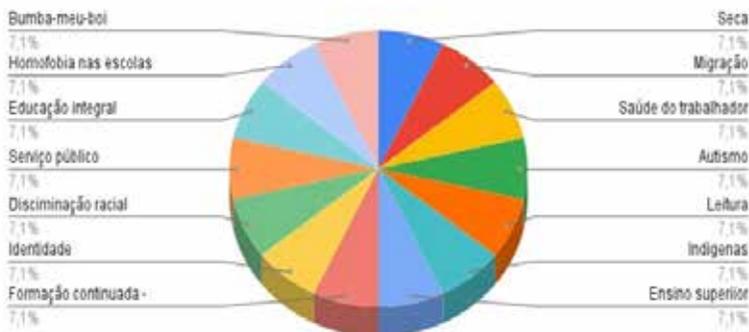
GRÁFICO 1 – CATEGORIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MIH/UNILAB ANO 2018



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Quanto às temáticas principais referentes ao ano de 2019, o ano com maior número de dissertações analisadas, constata-se que não houve nenhuma incidência de tema, conforme gráfico 2.

GRÁFICO 2 – CATEGORIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MIH/UNILAB ANO 2019



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Em relação aos anos de 2020 e 2021, constata-se (Gráficos 3 e 4) uma diversidade de temáticas principais, porém verifica-se a presença étnico-racial entre os assuntos abordados. Ressaltando que em 2020 foi o ano com menor número de trabalhos analisados em relação ao número de dissertações defendidas. Isso deve-se pelo fato que as dissertações não foram depositadas na biblioteca.

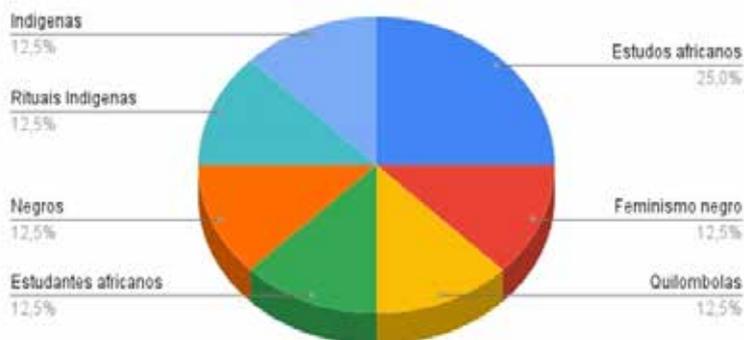
GRÁFICO 3 – CATEGORIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MIH/UNILAB ANO 2020



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

CAPÍTULO 1

GRÁFICO 4 – CATEGORIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS PRINCIPAIS DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MIH/UNILAB ANO 2021



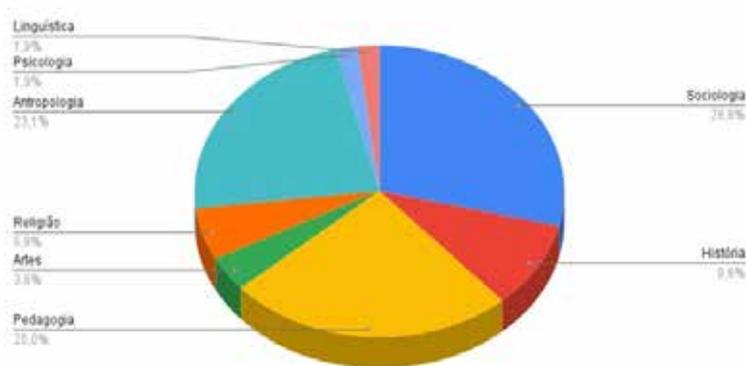
FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

As temáticas principais desenvolvidas nas dissertações do curso durante os quatro anos são as mais diversificadas possíveis, todavia, pode-se identificar o foco dos estudos nas identidades étnico-raciais e de gênero, com temáticas que abordam questões relacionadas à comunidade negra, à mulher, ao indígena e ao africano.

B) TEMÁTICA GERAL DAS DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO PERÍODO DE 2018 À 2021

Diante da grande diversidade de temáticas principais desenvolvidas nas pesquisas dos egressos, tornou-se necessária a identificação de temáticas gerais, considerando as áreas que envolvem os objetivos do MIH/UNILAB. Para isso foram utilizados os vocabulários controlados da Universidade de São Paulo e da Biblioteca Nacional no intuito de verificar a hierarquia dos termos, ou seja, identificar o termo específico compreendido no termo genérico, como é representado um assunto na linguagem documentária. Posteriormente foram agrupadas as temáticas principais às temáticas gerais.

GRÁFICO 5 – CATEGORIZAÇÃO DA TEMÁTICA GERAL DAS DISSERTAÇÕES DO CURSO MIH/UNILAB – 2018 À 2021



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

Nota-se, pelo gráfico 5, que o predomínio da temática geral foi Sociologia (28,8%), seguida de Pedagogia (25%) e da Antropologia (23,1%), da História (9,65%), da Linguística (1,9%) e demais temáticas: Religião (5,8%), Artes (3,8%), Psicologia (1,9%), estas não envolvidas nas áreas abrangentes do Programa do MIH/UNILAB. Percebe-se inexistentes os estudos sobre as temáticas gerais da Letras e da Filosofia.

C) REGIÃO GEOGRÁFICA DA PESQUISA

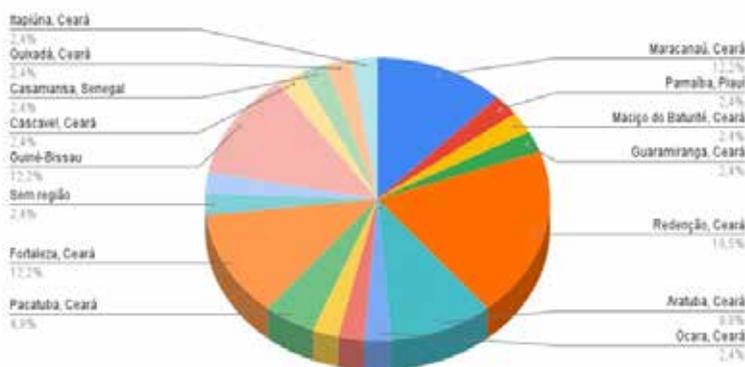
Quanto à região geográfica das áreas de pesquisa analisado por municípios brasileiros, constata-se, no gráfico 6, que o maior foco se concentrou em Redenção (19,5%), em seguida Fortaleza e Maracanaú, ambos com o mesmo quantitativo (12,2%) e Aratuba (9,8%). Os demais municípios tiveram menor incidência. Itapiúna, Quixadá, Cascavel, Guaramiranga, Ocara, e Parnaíba, Piauí (2,4%). Uma pesquisa analisada não direcionava um município específico, mas a macrorregião do Maciço do Baturité e outra pesquisa que não se tratava

CAPÍTULO 1

de região especificamente, mas pesquisa sobre educação jesuíta na América portuguesa, foi classificada sem região.

Quanto à região geográfica de pesquisa dos demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, considera-se relevante destacar Guiné-Bissau (12,2%). Senegal (2,4%), país africano, não faz parte da CPLP, todavia, é contemplado com pesquisa no MIH.

GRÁFICO 6: CATEGORIZAÇÃO DA REGIÃO GEOGRÁFICA DO ESTUDO – PERÍODO DE 2018 A 2021



FONTE: DADOS DA PESQUISA (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi mapear e analisar as temáticas das dissertações do curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com intuito de identificar a perspectiva interdisciplinar que envolve as áreas: filosofia, letras, linguística, pedagogia, sociologia, antropologia e história; bem como investigar o atendimento às demandas nacional, regional, da microrregião e dos demais membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, no intuito

de construir indicadores e análises sobre as produções acadêmicas feitas pelos estudantes do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidade (POSIH).

Para que pudéssemos responder os questionamentos propostos categorizamos a temática em principal e geral, tornando possível a consolidação dos dados. A temática principal serviu para responder as temáticas presentes nas dissertações. O estudo identificou muitos trabalhos que versaram sobre uma grande variedade de assuntos interrelacionados, características próprias da interdisciplinaridade. Demonstrou, ainda, que não existe uma temática principal prioritária na pesquisa interdisciplinar em Humanidades no Programa. Com relação a segunda questão, a categorização da temática central serviu para responder se as temáticas atenderam aos objetivos do programa. O estudo reconheceu que as temáticas prioritariamente abraçam as áreas propostas no objetivo geral do programa. Respondendo a última questão, o estudo constatou que as regiões geográficas das pesquisas fazem parte da proposta da UNILAB, refletindo assim, prioridade em temáticas interdisciplinares com compromisso com o desenvolvimento cultural, histórico e com a complexidade de relevância e da abrangência social, dando visibilidade às questões levantadas nas pesquisas.

Ressaltamos que o levantamento e a análise realizados nesta pesquisa preliminar servirá de embasamento para que futuros pesquisadores, podendo eles, a partir das novas pesquisas, aprofundar mais sobre a temática. Na produção acadêmica, mais do que identificar uma pesquisa interdisciplinar, é importante identificar seu sentido, seu papel e suas implicações no processo integrador, sua aplicabilidade no ensino, pesquisa e extensão. E isso é desafiador para pesquisadores, docentes e discentes que buscam respostas consistentes frente à complexidade sociais e humanas.

CAPÍTULO 1

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educ. Mat. Pesqui.**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008. Disponível em: <file:///D:/Artigo%20pesquisa%20interdisciplinar%20trabalho%20cientacad_BICUDO.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área 45**: interdisciplinar. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

JAPIASSU, H. O domínio interdisciplinar. In: **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 39 – 113.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2011.

TRINTADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-84.

UM OLHAR sobre a Interdisciplinaridade no Brasil: uma nova perspectiva para produção científica. *Observatório de Divulgação Científica*, v. 1, n. 4, 2020. Dis-

ponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/ciencia-cao/2020/05/25>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução Complementar CONSUNI N. 3, de 4 de dezembro de 2020**. Aprova o texto definitivo do novo Estatuto da UNILAB. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/estatuto-da-unilab/>>. Acesso em: 15 maio 2023.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução CONSEPE/UNILAB n.º 113, de 18 de novembro de 2021**. Disponível em: <<https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/01/Regimento-Interno-e-Projeto-Pedagogico-do-MIH.pdf>>. Acesso em: 20 out 2022.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução CONSUNI/UNILAB n.º 100, de 15 de dezembro de 2022(a)**. Disponível em: <[Resolucao-Consuni_Unilab-no-100-de-15-de-dezembro-de-2022.pdf](#)>. Acesso em: 11 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Resolução CONSUNI/UNILAB n.º 97, de 15 de dezembro de 2022(b)**. Disponível em: <[SEI_UNILAB-0591154-RESOLUCAO-CONSUNI-Regulamento-da-Biblioteca.pdf](#)>. Acesso em: 24 jul 2023.

CAPÍTULO 2

DO INTERDISCIPLINAR AO INTERSECCIONAL: CAMINHOS METODOLÓGICOS POSSÍVEIS

Ana Cássia Alves Cunha
Geórgia Maria Feitosa e Paiva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este ensaio tem como objetivo refletir, a partir dos conceitos teóricos e críticos, o que é interdisciplinaridade e apresentar o que vem sendo compreendido acerca da pesquisa interdisciplinar e suas possibilidades dialógicas entre os diversos campos das especializações, entre elas a filosofia, história, sociologia, educação, entre outros.

Para isso, como percurso metodológico, foi realizada uma revisão bibliográfica, possibilitando o diálogo entre áreas que tratam sobre estudos interdisciplinares ou não, entre eles Japiassu (1976), Ki-Zerbo (2010), Aiub (2006), Bachelard (1996) e Ress (2005), entre outros, e como este dialoga com outros campos de pesquisa como a interseccionalidade (Collins, Bilge, 2020; Crenshaw, 2002) e a pesquisa-ação (Thiollent, 2011).

O texto está dividido em quatro tópicos, sendo estes: *da disciplinaridade a interdisciplinaridade*, pelo qual são apresentados os conceitos de disciplinaridade, o significado e origem da interdisciplinaridade, com foco na discussão sobre a prática interdisciplinar; *a interdisciplinaridade, seus riscos e contribuições no campo das ciências*, pelo qual refletimos sobre como a interdisciplinaridade

pode contribuir para o campo das ciências, a partir do diálogo com outras especialidades; *interdisciplinaridade*, *interseccionalidade* e *a pesquisa-ação*, desenvolvendo uma reflexão sobre como a pesquisa ação pode contribuir para o debate interseccional e interdisciplinar, mais especificamente na pesquisa de mestrado; e por último, *a interdisciplinaridade e a interseccionalidade são importantes para o desenvolvimento do percurso metodológico?*, evidenciando os problemas que a interdisciplinaridade nos “oferece” para as ciências humanas. Além deles, ao final do texto, são apresentadas as considerações finais.

DA DISCIPLINARIDADE A INTERDISCIPLINARIDADE

Para compreender o que é interdisciplinaridade, é preciso refletir sobre a sua origem epistemológica. Para a filósofa Mônica Aiub, a palavra interdisciplinaridade é composta de três termos-base:

inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; **disciplinar** – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende. [...] O termo **dade** corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação. Desta forma, uma ação recíproca disciplinar – entre disciplinas, ou de acordo com uma ordem – promovendo um estado, qualidade ou resultado da ação equivaleria ao termo interdisciplinaridade. (Aiub, 2006, p. 108, grifo da autora).

As palavras, disciplinaridade, disciplina e disciplinar estão diretamente relacionadas e possuem diversos significados, desde a divisão curricular, a subordinação, normas e regulamentos, além das relações de poder e docilização dos corpos (Foucault, 1987). Embora estes significados estejam implicados diretamente, para nós, o conceito que irá prevalecer neste ensaio será da disciplina definida como especialização.

CAPÍTULO 2

O filósofo Hilton Japiassu (1976, p. 72) afirma: Assim, para nós, disciplina tem o mesmo sentido que ciência. E, disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos. (Japiassu, 1976, p. 72).

Como vimos, a disciplinaridade divide as ciências em campos das especialidades, possibilitando o aprofundamento de um tema em áreas específicas. Para o autor, baseado nos pensamentos de G. K. Chesterton (s/d), “o especialista converteu-se neste homem que, à força de conhecer cada vez mais sobre um objeto cada vez menos extenso, acaba por saber tudo sobre o nada.” (Japiassu, 1976, p. 40-41). Contribuindo com o autor, Hemi Ress (2005, p. 33) afirma, “Aqueles que buscam reforçar as disciplinas no ensino secundário e superior são burocratas, porém aqueles que se voltaram para o futuro criam seus espaços de pesquisa em zonas interdisciplinares”.

A burocracia que Ress aponta é entendida por Aiub (2006) como excesso de racionalidade. A autora afirma que ao longo do desenvolvimento humano no campo científico, foram muitas as críticas sobre este modo operar nas áreas das ciências e ilustra três práticas como exemplos: “Críticas presentes, por exemplo, nos conceitos de: ideologia, de Marx; dionisíaco, de Nietzsche; inconsciente, de Freud.” (2006, p. 110). Com isso, ela critica, elucidando que a fragmentação do conhecimento impossibilita outros saberes oriundos da contemporaneidade.

Segundo Ivani Fazenda (1995), há três momentos distintos na história da interdisciplinaridade. O primeiro, na década de 70, é o momento da definição; na década de 80, a explicitação do método; na década de 90, a construção da teoria. Em comum aos três momentos,

a interdisciplinaridade apresenta perplexidade diante da fragmentação do conhecimento e um esforço por buscar alternativas diante da racionalidade herdada. (Aiub, 2006, p. 110).

Para a pesquisadora Ivani Fazenda (2015), devemos pensar a interdisciplinaridade como um percurso para buscar conhecimento a partir dos aspectos que envolvem a cultura do lugar, o que pode ser entendido como uma pertença ao lugar e um afastamento daquilo que é imposto, por exemplo, os processos educacionais europeizados. A ideia colabora com a crítica que o historiador Joseph Ki-Zerbo (2010) apresenta a partir dos estudos para o livro História Geral da África I, em que aponta que as especializações ou disciplinarizações tendem a prevalecer uma “soberania territorial epistemológica”, resultando em estudos isolados.

A crítica de Japiassu, Aiub, Ress, Fazenda e Ki-Zerbo vão ao encontro do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, quando reconhecemos a especialização como uma das muitas ferramentas para o epistemicídio cometido contra os povos da Ásia, da África e das Américas, não assimiladas pelo ocidente (Santos, 2009) e propagados em dimensões globais. Sendo assim, no campo da pesquisa científica, os estudos sobre estes povos são conduzidos em caixas, separadas e com objetivos específicos, que por vezes reforçam a hegemonia do pensamento ocidental, quando não, intensificam e disseminam estereótipos e estigmas a respeito do que não vem do ocidente e, com isso, dificulta-se o acesso à diversidade de conhecimentos.

Seguindo este paradigma, o filósofo Gaston Bachelard (1996, p. 14) comenta que “a experiência *científica* é, portanto, uma experiência que *contradiz* a experiência *comum*”. Em consequência, compreende-se que ciência tem por função investigar os fenômenos a partir de pro-

CAPÍTULO 2

cedimentos metodológicos que podem ser verificados e que estes nos possibilitam empreender em novos métodos e instrumentos. A disciplinarização contribui com os saberes já verificados, mas não possibilita o empreendimento científico, o que o autor chama de obstáculos epistemológicos.

Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente *verificada*. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. **Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial.** (Bachelard, 1996, p. 14, grifo nosso).

A interdisciplinaridade tem sua definição datada na década de 1970 no Brasil¹, mas como podemos observar em Bachelard², já existiam pensamentos interdisciplinares e críticas a disciplinaridade na década de trinta do século passado. Logo, também existiam outras concepções de como deveriam proceder no campo da pesquisa científica, não negando a disciplinarização, mas agregando-a a partir de diferentes perspectivas, seja a partir da indagação da disciplina, para ocorrer uma reflexão sobre as especificidades de cada linha de estudo, a exemplo, a filosofia, sociologia, da educação, entre outros campos de especializações.

Embora a interdisciplinaridade surja de uma necessidade, uma alternativa científica para se opor a fragmentação do conhecimento (ABIN, 2006), não podemos negar que a disciplinaridade é importante para existência da interdisciplinaridade e vice-versa, como apontou o economista Carlos Pimenta,

1 Os propulsores da interdisciplinaridade no Brasil são os pesquisadores Ivani Catarina Arantes Fazenda e Hilton Japiassu.

2 A primeira impressão do livro *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento é de 1938.

A interdisciplinaridade não é melhor ou pior que a disciplinaridade, apenas é diferente, mais útil ou próxima da descoberta científica nuns casos, mais longe noutros. A interdisciplinaridade é diferente da disciplinaridade, mas não pode existir sem esta. A disciplinaridade alimenta-se e reforça-se frequentemente na interdisciplinaridade. (Pimenta, 2013, p. 12).

É a partir destas tensões e dos questionamentos sobre os modos de se fazer pesquisa que surgem outros caminhos para se fazer ciência, como veremos adiante.

INTERDISCIPLINARIDADE: RISCOS E CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DAS CIÊNCIAS

Japiassu (1976) afirma que a interdisciplinaridade surge de maneira interna e externa: “uma *interna*, tendo por característica essencial o remanejamento geral do sistema de ciências, que acompanha seus progressos e sua organização, outra *externa*, caracterizando-se pela mobilização cada vez mais extensa dos saberes convergindo em vista da ação.” (Japiassu, 1976, p. 42-43). Enquanto para Fazenda (1994), ambas coexistem, apontando impasses e superações de dicotomias, “Na medida em que essas preposições teóricas avançam, mais explícitas vão se tornando as hipóteses teóricas da interdisciplinaridade”. (1994, p. 17).

Os autores trazem à tona os reflexos de um período em que as ciências passaram a ser questionadas, “a crise das ciências”, que se tornou crescente desde o final da Segunda Grande Guerra (Fazenda, 1994) e segue até hoje. Para os autores, a interdisciplinaridade é uma possibilidade de enfrentarmos tais impasses, possibilitando o encontro da ciência e da existência. (Japiassu, 1976; Fazenda, 1994).

Nesta mesma linha, o educador Gaudêncio Frigotto afirma que a interdisciplinaridade não é “uma ques-

CAPÍTULO 2

tão de método de investigação e nem de técnica didática”, mas, “a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (2008, p. 42), para que possamos pensar na construção, na seleção e na transmissão do conhecimento (Campestrini; Vandresen; Paulino, 2000). Ainda sobre isso, o autor complementa:

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, 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. (Frigotto, 2008, p. 44).

Para ilustrar, retorno a Ki-Zerbo, que nos apresenta uma solução para as adversidades no campo da pesquisa sobre os estudos de África: “A uma interdisciplinaridade por justaposição, deve-se preferir uma interdisciplinaridade por enxerto de abordagens e disciplinas. A estratégia geral da pesquisa, bem como as etapas táticas, deve ser estabelecida em conjunto.” (2010, p. 396).

A questão interdisciplinar tem como propósito superar a dicotomia entre: **teoria e prática; pedagogia e epistemologia; entre ensino e produção de conhecimento científico; apresenta-se contra um saber fragmentado, em migalhas, contra especialidades que se fecham; apresenta-se contra o divórcio crescente na universidade**, cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida e contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas. (Francischett, 2005, p. 5, grifo nosso).

Com base na geógrafa Mafalda Nesi Francischett, podemos notar que ela e Ki-Zerbo nos apontam para um

mesmo caminho, a ideia de que o estudo interdisciplinar vem para contribuir com a produção do conhecimento, tanto do resgate histórico como das práxis cotidianas da pesquisa, não apontando divisões, mas caminhos que dialogam, inter cruzam, interseccionam. É um percurso que abrange as diversas possibilidades de achados científicos.

Em resumo, o estudo interdisciplinar pode ser entendido como o diálogo entre disciplinas, em que deve-se prevalecer a autonomia de cada disciplina (Japiassu, 1976), sendo este um percurso dialógico, nos processos teórico-metodológicos, pois como afirma Francischett, “O horizonte epistemológico deve ser o campo unitário do conhecimento, a negação e a superação das fronteiras disciplinares, a interação propriamente dita.” (Francischett, 2005, p. 3).

Hemi afirma que em sua subjetividade, “Prego a interdisciplinaridade, a polivalência e a abertura disciplinar” (2005, p. 33) e com base nisto não é possível apenas compreender o que é interdisciplinar, é preciso viver a interdisciplinaridade, da mesma forma que enxergamos o mundo, tanto por sua subjetividade, quanto por sua objetividade. Talvez assim, não caiamos no risco do uso da expressão sem a ação.

Japiassu (1976) já nos apontava sobre os riscos do uso do termo de modo discriminado, tornando-o um modismo. Assim como tudo que é criado pelo homem, existe um modismo em estudos interdisciplinares, pois muitos destes são ditos interdisciplinares, mas não integram de fato a lógica e necessidade interdisciplinar em suas práxis.

Também existem outros riscos, a título de exemplo, o/a pesquisador/a pode tornar-se, no percurso da pesquisa, um generalista, incapaz de aprofundar-se no estudo, ou mesmo cair na “armadilha” da disciplinarida-

CAPÍTULO 2

de, não possibilitando o diálogo entre as várias especialidades e os diversos conhecimentos.

Todas estas reflexões apresentadas até aqui podem ser caminhos para um fazer científico incluyente e auto-crítico, que nos possibilita elaborar um referencial teórico que dialogue com temas que atravessam os sujeitos da pesquisa, tendo assim, outros pontos de vista sobre um determinado fenômeno, como também nos permite utilizar um conjunto de procedimentos, que por hora poderiam ser vistos como não relacionados.

INTERDISCIPLINARIDADE, INTERSECCIONALIDADE E PESQUISA-AÇÃO

No campo da pesquisa social, o horizonte epistemológico pode ser diverso, principalmente se este for desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar, no campo teórico e da ação. O objetivo do estudo para o desenvolvimento da dissertação é compreender, a partir dos estudos interseccionais, os desafios enfrentados pelas estudantes mães brasileiras e dos PALOP da UNILAB durante os seus percursos acadêmicos.

A UNILAB é um espaço internacional e interiorizado, onde estão presentes diversas mulheres de diversos universos sociais, das áreas urbanas, rurais e/ou periféricas, de diversidade étnicas (quilombolas e indígenas), mulheres do Brasil e mulheres dos países de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, que são de universos sociais e étnicos tão diversos quanto os nossos. A experiência com a maternidade está longe de uma padronização.

Os pesquisadores Mario Henrique Castro Benevides e Carlos Henrique Lopes Pinheiro, ao elaborarem um estudo sobre metodologias no campo de pesquisa da UNILAB, afirmam que **“interlocutores são concebidos como sujeitos dotados de valores, visões e**

experiências específicas, cada qual com motivações e trajetórias próprias, mas se encontram em dados momentos no que tange ao elemento socioespacial da construção e da prática profissional.” (Benevides; Pinheiro, 2018, p. 181, grifo nosso). Logo, podemos perceber que não existem “objetos de pesquisas”, mas sim, pessoas, participantes, interlocutoras que poderão contribuir para o desenvolvimento do estudo.

Diante disso, para realizar a pesquisa, a partir desta temática e com interlocutoras tão diversas, é preciso buscar métodos e estratégias que dialoguem, não apenas para reconhecer e apontar os diversos problemas sociais, mas também para possibilitar a resolução de problemas (Collins; Bilge, 2020). Para as sociólogas Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), a interseccionalidade pode ser entendida como,

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2020, p. 15).

Existem diversas ferramentas e categorias analíticas que poderíamos utilizar como suporte teórico e metodológico para alcançarmos o objetivo, dentre eles: feminismo, feminismo negro, gênero, raça e classe, e a interseccionalidade. Mas, como afirma Kimberlé Crenshaw (2002, p. 174), “Há várias razões pelas quais experiências específicas de subordinação interseccional não são adequadamente analisadas ou abordadas pelas

CAPÍTULO 2

concepções tradicionais de discriminação de gênero, ou raça”. Para a autora, quando certos problemas passam a ser categorizados eles podem tornar a ser um duplo problema de superinclusão e de subinclusão.

O termo ‘superinclusão’ pretende dar conta da circunstância em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres. A superinclusão ocorre na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância. [...] Uma análise de gênero pode ser subinclusiva quando um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes. Uma outra situação mais comum de subinclusão ocorre quando existem distinções de gênero entre homens e mulheres do mesmo grupo étnico ou racial. (Crenshaw, 2002, p. 174-175).

Apontar isso é importante para reforçar a necessidade de um olhar sobre o todo, ao mesmo tempo que se percebam os aspectos individuais de cada questão/eixo, por exemplo, seja da pesquisa ou das discussões sobre implementação ou revisão de políticas públicas. Para Crenshaw, a partir dos estudos feministas, a interseccionalidade surge para compreender como os sistemas múltiplos de subordinação podem afetar a experiência de ser mulher, mas mais do que isso, “a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.” (Crenshaw, 2002, p. 177).

Para dialogar com os conceitos e possibilidades da interseccionalidade, é importante retomar o conceito de

interdisciplinaridade, que para Aiub (2006, p. 112) “O estudo ou o trabalho interdisciplinar permite a transferência de métodos e, conseqüentemente, um olhar mais abrangente”, que promove a “construção de um conhecimento plástico, flexível às necessidades singulares de cada contexto, mas com abrangência suficiente para permitir a compreensão da diferença e o surgimento da novidade.” (idem, 2006, p. 112).

Nota-se que, a interdisciplinaridade e a interseccionalidade são importantes para o desenvolvimento do percurso metodológico, pois se a interseccionalidade nos permite identificar os problemas, a interdisciplinaridade nos “oferece” o campo necessário, o diálogo entre especializações distintas. Nesta perspectiva, a interseccionalidade pode ser utilizada como “uma práxis-crítica” (Bueno, 2020, p. 3), cujas intersecções (raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade, faixa etária, entre outros marcadores) são partes de um todo e que estes moldam os diversos fenômenos e problemas sociais.

Portanto, mais do que identificar os problemas, é preciso buscar soluções dentro do campo de pesquisa. Neste sentido, tanto a interdisciplinaridade, como a interseccionalidade, dialogam, enfim, com a pesquisa-ação.

Para Michel Thiollent (2011),

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base

CAPÍTULO 2

nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação. (Thiollent, 2011, p. 7-8).

A pesquisa-ação, como o nome diz, tem como premissa a ação ou resolução de um problema coletivo, tendo o pesquisador e os participantes, os precursores desta ação ou resolução. O autor afirma que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.” E ressalta que “é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.” (Thiollent, 2011, p. 21).

Considerando nosso lócus da pesquisa, a universidade, Ana Maria Urpia e Sonia Maria Sampaio (2011, p. 163), refletem que o espaço universitário é um local que constituiu “uma visão tradicional acerca dos processos de transição para a vida adulta, que pressupõe uma perspectiva linear, de sucessão passo a passo”. Neste contexto, nossas interlocutoras empreendem em suas trajetórias acadêmicas um impasse, que não deve ser despercebido social e institucionalmente.

Mulheres universitárias que se tornam mães têm uma maior probabilidade de abandonarem ou de não participarem ativamente da vida acadêmica, pois uma mulher que engravida quebra para si a perspectiva linear, pois o ato de ser mãe é visto como uma ruptura. Isso ocorre, pois, a estrutura burocrática e social da universidade é moldada em uma estrutura patriarcal. Assim, quando uma jovem mulher engravida estando no ambiente universitário, ela colide com complexas dificuldades, que são acentuadas consoante as intersecções que atravessam o seu existir, principalmente quando pensamos na UNILAB e sua diversidade.

Em estudos anteriores, como os realizados por Urpia e Sampaio, assim como por Ana Cecília Leite e Francione Alves, foi observado que o acúmulo de papéis sociais – ser mãe, estudante, donas de casa, ter que garantir o sustento de si e da criança –, são algumas das questões que percorrem o cotidiano das mulheres universitárias. Para Leite e Alves “Conseguir conciliar as tarefas dessa rotina e desempenhar todas as funções bem, não é fácil e acaba gerando um desgaste físico e emocional que prejudica, inclusive, a saúde dessas estudantes”. (2022, p. 8).

A escolha metodológica da interdisciplinaridade, somado a interseccionalidade, surge para dar conta da temática investigada, que cruza com as questões gênero, raça e classe, unindo as questões diaspóricas e étnicas, mas também com as políticas de acolhimento estudantil, já que o nosso objetivo é formular reivindicações que possam dar origem às ações de implementação de políticas públicas estudantis, que garantam a permanência das mães universitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi refletir sobre o que é interdisciplinaridade e suas possibilidades dialógicas em diversos campos das especializações, com atenção a categoria analítica da interseccionalidade e a método da pesquisa-ação. Deste modo, embora o estudo sobre maternidade no espaço acadêmico da UNILAB esteja apenas iniciando e compreendendo que somente com a ação poderemos de fato saber se os procedimentos escolhidos são os ideais para a execução da pesquisa, podemos concluir que a ação do estudo interdisciplinar nos possibilita estruturar tanto um referencial teórico, como um conjunto de procedimentos interligados que dialogue com o tema e que atravesse as sujeitas da pesquisa.

CAPÍTULO 2

Com base na nossa revisão, observamos que a função do/a cientista é formular e colaborar com a ascensão de outras epistemologias, compreendendo que existem conhecimentos não empreendidos, possibilitando o surgimento de novos conhecimentos e que é partir deste que são geradas questões e necessidades a serem respondidas.

Do ponto de vista social, o ser humano é capaz de aprender e desenvolver suas competências em diversas áreas e a especialidades, possibilitando um aprofundamento, sendo esta também importante para a existência da pesquisa interdisciplinar. Mas é dentro da nossa individualidade e a partir dos nossos conhecimentos que decidimos ser especialistas em apenas uma coisa ou nos aprofundarmos em várias, é que decidimos termos um olhar fixo em um único ponto ou nos apropriar da interseccionalidade para ver o mundo ou os/as sujeitos/as sociais em sua imensidão diversa.

Entendemos também que o procedimento metodológico é composto de escolhas atribuídas por nós com propósitos que perpassam não somente a nossa objetividade, mas também a nossa subjetividade. Deste modo, as escolhas metodológicas para o desenvolvimento da dissertação pretendem contar uma história longe de ser única e que muitas vezes é silenciada cotidianamente, como a experiência de ser mulher, mãe e universitária.

REFERÊNCIAS

AIUB. Monica. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**: São Paulo. n. 30, v. 1, p. 107-116, 2006. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso: 18.out.2022.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conheci-

mento. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CrH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 169-186, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19826>>. Acesso em: 11.jul.2023.

BUENO, Winnie. Sobre Interseccionalidade. In: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: <http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf>. Acesso: 10.out.2022.

CAMPESTRINI, Danilo; VANDRESEN, Vilmar; PAULINO, Luciana. Interdisciplinaridade: a filosofia como instrumento de diálogo entre as ciências. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 5, n. 5, 2000, p. 145-167. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/353/0>>. Acesso: 11.jul.2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Dossiê III Conferência Mundial contra o Racismo, **Revista Estudos Feministas**, n. 10 v. 1, Jan, 2002 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: 30.jan.2023.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. In: **Interdisciplinaridade**. / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdiscipli-

CAPÍTULO 2

naridade. São Paulo: PUCSP, v. 1, n. 6, 2015. p. 9-17. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>>. Acesso em: 11.jul.2023

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Capinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. UNIOESTE, Cascavel, maio/2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/franchishett-mafaldaentendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso: 03.out.2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEITE, Ana Cecília Figueirêdo; ALVES, Francione Charapa. Trabalho, maternidade e permanência no Ensino Superior. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.

KI -ZERBO, Joseph. Os métodos interdisciplinares utilizados nesta obra. In: **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**. Portugal: Humus, 2013.

RESS, Hemi. **Produzindo sua obra: o momento da tese**. São Paulo: Liber. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.

Novos estud. CEBRAP, n. 79, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7TH-FDBrgc>>. Acesso em: 07.jul.2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-168. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>>. Acesso em: 7.jul.2023.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA EM VOLTA DO “EU” PESQUISADORA NO CAMPO

*Maria da Luz Fonseca de Carvalho
Natalia Cabanillas*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentro de um campo, os/as agentes sociais interagem a partir de práticas sociais, que se expressam através de linguagem, isto é, atos discursivos falados ou escritos ou não, gestos, ações sociais (Malomalo, 2009, p. 71). Nessa perspectiva, eu, Maria da Luz Fonseca de Carvalho (2017), afirmo que do ponto de vista da minha primeira experiência etnográfica, ficou evidente a existência de um paradoxo estabelecido na Comunidade Sundry por meio da minha figura de pesquisadora. A comunidade foi se expressando a partir de uma narrativa de cisma e desconfiança. Assim é o poder e violência simbólicos: a capacidade de mandar no outro sem, necessariamente, fazer uso da força física (Bourdieu *Apud* Malomalo, 2009, p. 27).

Em 2017, essa desconfiança instaurada entre a pesquisadora e a comunidade se deu em decorrência das atividades do Comitê de Implementação de Projeto e sua permanência na Sundry no período de Julho a Agosto de 2017. Naquele período, uma parte da comunidade acreditava que a faceta de pesquisadora foi forjada para coleta de informação e opinião da comunidade sobre

a implementação do reassentamento para a nova Sundy através da empresa HBD¹. Ou seja, a pesquisadora nada mais era que uma infiltrada da empresa. Esse olhar comunitário, atribui à empresa HBD uma certa facilidade de controle, de quem vigia, sobre quem dedura as ações da empresa, e de quem deve sentir medo desse controle.

Dessa forma, em 2023 ainda vivi o clima de desconfiança embora em baixa escala. Alguns moradores perguntavam sobre o que havia me motivado a pesquisar, para saber se tinha relação com a empresa HBD, ou se eu era funcionária. Acredito que essa percepção tenha se instaurado em função de eu pedir boleia no transporte da empresa. Senti que a comunidade queria se resguardar como forma de não estabelecer qualquer tipo de conflito (para além dos já existentes) entre os dois lados.

Assim, a desconfiança da população de Sundy com a atividade de pesquisa não é algo isolado, e pode ser relacionada com outras experiências de trabalho etnográfico em contextos africanos, assim como com a própria história das ciências sociais e da antropologia em África. A segunda autora deste texto, Natalia, conviveu com uma trama de desconfiança estrutural no trabalho etnográfico e de entrevistas com movimentos de mulheres na Cidade do Cabo, África do Sul, entre 2014 e 2015. À diferença de Maria da Luz, Natalia é estrangeira e branca fazendo pesquisa com e sobre mulheres não brancas. As relações raciais sul-africanas estão perpassadas não apenas pelas hierarquias, também pela desconfiança estrutural e por um medo historicamente informado. A população branca foi, e em muitos casos ainda é, agentes da expropriação. Portanto, ter suas conversações gravadas ou partilhar informação com pessoas brancas adultas, são percebidas

1 Empresa Turística Sul Africana que promove a mudança dos moradores da Sundy para um novo território em função do empreendimento turístico.

CAPÍTULO 3

como atividades de risco. No caso sul-africano, muitas ativistas preferiam as entrevistas coletivas, onde outras pessoas também estivessem presentes no diálogo. A gravação não se deu ao início dos contatos, e sim após de um ano de trabalhos conjuntos em diversas instâncias. O uso do gravador era relativamente tenso e a fotografia estava fora das possibilidades: seu uso desencadeava sempre suspeitas e um desconforto profundo.

No pensamento cotidiano do ativismo sul-africano, a pesquisa está associada às práticas extrativistas. De fato, a ativista Mama Darlena declara num evento público em 2015: [as acadêmicas brancas, sul-africanas ou estrangeiras] “elas vem e nós entrevistam a todas nós, elas publicam livros e ganham dinheiro, e nós continuamos aqui, sentadas no mesmo sofá”. Independente de qualquer reciprocidade no trabalho de campo, parcerias, e devoluções, o certo é que, ao finalizar meu doutorado, eu Natalia, ganhei um diploma, que além do prestígio, me permitiu concorrer a uma vaga como professora do magistério superior em uma universidade pública federal. Nenhuma pessoa entrevistada experimentou um ascenso socioeconômico pós-pesquisa. Na própria tese de doutorado, emerge a pergunta: de qual forma a pesquisa científica é diferente de outras formas de extrativismo? (Cabanillas, 2016).

Dessa forma, consideramos pertinente trazer a percepção do desenvolvimento econômico multicultural, desenvolvido por Malomalo (2009), como ferramenta de interpretação da estrutura social. A sua primeira fase é a etnografia, vista pelo autor como uma “descrição densa” da realidade, das culturas (Malomalo, 2009, p. 45). O segundo momento se dá quando as informações foram apuradas e inseridas numa Teoria Geral de Interpretação Cultural. Assim, tanto Geertz (1989) quanto Malomalo (2009) acreditam que olhar para as dimen-

sões simbólicas da ação social, arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade e senso comum, é mergulhar nelas, em vez de se distanciar das questões existenciais. A função primária da antropologia interpretativa não é fornecer respostas para nossas questões mais profundas, mas sim disponibilizar as respostas que outros forneceram e incluir essas respostas no banco de dados de consultas sobre o que o falante disse. Por esse motivo, uma etnografia engajada e de intervenção precisa também ter uma estratégia de escrita que não anule nem opaque os papéis centrais que as interlocutoras têm no decorrer das atividades de pesquisa. Para a interpretação simbólica interessar de forma ética, neste contexto, é necessário a compreensão do conceito de raça que atravessa as leituras das realidades sociais africanas, que estão na base do campo do desenvolvimento econômico multicultural.

Para Guimaraes (1999), muitas vezes, as teorias predominantes negaram a questão racial como arma ideológica para manter as disparidades entre negros e brancos. Guimaraes acredita que para construir uma sociedade antirracista e democrática, cientistas sociais e simpatizantes do Movimento Negro devem utilizar a categoria raça. Adicionalmente, por meio dela, é possível desfazer o uso constante e dissimulado da falsa noção de raça biológica que sustenta práticas discriminatórias e tem em sua “cor” a marca e o princípio fundamental.

O medo tem sido uma ferramenta utilizada há séculos para garantir espetáculos históricos de violação de direitos. O que importa, a essa altura, é observar a sua dialética com o conceito raça. Além disso, a população negra foi tomada como uma “raça” constituída, historicamente, pelo olhar da classe dominante (Malomalo, 2009, p. 123). Portanto, uma etnografia que possibilite desvendar os artifícios envolvendo a implementação deste em-

CAPÍTULO 3

preendimento supõe a estruturação de uma epistemologia pautada na relação com a comunidade, incentivando uma experiência de cunho emancipatório. Nessa perspectiva, estar no campo subentende-se que a pesquisadora e a comunidade se distinguem a partir das diferenças relacionais. Isto é, práticas sociais que podem causar antipatia ou simpatia na pesquisa. Sendo o campo espaço marcado pelas relações de forças, para que não haja abusos, o pesquisador deve deixar se levar pela ética libertadora (Malomalo, 2009). Nesse sentido, como aponta Nilma Lino Gomes (2020), é necessário compreender o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito e da desigualdade racial.

Nas palavras de Angela Figueiredo (2020, p. 10):

A nossa realidade desafia qualquer perspectiva de ciência conservadora e neutra. Como pensar na existência de um conhecimento que não esteja voltado para a compreensão de dinâmicas sociais que perpetuam as desigualdades e asseguram privilégios para uma minoria? Como aceitar e, de certo modo, reproduzir conceitos e teorias que em nada nos ajudam em termos de construir uma ciência comprometida com a transformação social.

Para Gomes (2020), o intelectual negro reconhece que ser negro ou negra e produzir conhecimento sobre a temática racial, contribui para a reflexão, discussão e superação de questões concernentes à população negra. Entende-se também, que ao produzir conhecimento, os intelectuais negros extrapolam as relações étnico racial, problematizando a perspectiva interdisciplinar para alcançar uma compreensão mais vasta das relações sociais e dos sujeitos sociais.

Kaphagawan (2002), levanta alguns conceitos para se compreender como o continente africano adota a produção de conhecimento pelos seus povos em defesa de uma epistemologia africana. O conceito de racionalidade

dade apontado pelo autor levanta questões como a colonialidade do saber por meio das invasões coloniais em que os africanos são tratados como seres culturalmente vazios. Emergem uma série de questões: como decidimos o que é racional no contexto da cultura africana? Como entendemos e aplicamos os princípios da racionalidade em um contexto africano para que possamos ter algum critério para distinguir o racional do irracional? Como avaliamos as crenças, teorias e explicações das culturas africanas tradicionais e contemporâneas? O que devemos fazer com as práticas, princípios, guias e instituições sociais que compõem os fios epistêmicos no tecido de uma sociedade caracteristicamente africana? Cabe também nos perguntar se seria o papel do cientista social determinar os aspectos racionais de determinada cultura, ou se podemos nos aproximar ao contexto com suficiente profundidade como para que as ações e decisões dos/as atores sociais no campo de pesquisa sejam inteligíveis, no sentido spivakiano do termo (Spivak, 2010).

Assim, Kwasi Wiredu (2022) em “Como não se deve comparar o pensamento africano com o ocidental”, afirma que os aspectos fascinantes e esclarecedores dessa comparação será observar como vários povos empregam categorias espirituais em suas tentativas de construir visões de mundo coerentes. Essas comparações podem inspirar menos exuberância nos antropólogos do ocidente do que as práticas atuais parecem implicar. Na ausência de tal comparação, o que normalmente acontece é que, além das características que realmente diferenciam o pensamento tradicional africano, seu fundamento não científico e esotérico tem sido usado para fazer comparações entre populações africanas e não africanas.

Os africanos são um povo em grande parte oprimido e menosprezado. Alguns estrangeiros não estão dispostos a admitir que os africanos, como povo tradicional, eram

CAPÍTULO 3

capazes de desenvolver algum tipo de cosmovisão coerente. Aqueles que tiveram bom senso, paciência e diligência para se estabelecer e estudar o pensamento africano tradicional, muitas vezes foram, sobretudo no século XIX e começo do século XX, antropólogos coloniais que tentavam fazer inteligíveis as ações e atitudes de nossos antepassados aos olhos dos governos coloniais, com o objetivo de facilitar seu controle. (Wiredu, 2022, p. 12).

REFLEXÃO METODOLÓGICA SOBRE O USO DO GRAVADOR NA ENTREVISTA NA PESQUISA DE CAMPO

Com o intuito de etnografar a situação social da comunidade da Sundry, foram utilizadas ferramentas como forma de possibilitar registros enfáticos para a construção deste trabalho. Como aponta Vaz (2020), diferente da concepção da ética filosófica dominante, acreditamos que os métodos tradicionais e ocidentais, utilizados como manobra de poder nas pesquisas de campo, devem ser passíveis de crítica e reflexão.

Durante a pesquisa de campo sempre nos parece fácil e aceitável usar aparelho gravador ao entrevistar os colaboradores da pesquisa. Isto justifica-se pela limitada capacidade de decorar informações perante o desenrolar de eventos (Vaz, 2020, p. 31). No entanto, não é tão fácil quando percebemos na Sundry que, quando ligava o gravador, existia uma preocupação por parte dos moradores em se comunicar com uma linguagem mais rebuscada. O uso do gravador gera diversos tipos de desconfortos e constrangimento. Entre eles, está o despertar da necessidade do morador em falar na linguagem muitas vezes técnica e acadêmica do pesquisador, ou em uma linguagem mais formal abrindo mão de ser entendido na sua complexidade linguística. Isso desestrutura e interfere na boa vontade de participar, produzindo desgaste emocional, físico e mental.

Esta sensação, acredito que seja causada pela presença e pela apresentação da pesquisadora. Quando eu, Maria da Luz Fonseca, me apresento enquanto estudante universitária e mestranda para um grupo de pessoas que não tiveram a mesma oportunidade que eu, passo a ser entendida como uma figura importante no campo, sendo meu corpo e todo o panorama ao redor do que eu sou, provocando um esforço na comunidade para adequação ou resposta daquilo que propositalmente fui a busca. Esse esforço é bem intencionado, podemos considerar dessa forma. No entanto, é um esforço que, enquanto pesquisadora, eu não experimentei, sendo assim desconfortável apenas para uma parte. A experiência com o gravador, no entanto, nos leva a entender que toda atividade de pesquisa é mais uma intervenção do que uma observação asséptica. Observamos tanto quanto somos observadas, e nossos corpos significam algo. Assim, os dados de pesquisa não são colhidos, pois não estão prontos à espera da pesquisadora que irá os catar. As informações são construídas em parceria com as interlocutoras, e os discursos, atitudes e gestos são tanto genuínos como relacionais: sua manifestação pressupõe, em algum grau, a presença da pesquisadora.

Para Carvalho (2017), em sua primeira experiência em campo, o gravador representava, para alguns moradores da comunidade da Sundy, uma espécie de exposição e ameaça em relação à empresa HBD, fazendo com que os membros da comunidade desistissem de contribuir com a pesquisa. O uso do aparelho gravador, logo no depoimento, pode refletir, para o nosso colaborador, na entrevista, a chamada de responsabilidade jurídica, na medida em que a sua voz pode ser gravada, muitas das vezes sem conhecimento final do seu uso (Vaz, 2020, p. 30). Para isso, o aparelho pode gerar a falta sensi-

CAPÍTULO 3

bilidade e aumentar o medo do/a entrevistado/a. Por outro lado, aqueles que concordavam em dar entrevista apenas permitiam que tomasse anotações, recusando o uso de qualquer tipo de tecnologia. A gravação supõe quebrar a relação entre a voz e quem enuncia essa voz, permitindo que uma narrativa seja reproduzida sem o conhecimento do seu autor/a. A recusa da gravação também pode ser pensada como a resistência a ter seu discurso expropriado.

Durante a entrevista, primeiro explicava do que se tratava a pesquisa e em seguida perguntava se gostaria que o nome aparecesse e depois solicitava o uso do gravador. Durante esta pesquisa, nenhum morador negou o uso do gravador embora a quantificação de seu uso não seja relevante, como aponta Vaz (2020). Entretanto, o uso do aparelho gravador na pesquisa de 2023 foi bem recebido, embora alguns moradores tenham solicitado que seus nomes não aparecessem no corpo do texto, nem na identificação da entrevista.

Concordo absolutamente com a exigência do anonimato e acredito ser inquestionável. Entretanto, quando pediam para que o nome não aparecesse, e eu solicitava a gravação, alguns moradores perguntavam sobre quem teria acesso a essa gravação, demonstrando um medo em relação ao reconhecimento de sua voz. De outro modo, o anonimato lhe proporcionava maior liberdade para poder se expressar sem que ocorra qualquer tipo de vigilância. O anonimato na entrevista também é entendido por mim como um caminho de desabafo, da necessidade de ser ouvido/a. Esta afirmação surge em decorrência de entrevistas concedidas que extrapolam minutos. Assim, muitas vezes, para a etnógrafa, é necessário ocupar o lugar de escuta, compreendendo que, nem tudo diz respeito a coleta de dados. A humanização na pesquisa de campo pode ser

um itinerário na produção de sensibilidades que permita quebrar com modelos tão rígidos e pragmáticos na construção de conhecimento.

Para Vaz (2020), em sua experiência na aplicação da entrevista cooperativa COAJQ (Cooperativa Agropecuária de Jovens Quadros), percebeu que para os/as entrevistados/as parecia-lhes um processo judicial no qual tinham que conceder depoimento. Por essa experiência relacional fazer referência às forças e a investigação policial, tem-se um exercício de poder sobre o/a entrevistado/a, devendo-se considerar os domínios dos preceitos do conhecimento, ou seja, quem é o responsável pelas informações e quais suas intenções ao fazer o uso das falas do/a entrevistado/a.

Lugar esse em que somos capazes de entrever, interpretar o mundo do outro até o ponto de apontar a sua necessidade (Vaz, 2020, p. 30). Nesse sentido, torna-se pertinente reconhecer de que lugar partimos. Entendemos que métodos promovidos pela academia a partir do conhecimento universal podem pertencer a uma abordagem invasiva de compreensão das subjetividades. Apresentá-los ao seu campo de pesquisa nunca deve significar que estes devem ser considerados os mais eficazes ou que são os únicos meios para fins de produção de dados. As novas descobertas de teorias científicas, e sua atualização enquanto pesquisador/a daria uma nova roupagem a este trabalho; essa conotação significa que o conhecimento da pesquisadora não sobressairá (Carvalho, 2017, p. 29).

Portanto, criticar o modo de aplicação de aparelho gravador na pesquisa de campo com a população rural, principalmente na entrevista, é um exercício de sensibilidade (Vaz, 2020, p. 32) e pode se tratar de uma questão ética. Este autor, faz essa provocação em sua

CAPÍTULO 3

dissertação de mestrado, como forma de estimular aos etnógrafos/as que realizam pesquisa de campo na África a repensar as tecnologias de entrevista nas ciências humanas. Por fim, nos deixa com os seguintes questionamentos destinados à construção de uma reflexão: a pesquisa de campo por meio de entrevista poderia ser mediada com o prolongamento de tempo de pesquisa e vivência no campo com as/os participantes? Quais as tecnologias o/a cientista poderia utilizar em caso destes desafios? Como utilizar estas tecnologias na pesquisa de campo nas ciências humanas?

Dentro das possibilidades de reflexão, entendemos que toda e qualquer forma de prática metodológica em campo precisa avaliar as nuances que constituem o campo por meio da sensibilidade. Para tanto, é necessário que a pesquisadora não coloque seus interesses acima dos da comunidade. Por definição, esse gênero de empatia supõe, portanto, a distância: é justamente porque não se está no lugar do outro que se tenta representar ou imaginar o que seria estar lá, e quais “sensações, percepções e pensamentos” ter-se-ia então (Saada, 2005, p. 15). Esta postura de tratamento de dados, como conteúdo discursivo, provém do exercício de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações de agente entrelaçados no que entendemos como processo de desenvolvimento social (Vaz, 2020, p. 32).

BIOEPISTEMOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DO EU PESQUISADORA

Este trabalho está diretamente relacionado às experiências vividas por Maria da Luz enquanto mulher, negra, africana, bissexual, estudante e natural da Ilha do Príncipe. Tem uma ligação direta com o compromisso dos/as intelectuais antirracistas na sua luta contra todos os tipos de racismo e dominação (sexismo, xenofobia, colonização, racismo) (Malomalo, 2009, p. 112), e a

homofobia. Para Malomalo (2005), este conceito pressupõe a delimitação do pesquisador e do seu campo-objeto de estudo. Não são um mero exercício de elegância intelectual, pelo contrário, fazem parte do procedimento metodológico encorajado na dúvida radical, crítica e autocrítica; valorizam a experiência de vida pessoal e coletiva no processo da construção do conhecimento (Malomalo, 2009, p. 27).

A compreensão mais aprofundada das relações desiguais foi desabrochando sincronicamente com a minha iniciação no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. A minha participação como coordenadora do primeiro DCE da UNILAB, na pasta da Coordenação da Mulher, me proporcionou construir relações que extrapolam os muros da universidade. Foi onde, pela primeira vez, me reconheci como ativista social para o direito das mulheres e da população negra, participando em eventos nacionais como o EME, Encontro de Mulheres Estudantes, ENUNE, Encontro de Negros e Negras da União Nacional dos Estudantes. Sou coordenadora geral da SolAfro, um grupo de estudo sobre a problemática de gênero no continente africano, pensado por mulheres africanas e para as mulheres africanas da UNILAB. Fiz parte da RIMA, Rede de Mulheres africanas, onde desenvolvíamos atividades para toda a comunidade africana da UNILAB. Fui bolsista por longos 6 anos do PET Humanidades e Letras da UNILAB. Talvez o mais avassalador na construção da minha autoestima enquanto intelectual e pesquisadora negra.

A busca de um instrumento científico, para compreender a situação de dominação imperialista e neocolonial (Malomalo, 2009, p. 30), me levou a pensar nesta etnografia. A preocupação em construir um trabalho que abordasse sobre o lugar de onde venho, surge, primeiramente, pela necessidade de produzir um documento que

CAPÍTULO 3

falasse de maneira crítica sobre essa realidade. O Curso do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades me apresentou um arcabouço teórico que me possibilitou debater, mas me colocou em consciência com as injustiças sociais em que eu estava inserida. Como consequência, eu quis me comprometer em construir respostas científicas que analisam de forma ponderada esse modelo de desenvolvimento e urbanização por meio de propostas turísticas que promovem a exclusão das comunidades.

Nessa altura, as minhas referências de intelectuais negros já haviam duplicado, existindo uma certa intimidade. Entre eles estavam o Fanon (2008), Oyèrónkí Oyèwùmí (2004), entre outros. Portanto, esses intelectuais me levaram a refletir sobre a minha pesquisa que havia encostado em decorrência da formação em Pedagogia. A minha entrada na pós-graduação se traduz, até hoje, como um lugar não pertencente. De fato, o próprio espaço universitário reflete esse sentimento.

Cresci em uma família constituída por mulheres, onde não havia intervalo para pensar sobre uma carreira acadêmica. Era quase que natural a preocupação com a salvaguarda da sobrevivência cotidiana e, obviamente, devaneios para de lutar por um lugar na esfera intelectual não fazia parte. No entanto, a minha mãe sempre se encarregou de nos colocar na escola, mas isso nunca representou garantia de nada, não tinha muito com o que sonhar. Eu acreditava que quando terminasse o 12º ano, constituiria uma família com marido e filhos. A falta de referência e a baixa expectativa familiar em prosperar não permitiu que eu crescesse com uma autoestima que me permitisse ser dona de minhas vontades. Todavia, por algum motivo e pelas políticas públicas do Governo Regional da Ilha do Príncipe, ingressei na UNILAB em 2015, após ser aprovada na seleção para estrangeiros.

O meu ingresso no PET-Humanidades e Letras, por exemplo, correspondia às metas que havia estabelecido para entrada na pós-graduação. Contudo, a bolsa também representava o custo das despesas e da minha permanência na universidade. As críticas relacionadas ao PET refletem a minha condição enquanto mulher negra/africana em um ambiente liderado majoritariamente por aspectos intrínsecos da branquitude. Grande parte desses aspectos foram fortalecendo a ideia de que a academia não era o meu lugar. Naturalmente, isso foi me adoecendo. O lugar da intelectualidade, que pressupõe homens brancos-heteronormativos, passou a ser entendido por mim como uma realidade distante, partindo da perspectiva de que a autoestima da mulher negra, particularmente nessa esfera, passa e passou por um processo de ceifamento.

A procura de um espaço seguro para manutenção da minha autoestima enquanto acadêmica negra, se deu de maneira tardia. Para Patricia Hill Collins (2019), os espaços seguros criados pelas mulheres negras e para as mulheres negras não devem ser entendidos como um estilo de vida. Em oposição, se caracteriza como ferramenta de empoderamento das mulheres negras, designada a promover e capacitar projetos de justiça social. No entanto, os espaços seguros tem sido entendido como separatistas. Collins (2019) acrescenta dizendo que qualquer grupo que se organiza em torno do seu interesse corre o risco de ser rotulado. Esse ataque prolongado às chamadas políticas identitárias tenta suprimir grupos historicamente oprimidos que tenham por objetivo criar agendas políticas independentes em torno de identidades de raça, gênero, classe e sexualidade (Collins, 2019, p. 200).

CAPÍTULO 3

A criação da SolAfro e da RIMA surge como uma resposta à necessidade de organização política das mulheres africanas estudantes. No entanto, esses grupos também são entendidos como redes de apoio direcionadas à esfera afetiva e solidária. Quando da criação da SolAfro em 2019, por exemplo, em que delimitamos a participação exclusiva para mulheres africanas, tanto para coordenar reuniões como para a participação, recebemos uma enxurrada de críticas por parte de outros movimentos. Uma das razões pelas quais os espaços seguros são tão ameaçadores se deve pelo fato de tais espaços serem livres de vigilâncias de grupos mais poderosos (Collins, 2019, p. 2001): isentam a mulher negra da vigilância e ao mesmo tempo lhes oferecem condições para autodefinições independentes. Quando institucionalizadas, essas autodefinições se tornam fundamentais para pontos de vista feministas negros politizados. Assim, há muito mais em jogo aqui que a simples expressão da voz (Collins, 2019, p. 2001).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2020), as mulheres feministas pós-coloniais, no pensar por meio da experiência individual e coletiva, procuram romper com o modelo convencional de ciência moderna como forma de apresentar outras alternativas de se fazer ciência, questionando a realidade, já que a dependência na atividade da pesquisa é efetiva. Essa percepção abrange uma concepção mais ampla do conhecimento que coloca em relação a ecologia dos saberes (Gomes, 2020) como um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica.

Por isso é tão importante pensar nesta metodologia por meio da análise das experiências que me atravessam. Trata-se de uma produção do conhecimento e de uma postura acadêmica que procura intervir. Uma pro-

dução que pode constituir novos sujeitos, subjetividades e sociabilidades e superar o epistemicídio do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais (Gomes, 2020, p. 20).

O foco da etnografia não visa atuar ou modificar o lugar/comunidade observado, mas é permitido que a pesquisadora seja ativa na comunidade pesquisada, visto que ela será responsável pelas interpretações realizadas a partir dos dados (Rebs, 2011, p. 78). Todavia, enquanto pesquisadora, foi necessário que compreendesse que as ações, as palavras e mesmo a corporalidade, tem seu impacto no campo. Toda e qualquer ação pode ser entendida como uma intervenção, seja intencional ou não. Se as práticas são possibilitadas pela interação, existe uma gama de possibilidades de construção de um relacionamento com tendência a facetas hierárquicas ou não. Além do mais, a etnografia possibilita revelar as relações sociais interacionais oriundas dos grupos sociais em entrosamento com a pesquisadora, cabendo à pesquisadora enxergá-las ou ignorá-las.

Neste caso, durante a pesquisa de campo, as interações foram estabelecidas de diversos pontos de vista. O primeiro se trata da relação de amizade que a minha mãe e a minha avó estabeleceram com os moradores da Sundry no contexto do regime de contratado e prestação de serviço posterior. Me recorro que quando chegava na comunidade, a primeira pergunta que os moradores faziam era a respeito da minha família, particularmente sobre quem seria a minha mãe. A afirmação de que Ana seria a minha mãe, despertava uma certa intimidade, como se fosse um lugar seguro de conversação, que abria espaço para estórias antigas sobre a minha mãe, sobre as festas, sobre o trabalho e até sobre a beleza e o seu caráter admirável. Nesse sentido, acredito que esse

CAPÍTULO 3

foi um dos principais fatores na construção da interação com a comunidade. O que representa também que a etnografia pode ser pensada por meio das possibilidades que o campo nos oferece. Dessa forma, o campo não é o que fazemos dele, é o que ele é. Ou seja, quando pensei na minha apresentação pessoal chegando na Sundy, não planejei falar da minha mãe ou de suas vivências. Acreditei que uma apresentação formal daria conta de estabelecer e abrir caminhos para uma interação com a comunidade. Entretanto, a comunidade amplia a minha compreensão no fazer etnográfico e desmonta todos os meus planos referentes aos primeiros contatos.

Nesta linha de raciocínio, tanto Mattos (2011) quanto Rebs (2011), defendem que a etnografia fará contribuições significativas para a pesquisa qualitativa, concentrando-se em uma análise dialética da cultura, em oposição a simplesmente ver a cultura como um sistema de intermediários de significado entre as estruturas sociais e a ação humana. A etnografia introduz os/as atores/as sociais com uma participação dinâmica e ativa no processo de transformação e modificação das estruturas sociais, o que faz com que o “objeto” de pesquisa seja o “sujeito” considerado como “agência humana” e sendo imprescindível para o “fazer sentido” na sociedade (Rebs, 2011, p. 79).

Construir uma relação entre a etnografia e a perspectiva de escrevivência de Conceição Evaristo pressupõe compreender de que ponto esta pesquisa parte. Sendo parte deste processo histórico de negação de direitos, minha trajetória enquanto mulher negra e africana, merece traçar um percurso que não fuja às necessidades de construção de uma contranarrativa. Para Owsun (1978), o trabalho de campo etnográfico interessante e desafiador tem duas particularidades: a pesquisa e a observação participante intensiva. Sendo assim, a pesquisa etnográfica, convencio-

nalmente, tem como objetivo principal o relato descritivo das culturas dos povos originários. Ou seja, fornece para um público da Europa Ocidental informações novas e básicas ou adicionais e confiáveis sobre não-ocidentais – os chamados povos “primitivos”, “bárbaros”, “selvagens” ou “atrasados” (Owsun, 1978, p. 3). Em que o conhecimento da cultura pouco ou nada lhes interessavam.

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”, tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle. (Geertz, 2009, p. 15).

Entretanto, os aspectos intrínsecos das técnicas na pesquisa de campo podem alternar de acordo com as intenções da pesquisa. A escolha de informantes, por exemplo, não diz respeito apenas às contribuições que a pesquisadora/or consideram pertinente. Em muitos casos, os nossos informantes imagetivamente perfeitos são os que não nos escolhem por indefinidos motivos. O pedestal da posição do pesquisadora/or na pesquisa de campo precisa ser revisto, de modo que ampliamos nosso horizonte para experimentar a humanização daquele que desbrava seus conhecimentos comunitários sem qualquer intermédio da vigilância científica. A bioepistemologia como parte da metodologia deste trabalho “subverte a produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de sua posicionalidade na narração da sua própria existência” (Machado e Soares, 2017).

CAPÍTULO 3

Para Kirin (1993), no campo ou em casa, toda antropóloga carrega consigo uma identidade pessoal e étnica, embora as pessoas com alianças, as minorias ou as mulheres do Terceiro Mundo, possam experimentar as tensões dessa dupla identidade mais intensamente. No entanto, isso só é possível pelo número crescente de moradores que desenvolveram relações de afeto com a minha mãe que também é parte das dinâmicas coloniais entre Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Assim, Kirin (1993) aponta que, quer sejamos fortalecidos ou enfraquecidos por relações de poder dominantes, cada um de nós deve aceitar a responsabilidade de como nossas configurações pessoais influenciam nossas interações relacionadas ao trabalho e nossa redação acadêmica. Quando os profissionais desconsideraram completamente suas próprias circunstâncias e experiências, isso leva a uma compreensão desconcertante, ao mesmo tempo em que afeta violentamente a gama de identidades híbridas pessoais e profissionais com as quais lidamos diariamente com artigos com análise teórica aprofundada.

A senhora Luluca, por quem tenho muito carinho, me levava para todos os cantos, para as casas das pessoas pedindo que elas falassem comigo. Ela era acarinhada por todos da comunidade. Fui percebendo, quando chegava à casa das pessoas, e elas me mandavam entrar e sentar por causa da presença dela. Ofereceu-me comida diversas vezes, e chegou também a oferecer banana para levar para casa. [...] ela saía andando comigo de mãos dadas falando alto, *odja nha fidju* em português seria, olha minha filha!!! *Djam ranja nha fidju* “já tenho a minha filha”. (Diário de Campo, 2017, p. 30).

Luluca é uma mulher mestiça descendente de Cabo-verdiano e de Português, em que a mãe fez parte do processo de contratado. Nascida na Sundry, sua trajetória também é marcada pelo trabalho nos matos da Roça Sundry desde sua infância. A minha relação com a Lu-

luca se apresentou da mesma forma em 2017. Quando a vi no primeiro dia na comunidade, me recorde dela me abraçando e perguntando se eu me lembrava dela. Ela falava repetidamente “buh gosta de mi?” “bu lembra de mi”, “Você gosta de mim?” “Você lembrou de mim!”. Posso afirmar que Luluca é uma das moradoras mais populares da comunidade, pela pessoa que é e pela sua idade. É comum na ilha do Príncipe entendermos que as pessoas mais velhas são nossos “mais velho”, ou seja, os que representam sabedoria e portanto os que dão os melhores conselhos. A amizade com a Luluca surgiu por intermédio da minha mãe, que é sua amiga mais antiga e por quem tinha admiração. Podemos refletir a respeito das afetividades que atravessam processos históricos de violação de direito, e como estes tem se constituídos como caminhos na manutenção dos afetos e da própria sobrevivência. Nesse sentido, entendo que a pesquisa de campo apenas possibilitou esse encontro.

Para Owusu, essas etnografias, representam uma medida nítida do impacto intelectual que distorce a extensão geral das fronteiras político-econômicas ocidentais. A “descoberta” ocidental do mundo não-ocidental, tem levado, desde então e sem interrupção, à sistemática e forçada reestruturação e transformação pelos europeus do “novo” e “primitivo” mundo à imagem da Europa. (Owusu, 1978, p. 4).

É através desse operador que este dispositivo realiza as estratégias de inferiorização intelectual do negro ou sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão. Ao mesmo tempo, e por outro lado, o faz enquanto consolida a supremacia intelectual da racialidade branca. (Santos, 2005, p. 10).

Ao longo dos anos, reconhecemos os avanços relacionados a essa forma pouco ética de produzir conheci-

CAPÍTULO 3

mento envolvendo o continente africano, assim como o ocidente ignorou o papel importante das comunidades na modificação do conhecimento pré-estabelecido. No entanto, segundo Owusu (1978), os críticos destacam uma certa deficiência estrutural relacionada à homogeneidade cultural que interpela o isolamento e preserva as tendências tribais a partir das perspectivas eurocêntricas, ou seja, essa forma de representação não foi e tão pouco é capaz de propor uma representação genuína e completa das ex-colônias. Sendo assim, esta crítica meditativa

[...] progressista da antropologia, é claro que não foi dado peso necessário e suficiente nas discussões atuais ao problema mais fundamental da antropologia sociocultural, ou seja, o problema do controle de qualidade dos dados em um trabalho de campo etnográfico. (Owusu, 1978, p. 19).

Durante as entrevistas, foi possível presenciar a oscilação entre o crioulo de Cabo Verde e o português por parte dos moradores. Apesar da minha mãe nos socializar a partir do crioulo de Cabo Verde, a escola nos socializa para nos comunicarmos através da língua portuguesa. Entendo que a comunidade se sentia mais confortável dialogando no crioulo, no entanto, quando eu me comunicava em português, automaticamente o entrevistado mudava de língua. De outro modo, percebi que de alguma forma a minha posição de estudante-pesquisadora remetia ao uso da língua portuguesa como a língua mais eficaz na comunicação. Assim, alguns entrevistados, mesmo que conversassem comigo em uma conversa informal em crioulo, quando chegava o momento da entrevista, falavam em português.

Nessa perspectiva, vemos a insinuação de que a língua portuguesa legitima a importância da minha pesquisa para os moradores. Como se o crioulo de Cabo

Verde não pudesse aparecer em um trabalho acadêmico. No entanto, sabemos que esta percepção atravessa as dimensões da colonização Portuguesa em que as pessoas eram proibidas de falar sua língua, promovendo a negação de suas origens. De outro modo, a supervalorização do Português está no centro das questões geopolíticas que fomentam e negam politicamente a inserção das nossas línguas como língua materna e oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mignolo (2008) busca promover uma descolonização do conhecimento através de uma desobediência epistêmica, partindo do pressuposto de que somos orientados a partir de uma perspectiva epistemológica fundamentalmente eurocentrada. A pesquisa etnográfica nos países africanos precisa ser compreendida dentro do parâmetro histórico e social que abrange as relações que atravessam milhares de diversidades do continente. Avaliar a relação da pesquisadora a partir de sua posição racial e geográfica consiste na tomada de consciência de que tudo parte da disposição do campo e do compromisso intelectual da pesquisadora sobre o entendimento do contexto das comunidades.

Assim, Mama (2010) afirma categoricamente que pensar o eurocentrismo na homogeneização do conhecimento, entre produção e conhecimento, provocando uma reflexão sobre o que é produzido no continente africano, demarca uma percentagem baixa de publicações científicas vinda do continente. E os conteúdos sobre África vindos de fora dela criam conceitos, paradigmas e metodologias que fazem com que o continente seja posto de forma reducionista e homogeneizante (Mama, 2010).

Refletir sobre quem somos nos permite construir caminhos que ampliem a nossa perspectiva no proces-

CAPÍTULO 3

so da pesquisa, bem como possibilita pensar uma metodologia que não promova informações exotificadas sobre determinada realidade do continente africano. É compromisso do/a etnógrafo/a africano/a examinar os respaldos referentes ao fazer etnográfico como forma de enfatizar a necessidade de formar um conhecimento contra-hegemônico que compreenda a necessidade de emancipação do nosso povo. Falar de nós, sobre nós e para nós, é mais do que necessário, é uma urgência.

REFERÊNCIAS

CABANILLAS, Natalia. **Para além do político**. Mulheres ativistas na Cidade do Cabo, África do Sul. 2016. xi, 273 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019 [1990].

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência serve também para as pessoas pensarem**". 9 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>. Acesso em: 3 out. 2021.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 12, n. 29, p. 01-24, maio 2020. ISSN 2175-1803. Disponível em pdf: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0102>>. Acesso em: 3 out. 2021.

CARVALHO. Maria da Luz Fonseca de: **“Um paraíso na terra”**: Grandes empreendimentos, Desenvolvimento e Comunidades Locais na Ilha do Príncipe. 2017.

40f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2017.

GEERTZ, Clifford James. **A Interpretação da Cultura**. In: Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 13-41.

GOMES, Nilma, Lino. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2020.

GUIMARÃES. Antonio S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34. 1999.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues.

KIRIN, Narayan. Quão nativo é um antropólogo “nativo”? Antropólogo americano, **nova série**, v. 95, n. 3. (set., 1993).

MALOMALO, Bas'ilele: **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil**: Políticas Públicas de Ações Afirmativas para a População Negra, Universidade Estadual Paulista, (1995-2009).

MAMA. Amina. Será ético estudar África: considerações preliminares sobre pesquisa acadêmica e liberdade. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 603-635, 2010.

MATTOS, CLG.. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA.,

CAPÍTULO 3

orgs. **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: literatura, Línguas e Identidades. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 2008.

OWUSU, Maxwell: **Etnografia da África**: a utilidade do inútil. Este artigo foi publicado originalmente como *Ethnography of Africa: The Usefulness of the Useless*, 1978.

REBS, Rebeca. Reflexão Epistemológica da Pesquisa Netnográfica. **Comunicologia**, n. 8, 1. sem. 2011. Disponível <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/2439>>. Acesso em: 3 out. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014/

VAZ, Farã. **Cooperação internacional Brasil - África**: Programa cooperação tripartida Prosavana em Moçambique. 2016. 129 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1191>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CAPÍTULO 4

POR UMA PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA INCLUSÃO ESCOLAR

*Antonia Rosemeire Guedes da Silva
Luis Carlos Ferreira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia” cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. (Fazenda, 2011, p. 88).

O crescente número de produções científicas no Brasil que versam sobre a educação inclusiva é reconhecido na literatura pedagógica, mas ainda são poucas as discussões que tratam da interdisciplinaridade como princípio metodológico integrado à prática pedagógica. De acordo com Bergamo Júnior *et al.* (2008), no momento que o processo de inclusão passa a ser visto como um compromisso e responsabilidade do coletivo, a visão interdisciplinar é essencial para sua efetividade.

A inclusão escolar, com abordagem em diferentes âmbitos educacionais, da educação básica ao ensino superior, sugere dinâmicas que relacionem os sujeitos da aprendizagem em seus aspectos múltiplos – afetivo, social, cultural, político, filosófico – as quais estão presentes no cotidiano das salas de aula. No entanto, Salgado e Souza (2017) consideram que, frente ao grande número de estudos sobre a temática, o discurso sobre a inclusão escolar se vulgarizou,

e esse tema não tem sido tratado com o propósito de compreender as nuances do processo e possibilitar os meios para que ela aconteça de forma natural.

Nesse sentido, o objetivo do texto é discutir a interdisciplinaridade como um princípio metodológico pautado em uma pedagogia inclusiva, na escola e fora dela.

De forma equivocada, a inclusão escolar, no cenário brasileiro, ainda está pautada na ação de inserir os estudantes com deficiência nas salas de aula, com a proposta de promover uma educação para “todos”, sem considerar as particularidades e peculiaridades individuais. Isso reforça o quanto a interdisciplinaridade deve ser tratada e trabalhada como um princípio educativo e, sobretudo, metodológico nas práticas de ensino que busquem empoderar e valorizar o diferente. Partindo desse pressuposto, destacamos a necessidade de reflexão acerca do campo interdisciplinar, nas diversas abordagens ligadas ao ensino, de modo a facilitar o processo de aprendizagem e garantir a formação humana, integral e integrada do sujeito incluído na escola e na sociedade.

INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES

A interdisciplinaridade, no texto, consiste em usar elementos oriundos de diferentes áreas do conhecimento para explicar um determinado fenômeno. A partir dos grandes avanços observados na sociedade, nas últimas décadas, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma proposta metodológica de ensino eficaz e tem como objetivo principal proporcionar uma educação mais significativa, bem como subverter o modelo educacional tradicional realizado com base em currículos fragmentados e desarticulados (Santos; Colombo Júnior, 2018).

Japiassu (1976) define que a interdisciplinaridade seria o resultado da insatisfação com a promoção de um

CAPÍTULO 4

saber fragmentado inculcido nas pessoas, o qual exige intensa reflexão sobre a forma como o ensino é promovido e que, por sua vez, exige a utilização de metodologias inovadoras de ensino. Thiesen (2008) destaca que a interdisciplinaridade compreende em abordagem alternativa em diferentes áreas do conhecimento que superem o formato tradicional, normativo e disciplinar do processo ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Fazenda (2008) nos mostra que a interdisciplinaridade é um instrumento essencial para superar a típica fragmentação do conhecimento, voltando-se à ideia da unidade.

A interdisciplinaridade, em Frigotto (2008), pode ser entendida como uma necessidade do ser humano, frente à “[...] busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética” (Frigotto, 2008, p. 43). Nessa perspectiva, a formação e a prática profissional dos professores devem concentrar esforços em possibilidades que reafirmem a inclusão educacional dos corpos e mentes dos considerados diferentes como sujeitos singulares e diversos.

Vilela e Mendes (2003) caracterizam a interdisciplinaridade como

[...] uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual. (Vilela; Mendes, 2003, p. 529).

Sendo assim, a prática educacional, baseada nos princípios interdisciplinares, tem de se mostrar efetiva

à inclusão, social e culturalmente, das pessoas que buscam o conhecimento em suas potencialidades e multiplicidades da aprendizagem.

RESGATE HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Chegamos ao século XXI e ainda hoje existem muitos estigmas e estereótipos na sociedade no que diz respeito às deficiências, pois, mesmo com grandes avanços, os sentidos dados às pessoas com deficiências e o que elas assumiram, ao longo dos anos, refletem a forma como a sociedade as vê no cotidiano.

A história sobre segregação e rejeição das pessoas com deficiência data das sociedades antigas, romana e grega, e marca a exclusão dos considerados como doentes, incapazes de aprender, improdutivos para capital e, no extremo, dos impedidos de nascer ou mesmo dos destinados a serem queimados em praça pública, enforcados ou condenados às prisões. Quando uma criança nascia com algum tipo de deficiência, era sacrificada e, se por acaso conseguisse escapar com vida, tinha de ficar escondida (Faria; Camargo, 2018).

Na Idade Média, as deficiências passaram a ser associadas a aspectos relacionados à religiosidade, e os indivíduos classificados como mais graves eram tidos como possuídos por demônios ou envoltos por maldições, os quais, por sua vez, viviam excluídos da sociedade, enquanto que aqueles com deficiências mais leves, como a cegueira e a surdez, eram tratados de forma especial por se relacionar a algum tipo de dom sobrenatural (Silva; Arruda, 2014).

Com o advento do movimento renascentista, as deficiências passaram a ser o alvo de diferentes estudos e, nessa época, predominava uma maior predileção pelas ciências ao invés do misticismo. Assim, as deficiências passaram a ser classificadas de acordo com sua causa em hereditárias, físicas ou mentais (Faria; Camargo, 2018). Uma das grandes conquistas dessa época foi o misticismo

CAPÍTULO 4

ter sido deixado de lado, e, assim, os primeiros passos foram dados para que as pessoas com deficiência passassem a ser consideradas como indivíduos com direitos a serem assegurados pelo Estado, ao invés de continuarem institucionalizadas ou isoladas no âmbito familiar.

No que diz respeito à inclusão escolar, os primeiros movimentos foram iniciados na década de 1980, com orientações e normativas que serviram para que o termo educação inclusiva passasse a ser usado na década seguinte. Durante esse período inicial, importantes debates sobre os princípios norteadores do processo de inclusão nos sistemas educacionais ocorreram e resultaram na criação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, importante documento fruto da conferência de mesmo título, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia; e na Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, celebrada em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Essa última conferência representou um marco de referência na temática da educação especial, sobretudo, com diretrizes apontadas para as reformas sociais e para as políticas educacionais.

Do ponto de vista educacional, ao longo da história, a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais – mais tarde, pessoas com deficiência – sempre foi acompanhada de solidão, segregação e exclusão. Nessa perspectiva, um dos objetivos da inclusão escolar consiste em implementar o ensino inclusivo nas escolas de ensino regular e promover uma maior interação entre os indivíduos com e sem deficiências. Para Pereira e Matsukura (2013), a educação inclusiva tem como base o direito à educação, previsto na Constituição, sem distinção a partir das características pessoais, sejam físicas ou cognitivas, de cada indivíduo.

Existem alguns fatores que devem ser considerados para uma escola se tornar inclusiva, a exemplo da

capacitação dos profissionais envolvidos e a formação de professores, em todo processo, como os docentes que, quase sempre, têm dificuldades de lidar com as principais dificuldades dos estudantes com deficiências (Thousand; Villa, 1989). Além deles, os pais e familiares precisam tanto de acompanhamento como de formação para tratar de questões dessa natureza, a exemplo da mãe quando inicia a gestação de um bebê – idealizado por todos da família com características e comportamentos típicos aos demais. Ao receberem um filho com deficiência, quase sempre, passam também pelo processo de não saber o que fazer e nem como fazer, culminando, também, com a insegurança e as incertezas.

Embora a inclusão educacional seja um direito reconhecido em lei, existe uma lacuna gigantesca entre o que é proposto e a realidade em sala de aula, pois a implementação dessa modalidade de educação requer a construção de novas formas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem e a reformulação de muitos conceitos.

Somado a isso, temos a realidade da precariedade na infraestrutura das escolas que não têm as condições necessárias de garantir a permanência, com êxito, da pessoa com deficiência, sobretudo, pela falta de recursos e de repasse financeiro. Além disso, nota-se a dificuldade em assegurar metodologias e recursos didáticos e tecnológicos em condições de adaptação e qualidade para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na rotina escolar do ensino regular (Santos, 2020).

Para Mantoan (2003), a inclusão consiste em sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças. Nesse processo, a construção dessa escola deve convergir para a vivência e a convivência com os diferentes em suas diferenças, de modo que a unidade na diversidade seja capaz de integrar ao invés de segregar e que, acima de tudo, transforme a ‘inclusão excludente’ (Kuenzer, 2005) em uma inclusão integral e integrada.

CAPÍTULO 4

POR UMA PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVA

Da indiferença e dos processos de exclusão à inclusão dos diferentes em situações didáticas, percebe-se a necessidade de novas pedagogias de interesse dos professores e das famílias que possam contribuir para a produção de conhecimentos acerca das práticas interdisciplinares, pautadas nos múltiplos aspectos da pessoa, seja criança, jovem, adulto ou idoso.

A intenção de uma pedagogia interdisciplinar, na perspectiva da inclusão, requer a formação de currículos que, da intenção à ação, contemplem a diversidade e a heterogeneidade, individuais e coletivas, na formação pedagógica e humana. A releitura da interdisciplinaridade em uma proposta de educação emancipatória e autônoma deve servir para “[...]superar a fragmentação disciplinar do saber, designando uma nova concepção de ensino, que permite estabelecer o diálogo entre os conhecimentos contidos nos extremos das disciplinas, facilitando as relações entre os sujeitos” (Costa *et al.*, 2018, p. 5).

Desse modo, compreende-se que a interdisciplinaridade é essencial para a promoção de uma educação mais abrangente e, na educação inclusiva, fundamental para minimizar fracassos e reduzir as desigualdades. Requer, acima de tudo, diálogo entre as culturas que favoreçam a aprendizagem e o reconhecimento dos diferentes, a partir de suas diferenças, nas salas de aula e fora delas. Além disso, faz parte do processo pedagógico que o currículo escolar possa garantir ajustes, adaptações e respeito às individualidades na coletividade que, na prática, signifique respeito às características dos estudantes em situações diferenciadas de aprendizagem.

Muito além de ser reconhecida como espaço de apropriação do conhecimento formal, as instituições de educação formal (escolas, universidades, centros de educação etc.) são *locus* privilegiado de sistematização

de saberes necessários e fundamentais à formação livresca, acadêmica e científica. No entanto, tão somente esses saberes e linguagens não bastam, se não entrecruzarmos as dimensões que sejam aliadas na produção do sujeito reflexivo, autônomo, emancipado, o que não ocorre se as dimensões históricas, sociais, culturais, religiosas, políticas, afetivas e, sobretudo, humanas não fizerem parte dessa rede de construção crítica desse cidadão-plural.

Requer pensar o que Candau (2001) nos mostra a respeito da formação de “ecossistemas educativos” como forma de reinventar os sistemas de ensino, as instituições formais de educação em possibilidades múltiplas de interação e integração das áreas do conhecimento e do próprio sujeito-cidadão, dinâmico, flexível, crítico e criativo. No caso, convém destacar que não se restringe à escola de educação básica, mas à educação superior e todas as instâncias que atuam diretamente na expressão e produção do conhecimento preocupada com os processos educativos.

Com base em Stumpf (2019, p. 336), por meio da interdisciplinaridade são construídos conhecimentos que “contemplem a conjunção entre diferentes culturas, saberes, pensamentos, olhares, modos de atuar e papéis institucionais na direção da resolução de questões emergentes, tendo em vista seus contextos, causas e prováveis consequências”. Daí a necessidade de que as salas de aula transcendam de sua especialidade e passem a dar sentido às contribuições advindas de outras áreas para um determinado fenômeno.

As pedagogias que seensem interdisciplinares devem não somente explicar a permanência da integração e/ou inter-relação dos conhecimentos, mas avançar para os currículos educacionais, à medida que a preo-

CAPÍTULO 4

cupação com os aspectos pedagógicos superem práticas enraizadas no aprender a saber e a conhecer conteúdos previamente trabalhados, transmitidos e disseminados para um aprender “a se conhecer”. Isso significa a mudança para uma educação e um ensino “sob medidas” em que as desigualdades de aprendizagem sejam entendidas nos aspectos das culturas presentes nos cotidianos das salas de aula.

Nas palavras de Frigotto (2008), podemos entender que

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (Frigotto, 2008, p. 43).

Esse mesmo sujeito integral e integrado, na perspectiva da relação educação e trabalho, parte-se da formação do homem como um todo, diferentemente do que se atribui à abordagem polivalente, multifacetada, implica na dimensão marxista em que se caracteriza pela união entre a escola e o trabalho ou entre a produção intelectual e o trabalho produtivo, à medida que a relação não se esgota num único sentido, tampouco, na divisão social e técnica do trabalho. Na politecnia, como queremos destacar, a formação do sujeito *omnilateral* ocorre na capacidade produtiva de alcançar pelo trabalho, o sentido humano e produtivo.

Essa é uma das tarefas complexas de atuar e enfrentar o conhecimento que se realiza, numa pedagogia interdisciplinar, como um caminho para se alcançar a melhoria das capacidades de vida e de trabalho. Enquanto um princípio metodológico proposto na inclusão escolar, as diferentes formas de acessar o homem em suas expressões e linguagens têm provocado respos-

tas que caminham na direção de um projeto diferente de sociedade e humanidade.

O movimento interdisciplinar satisfaz a uma não linearidade na aprendizagem que, por sua vez, atenta para a tessitura do conhecimento em rede (Alves, 2002), em que os fios do conhecimento podem ser puxados em diferentes direções sem que tenhamos um modelo ou uma linearidade, formato homogêneo, padrão e único. A metáfora do conhecimento em rede, em si, favorece as relações interdisciplinares e inclusivas nos conteúdos, metodologias, práticas e avaliações nos diversos níveis e sistemas de ensino.

Desse modo, uma pedagogia interdisciplinar nos permite (re)construir novos e outros sentidos do conhecimento em que não mais justificam as hierarquias dos conhecimentos e dos conteúdos, quase sempre resultantes do processo de construção – sob a lógica da racionalidade cartesiana, representada na sobreposição do conteúdo após outro e análoga ao formato de degraus – ao invés de fios assumidos em rede(s) de saberes e conhecimentos.

Aposta-se na pedagogia das diferenças para os diferentes, como possibilidade de, na relação educação e cultura, abrir caminhos humanos para a ruptura do outro, estrangeiro, em prol do outro, como meu espelho, àquele que reflete parte daquilo que está em mim e, portanto, também me constitui enquanto pessoa. De fato, a interdisciplinaridade no sentido ontológico está presente na dinâmica dos sentidos atribuídos a cada sujeito e que se manifesta, individualmente, de modo diverso e diferente.

Parafraseando Touraine (1998, p. 72), deparamo-nos com a possibilidade de que “somos iguais entre nós somente por que somos diferentes uns dos outros”, e, por sua vez, essas diferenças tanto nos constituem como constroem nossa individuação. A ideia de unidade e di-

CAPÍTULO 4

ferença revela a dimensão da inclusão a partir dos diferentes e suas diversas diferenças que estão encarnadas no sujeito.

O princípio metodológico da interdisciplinaridade na inclusão admite a percepção de que a igualdade é constituída pelo esforço inesgotável da diferença, individual e coletiva, como parte da formação das pessoas. No sentido amplo, a riqueza da inclusão consiste no respeito e no reconhecimento de que as diferenças nos aproximam e nos constituem, ao mesmo tempo, nos individualiza diferenciando-nos, uns dos outros.

Por mais filosófico que pareça, a essência da interdisciplinaridade reside no interior desse sujeito que pensa e age, a partir dos princípios que o formam e encarnam na própria identidade, pessoal e profissional. Daí que a educação torna-se uma ferramenta de transformação e mudança da pessoa à medida que, os saberes e conhecimentos entrecruzados, geram como resultado: a aprendizagem.

Ainda nesse contexto, Bergamo Júnior *et al.* (2008) apresentam a interdisciplinaridade, no cenário da inclusão escolar, não como um instrumento educacional mágico, mas como um princípio que pode contribuir para que as potencialidades de cada estudante, independente de suas necessidades, sejam elas físicas, cognitivas ou emocionais, sejam exploradas e destacadas. Na prática, a interdisciplinaridade tende a promover a formação de pessoas mais abertas, flexíveis, solidárias, democráticas e críticas, sinônimos indispensáveis à cidadania, direta ou indiretamente, dos que fazem parte desse processo.

Outros elementos ligados às atitudes interdisciplinares também são apresentados por Salgado e Souza (2017) como primordiais no processo de inclusão, tais como: empatia, disposição para mudança, autoconhecimento, estudo

contínuo, olhar atento, escuta ativa e visão interdimensional. Assim, os docentes que atuam diretamente nas salas de aula inclusivas podem aprender com as diferenças, perceber suas limitações, estudar continuamente sobre a temática, compreender que cada indivíduo, independentemente de suas necessidades ou deficiências, pode e deve ser visto como um sujeito especial e único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de tratar da interdisciplinaridade como um princípio metodológico na inclusão escolar não se esgota neste texto, tampouco pode ser tratada como uma prática enraizada na hierarquização dos conteúdos e dos conhecimentos escolares. Passamos da concepção da inclusão escolar pautada sob os aspectos das deficiências e, mais adiante, como abordagem pautada na pedagogia das diferenças para os diferentes.

A proposta de uma pedagogia interdisciplinar consiste na formação e na prática profissional dos professores, as quais são concentradas nas múltiplas possibilidades que reafirmam a inclusão educacional dos corpos e mentes dos considerados diferentes, enquanto sujeitos singulares e diversos. Nesse contexto, temos marcos de referência considerados históricos na inclusão (Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, Tailândia, 1990; Conferência Mundial sobre Educação Especial, Salamanca, 1994), documentos e normativas na área.

De modo abrangente, a proposta de uma pedagogia interdisciplinar integra aspectos da inclusão que passa pela formação de currículos, expressos na intenção e na ação, mas que superem a linearidade do conhecimento com vistas à formação pedagógica e humana. Isso significa a emancipação e a autonomia do sujeito aprendente pela aprendizagem gerada no contexto da produção interdisciplinar, significativa e integradora de sentidos.

CAPÍTULO 4

Diferentes impactos têm sido gerados com os novos [e não tão novos] sentidos e significados dados às instituições de ensino em seus diferentes projetos pedagógicos, currículos e ações didáticas. Em outras palavras, a perspectiva humana e humanística de pensar o sujeito-cidadão que busca, no conhecimento, autonomia, emancipação, criticidade e criatividade tem mostrado como as culturas se entrecruzam nas experiências e desafios promovidos dentro e fora das salas de aula ou, melhor, nos processos educativos.

Essa reinvenção da escola e dos espaços educativos sugere o enfrentamento dos desafios [im]postos na luta antirracista, antissexista, intercultural, de forma conjunta e coletiva, em que os saberes e conhecimentos entram em jogo na dimensão humana de pensar o novo homem. Esse [novo] homem, além de complexo, pensa de modo interdisciplinar, à medida que os saberes adquiridos não têm espaço na linearidade, na construção progressiva e automatizada do conhecimento. Ao contrário, as diferentes gerações têm mostrado a potência do pensamento complexo, integrado, interdisciplinar que se [entre]cruzam e formam verdadeiros mosaicos ou redes de conhecimentos diversos, incompletos e em transformação.

É possível afirmar que a perspectiva de uma pedagogia interdisciplinar, como princípio metodológico, encontra desafios que não estão dissociados das relações de poder e saber, ou seja, manifestam-se nas relações entre o ensino conservador – tradicional e livresco – e a forma progressista – renovada e democrática – na produção de conhecimentos. A primeira, encontra apoio nas estruturas “sólidas” da racionalidade e da linearidade; enquanto a segunda, aproxima-se da problemática social, cultural e política em cada rede de relações.

A pedagogia interdisciplinar, enquanto um novo horizonte para os processos de ensino, merece a reflexão

pedagógica revelada nas preocupações teóricas e práticas acerca da produção do homem. No entanto, admite-se a consistência teórica e o rigor metodológico em confronto com as inúmeras experiências acumuladas e culturas vivenciadas nos cotidianos, no plural.

A inspiração da interdisciplinaridade encontra na essência humana – valores e princípios – um lugar comum para a difusão dos conhecimentos e saberes que atravessam lugares visíveis e invisíveis. Ou seja, as aprendizagens geradas no diálogo e no entrecruzamento cultural, são derivadas do acúmulo dos conteúdos transmitidos, apreendidos nas letras e nos conteúdos formais com os mecanismos de produção do ser.

A dimensão ontológica e histórica do ser, situado socialmente no tempo e no espaço, apoia-se na construção dos “ecossistemas educativos” (Candau, 2000) em que os processos educativos se ampliam nos espaços, em diferentes *locus* de apropriação e produção de saberes e conhecimentos. Por sua vez, a questão da igualdade e da diferença, no âmbito da cidadania, orienta condutas, inspira comportamentos e supera conceitos enraizados na concepção fragmentada e multifacetada para novas e outras [trans]formações.

Sem encerrar a discussão, vale destacar que a pedagogia interdisciplinar, na perspectiva da inclusão, deve acolher as diferenças, e mais deve valorizar o que é diferente, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que demonstre a riqueza da diversidade na formação de pessoas melhores. É evidente que isso requer, inicialmente, o estranhamento ao que é comum nas práticas que comumente são desenvolvidas, para deixar-se provocar e/ou ser provocado pelas mudanças que a interdisciplinaridade tende a fomentar em cada pessoa, sem sofrer a tentação de comparar práticas enraizadas nos moldes tradicionais. Eis o desafio da pedagogia interdisciplinar!

CAPÍTULO 4

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **O sentido da escola** (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BERGAMO JÚNIOR, A. *et al.* A interdisciplinaridade no contexto da inclusão escolar. **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [S. l.: s. n.], v. 8, 2008.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COSTA, A. C. B. da. *et al.* Educação inclusiva e interdisciplinaridade: a escola do campo e a construção identitária dos educandos surdos. **Revista GPES**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Esp.**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 217-228, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade escolar no ensino brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

FRIGOTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excluyente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. *In*:

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, Histerbr, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 45, p. 125-144, 2013.

SALGADO, P. S. D.; SOUZA, M. A. de. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Revista Interdisciplinar**, [S. l.], n. 10, 2017.

SANTOS, C. M.; COLOMBO JÚNIOR, P. D. Interdisciplinaridade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. **Revista Triângulo**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 26-44, maio/ago. 2018.

SANTOS, G. A. Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino. **EduCapes**, [S. l.], 2020. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784>>. Acesso em: 6 out. 2022.

SILVA, A. P. M. da; ARRUDA, A. L. M. M. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2014.

STUMPF, B. O. Reflexões sobre interdisciplinaridade, interculturalidade e interinstitucionalidade em processo formativo de professores indígenas. **Tellus**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 319-320, 2019.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Rev. Bras. Educ. Santa Catarina**, [S. l.], v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK,

CAPÍTULO 4

W.; FOREST, M. (org.). **Educating all students in the mainstream of regular education.** Baltimore: Paul H. Brookes, 1989. p. 89-104.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático.** Bauru, SP: EDUSC, 1998.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e Saúde: estudo bibliográfico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 11, n. 4, 2003.

CAPÍTULO 5

CATEGORIAS TEOLÓGICAS E CATEGORIAS HISTÓRICAS: UNS *DEDIM* DE PROSA SOBRE WALTER BENJAMIN

*José Iderlande Bezerra Viana
João Emiliano Fortaleza de Aquino*

O dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

(W. Benjamin, *Sobre o conceito de história*, VI)

Walter Benjamin (1892-1940) é um pensador alemão da primeira metade do século XX. Sua pesquisa teve como temas principalmente a literatura e a história, donde derivaram questões filosóficas importantes, muito sofisticadas, sobre a linguagem, o tempo, a crítica e a verdade. De esquerda, aproximou-se teoricamente, em certo momento (difícil de delimitar exatamente), da concepção materialista da história e da crítica da economia política, no campo, até então amplo, que se constituiu em torno da Revolução Russa e da Terceira Internacional (mesmo nunca tendo pertencido ao partido comunista); como judeu, pensou em e com categorias próprias à cultura e à teologia judaicas, particularmente de perfil messiânico (isto é, que pensa com radicalidade a não-identidade, a interrupção, e nisso terminou acolhendo também categorias do

messianismo cristão, como o *kairós* e a *apokatástasis*). Sem qualquer desejo de sintetizá-las ou confrontá-las, em vista de uma resolução de suas diferenças de objetos e de temporalidades, Benjamin mobilizou essas mediações culturais e teóricas – às quais poderíamos ainda acrescentar a Literatura moderna e a Psicanálise freudiana¹ – para aproximar-se de questões que considerava importantes na sociedade europeia e para a crítica da sociedade capitalista.

Seguindo suas próprias palavras, poderíamos dizer que, como crítico, sua pesquisa se demarca em duas grandes épocas: até 1925, tratou das letras germânicas (literatura, teorias literárias, concepções de crítica); a partir de então, desejou dedicar-se às letras francesas. Embora essa não seja uma divisão que dê conta de todo seu percurso, ajuda a localizar dois conjuntos de questões que mantêm diálogo e, mais do que um desenvolvimento, indicam deslocamentos intelectuais e apostas pessoais. Nas letras germânicas, elaborou, entre muitos textos e ensaios, sua tese de doutorado sobre *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão* (1919), um importante ensaio sobre *As Afinidades eletivas de Goethe* (1922) e *Origem do drama barroco alemão* (1925), tese escrita, mas não apresentada, para a livre-docência.

Nas letras francesas, iniciou uma pesquisa, que se manteve até o final da vida, sobre a Paris na segunda metade do século XIX, pesquisa da qual eram componentes centrais as experiências literárias de Baudelaire, como objeto, e dos surrealistas e de Proust, como objetos e como sugestões metodológicas. Seus ensaios sobre o Surrealismo e sobre Proust são dessa fase. Que tenha, antes desse período, feito uma tradução dos *Tableaux*

1 Tematizamos de modo não exaustivo essa aproximação e esse distanciamento da Psicanálise em Aquino (2004; 2021).

CAPÍTULO 5

Parisiens de Baudelaire (1921) e, já nesse ‘período francês’, escrito seus ensaios sobre Brecht e o Teatro Épico, além de *Infância berlinense em torno de 1900* (1932), mostra que essa divisão só pode ser uma sugestão, que não o classifica de modo definitivo e apenas nos ajuda numa primeira aproximação de sua vida, sua obra e seu pensamento.

E justamente sobre seu pensamento poderíamos fazer acompanhar desses períodos alemão e francês as orientações teológica (até 1925, 1927?) e materialista histórica e crítica da economia política (a partir de então), como o fazem alguns intérpretes da obra de Benjamin; mas também teríamos dificuldade de tomar essa divisão como satisfatória, pois, no começo e no fim (ainda que não seja *do começo ao fim*), desse suposto segundo período francês/marxista, temos muito fortemente a presença do que ele mesmo, em diálogo epistolário com Adorno, chamava de Teologia.

O começo: entre 1927 (ou 1928) e 1929 (no mais tardar até março de 1930), Benjamin (2006) fez um conjunto de anotações para sua pesquisa sobre Paris, “capital do século XIX” (este o epíteto que conformou o título de seu projeto a partir de 1935), anotações nas quais havia um esforço de pensar posições metodológicas e de concepção do objeto em diálogo com o Surrealismo, a Psicanálise e a Teologia, com base em alguns conceitos básicos da crítica da economia política (como o de caráter fetichista da mercadoria). O fim: igualmente, nos últimos meses da vida, escreveu um conjunto de reflexões sobre a história, o tempo histórico, a concepção do passado e sua relação com o presente etc., que seriam desenvolvidas numa espécie de prefácio metodológico do livro em que resultaria sua pesquisa sobre o século XIX; e, justamente nessas anotações, o diálogo

com a Teologia, aparentemente secundarizado na última década, volta com muita força, diríamos mesmo, ocupando nelas um lugar central, articulador de problemas e orientador de reflexões.

Neste capítulo, queremos, em diálogo com Jeanne Marie Gagnebin e Francisco Ambrósio Pinheiro Machado, comentar algumas dessas últimas anotações, que justamente costumam ser chamadas de “teses”, num conjunto que ganhou o belo título de: *Sobre o conceito de história* (*Über den Begriff der Geschichte*, 1940).

TEOLOGIA E REDENÇÃO

*A verdadeira imagem do passado
passa célere e furtiva.*

(W. Benjamin, *Sobre o conceito de história*, V)

As “teses” *Sobre o conceito de história*, escritas por Walter Benjamin em 1940, tratam dos problemas do tempo, da história e da escrita histórica, numa terceira margem entre o assim chamado marxismo e o judaísmo (duas experiências culturais bastante diversas em si e entre si, bem o sabemos). Para Machado (2013), a história não é compreendida por Benjamin como justaposição ou sucessão cronológica de meros fatos, daí que nosso presente – todo presente – sustente uma responsabilidade atribuída, *a ele*, pelo passado. A redenção, como imagem do pensamento, implica nesse acolhimento do passado pelo presente, acolhimento das demandas, das feridas, das dores e das aspirações do passado, as quais este mesmo passado encaminhou, endereçou ao presente.

Desse modo, todo e qualquer presente é confrontado com a tarefa histórica, que requer muito esforço, de acolher, desenvolver e atualizar conteúdos passados dos quais, contudo, depende a felicidade das próprias gerações vivas. Essa relação do presente com o passado

CAPÍTULO 5

aponta para uma dimensão ético-político da ação histórica *agora* e da escrita da história *no presente*. “Essa dimensão [salvífica] refere-se também à historiografia, que pode ser caracterizada como percepção e resposta à reivindicação do passado. Por isso, uma observação desinteressada de fatos passados negligenciaria justamente seu lado ético-político e, com isso, aniquilaria sua verdadeira importância histórica”. (Machado, 2013, p. 25).

No que tange à imagem do passado na perspectiva salvífica (messiânica), a “tese” III defende que o passado não deve ser concebido como algo perdido, ultrapassado, encerrado na história, justamente porque ele sempre dirige um *apelo* – como, diante de um tribunal superior, se recorre de uma decisão já pronunciada – ao presente, produzindo nisso uma relação do presente com o passado em movimento aberto. O “tempo messiânico” – figura da Teologia paulina e, de algum modo, devedora do messianismo judaico – é o tempo da *atualidade em sua plenitude*, um *presente de todos os tempos passados*; a rigor, somente sob sua figura poderíamos pensar uma história universal. “A história universal”, explica Machado (2013, p. 26), “pressupõe a língua para a qual terá de ser totalmente traduzido cada texto de uma língua viva ou morta”. É por isso que Benjamin adverte, nessa mesma “tese” III, que o cronista que narra a história, sem distinguir os grandes e pequenos feitos, toma na sua escrita uma verdade fundamental à posição redentora (ou messiânica) da narrativa histórica: nada do que aconteceu pode ser dado por perdido para a história.

As lutas dos oprimidos, porquanto vencidas, estão ocultas, mas não necessariamente decididas: permanecem inscritas como potências, como promessas, como apelos... As imagens jurídicas do tribunal e do apelo (ou recurso) são fortes na reflexão de Benjamin, pois reme-

tem a uma outra e fundamental imagem messiânica, a do Juízo Final (que, afinal, é um julgamento e se situa numa instância adjudicatória). Só à humanidade redimida das injustiças cometidas no passado, cabe o passado na sua inteireza; e o é porque a plenitude dos tempos, constituída no Juízo Final, e como condição para que ele aconteça, poderá revisitar (e revisar) cada um dos momentos, grandes e pequenos, da história. Justamente nessa imagem teológica, seria possível o encontro com a concepção materialista da história e sua aposta numa sociedade sem classes. “A sociedade sem classes do materialismo histórico corresponderia a essa redenção messiânica do passado, porque nela cessariam todas as lutas de classes, que até então haviam sido a força motriz da história”. (Machado, 2013, p. 26-27).

Jeanne Marie Gagnebin (2006) diferencia a história universal do historicismo alemão de uma história que – tal como a encontramos em Benjamin – seja “universal”, porque é posse integral do passado, posse que, contudo, está reservada somente à humanidade restaurada e salva. Consta também na “tese” III essa imagem do fim do mundo, que Benjamin pensa sob o conceito de *apokatastasis*, de *restitutio in integrum*, “restituição de todas as coisas”. Essa visão da restauração integral das experiências humanas num tempo espacializado que presentifica / torna contemporâneos todos os presentes – o “tempo saturado de agoras” – se torna elemento importante na teoria benjaminiana da narração; portanto, também da historiografia.

Em que essas categorias teológicas podem ajudar na escrita da história (por exemplo, na exposição do pretendido livro sobre o século XIX parisiense)?

Machado argumenta que, quando Benjamin pensa determinadas questões filosóficas com categorias da Teo-

CAPÍTULO 5

logia, não está defendendo uma qualquer restauração por meio de uma vertente religiosa ou vida prática nesse campo, mas apontava para a vida terrena, secular. Como o próprio Benjamin evidencia na “tese” XVIIa: “Marx secularizou a concepção de tempo messiânico. E estava bem assim”. (Como esta, todas as citações das “teses” são tomadas de Benjamin, 2005). Machado (2013, p. 27) defende que esse recuso à Teologia por Benjamin se assenta num conjunto de preocupações e posições constituídas no terreno do materialismo histórico: “Trata-se antes da constatação de que o materialismo histórico se apoia numa compreensão revolucionária da história, que tem a ver com categorias teológicas secularizadas. A noção do curso da história como uma luta de classes, que pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelo aparecimento da classe do proletariado finalmente desaguará, após uma revolução, na sociedade sem classes, repousa numa estrutura de consciência teológico-messiânica. As duas primeiras características dessa estrutura já foram citadas acima: em primeiro lugar, a força e a reivindicação do passado ao presente; de outro, a ideia de uma humanidade libertada, que é impensável sem a libertação e a citabilidade completas do passado”.

Essa interpretação se aproxima daquela que J. M. Gagnebin havia desenvolvido. Para Gagnebin (1999; 2006), Benjamin não se refere à religião, mas à Teologia, pensamento cuja força messiânica traz em si a potência explosiva, enfatizando a necessidade do pensamento político enfrentar a aridez do profano sem recorrer a nenhuma justificativa de cunho religioso. Ao lermos Benjamin, é preciso distinguir os objetivos das lutas históricas e as esperanças religiosas, também teologicamente pensadas, de uma qualquer realização terrena do Reino de Deus. “A teologia”, diz Jeanne Marie Gagnebin (s/d, p.

4; 2006, p. 286), “não interviria como uma espécie de último reservatório de certezas irracionais, mas como modelo de outra apreensão do tempo humano”.

Segundo J. M. Gagnebin (1999), o Messias não aparece no final de um qualquer desenvolvimento histórico; ele aparece para romper o trajeto da história. Mais ainda: o Messias só virá no momento em que tiver conseguido tornar-se dispensável, “um dia depois do juízo final” (diria Kafka), pois sua chegada ocorrerá quando o mundo não for nem profano nem sagrado, liberto já da separação dessas duas formas (separação que constitui o curso a ser interrompido). O Messias vem depois, ele interrompe depois, pois no fundo cabe aos homens o exercício dessa interrupção messiânica, interrupção esta que, ao não fundar nenhum reino eterno de Deus na Terra, liberta a história da culpa e do destino. Assim, o Messias em seu tempo nos livra da oposição entre o histórico e o messiânico, entre o profano e o sagrado, pois messiânico é o tempo histórico devolvido aos homens e que torna dispensável o próprio Messias. Por esse motivo, é a ordem do profano que deve ditar a ordem política.

Benjamin afirma na “tese” V que o passado se revela com uma imagem fulgurante, um relampejo que deve ser capturado na recognossibilidade do perigo que está no presente. Ao apanhá-la rápido, antes que a perca, ao materialista histórico é possibilitada a interpretação da manifestação do passado no presente. Esse relampejo é único, “é uma imagem irrestituível do passado que tende a desaparecer em cada instante histórico que não a reconhece, por isso ela deve ser capturada e congelada para que a história seja interpretada corretamente”.

Essa imagem do passado que traz os acontecimentos pretéritos permite que eles sejam acolhidos/recolhidos no instante em que o presente se sente olhado/interpelado

CAPÍTULO 5

por aquele apelo à redenção que o passado, nessa e por essa imagem, lhe endereça. Por isso, essa imagem fulgurante – que chega do passado e, se não capturado, passa zunindo pelo presente até desaparecer da vista – contradiz a concepção de história do historicismo alemão, cujo entendimento expõe o passado como algo encerrado e estático. Também Machado (2013, p. 29) elucida que a autêntica abordagem do passado se dá, no presente, num momento de perigo. A experiência única dessa imagem do passado, que nos chega frágil, mostra que em cada uma das situações atuais de perigos e ameaças, surge como um relâmpago a lembrança de situações que expõem a opressão e a derrota no/do passado, decorrendo daí o apelo insatisfeito, ou que reivindica a libertação ou felicidade. Dessa forma ganha nova atualidade, exercendo efeito no presente como algo lembrado, que apela, recorre, convoca... É essa tensão que se torna o objeto do historiador materialista.

Portanto, o materialista histórico precisa perceber que sua tarefa não deverá ser neutra, nem conformista, nem se resumir a fazer a coleção dos fatos sucedidos, porque ele possui uma “importante corresponsabilidade na tradição [dos vencidos], que vai além da simples factualidade das coisas lembradas” (Machado, 2013, p. 29). Afinal, a luta dos oprimidos não foi encerrada ao ser vencida; como afirma a “tese” VI, há um perigo ao se transmitir a história sem o questionamento da tradição da classe dominante, e esse perigo é o de entregar o presente ao conformismo (ou entregar o conformismo ao presente), conformismo que decorre desse fechamento da história, dessa visão sem vigor do passado como “era uma vez...” Benjamin nos chama a extirpar da transmissão entre as gerações esse conformismo, por isso ele aponta para a ideia de atear no passado a centelha da esperança, abrindo-o para a esperança em nosso presente.

O TEMPO PLENO: A REABERTURA DO PASSADO POR NÓS E EM NOSSO TEMPO

A moda tem faro para o atual, onde quer que este se mova no emaranhado do outrora. Ela é o salto do tigre em direção ao passado.
(W. Benjamin, *Sobre o conceito de história*, XIV)

Sobre a “tese” V, Gagnebin insiste na relação viva do e no presente com o passado. Não se trata de redescobrir – numa via conservadora, um tanto ilusória – o antigo, e suposto, modo orgânico de vida, um modo de vida espontaneamente dado, não faturado pelas diferenças, pelas contradições e pelos conflitos, mas se trata justamente de se apoiar nas diferenças, nas contradições e nos conflitos desse passado, reabrindo-as então e agora. O projeto – a um só tempo político e historiográfico – de Benjamin é de construir um novo modo de experiência com o passado. Sua insistência está voltada a demonstrar que a história não é formada por um tempo homogêneo e vazio, mas preenchida de presentes, saturada de “agoras”, precisando por isso a historiografia materialista basear-se num princípio construtivo, manualmente falando, quase no sentido da colagem, da montagem, para destruir o curso vazio da historiografia dominante.

Para Benjamin, o “tempo do agora” (*Jetztzeit*) é o que *acolhe no presente* a imagem do passado que salta em sua direção. Isso contrapõe o materialismo histórico ao historicismo alemão do século XIX (Ranke, Dilthey etc.), que, ao contrário, defende a ideia de *ir ao passado* para, numa identidade afetiva com ele, reconstruí-lo na sua inteireza, fielmente, tal como ele (supostamente, claro!) *foi*. O interesse de Benjamin pelo passado está direcionado àquilo que fracassou, que caiu incompleto, que não ficou, mas que resta como imagem, lembrança, apelo, pode ser salvo no presente, redimido num e por um presente

CAPÍTULO 5

que, assim, se redime a si mesmo. Na medida em que o presente salva o passado, ele próprio é salvo.

Benjamin concebe o passado como uma *dýnamis* que se intensifica e se atualiza em cada “agora”, em cada época que se abre em potencialidades ao abrir-se para as demandas pretéritas. O passado *deste presente* nunca é o *que passou*, mas é sempre, seja numa perspectiva conservadora, seja numa crítico-revolucionária, o que nele ainda atua. A diferença radical entre a posição conservadora, reacionária, e uma posição crítica, revolucionária, está em que o passado que interessa ao conservadorismo é o que no presente atua positivamente, acriticamente, confirmando-o, já que este é o seu resultado e faz eco a todos os seus (do passado) direitos de vencedor. Já o passado oprimido (ou vencido), cujas demandas interessa ao materialista histórico receber em seu presente, tornando-o desse modo um “agora”, um momento de atualização (ou atualidade), é aquele que não vingou. O “agora” é aquele presente que se preenche, se emprenha, se plenifica dos tempos oprimidos e vencidos que a ele se dirigiram/dirigem.

Essas demandas que são dirigidas a cada época presente, que delas esteja consciente, constituem uma “fraca força messiânica”: fraca, pois vem de vencidos, vem fragilmente, como imagem, lembrança; mas, por isso mesmo, é potência em busca de atualização, convocando, mobilizando, pondo em marcha, em direção à redenção de si e do presente que a empunha. Por isso, o presente que a recebe torna-se pleno em um sentido bem determinado: “um tempo pleno é um tempo em que o passado está ligado a uma atualidade intensa ou a uma intensa relação com o presente” (Machado, 2013, p. 37).

Benjamin define a experiência da história como a de um tempo pleno de tempos de agoras e põe o ponto de partida da historiografia comprometida com os oprimidos

na presentidade radical. Mas essa radical centralidade do presente precisa – até mesmo em favor dele – evitar qualquer tipo de narcisismo temporal, geracional (bem ao gosto dos comerciais de calças jeans). “A crítica ao historicismo”, adverte com ênfase Jeanne Marie Gagnebin (s/d, p. 9; 2006, p. 287), “não nos permite, portanto, defender uma história escrita simplesmente a partir do presente, como se esta fosse, como tal, o único critério válido para a reconstrução do passado. Esse tipo de narcisismo epistemológico do presente, que algumas teorias pós-modernas defendem hoje, transforma muito rapidamente a impossibilidade da imparcialidade objetiva da historiografia em um relativismo preguiçoso e satisfeito, outra forma de *Trägheit des Herzen* [indolência do coração] e conformismo a serviço da manutenção de relações de dominação”.

Certamente, o historiador materialista sempre determina sua ocupação com o presente, tendo-o como ponto de partida (e isso, também o historiador conservador o faz, mesmo que não tenha consciência); e justamente por isso ele se abre ao passado que o procura, compreendendo-o não nele mesmo, mas, *suportando a diferença e o distanciamento*, compreende-o em sua *intensa* relação com o “agora” (que, a rigor, não é apenas o presente dado, mas um presente já modificado, reposicionado, pois preenchido, dividido e disputado pelo *resto* do passado).

Essa relação entre passado e presente no “agora” não é dada arbitrária e subjetivamente, não é um efeito ou afeto psíquico ou emocional, mas é dada na própria experiência prática, na reposição ou continuidade dos conflitos, na linguagem que lembra, nomeia, guarda, na permanência no ou *retorno ao presente* daquelas questões abandonadas. (A expressão “retorno” nesse contexto é muito adequada, pois ao contrário do uso comum do termo, não se trata aí de retornar, voltar, estar de novo

CAPÍTULO 5

num lugar já conhecido ou a uma experiência já vivida, mas, antes, de um endereçamento, como dizem os psicanalistas, de um desvio, de um novo encaminhamento, de uma repetição diferenciada... a força que vem do passado retorna à ação, volta a atuar, ativa-se mais uma vez, talvez seja esse o melhor sentido do termo). A atualização das lutas, das palavras, dos conceitos etc. é um apelo por libertação por parte do passado oprimido. Não sendo arbitrária essa relação entre o Outrora e o Agora, é tarefa do historiador perceber aquele momento em que um e outro se encontram em uma constelação, aquele momento ou instante de perigo, que é rápido e furtivo, que ameaça desaparecer se não for paralisado, elaborado e tomado como base de uma ação política consciente no presente; momento em que, por isso mesmo, está ameaçado esse frágil encontro, essa incerta aliança, entre o passado oprimido e o presente em luta.

O conservadorismo histórico encobre os momentos revolucionários do curso da história, focando apenas na produção da sua continuidade. No trato dos autores, valoriza os elementos da obra que já ingressaram na influência tradicional, que exerce força sobre os indivíduos, “não percebe os pontos em que a tradição se rompe, nem, portanto, suas fendas e saliências, que oferecem um apoio para quem pretende ir além dela” (Machado, 2013, p. 39). Ao contrário dessa postura política, e igualmente historiográfica, o materialismo histórico abandona a clareza simplificadora e cheia de certezas científicas da *representação épica* da história, dos grandes feitos e efeitos em sua totalidade, a história em sua monumentalidade e sentido único, dado e consagrado; e, por meio de uma espécie de explosão, destrói a homogeneidade da época e, ao mesmo tempo, a extirpa dessa continuidade reificada e sem apelo da história. É desse modo que a impregna de presente.

Em outras palavras, a desidentificação da época passada consigo mesma, o reconhecimento naquele momento passado das suas contradições e dos seus conflitos, é o que a destrói como unidade opaca e como um passado dado, ao qual se recusa qualquer recurso; desse modo, ela é reaberta, suas questões são repostas, suas palavras voltam a ser ditas e agora ouvidas vis à vis o presente do historiador materialista.

A INTERRUPÇÃO MESSIÂNICA DA HISTÓRIA: PARAR, OLHAR PARA TRÁS, AGIR AGORA

Ele bem que gostaria de demorar-se, de despertar os mortos e juntar os destroços.

(W. Benjamin, *Sobre o conceito de história*, IX)

Em um fragmento das *Passagens*, Benjamin afirma que lhe aconteceu por diversas vezes apreender ou lembrar-se de certos fatos menores que se passavam sob seus olhos. Percebia neles uma fisionomia original, na qual ele se comprazia em discernir o espírito da época. Essas experiências sensíveis, mnêmicas, só poderiam se dar naqueles momentos precisos, não podendo decorrer em outros momentos. Para ele, eram como um “sinal dos tempos”. “Reencontrei nove vezes em dez o mesmo fato em circunstâncias análogas em velhos relatos ou em velhas histórias” (Benjamin, 2006, <G°, 4>). Quer dizer, em mesmas ou análogas circunstâncias, encontram-se os mesmos fatos (acontecimentos, objetos, relatos, lembranças), parecendo haver uma espécie de – recorremos a uma imagem cara a Benjamin – afinidade eletiva entre a circunstância vivida e seus achados (poderíamos dizer: entre *este* presente e *aquele* passado).

Está aí contida a ideia sobre o instante do relampejo da imagem do passado, a recognossibilidade que atinge a visão do materialista histórico, que compreende que o passado salta para o presente, não este para

CAPÍTULO 5

aquele (“ele salta” diz melhor do que “retorna”). Para Benjamin, determinado conhecimento histórico só é possível em um determinado momento histórico. Esse conhecimento surge apenas num momento específico da recognossibilidade no presente das imagens históricas que se lhe dirigem. A imagem histórica é uma imagem que emerge da rememoração involuntária, é um aparecimento súbito para o sujeito da história no momento do perigo, a classe oprimida e combatente, pois o conhecimento histórico existe somente para ela, que deve, portanto, *conhecê-la, reconhecê-la*. “Com essa determinação confirma-se a liquidação do elemento épico na representação da história”. (Machado, 2013, p. 153).

É dessa forma que, para Benjamin, a história não ocorre num tempo homogêneo e vazio (como se o tempo no qual a história se desenrolaria fosse um longo espaço a priori a ser percorrido e preenchido), mas o tempo e o acontecimento são inseparáveis: é o acontecimento histórico único que produz o seu tempo. Por isso, o acontecimento messiânico, salvífico, não é “mais um passo” no percurso de um tempo espacializado vazio, mas é um preenchimento do próprio presente, que, sem dar um “passo à frente”, se paralisa para acolher as épocas passadas que se lhe dirigem e delas se preencher. Enquanto «o historicismo arma a imagem eterna do passado, o materialista histórico [realiza] uma experiência com o passado que se firma aí única». (Tese XVI). O historicismo não possui armação teórica, porque seu preenchimento é aditivo: “ele mobiliza a massa dos fatos para preencher o tempo homogêneo e vazio”.

“Essa atitude supostamente desinteressada do historicismo é um dos principais objetos da crítica de Benjamin”, diz Jeanne Marie Gagnebin (s/d, p. 5; 2006, p. 284). A historiografia que coleciona inventários e docu-

mentos, limita-se a descrevê-los pretensamente na forma científica, porque não se esforça para buscar a recognoscibilidade de cada passado no presente. Ao descrevê-lo somente, deixando-o lá onde está, fechado, resolvido, mas não redimido, sem apelo e sem recurso histórico, o historiador contemplativo apenas entesoura passados. “Preso no passado: facticidade pura e olhar neutro do historicismo”, sintetiza Machado (2013, p. 28). “Essa fugacidade da imagem verdadeira do passado contradiz a concepção historicista da história, que vê o conhecimento sobre o passado como algo estático e eternamente concluído, e parte da ideia de que podemos apreender à vontade os acontecimentos em sua essência como fatos passados puros e sem efeitos” (Machado, 2013, p. 28).

Na “tese” VII, Benjamin se opõe à então recente tradição do historicismo alemão que, segundo ele, se identifica com os vencedores, pois apresenta os vencidos como sua presa no curso da história. Essa tradição representa os bens culturais das classes dominantes. Por isso, o materialista histórico deve “escovar a história a contrapelo, porque nunca houve um documento histórico que não estivesse marcado pela barbárie, assim também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro”. É nesse contexto que se dá sua crítica da “identificação afetiva” (Gagnebin) ou “empatia” (Machado). “Nesse sentido ele critica o procedimento por empatia de Fustel de Coulanges, segundo o qual o historiador, para poder reviver uma época, devia esquecer tudo o que ocorreu depois – incluindo seu próprio presente” (Machado, 2013, p. 29).

Ora, para o materialista histórico, a posição no presente, sua elaboração consciente do tempo em que vive e dos motivos pelos quais se interessa pela época passada, é um “procedimento” epistemológico fundamental: é

CAPÍTULO 5

condição para o reconhecimento (ou recognoscibilidade) do passado *no presente*; portanto: condição de sua reabertura em vista *deste* presente que o acolhe e assim lhe presta conhecimento. “O materialista histórico”, comenta Machado (2013, p. 29), “deve se manter o mais distante possível desse ponto de vista [da empatia], para não sublinhar a história do vencedor, que também é a história dominante, mas ‘escovar a história a contrapelo’”.

“A crítica à *Einführung* [identificação afetiva] praticada pelo historicismo tem [...] não apenas um valor metodológico para Benjamin, mas sobretudo uma crítica política”, adverte J. M. Gagnebin (s/d, p 7; 2006, p. 287). “Ao identificar-se (*ein-fühlen*) com o passado, o historiador positivista pode poupar-se não só de questionar a imagem dominante do passado, mas também, e sobretudo, ele se conforma confortavelmente com a manutenção do próprio presente, na manutenção do *status quo*; ele perpetua, assim, no mais das vezes por simples facilidade, preguiça, conforto e conformismo [...], a crueldade da dominação”.

Benjamin quer recobrar ao materialismo histórico sua face messiânica, o que implica diretamente na restauração da consciência, já esquecida pelo marxismo então dominante², de que o proletariado é, no plano da

2 Como já anotado por dezenas de especialistas, Benjamin escreve essas “teses” já num momento de desconfiança e afastamento do campo marxista oficial do qual se manteve relativamente próximo durante quase 20 anos, após os últimos Processos de Moscou (1938) e, especialmente, o acordo Stalin-Hitler em 1939 (dizer Pacto Molotov-Ribbentrop é eufemismo). Um afastamento inexplicavelmente tardio, é preciso observar: ainda em 1934, em *O autor como produtor*, ele se refere acriticamente à “coletivização total da agricultura em 1928”, criminoso processo de expropriação camponesa do qual resultaram cerca de 5 milhões de mortos na União Soviética. Tardio, insistimos, mas um rompimento que resultou num ajuste de contas fundamental com os marxismos da Segunda e Terceira Internacionais (justamente, em *Sobre o conceito de história*).

história, o sucessor (não o herdeiro!) dos oprimidos do passado, o sujeito que assume a possibilidade de interrupção histórica por meio da revolução. “O sujeito do conhecimento histórico é a própria classe oprimida, a classe combatente. Em Marx ela se apresenta como a última classe escravizada, a classe vingadora que, em nome de gerações de derrotados, leva a termo a obra de libertação” (Tese XVI).

Para Benjamin, a revolução não é o fim da história, mas a interrupção do progresso no tempo do agora; o tempo do fim é substituído pela imagem do Messias, que por sua vez vem substituir a ideia de fim da história, transitoriedade que está correlacionado com o movimento do passado que se atualiza em cada presente. O Messias não surge no final de um desenvolvimento, pois *Benjamin não adota na sua filosofia a secularização da religião como paradigma político* (coisa que pode manifestar-se em experiências generosas, como a Teologia da Libertação, ou em regimes fundamentalistas, como o totalitário Estado de Israel). Também não se trata, para ele, de reencantar o mundo, como ansiava o romantismo alemão, vertente literária com que Benjamin tinha afinidade (Gagnebin, 2006).

Ele engendrou, no seu contexto filosófico, a figura messiânica para expor a força de interrupção e destruição purificadoras da continuidade histórica, que o pensamento teológico pode oferecer, como imagem de pensamento, à nossa reflexão política e historiográfica. Nesse instante, em que o Messias passa e nos convoca, é constituída a chance de libertação. Essa chance deve ser definida na sua especificidade, pois se trata sempre de “uma solução inteiramente nova em face de uma tarefa inteiramente nova. Para o pensador revolucionário a chance revolucionária própria de cada instante his-

CAPÍTULO 5

tórico se confirma a partir da situação política” (Tese XVIIa). Essa *ação política* devassa um compartimento até então fechado: o passado. É desse modo que a reflexão histórica se resolve / se dissolve na reflexão política, na análise concreta do presente e das condições presentes de ação.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. E. F. Imagem onírica e imagem dialética em Walter Benjamin. **Kalagatos: Revista de Filosofia**, v. 1, n. 2, p. 45–72, 2004. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/5633>>.

AQUINO, J. E. F. Benjamin e a história social do século XIX: As lutas de classe do proletariado francês. In: GUIMARÃES, Bruno Almeida *et al.*. **Hoje, Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Trad. bras. Irene Aron *et al.*; edição de Willi Bolli e Olgária Matos. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. Trad. de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz Müller, publicada em LÖWY, M. **Walter Benjamin: Aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. Trad. br. Wanda Nogueira Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.

GAGNEBIN, J. M. Teologia e Messianismo no pensamento de W. Benjamin. In: **Estudos Avançados**, 13(37), p. 191-206, 1999.

GAGNEBIN, J. M. *Über den Begriff der Geschichte*, mimeo, em francês, s/d [Publicado em alemão por Lindner, B.

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII

(Org.). **Benjamin-Handbuch**: Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 2006, v. 1, p. 284-300].

MACHADO, F. A. P. **Imagem e consciência da história**: pensamento figurativo em Walter Benjamin. São Paulo: Loyola, 2013.

PARTE II
ESTUDOS SOBRE RAÇA

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO

*Maria Rosilene Ramos
Arlson dos Santos Gomes*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho busca entender e descobrir olhares acerca da trajetória do protagonismo do movimento negro no enfrentamento por educação e escolarização no Brasil, fazendo um apanhado histórico do pós-abolição aos dias atuais. Destaca as conquistas ao longo desse período e verifica a sua efetivação, no que compete ao campo institucional, para assim, visualizar possibilidades de prosseguir avançando de forma contínua na universalização da educação, com respeito às diferenças no país. Visa à conquista e à efetivação prática de uma educação crítica, antirracista e democrática, com potencial transformador, que venha contemplar todas e todos, independentemente do pertencimento étnico-racial.

A história de luta da população negra por educação e escolarização no Brasil tem sido marcada por desigualdades ainda presentes na atualidade, por se tratar de uma trajetória que está vinculada ao contexto de um violento processo de escravização que perdurou por mais de 350 anos. Período em que as pessoas sequestradas do continente africano, a partir de uma diáspora forçada, foram literalmente desumanizadas, deixando uma marca de negatividade sobre a pessoa negra, que se expressa em

nossa sociedade em formas que vão desde piadas de mau gosto e estigmas até prejuízos em oportunidades materiais, como maior índice de desemprego, piores níveis de salário e escolarização, o que configura a existência do racismo estrutural, conforme descreve Silvio Almeida:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019, p. 33).

Estando o racismo enraizado na sociedade brasileira, o campo da educação não foge à regra, de modo que podemos ousar dizer que o racismo institucional tem atuado na educação brasileira desde sempre, dificultando o acesso da população negra às instituições de ensino formal do país, a exemplo da Lei n.º 1, de 1837, da província do Rio de Janeiro, que, estando entre as primeiras leis de ensino no Brasil, proibia o acesso de pessoas negras à rede pública de ensino, conforme consta em seu artigo 3º, que descreve: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos”.¹

Nessa trajetória, também contamos com o empecilho do racismo disfarçado de ciência, que operou legitimando o racismo difundido pelas teorias eugênicas, que considerava as pessoas que apresentavam características diferentes da população branca como inferiores (Bosanello, 1996). Essas teorias, que chegam ao Brasil por volta de 1914, foram de modo especial acolhidas

1 Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837 (ASPHE, 2012).

CAPÍTULO 6

pela elite a ponto de a constituição brasileira de 1914 trazer em seu artigo 138 que o governo teria a função de estimular a educação eugênica, com a finalidade de promover a “higiene” social no país.

Sabendo que a escola é a instituição formal responsável pela construção e ampliação do conhecimento, não é difícil visionar os conhecimentos que ela irá difundir em uma sociedade de base elitista e escravocrata. Ao longo da história do Brasil, a escola negou uma ampliação no que se refere à história da África e à valorização dos conhecimentos produzidos pelos afro-brasileiros. De modo que, em geral, os conhecimentos que nos chegam por meio das instituições de ensino formal, como conhecimentos válidos, são de base eurocêntrica, conforme nos rememora Mignolo (2008, p. 305), quando aponta a necessidade de “aprender a desaprender” e se desvincular dos conceitos ocidentais, percebendo como atitude que “demanda ser epistemicamente desobediente”, configurando que o tipo de educação que temos não contempla a pauta educacional de um país multicultural como o Brasil.

No contexto de lutas por educação e escolarização, destacamos os movimentos sociais que antecederam a fundação do MNU - Movimento Negro Unificado, descritos por Singer (1980 *apud* Gomes, 2018, p. 173), “como núcleos de (re)encontros para a comunidade negra reivindicar a sua inserção social,” que conduzidos por indivíduos negros, organizavam-se, entre outras formas, em sociedades de auxílio mútuo, políticas, dançantes e blocos carnavalescos. Essas organizações, que, ao longo do processo de luta das populações negras no Brasil, vêm se configurando como instrumentos de resistência e, no campo da educação e produção do conhecimento, são apontadas pelo autor como “principais ferramentas para a integração das populações negras” no período.

Ainda sobre a relevância dos movimentos sociais, Petrônio Domingues (2007) destaca a importância dessas organizações, descrevendo o que entende por movimento negro a partir da atuação dessas entidades, que, na observação do autor, vêm efetivamente desde 1889 protagonizando diversas táticas de luta para garantir a inclusão das populações negras na sociedade brasileira:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político e cultural (Domingues, 2007, p. 101).

Em consequência das lutas protagonizadas nas mais diversas formas de resistência do povo negro, nasce em 1978 o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, depois denominado de MNU, descrito por Nilma Lino Gomes como “movimento negro educador de pessoas, coletivos e instituições sociais” (Gomes, 2017). Assim reconhecido, conforme a autora, por seu caráter reivindicativo, emancipatório, afirmativo e sempre atuante ao lado de diversas gerações.

Movimento educador que, de acordo com os estudos de Joelma Gentil do Nascimento (2012), surge no contexto cearense por meio da formação do Grupo de União e Consciência Negra (Grucon). A partir de 1982, passa a atuar inicialmente ligado às pastorais sociais da Igreja Católica, discutindo a demanda racial relacionada à formação da identidade e à luta por direitos da população negra, bem como contra os preconceitos. Numa segunda fase, inclui o debate sobre raça e classe, ampliando os conhecimentos sobre as bases políticas que deram origem à questão racial no Brasil.

Referente à educação, a autora afirma em seu estudo que a organização negra “tinha um cronograma de ações, que envolvia as discussões internas, as reuniões di-

CAPÍTULO 6

reacionadas a construção de uma conscientização negra e as demandas educacionais”². Evidencia que, no exercício das atividades de luta pela criação de programas de alfabetização, supletivos e cursos pré-vestibular, o Grucon, enquanto organização social, compreendia o campo da educação como fundamental no processo de inclusão social da população negra (Nascimento, 2012, p. 118).

POVOS NEGROS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

As lutas que culminaram na abolição da escravidão negra no Brasil seguiram por diferentes frentes de enfrentamento, protagonizadas por indivíduos negros e negras atuando por meio de fugas, negociações, conflitos e rebeliões, como pesquisaram João José Reis e Eduardo Silva (1989). Entretanto, os anos que nos separam da publicação da Lei Áurea de 1888 e as pioneiras leis regionais do Ceará, Amazonas e Rio Grande do Sul, libertações ocorridas em 1884, não foram suficientes, para eliminar os efeitos da escravidão. O regime escravocrata deu origem ao modelo de sociedade hierarquizada e racista que temos, de modo que, atualmente, a população negra ainda luta para ocupar o espaço que lhe é de direito na sociedade brasileira.

Na busca para ocupar o lugar das populações negras nas esferas econômicas, culturais e políticas da sociedade, o movimento negro organizado sempre reivindicou o espaço da educação. Na luta por igualdade racial no campo dos direitos sociais, a educação formal se torna uma prioridade por se constatar, conforme Nilma Lino Gomes (2012, p. 736), que “o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituía em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho”.

2 O Grucon, sob a liderança de Maria Lúcia Simão, inicia a discussão sobre afirmação da identidade negra em solo cearense (Nascimento, 2012).

Assim, impedida de frequentar a escola formal, a população negra começa a buscar alternativas para conseguir se alfabetizar. Nesse período, sobretudo ao longo do século XX, a atuação do movimento negro fez criar alternativas de educação e escolarização em espaços não formais, por meio de organizações como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, descrita por Florestan Fernandes (1965) como importante movimento do período pós-abolição, que tinha por objetivo inserir o negro na política, atuava denunciando a discriminação racial e, no que se refere à educação, criou alternativas de cursos de alfabetização para crianças jovens, e adultos.

Como organização anterior à FNB, evidenciamos a atuação da Imprensa Negra, trazendo para a cena pública as demandas da população afro-brasileira, que, conforme Arilson dos Santos Gomes (2018, p. 176), “produzida por negros visibilizava em suas linhas essas populações de maneira assertiva com vistas a derubar estereótipos”. Ainda com importante atuação na luta por inserção social por meio da educação, quando descreve o autor que “nos jornais da imprensa negra, localizava-se materiais sobre cursos de alfabetização e de instrução”.

Outra experiência importante foi protagonizada pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), que atuou entre 1944 e 1961, contestando a discriminação racial, reivindicando ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e alfabetizando seus participantes. Conforme Nilma Lino Gomes (2012, p. 737), o TEN recrutava seus membros entre operários, empregados domésticos, favelados e funcionários públicos, “oferecendo-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional”.

CAPÍTULO 6

No cenário de luta trilhado pelo movimento negro brasileiro no combate às desigualdades sociais e raciais, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande relevância. A autora Lucimar Rosa Dias, em seu trabalho intitulado “Questões de raça nas leis educacionais” (2005), comenta a atuação do movimento negro nos fóruns decisivos da política educacional entre as décadas de 1940 a 1960, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 4.024/61. Embora ainda de modo bastante genérico, o texto da referida lei trazia no capítulo I, que tratava dos fins da educação, a condenação a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O que podemos depreender destes discursos é que, raça fez parte das preocupações dos educadores e foi uma dimensão considerada no universo de discussão da LDB. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso discursivo, isto é, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que além da classe a dimensão de raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade, contudo, não foi possível encontrar nos vários artigos da coletânea um sequer que se detivesse na análise do quanto à população negra era ao final a destinatária desta escola pública e gratuita (Dias, 2005, p. 7).

A n.º Lei 4.024/61, que, na visão de Lucimar Rosa Dias (2005), considerava a questão de classe e raça como fator de diferenciação no processo de escolaridade, ainda que de modo genérico, passou a ser totalmente ignorada nas leis que regiam a educação durante a ditadura civil-militar. Sendo essa discussão retomada, no âmbito legal, apenas no processo de reabertura democrática vivenciado no país a partir da década de 1980. A Constituição de 1988 reconhece a diversidade cultural existente no país, assegura os direitos sociais e individuais, bem como o desenvolvimento da igualdade e da justiça como direitos supremos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, que teve posterior alteração dos artigos 26-A e 79-B pela Lei n.º 10.639/03, torna obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra³. Diante da publicação desta lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer n.º 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino da História Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades.

Outro marco importante no histórico de conquista dos direitos da população negra brasileira, no que compete à educação para as relações étnico-raciais, foi a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. As discussões sobre diversidade no campo da educação nessa conferência resultaram na inclusão da Educação Escolar Quilombola na Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica⁴.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, re-

3 Em 2008, a Lei n.º 10.639/03 foi alterada para a Lei n.º 11.645, em 10 março de 2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Porém, não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas). Na alteração da lei, ao incluir o ensino dos povos indígenas, retirou-se o dia 20 de novembro. Este dia foi instituído somente depois pela Lei n.º 12.519/2011. A problematização desse artigo, em virtude do reconhecimento político do decreto para o movimento negro, delimita o debate à Lei n.º 10.639/03, que no ano de 2023 comemorou vinte anos de sua existência.

4 A atuação do movimento social quilombola mobilizando comunidades e lideranças em todo o Brasil vem provocando o Estado brasileiro a efetivar a perspectiva pluriétnica prevista na Constituição Federal de 1988. Protagonismo de luta, mobilização e organização, cujos reflexos podem ser conferidos por meio da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais e nas Políticas de Promoção da Igualdade Racial, entre outras ações, como o Programa Brasil Quilombola.

CAPÍTULO 6

querendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a base comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Na estrutura e funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Ministério da Educação, 2013, p. 42).

O Ministério da Educação define por meio da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, para serem consolidadas em nível nacional, seguindo as orientações curriculares gerais da educação básica (BRASIL, 2013), garantindo as especificidades da realidade das comunidades quilombolas do país.

Contemplando a discussão das políticas públicas de reparação no que se refere à ocupação dos espaços pela população negra no campo da educação formal, a Lei n.º 12.711/2012 contribui rumo à superação do racismo acadêmico, determinando a reserva de 12,5 % das vagas nas universidades para alunos de escolas públicas, considerando os critérios de cor e raça, conforme a proporção de pretos e pardos declarados no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵.

5 A Lei n.º 12.711 de 2012, possibilitou, ao longo de sua vigência, que alunos de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas, e pessoas com deficiência obtivessem acesso ao ensino superior público por meio da reserva de vagas em instituições federais. A Lei de Cotas estabelece que 50% das vagas sejam de livre concorrência e 50% para alunos cotistas, sendo essas vagas assim distribuídas: destinadas à população com renda familiar de até 1,5 salários mínimo por pessoa da família e vagas das cotas raciais e para alunos com deficiência distribuídos conforme a proporção de indígenas, negros, pardos e pessoas com deficiência da unidade da federação onde está situada a universidade ou instituto federal, tendo por base os dados apurados pelo IBGE. Observa-se que a lei, nesse sentido, não é uma lei de cotas raciais, mas de subcotas, já que agrega outros seguimentos sociais, como PCDs, indígenas, pessoas com renda inferior a 1,5 salários e outros. A Lei de cotas foi atualizada no final de 2023 para Lei 14.723/23, com acréscimo do acesso às populações quilombolas, entre outras atualizações.

A LEI N.º 10.639/03: POR UMA DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

O movimento negro, conforme informações supracitadas, tem pautado o tema racismo e discriminação étnico-racial na agenda política brasileira. Desde suas primeiras organizações, vem se confirmando como principal protagonista de conquistas nas políticas de ação afirmativa para a população negra. Esse movimento celebrou no ano de 2003 uma das principais conquistas no campo da educação, a Lei n.º 10.639, que contempla parte significativa da demanda do povo negro na articulação para que haja mudanças na legislação.

No entanto, o movimento que consegue mudanças na legislação é o mesmo que continua atuando em lutas para que essas conquistas se efetivem na prática. Conforme relato do Grupo de Educadoras Negras da Pastoral Afro-brasileira⁶, em pesquisas realizadas entre os primeiros 14 anos da publicação da referida lei, evidencia-se a não aplicabilidade de uma educação voltada para a discussão das relações étnico-raciais, já que “muitos educadores e educadoras ainda alegavam não ter conhecimento sobre a temática, reclamavam da falta de material didático específico e da inexistência de cursos de formação continuada para os profissionais da educação” (Bueno, 2013, p. 5). Confirmando, dessa forma, dados que evidenciam o não cumprimento da legislação

6 O Grupo de Educadoras Negras é um grupo de trabalho (GT) da Pastoral Afro-brasileira da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tem como objetivo reunir educadoras(es) “para refletir suas práticas, dentro do processo de aprendizagem, a fim de que haja respeito e valorização das diferenças culturais e a promoção da educação das relações étnico raciais.” O GT Educadoras Negras ainda oferece aos profissionais da educação “informações e estratégias pedagógicas que visam valorizar a diversidade, compreender e superar o preconceito e a discriminação racial nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras” (Bueno; Moura; Santos, 2013).

CAPÍTULO 6

por parte dos gestores estaduais e municipais, mostrando que é necessário acompanhar a forma como está ou não sendo efetivada a inclusão desse tema no cotidiano das escolas brasileiras.

Para responder aos desafios da legislação em vigor, que propõem o desenvolvimento de uma educação que contemple a diversidade que forma o povo brasileiro, pressupõe-se a construção de estratégias educacionais na aplicabilidade de uma nova pedagogia antirracista. O que nos faz perceber a prática pedagógica dos professores em todos os níveis da educação como primordial para conseguir alterar a realidade do tipo de educação que se faz em nossas escolas, para além do discurso e do que está previsto em lei.

O Parecer CNE/CP n.º 03/2004 reconhece o papel do professor e da professora no que compete à construção de novos currículos, que possa trazer novas formas tanto de ler como de escrever a história do negro no Brasil. É esse profissional que atua de forma mais direta no processo de descolonização curricular, construindo uma educação de caráter crítico e intercultural, que deve tomar como referência básica os valores culturais, históricos, sociais e econômicos de todos que fazem a comunidade escolar.

Nesse contexto, compreendemos que os cursos de licenciatura precisam revisar sua matriz curricular de modo a contemplar o que prevê a Resolução CNE/CP n.º 03/2004 em relação à formação dos profissionais da educação. Esse parecer traz, no artigo 1º, referente ao que compete ao dever das instituições de nível superior, que esses profissionais precisam ser “capacitados para incluir a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais”.

A mudança de currículo dos cursos de licenciaturas se faz necessária para que sejam formados profissionais da educação preparados para lidar com as diferenças, como aponta a relatora do parecer, professora Petronilha Gonçalves e Silva. Considerando que a maioria dos que atuam em nossas escolas recebeu em todos os níveis de ensino pelos quais passaram, desde o início da vida escolar, uma educação que sempre se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica e excludente, como expressa Kabengele Munanga:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvidas, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsável de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Nesse sentido, evidencia-se, no trabalho de enfrentamento ao racismo estrutural existente no Brasil a necessidade urgente em ocupar os espaços de produção e reprodução do saber que, por séculos da nossa história, conviveu com o racismo epistêmico. Sobre o enfrentamento no campo de atuação contra o chamado racismo epistêmico, os autores Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Fernão Candau abordam em seu trabalho “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil” (2010), a necessidade de questionar os paradigmas colocados como verdades

CAPÍTULO 6

universais, centralizados na visão eurocêntrica. Para esses autores, o chamado colonialismo de visão eurocêntrica, ainda presente, sobrevive por meio da produção acadêmica, sendo necessário trazer para o contexto atual do continente latino-americano e, em especial, o Brasil reflexões sobre educação, interculturalidade e relações étnico-raciais.

[...] a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

O movimento negro organizado, reconhecendo a necessidade de mudança paradigmática no campo das relações étnico-raciais, também tem atuado no enfrentamento ao racismo epistêmico, questionando o modelo vigente e criando possibilidades de debates sobre a construção de novas visões que vêm mudando a forma de conhecer e interpretar a realidade brasileira. Nos últimos anos, vem conseguindo intervir no campo da produção acadêmica por meio dos espaços que vêm sendo ocupados por estudantes negros nas universidades e por outros intelectuais comprometidos com a construção de uma educação verdadeiramente democrática, que, por meio de sua produção acadêmica vem dando visibilidade a um novo campo de produção do conhecimento, considerando o legado histórico e cultural de indígenas, quilombolas, africanos e das populações negras.

CONQUISTAS E DESAFIOS DA LEI N.º 10.639 NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL

Concordando com o professor Kabengele Munanga (2009, p. 35), que diz ser “através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história”, acreditamos que o processo de promoção da igualdade racial, que é de fundamental importância para reconhecer e valorizar as diferenças, deve se fazer presente desde os primeiros anos de vida da criança. Sendo, portanto, necessária uma abordagem dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais, desde os primeiros anos da vida escolar, quando a criança está formando seus primeiros conceitos e valores, os quais, se estimulados, seguirão por toda a vida.

A LDB (Brasil, 1996) traz o assumir da educação infantil oferecida em creches e pré-escolas como parte integrante da educação básica, compreendida como a primeira etapa da educação escolar. Etapa que tem o papel do professor como determinante, pois educando desde cedo, é possível desconstruir estereótipos vivenciados, no ambiente escolar, os quais constroem sobre as crianças processos de negação de outros e de si mesmas.

Nesse contexto, os professores e as professoras, junto aos demais que fazem o ambiente escolar, podem auxiliar as crianças a valorizarem-se desde os primeiros anos de vida. Tratando a questão de diversidade étnico-racial de forma positiva, de modo que elas cresçam valorizando as diferenças, retirando o aspecto de inferioridade que se construiu em torno das características físicas do negro, desconstruindo os padrões que foram socialmente criados, colocando apenas as características da branquitude como padrões de beleza universal (Cardoso, 2010).

Trata-se de uma construção histórica que afeta o imaginário de toda a sociedade e desafia nossa educação

CAPÍTULO 6

escolar a promover ações que reeduem a comunidade negra na relação com o próprio corpo, que, ao mesmo tempo, reafirma-se também reeducar o olhar da sociedade sobre a população negra. Conforme Nilma Lino Gomes (2017), quando conseguimos desconstruir o estigma que se criou sobre o negro desde o período colonial, e que sobrevive até hoje, manifesto nas desigualdades raciais, reafirmamos a presença da ancestralidade negra africana como motivo de orgulho e pertencimento ancestral, reconhecendo a estética e a beleza do povo negro.

A Lei n.º 10.639/03 e as demais que foram conquistadas pela mobilização dos movimentos sociais só terão impacto sobre a vida de nossas crianças e adolescentes se a escola estiver preparada para tratar pedagogicamente as práticas racistas e de negação da identidade que ainda permeiam o ambiente escolar. Sendo necessário, conforme observa Vera Neusa Lopes (2005), instaurar na escola um ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade.

A educação escolar deve ajudar professores e alunos a compreenderem que a diferença entre as pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (Lopes, 2005, p. 189).

As autoras Zelma de Araújo Madeira e Renata Gomes da Costa, em seu trabalho “As Relações Étnico-Raciais e a Implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/Ceará” (2012), destacam a importância da referida lei por significar, conforme a descrevem, como uma ruptura com um tipo de política pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do processo de formação nacional, destacando a necessidade de definir estratégias e

metas que venham de forma sistemática dar concretude às mudanças nela previstas.

Nesse sentido, podemos perceber que a ação pedagógica de educadores comprometidos com esse processo de transformação na educação, que vêm cumprindo seu papel de promover uma educação igualitária e antirracista, é muito importante, mas não o suficiente para garantir que as reais mudanças aconteçam de fato. A implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, e as demais diretrizes, compõem o leque de conquistas no campo da educação, como resultado da luta política dos movimentos sociais, e requer comprometimento e ações pontuais por parte dos órgãos governamentais.

Assim, evidenciamos que para dar visibilidade à proposta educativa conquistada, é fundamental a participação da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais com participação nos conselhos de educação, para cobrar a efetivação das ações por parte do poder público. Uma luta que exige a participação de toda a comunidade escolar, exigindo formação inicial e continuada para docentes, material didático adequando, além de gestores que, escolhidos em processos democráticos, possam junto ao corpo docente e aos demais que fazem a comunidade escolar construir uma nova proposta pedagógica, que vai desde a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola à seleção dos temas que podem criar um planejamento curricular voltado para um trabalho continuado de conhecimento e valorização da diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico de lutas e conquistas da população negra por educação e escolarização no Brasil apresentado até aqui nos permitiu perceber os muitos avanços já alcançados e o longo caminho que ainda temos a percorrer rumo à construção de uma educação pública e de

CAPÍTULO 6

qualidade, que contemple a diversidade de todos os grupos étnicos e raciais que integram a sociedade brasileira.

Os avanços que podemos perceber com o número de conquistas na legislação educacional em vigor no país, e por meio dos dados confirmados na Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, realizada em 2018, pelo IBGE (2018), que, pela primeira vez na história do Brasil, apontou os negros como maioria nas universidades públicas do país. Dados que nos alegram, mas que, advindos de autodeclarações, necessitam ser mais bem acurados por especialistas devido a possíveis fraudes existentes, como aponta o relatório da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN) com a Defensoria Pública da União (DPU), realizado em 2022⁷.

Mas é perceptível o aumento da presença dos corpos negros no ensino superior. Um avanço alcançado como parte importante do resultado do sistema de cotas, que desde 2012 reserva vagas para candidatos de determinados grupos populacionais. O Ministério da Educação estabeleceu em 2016 que ao menos 50% das vagas disponíveis no Sistema de Seleção Unificada (SISU) fossem reservadas para atender critérios de renda, cor ou raça. Essa é uma importante política pública que, com avaliação realizada em 2023, permanece, considerando que ainda há muito a ser transformado para que a plena integração da população negra aconteça de fato em nossa sociedade.

A pesquisa mostrou que a taxa de analfabetismo também melhorou, caindo de 9,8%, em 2016, para 9,1%, em 2018. No entanto, o racismo no Brasil é algo tão nocivo, que o mesmo estudo do IBGE que aponta avanços significativos para a população negra no campo da educação, também constatou que mesmo concluindo o ensino

⁷ Relatório disponível em: <<https://direitoshumanos.dpu.def.br/relatorio-da-dpu-e-inserido-na-biblioteca-do-ipea/>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

superior quando conseguem acessar a mercado de trabalho, as pessoas negras ainda ganham 45% menos que as brancas. A pesquisa ainda evidenciou que quando se trata de cargos de chefia, o racismo é mais evidente, tendo em vista que em 2018 de cada 10 funcionários em nível gerencial, 07 eram brancos e apenas 03 eram negros.

Os dados da pesquisa do IBGE nos mostram que a conquista de espaços no campo institucional representa um passo importante na luta pela conquista de uma educação verdadeiramente democrática no Brasil, mas é insuficiente para garantir a universalização com respeito à diferença do ensino público e de qualidade que contemple a sociedade brasileira na íntegra. Mostra que ainda temos um longo caminho a percorrer, que passa pela construção de estratégias educacionais na aplicabilidade de uma pedagogia antirracista, que atue em todas as modalidades de educação no país.

Tarefa que desafia a continuidade da luta dos movimentos sociais, educadores e intelectuais comprometidos com esse processo de mudança, prioritariamente os professores e as professoras, por se tratar daqueles que fazem ou não chegar às salas de aula do país tanto o que foi conquistado na legislação como a aplicabilidade de novas e desafiantes práticas pedagógicas antirracistas.

Destacamos a importância de se seguir com o enfrentamento ao racismo epistêmico, por meio de produção acadêmica dos diferentes grupos étnicos e raciais, que já ocupam espaço nas universidades e já vêm, sobretudo nos últimos 10 anos, alterando positivamente esse cenário por meio de sua produção acadêmica dando visibilidade aos saberes, que, por séculos da nossa história, foram deixados à margem ou simplesmente silenciados. Conhecimentos que alteram a forma de conhecer e interpretar a realidade brasileira, trazendo a público o

CAPÍTULO 6

legado histórico e cultural de indígenas, ciganos, africanos e afro-brasileiros.

Quanto à conquista da tão sonhada igualdade racial, que almejamos se tornar realidade em todos os espaços da sociedade brasileira, a realidade atual nos manifesta que o caminho a seguir é o legado histórico de lutas e resistências que nos foi deixado pelos nossos antepassados, que resistiram a todo e qualquer tipo de escravidão. Exemplo vivo que vem sendo protagonizado pelo Movimento Negro Organizado, que tem contribuído ao longo do histórico de lutas e conquistas descritas no presente trabalho, com a educação do povo brasileiro para além do campo institucional, por entender que a luta vitoriosa contra o racismo e o preconceito deve atuar em todas as esferas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamilia Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASPHE, R. Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro - 1837. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 199–205, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29135>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educ. Rev.** n. 12, p. 153-165, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 03/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília: CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUENO, Francisca Izabel da Silva; MOURA, Glória; SANTOS, Jacinta Maria *et al.* **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**: 10 anos da Lei 10.639/03. Pastoral Afro Brasileira da CNBB, 2013.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez juv** [online], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

DIAS, Lucimar Rocha. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 1965.

GOMES, Arilson dos Santos. Oásis e desertos no Brasil: da frente negra brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. Acervo. **Revista do Arquivo Nacional**, v. 22, n. 2, p. 131-146, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/45439>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CAPÍTULO 6

GOMES, Arilson dos Santos. Organizações sociais e afirmação negra brasileira (1888 – 1978). **Identidade**, v. 22, n. 2, p. 172–189, 2018. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1236>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Resinificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fevereiro. 2023.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE. 2018.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; COSTA, Renata Gomes da. As relações étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03 em Fortaleza/Ceará. **Revista de Políticas Públicas**, v. 16, n. 2, p. 329-339, jul./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129114005>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentido. Coleção Cultura Negra Identidades. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do movimento negro cearense**: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia de colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS DA UNIÃO AFRICANA PARA ENGAJAMENTO DA DIÁSPORA AFRICANA ENQUANTO SEXTA REGIÃO: IDENTIDADE AFRICANA, CULTURA, CIDADANIA E NOVOS REGIONALISMOS

*Lúcia de Toledo França Bueno
Marrielle Maia Alves Ferreira
Bas'Ilele Malomalo*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2003, a União Africana (UA) declara a Diáspora Africana como a Sexta Região do continente (Malomalo, 2018), somada às cinco convencionadas como originais: África Central, África Ocidental, África do Norte, África Oriental e África Austral. Essa medida retrata a tradução de demandas pan-africanistas por preservação dos laços de pertencimento com as raízes ancestrais ao mesmo tempo em que se adequa ao modelo de inserção internacional da UA (Hurrell, 2007; Bolaji, 2015; Edozie, 2012; Hamenoo, 2016; Gala, 2019).

A iniciativa serve de fonte teórica, conceitual e empírica para explorar caminhos de emancipação para populações racializadas, em particular as negras. No nível estrito das Ciências, a instauração da Sexta Região nos abre caminhos para subvertermos o narcisismo europeu que prevalece nas pesquisas do campo dos regionalismos (Acharya, 2012), assim como aprofundar no potencial analítico oferecido pelas experiências africanas para os estudos dos novos regionalismos e investigar as implicações sociais, políticas e culturais de sua institucionalização.

Não há uma única forma para se definir o que é uma região, e a forma pela qual definimos regiões impacta como enxergamos processos de cooperação, integração e socialização regional, com implicações diretas sobre as identidades, unidades políticas, políticas migratórias, os direitos de cidadania e a participação política.

Nesta pesquisa, dedicamo-nos a um estudo exploratório empírico concernente aos mecanismos político-institucionais formulados e publicizados pela organização para promover o engajamento da sociedade civil africana, apontando o papel da Sexta Região na política internacional e na Governança da UA. O problema de pesquisa que almejamos responder, portanto, é: que mecanismos a UA tem desenhado para promover o engajamento da Sexta Região desde sua fundação em 2002? E quais as principais características das políticas desenhadas?

Para viabilizar a investigação, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e diálogo com especialistas do campo de Governança Migratória. A interpretação dos dados apoia-se em princípios e abordagens epistemológicas africanas interdisciplinares (Malomalo, 2017). Com a institucionalização da Sexta Região, a UA cria mecanismos de base não somente para sua socialização regional, como também para dar suporte ao seu modelo de governança global centrado na mobilização da identidade africana e tendo a instrumentalização das regiões enquanto ponto de partida primordial.

POPULAÇÃO AFRICANA E DIREITOS DE CIDADANIA NO SÉCULO XXI: AGENDAS E DEBATES PLURAIS

Observamos que a explosão demográfica na África subsaariana – cuja população dobrará até 2050 – receberia por si só grande atenção devido a seu impacto na governança migratória mundial. Ademais, desde que o Grupo Banco Mundial demonstrou que o valor

CAPÍTULO 7

das remessas internacionais enviadas pelas diásporas africanas ao continente ultrapassa o montante de “ajuda ao desenvolvimento” dos países do Norte, a interseção entre mobilidade humana e economia no contexto africano tem ganhado maior projeção tanto pelas instituições acadêmicas, como pelos organismos internacionais e – principalmente – pelos Estados-membros da UA. As transferências efetuadas pelos migrantes aos países africanos ditos em desenvolvimento tornaram-se a segunda fonte estável de financiamento externo após o investimento externo estrangeiro. (Nubukpo, 2019, p. 93-105).

África conta com a população mais jovem e em crescimento exponencial do planeta, sendo interpretada tanto enquanto força de trabalho como enquanto mercado consumidor. Em um contexto no qual atores como França, Alemanha, Estados Unidos, Rússia e China imprimem mudanças em seus posicionamentos de política externa com países africanos, estudar África contemporânea e suas diásporas se faz um componente basilar para compreender os legados do colonialismo sobre a Política Internacional contemporânea.

Uma implicação elementar da institucionalização da Sexta Região corresponde à maior regulação e direcionamento do fluxo de remessas internacionais para cada país-destino, sendo o uso dos recursos empregado sob perspectiva desenvolvimentista. Outra implicação prática está diretamente vinculada à proposta da UA de mobilização da sociedade civil africana para fins de sua estratégia de Governança Global. Quanto a estas, trataremos na seção seguinte.

Para que ocorra a implementação da Sexta Região, uma série de mecanismos tem sido desenvolvida pela UA. Apreciamos, a seguir, a tradução das reivin-

dicações africanas (Gonzales, 1988; Ratts, 2007) acerca de uma cidadania africana supranacional ou de uma múltipla cidadania junto à UA. Inicialmente, analisamos em percurso histórico os mecanismos voltados ao reconhecimento da cidadania como base para engajamento das ditas Diásporas africanas. Como vimos na seção anterior, a Sexta Região nos conduz a falar em termos de corpos-território e, portanto, de pessoas e sua agência política em prol de objetivos específicos. Parte-se da premissa de que o estudo de aspectos referentes à cidadania e à governança migratória são centrais para fins de incorporação da Sexta Região na política internacional, de cooperação e de integração regional.

Trabalhamos primordialmente com fontes primárias, tais quais tratados internacionais, relatórios de conferências e de encontros consultivos com a sociedade civil ou academia, e materiais disponíveis em mídias digitais. Posteriormente, avançamos para um balanço e prospecção acerca dos princípios de diálogo, das esferas de organização, e das oportunidades de melhoria a partir de uma síntese dos apontamentos críticos e propostas endógenas fornecidas pela intelectualidade africana.

É notável o papel do “DNA cultural africano” no modo como a UA tem se apropriado, moldado e reinventado a identidade africana em prol do desenvolvimento do continente, essencialmente nos moldes capitalistas. Com a institucionalização da Sexta Região, a UA cria mecanismos de base não somente para sua socialização regional, como também para dar suporte ao seu modelo de governança global centrado na mobilização da identidade africana, e tendo a instrumentalização das regiões enquanto ponto de partida primordial.

CAPÍTULO 7

OS MECANISMOS DO NOVO ESPÍRITO DE SOCIALIZAÇÃO REGIONAL: O ENGAJAMENTO DA SEXTA REGIÃO E O CASO GANEENSE

Na transição da Organização da Unidade Africana (OUA) para a União Africana (UA), fundada oficialmente em 2002, percebemos a emergência de um novo espírito, marcado pela aproximação e envolvimento da sociedade civil na instituição nascente. Pontualmente, o terceiro princípio do Ato Constitutivo trata da atuação dos povos africanos nas atividades da União e o artigo 17 refere-se ao estabelecimento do Parlamento Pan-Africano, visando à garantia da plena participação dos povos nos espaços de deliberação política.

Durante a Cúpula de Lusaca em 2001, Zâmbia, foi salientado pelo Conselho Econômico, Social e Cultural (cuja sigla, em inglês, corresponde ao ECOSOCC) que organizações não-governamentais (ONGs), organizações socioeconômicas, associações profissionais e organizações da sociedade civil (OSC) em geral deveriam se engajar no processo de integração africana assim como na formulação e implementação dos programas da União Africana. Há que se considerar, contudo, que os documentos supramencionados preveem em seus textos a necessidade de retomar certas decisões em oportunidades futuras. (UA, 2001; UA, 2000).

Por meio do artigo 3º, alínea q, do Protocolo sobre Emendas ao Ato Constitutivo da União Africana, em 2003, o organismo anuncia como objetivo “convidar e encorajar a participação plena da Diáspora Africana como componente importante do nosso Continente, na edificação na União Africana”. (UA, 2003). Meses depois, seria deliberado o desenvolvimento da “Iniciativa da Diáspora” na 5ª Sessão Extraordinária do Conselho Executivo, que “expressou o seu apoio à iniciativa da Comissão em convocar um *Workshop* Técnico, o mais cedo

possível, para desenvolver um documento conceito e gerar propostas sobre as relações entre a UA e a Diáspora (Ext/EX/CL/Dec.6(III) e para a definição do conceito de Diáspora.” (UA, 2005).

O ano de 2004 contou com a realização da prestigiosa I Conferência dos Intelectuais de África e da Diáspora (I CIAD), em Dacar, no Senegal, sob o tema “A África no século XXI: Integração e Renascimento”. Aos olhos de Tony Martin, é necessária uma comunidade africana mundial que projete a África como base agregadora dos povos negros e advogue pela ideia dos Estados Unidos de África. Na fase subsequente, houve debate no que diz respeito ao processo de constituição dos Estados Unidos da África (EUAf) e à elaboração da Constituição dos mesmos, ao que foi informado que tais processos já estavam em curso. Ademais, a Diáspora foi proposta como sexta região da UA, e questionou-se como esta seria estruturada. Selecionamos as conclusões ou recomendações mais pertinentes, a saber: a necessidade de definir com clareza a “Diáspora”; a inclusão de 20 organizações da Diáspora no corpo do ECOSOCC (órgão consultivo); e, principalmente, a promoção do conceito de cidadania africana e o estabelecimento de um passaporte panafricano. (Organização Internacional da Francofonia - OIF, 2013).

Thadika Mkandawire sustenta que a ausência de cidadania africana é um dos componentes do fracasso da integração no continente (OIF, 2013, p. 594). As reivindicações pela federalização atreladas a uma proposta de unidade política aparecem na obra de Cheikh Anta Diop (1987) como uma necessidade de sobrevivência e embasam argumentos a favor do estabelecimento de um passaporte único para cidadãos africanos. Essa demanda se traduz futuramente, na UA, como um dos projetos emblemáticos (*flagship projects*) na Agenda 2063, desig-

CAPÍTULO 7

nada sob os termos “passaporte africano e a livre circulação de pessoas”, e atrelado à Zona de Comércio Livre Continental Africana, em vigor desde 2021. (UA, s.d.a.; UA, 2016; Speaks, 2019).

Na Decisão EX.CL/Dec.908 (XXVIII) do Conselho Executivo de 2016, pode se ler o seguinte:

[O Conselho Executivo] REAFIRMA o seu compromisso com a livre circulação de pessoas e bens para que os africanos tenham acesso livre a todos os Estados-membros da UA, como um dos projectos permanentes do Pan-africanismo e da integração africana, e que os seus benefícios incluem a facilitação do turismo, investimentos e comércio intra-africano, integração e cooperação entre os povos, a circulação e utilização de competências no continente;

18. EXORTA os Estados-membros a adoptar: i) Todas as medidas necessárias para a emissão de Vistos à Chegada para os cidadãos dos Estados-membros da UA, com a opção de permanência num Estado-membro, por um período de até trinta (30) dias. Todavia, TOMA NOTA das preocupações levantadas com relação à segurança, ameaça do terrorismo e ao crime internacional, RECONHECE a necessidade de desenvolver parâmetros para lidar com estas preocupações, e INCENTIVA os Estados-membros para que continuem a trabalhar com as agências de segurança e inteligência sobre este e outros assuntos conexos, com vista a tirar proveito da facilidade da emissão de Vistos à chegada para os cidadãos dos Estados-membros da UA, logo que seja praticável; ii) O processo delineado para a adopção de um Protocolo sobre a Livre Circulação de Pessoas até Janeiro de 2018, que deverá entrar em vigor imediatamente nos Estados-membros;

“SOLICITA à Comissão para que apresente o projecto de passaporte africano aos Chefes de Estado e de Governo na próxima Sessão Ordinária da Conferência, agendada para Julho de 2016, e de outras categorias tais como Ministros dos Negócios Estrangeiros, Responsáveis e funcionários dos Órgãos da UA, Membros do CRP [...]” (UA, 2016, p. 3-4).

Por outro ângulo, há medidas anunciadas pelo Estado da Diáspora Africana (*State Of the African Diaspora* - SOAD), ator da sociedade civil africana que se propõe a representar a “diáspora africana” na UA. É possível acessar a cidadania junto a tal agente com atenção aos “Termos e Condições de nacionalidade/cidadania” que aborda definições, formas de candidatura, critérios de elegibilidade, taxas a serem pagas, entrega, dentre outros assuntos.

De volta ao relatório da I CIAD, notamos que a comissão “As relações entre a África e sua Diáspora” produziu relevantes recomendações. O item “c” trata da Promoção de uma iniciativa de cidadania africana: reconhecendo a importância da identidade como fator mobilizador para o desenvolvimento, a UA deve elaborar uma estrutura para uma iniciativa de cidadania africana mais vasta. Dada a relevância deste tópico, optamos por citar diretamente uma das modalidades de implementação propostas: “A Comissão da União Africana deve [...] [e]laborar, em colaboração com a Diáspora, **proposições para uma lei sobre a cidadania que fixe direitos e deveres dos cidadãos africanos no continente e na diáspora.** [...]”. Já o item “d - Configuração da Diáspora como Sexta Região da União Africana”, enuncia que se deve tomar em conta a participação permanente, as contribuições críticas e o engajamento sem falha dos intelectuais da Diáspora no Renascimento Africano. (OIF, 2013, p. 600-602, grifo nosso).

O Diretório de Cidadãos e Diáspora (*Citizens and Diaspora Directorate* - CIDO) foi implementado, em 2004 para facilitar o envolvimento de atores não estatais, operando como um órgão consultivo na UA. (iDIASPORA, s.d.; AU, s.d.b). Os Estados-membros analisaram o relatório sobre o termo durante o Encontro de Especialistas na Definição da Diáspora Africana (2005). O Coordenador Sênior

CAPÍTULO 7

da CIDO identificou quatro elementos orientadores. Em primeiro lugar, encontra-se “descendência e/ou herança”. Em seguida, “migração”, que compreende três tendências migratórias: pré-comércio de pessoas escravizadas, durante e migração moderna. O “princípio de abrangência” trata do dever de a definição abarcar “tanto a diáspora antiga quanto a moderna”. O “compromisso para com o rumo africano” pauta que a diáspora consista em “pessoas que anseiam ou desejam ser parte do Continente ou da família africana”. Por fim, chegou-se à seguinte definição: “A Diáspora Africana inclui pessoas de origem africana vivendo fora do Continente, independentemente da sua cidadania e nacionalidade, e que têm vontade de contribuir para o desenvolvimento do Continente e a edificação da União Africana.” (OIF, 2013, p. 2-7).

De acordo com Relatório sobre a Definição da Diáspora Africana, a definição do termo é de grande importância por poder “proporcionar o contexto para a participação da Diáspora nas actividades da União Africana no geral, e, em particular, a sua representação no Conselho Económico, Social e Cultural, conhecido como ECOSOCC.” (UA, 2005, p. 1).

Na leitura do Relatório Final da II CIAD, situada em Salvador, no Brasil em 2006, percebemos – em comparação com a I CIAD – menor frequência de assuntos relacionados à temática desta pesquisa. Dentre os materiais analisados, elencamos fundamentalmente a Declaração de Salvador, Os 70 Pontos de Salvador e trechos de Grupos de Trabalho.

A Declaração expressa crítica, indicando a necessidade de a UA “promover atividades da Diáspora como parte importante de seu organograma, e reforçar e apoiar o Departamento da Sociedade Civil e das Relações com a Diáspora (CIDO)”. Quanto aos 70 Pontos,

defende-se a “construção de identidades comuns” e “[c] aminhar, no sistema de ensino dos países da Diáspora, em direção a uma história não territorial, que saiba entender-se através do Atlântico e considere de modo pleno as influências africanas.” (FUNAG, 2009, p. 35-41).

O presidente da Comissão da UA, na ocasião, Alpha O. Konaré, “instou os Estados a promoverem o verdadeiro nacionalismo e cidadania africanos [...]”. (FUNAG, 2009, p. 47). Além disso, reforçou que “nossa tarefa hoje é a de assegurar a promoção de uma verdadeira cidadania africana, concêntrica mesmo sobre as outras cidadanias”. (FUNAG, 2009, p. 183). A sugestão de “ampliar os debates em torno de conceitos como pan-africanismo, unidade, diversidade, federalismo, raça [...]” foi reconhecida como um debate que “ainda precisa ser alimentado.” (FUNAG, 2009, p. 79). Identificou-se a “necessidade de inserir institucionalmente a Diáspora africana em estruturas e processos da União Africana [...] iniciativa que necessita ser finalizada e implementada”. (FUNAG, 2009, p. 117).

O Protocolo à Carta da UA, referente ao Parlamento Pan-africano (UA, 2014), é outro documento-chave; enquanto órgão legislativo da UA, é competente para propor, submeter e recomendar projetos de lei. No artigo 2, “O Parlamento Pan-africano” declara representar “todas as populações de África e os interesses da diáspora.” Quanto aos objetivos (artigo 3), consta “dar uma voz aos povos e à diáspora africanos”. Mais à frente, convida e incentiva “a plena participação da Diáspora africana, considerada como uma parte integrante dos povos africanos, na construção da UA, conforme às modalidades aprovadas pela Conferência [dos chefes de Estado e de governo].”. Entretanto, ao tratar do Gabinete do Parlamento (artigo 12), utiliza o termo “cinco (5) regiões da UA”, desconsiderando a Diáspora como Sexta Região.

CAPÍTULO 7

Pode ser que se estava se acostumando ainda com esse novo termo.

Em uma experiência mais recente no contexto da África contemporânea, Gana se destaca. Desde Kwame Nkrumah (primeiro ministro de 1957 a 1960 e presidente de 1960 a 1966), sucessivos governos têm se posicionado para a comunidade africana global como a “Meca Negra”, ou seja, como a casa da África Global; o local para uma jornada espiritual e de autodescobrimento. Por meio da iniciativa “Ano do Retorno 2019”, o presidente Nana Akufo-Addo demonstra a operacionalização de uma série de programas de incentivo ao retorno, de processos legais e regulatórios para integração na sociedade ganesa, e de estruturas normativas em setores-chave para direcionar o envolvimento e o engajamento com a diáspora. (Quartz Africa, 2018; UN-Library, 2019, p. 21).

A esse respeito, compreendemos que a experiência do Gana com a concessão de dupla cidadania, múltipla cidadania ou cidadania africana mereceriam um estudo de caso por si só, tendo em vista especialmente (1) a natureza “de baixo para cima” das conquistas jurídicas da comunidade em relação à sua cidadania, ou seja, o fato de o lobby realizado por emigrantes ter sido traduzido concretamente no aparato legal do país, mesmo que haja pontos em aberto ou sob críticas; (2) o conteúdo de discursos oficiais nesse tema do presidente Akufo-Addo, que enfaticamente reconhecem a resiliência, as conquistas e as contribuições históricas da diáspora enquanto corpo abrangente, para além das migrações recentes; (3) o fato de as iniciativas precursoras aludirem à particularidade da realidade ganesa, e não necessariamente a processos multilaterais em matéria de cidadania no âmbito da UA (UN-Library, 2019, p. 20-21; Whitaker, 2018, p. 769-772).

Com o intuito de investigar problemas práticos, lacunas de pesquisa e perspectivas para participação da sociedade civil africana, foram realizadas, como avisamos, revisão bibliográfica e consulta a acadêmicos, representantes ou membros de organizações da sociedade civil e tomadores de decisões em políticas públicas para fins de balanço das fontes primárias previamente analisadas.

A literatura nos campos do Direito Internacional e da Governança ou da Política Migratória revela uma tendência mundial de ampliação do reconhecimento da dupla cidadania desde o final da Guerra Fria na década de 1990. Embora países africanos façam parte dessa onda, sua existência é francamente negligenciada nas análises acadêmicas. O aumento no fluxo de mobilidade humana global aparece como principal impulsor da maior busca pelo acesso a múltiplas cidadanias. Porém, há ainda outros motivadores, como a redução de conflitos entre Estados. (Whitaker, 2018, p. 756-757).

Transparece, nos escritos de Whitaker (2018) sobre dupla cidadania e a Diáspora africana, a percepção de não haver uma associação nítida entre os princípios *jus soli* e *jus sanguinis* no quadro jurídico africano. A autora contribui com um estudo focado nas migrações recentes e nas relações bilaterais entre países de origem e de destino. Sua constatação de que “identidades culturais são mais importantes do que demografia” converge com o argumento pan-africanista a respeito da primordialidade da herança cultural, identitária e civilizacional africana na configuração das identidades. (Whitaker, 2018, p. 760-764).

Com a finalidade de examinarmos as limitações dos mecanismos da UA, bem como prospectar espaços para avanços no tema da múltipla cidadania ou cidadania africana, discorreremos sobre algumas das principais críticas e propostas traçadas tanto por membros da so-

CAPÍTULO 7

cidade civil quanto a partir da Academia. Parte do material advém de conversas com especialistas em Governança Migratória realizadas durante a formação “Pacto Global para Migrações” – promovida pelo consórcio de pesquisadores e tomadores de decisão *Global Research Forum on Diaspora and Transnationalism* (GRFDT¹). Através desse diálogo, notamos que a principal lacuna identificada foi a falta de mecanismos regulatórios adequados nas relações entre a UA e os africanos no mundo e, pontualmente, em relação ao CIDO.

A falta de conexão e de uma rede de relações com a sociedade civil africana foi apontada como um problema não somente de alcance das iniciativas, mas também de conteúdo e visão política. Como efeito de sua equipe reduzida e um processo de trabalho no qual apenas com grupos e organizações da sociedade civil reconhecidos formalmente são envolvidos, a UA deixa de escutar grande parte das vozes da Sexta Região. Aliás, como vimos em vários momentos na análise documental, a União direciona seu olhar primordialmente às diásporas de migrações recentes, ainda que tais mecanismos sejam escassos até o presente.

No decurso da formação, foi enfatizado que as relações com a Sexta Região deveriam ser de caráter contínuo, e não somente fortalecidas em momentos de dificuldades ou crises. Por mais que as remessas internacionais, enviadas por migrantes a seus países de origem, sejam força motora de desenvolvimento, não devem ser vistas como a única contribuição da qual as pessoas africanas na Sexta Região dispõem (Malomalo, 2018). Há uma multiplicidade de outros ganhos que o avanço dos instrumentos jurídicos no tocante à cidadania africana, dupla ou múltipla cidadania pode trazer. Sem necessa-

1 O registro audiovisual do evento encontra-se disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Nt7Snr1Tyxg>>. Acesso: 22 fev. 2022.

riamente uma ordenação por relevância, consideramos o capital humano de “retornados” altamente qualificados, o potencial de investimento, a transferência de tecnologia e conhecimento científico, a possibilidade de criação de canais para captação de recursos e criação de mecanismos para impulsionar investimentos, assim como os lucros decorrentes do fluxo turístico. (GRFDT, 2022).

Para tanto, faltam esforços basilares de construção de um ecossistema de confiança recíproca entre a UA e a Sexta Região. A urgência de a sociedade civil se organizar e unificar objetivos foi ressaltada como um ponto relevante. Há que se ter em conta as ininterruptas estratégias de fragmentação da comunidade africana, de forma que a própria realidade de racismo, discriminação e negação da cidadania aos africanos na dita diáspora se coloca como um dos principais obstáculos à articulação e ao acesso aos mecanismos formais dos Estados.

Quanto ao seu propósito, os moldes da Sexta Região Africana coincidem com o quadro integrado comparativo de Fioramonti e Mattheis (2016, p. 678) em todas as dimensões-chave de sua abordagem metodológica para o estudo do regionalismo comparado. Na dimensão “processo”, este se caracterizaria como “turvo”, em contraposição aos processos lineares das abordagens tradicionais de integração regional. A dimensão do desenho ou da arquitetura institucional é primordialmente carregada de instituições informais, e não formais. O modelo de liderança, ao invés de ser estadocêntrico, é difuso. Quanto à membresia, ela se mostra inclusiva e flexível, ao passo que convencionalmente seria excludente e formal/rígida. No que diz respeito à soberania, falamos não em compartilhamento de soberania, mas sim em níveis de cooperação, até em função da perspectiva não-estadocêntrica. Conforme os novos regiona-

CAPÍTULO 7

lismos, no processo de cooperação há incentivos sociais preponderantes sobre os econômicos, estes com maior peso segundo as abordagens tradicionais. Finalmente, quanto à identidade extensamente trabalhada e foco deste artigo, a definição da região se guia não objetivamente pelo território delimitado administrativa e politicamente, mas sim pela identidade compartilhada entre os integrantes de uma determinada região.

Enfim, espera-se que nesta seção tenha sido possível cobrir, ainda que parcial e pontualmente, as lacunas apontadas pelos autores imediatamente supracitados quanto à limitada atividade de pesquisa empírica a respeito do (a) da multidimensionalidade dos regionalismos contemporâneos e (b) do regionalismo africano. A Sexta Região parece ser uma das mais corpulentas evidências acerca da possibilidade de se construir e moldar regiões social e culturalmente para atingir padrões de governança global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por analisar caminhos e possibilidades de promoção do engajamento da população africana na Sexta Região do continente, por um lado percebemos na invisibilização da categoria raça e nas manipulações das identidades africanas o eixo da negação da cidadania aos africanos na referida região e, por conseguinte, da obliteração do sujeito africano e de todo seu arcabouço cultural no quadro do projeto colonial. Por outro lado, “voltar-se para a África” é uma ideia cujo significado se metamorfoseou, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980, deixando de ser exclusivamente um retorno físico à “terra-mãe” e passando a equivaler também ao reconhecimento da Diáspora africana ou dos africanos em América, como focamos neste trabalho, como a Sexta Região, onde África se reinventa em continuidade reveladora e expressiva.

A análise documental conjuntamente à revisão bibliográfica e ao diálogo com especialistas na temática migratória indica que, reconhecidos os avanços de mecanismos institucionais e jurídicos da UA, ainda se faz necessário aprofundar os estudos sobre aspectos como: cidadania africana, nação, construção do Estado, anterioridade cultural, federalismo e fronteiras africanas. O reconhecimento da identidade africana como fator mobilizador de desenvolvimento ensejou esforços no sentido de envolver a sociedade civil. Porém, nas relações da UA com a Sexta Região, um ecossistema de confiança, relacionamento contínuo e permanente, o diálogo mais amplo com a sociedade civil para além de organizações formais, a construção de agendas comuns e a racialização dos instrumentos político-jurídicos carecem de proatividade para contrabalancear a ampla dimensão institucional do racismo na Sexta Região.

A comunicação entre a comunidade africana mundial, se organizada enquanto tecnologia emancipatória na prospecção de oportunidades de diálogo e cooperação, pode conduzir à edificação não só de instrumentos legais, mas de uma cultura jurídica amparada por soluções endógenas de África para guiar uma trajetória autodeterminada de prosperidade.

REFERÊNCIAS

ACHARYA, Amitav. Comparative Regionalism: a Field Whose Time has Come? **The International Spectator**, v. 47 (1), 2012.

DIOP, Cheikh Anta. **Black Africa**: the economic and cultural basis for a federated state. Chicago: Lawrence Hill Books, 1987. Tradução de Harold J. Salemson.

BOLAJI, Mohammed Hadi Abdul-Ganiy. The African Union's call for global Pan-Africanism and the Ghana-

CAPÍTULO 7

-diaspora relations in the 21st century. **Journal of Black Studies**, 2015, v. 46, n. 1, p. 62-101.

EDOZIE, Rita Kiki. The sixth zone: The African diaspora and the African Union's global era pan Africanism. **Journal of African American Studies**, 2012, v. 16, n. 2, p. 268-299.

FIORAMONTI, Lorenzo; MATTHEIS, Frank. Is Africa really following Europe? An integrated framework for comparative regionalism. **Journal of Common Market Studies**, v. 54, n. 3, 2016.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO - FUNAG. **II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora - II CIAD** (Salvador, 12 a 14 de julho de 2006): "a diáspora e o renascimento africano": relatório final. Brasília: FUNAG, 2009. 604 p.

GALA, Irene Vida. **Política Externa como Ação Afirmativa**: projeto e ação do Governo Lula na África, 2003-2006. Santo André, SP: EdUFABC, 2019.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HURRELL, Andrew. One world? Many worlds? The place of regions in the study of international society. **International Affairs**, v. 83, n. 1, 2007.

DIASPORA. **The African Union Citizens & Diaspora Directorate (CIDO)**. Disponível em: <<https://www.idiaspora.org/en/partnership/african-union-citizens-diaspora-directorate-cido>>. Acesso em: 30 out. 2021.

HAMENOO, Michael. A África na Ordem Mundial. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A Matriz Africana no Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 109-131.

(Coleção Sankofa). Volume 1. Tradução de Elisa Larkin Nascimento.

MALOMALO, Bas'ilele. Imigrantes africanos/as na contemporaneidade brasileira: Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANILI, Ana Crhistina. **Roteiros da diáspora: caminhos para enfrentamento ao racismo no Brasil**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 467-500.

MALOMALO, Bas'ilele. Estudos africana ou novos estudos africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. In: **Revista de Humanidades e Letras**, v. 3, n. 2, Ano 2017, p. 16-50.

NUBUKPO, Kako. **L'urgence africaine: Changeons le modèle de croissance!** 2019. Ed. Odile Jacob.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DA FRANCOFONIA - OIF. **Le mouvement panafricaniste au XXe siècle**. Paris: OIF, 2013. 642 p.

PENSAR AFRICANAMENTE - PA (São Paulo) (org.). África e sua Sexta Região: pensando caminhos de educação para soberania alimentar e nutricional - 2. 25 jun. 2022. YouTube: **Pensar Africanamente**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9lfQDcESIBM&t=34s>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

RATTS, Alecsandro (Alex) J. P. **Eu sou Atlântica: Sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento**. 1. ed. São Paulo: Imprensa Oficial / instituto Kuanza, 2007. v. 1. 136 p.

SPEAKS, Makandal. **Bientôt un passeport unique pour tous les Africains**. 2019. Disponível em: <<https://www.nofi.media/2019/01/passeport/61833>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CAPÍTULO 7

THE STATE OF THE AFRICAN DIASPORA. **Citizenship of the State of the African Diaspora - 6th Region of Africa:** Terms & Conditions of Nationality/Citizenship. Disponível em: <<https://thestateofafricandiaspora.com/wp-content/uploads/2022/02/VERSION-5-Semi-Final-Terms-and-Conditions-February-22-1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIÃO AFRICANA. **Agenda 2063 - Flagship Projects.** s.d.a Disponível em: <<https://au.int/en/agenda2063/flagship-projects>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIÃO AFRICANA. **Ato Constitutivo da União Africana.** 2000. Disponível em: <https://au.int/sites/default/files/pages/34873-file-constitutiveact_en.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

UNIÃO AFRICANA. **Decisions and Declarations:** Assembly of Heads of State and Government - Thirty-seventh Ordinary Session/Fifth Ordinary Session of the AEC. 2001. Disponível em: <https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/648/AHG%20Dec%201-11%20XXXVII_E.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 22 fev. 2022.

UNIÃO AFRICANA. **Decisão EX. CL/Dec. 908 (XXVIII) do Conselho Executivo.** 2016. Disponível em: <https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/3551/EX%20CL%20Dec%20898%20-%20918%20%28XXVIII%29%20_P.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIÃO AFRICANA. **Meeting of Experts on the Definition of the African Diaspora:** 11 – 12 April 2005 Addis Ababa, Ethiopia. Disponível em: <<http://www.dirco.gov.za/diaspora/definition.html>>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIÃO AFRICANA. **Protocolo sobre Emendas ao Acto Constitutivo da União Africana.** 2003. Disponível em: <https://au.int/sites/default/files/treaties/35423-treaty-0025_-_PROTOCOL_ON_THE_AMENDMENTS_TO_THE_CONSTITUTIVE_ACT_OF_THE_AFRICAN_UNION_P.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIÃO AFRICANA. **Relatório sobre a Definição da Diáspora Africana.** 2005. Disponível em: <https://archives.au.int/bitstream/handle/123456789/4826/EX%20CL%20164%20VI_P.pdf?sequence=10&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNIÃO AFRICANA. **The Citizens & Diaspora Directorate (CIDO).** s.d.b Disponível em: <<https://au.int/en/directorates/citizens-diaspora-directorate-cido>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

UNILIBRARY. 2019: Year of return for African Diaspora: Ghana rolls out the red carpet to encourage resettlement in the motherland. Benjamin Tetteh. **Africa Renewal.** Dez. 2018 - Mar. 2019. Disponível em: <<https://www.un-ilibrary.org/content/journals/25179829/32/3/12/read>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

WHITAKER, Beth Elise. The Politics of Home: the dual citizenship and the african diaspora. **International Migration Review**, [S. l], v. 45, n. 4, p. 755-783, 17 jul. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2011.00867.x>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CAPÍTULO 8

ÔRÌ: TERRITÓRIOS E SIGNIFICADOS DAS FESTAS NEGRAS EM FORTALEZA

*Elizabeth da Silva Oliveira
Larissa Oliveira e Gabarra*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O filme documentário “Ôrí”, produzido pela cineasta e socióloga Raquel Gerber, traz narrativas e trabalhos da historiadora e ativista Beatriz Nascimento. O documentário conta a história de alguns congressos do movimento negro e suas pautas no Brasil entre 1977 e 1988 e conduz uma reflexão sobre as diversas formas de agrupamento da população negra, produção e circulação dos seus conhecimentos, denominado por Beatriz Nascimento de quilombos. Nesse sentido, os quilombos são pensados enquanto um contínuo histórico-cultural da presença africana no país, ampliando a ideia de resistência negra para outras configurações territoriais. O conceito de Ôrí, nesse âmbito, trata desses quilombos como espaço também de salvaguarda da ancestralidade africana. Terreiros, irmandades negras, festas negras, escolas de samba, rodas de capoeira, todas expressões culturais trazidas, criadas e transformadas pelos africanos e seus descendentes ao longo dos anos.

A concepção do quilombo de difícil acesso, no mato e criado partir da fuga vem sendo discutido ao longo dos anos por diversos pesquisadores e pensadores do movimento negro. Desde a década de 1980, há um revisio-

nismo em relação a dicotomia de quilombo – território isolado, reprodutor de uma África primitiva – como resistência e as irmandades negras como lugar de conformismo – território reiterado do homem branco denominado como civilizado. Nos finais da década de 1980, as palavras “negociação” e “conflitos” vêm apresentando as relações sociais entre pessoas brancas e pessoas negras como algo complexo, cheio de resistências, mesmo em um processo de colaboração e cheios de colaborações, num processo de resistência. Na historiografia, Flávio Gomes, João José Reis (1996) apresentaram inúmeros casos de quilombos nos séculos XVII, XVIII e XIX em que seu isolamento não existia; nem seus territórios eram tão longes da área urbana, nem deixavam de se comunicar com a sociedade colonial, que muitas vezes era a principal beneficiária do excedente da produção agrícola dos quilombos. Com isso, novas categorias e concepções foram criadas para acompanhar essas mudanças sociais. Surge então o conceito de quilombo urbano (Carril, 2005) enquanto conceito para discutir essas novas formas de quilombo presentes na área urbana, sempre pensando no agenciamento das pessoas negras. Somando a esses pensamentos está a conceitualização proposta por Beatriz Nascimento, que entrelaça Ôrí e quilombo para denominar outros territórios de presenças e identidades negras na contemporaneidade.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar as perspectivas e narrativas da historiadora Beatriz Nascimento e refletir, a partir disso, os bailes *black's* em Fortaleza. Para dialogar com o filme documentário “Ôrí”, o trabalho “Quilombismo” (2019) de Abdias Nascimento é bastante relevante. Nessa interlocução, o processo de aquilombamento apresentado pelo autor se aproxima da ideia sugerida por Beatriz quando pensa a força desses territórios de agrupamentos negros. O significado desses

CAPÍTULO 8

ambientes e o convívio na construção de uma identidade africana e diaspórica ajuda a entender a vida das pessoas negras no Brasil para além da sobrevivência. Kabengele Munanga, em “Origem e histórico do quilombo na África” (1996) e “Negritude: Usos e sentidos” (1996) reflete a origem bantu do termo quilombo, no seu rastro Ilka Boaventura Leite (2000) pensa sobre as continuidades e rupturas na concepção de quilombo ao longo dos anos, configurando pois, a possibilidade de entender os agrupamentos das populações negras no Brasil desde colônia até hoje, com uma lógica interna própria que ressalta o agenciamento dessa população.

O artigo procura apresentar a trajetória de Beatriz Nascimento, a partir da narrativa do filme “Ôrí”, que acaba por sistematizar um conceito próprio de quilombo contemporâneo e urbano, configurado como um Ôrí coletivo. Na perspectiva de aquilombamento, o artigo apresenta um conceito de quilombo que não está nem no rural, nem no urbano, mas tem o Ôrí como constitutivo dessa organicidade (presenças e identidades) negra. Por último, descreve-se dois bailes *blacks* de Fortaleza, reportando-se às festividades negras de tempos pretéritos como esse contínuo de aquilombamento.

Maria Beatriz Nascimento nasceu em 17 de julho de 1942, em Aracaju - Sergipe. É filha de Rubina Pereira do Nascimento e Francisco Xavier do Nascimento, foi a segunda filha mais nova de dez irmãos. Aos sete anos, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em uma viagem de barco, em 1949. Em 1968, entrou na Universidade Federal do Rio de Janeiro para cursar história.

Quando cheguei na universidade a coisa que mais me chocava era o eterno estudo sobre o escravo como se nós só tivéssemos existido dentro da nação como mão de obra escrava, como mão de obra para fazenda e para a mineração. Então nesse momento a utilização do ter-

mo quilombo passa a ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta, se reconhecendo homens, como se reconhecendo pessoas que realmente devem lutar por melhores condições de vida porque merecem essas melhores condições de vida na medida em que fazem parte dessa sociedade. (Órri, 1989, 10 min).

E foi na graduação que Beatriz Nascimento iniciou sua militância, participando e propondo discussões étnico-raciais no meio acadêmico. Beatriz ajudou a criar o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1974 e o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras em 1975. Entre 1970 e 1980, manteve presença constante na retomada dos movimentos sociais negros organizados, mantendo vínculo, inclusive, com o Movimento Negro Contra a Discriminação Racial (mais tarde modificado para MNU).

Em 1978, Beatriz iniciou a especialização em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense, estudando sistemas alternativos organizados exclusivamente por negros, desde quilombos às favelas modernas, concluindo a pós-graduação *lato sensu* em 1981. Em 1984, foi aprovada em concurso público e nomeada professora de História na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Beatriz publicou alguns artigos, sendo eles: “Por uma história do homem negro”; “Negro e racismo”; “A mulher negra no mercado de trabalho”; “Nossa democracia racial”; “Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso”; “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”; “Daquilo que se chama cultura”; “O quilombo do Jabaquara”; “A mulher negra e o amor”, todos agrupados no livro “Eu sou Atlântica” (2021), organizado por Alex Ratts.

Beatriz Nascimento fez algumas viagens internacionais para pesquisar sobre os quilombos em Angola, a

CAPÍTULO 8

partir de Luanda com passagem por Lisboa em outubro de 1979; para o Festival Pan-Africano de Arte e Cultura (Fespac) em Dacar/Senegal entre dezembro de 1988 e janeiro de 1989; para o Festival Internacional de Cultura em agosto de 1991 na Martinica; para o evento Dias de Cultura Brasileira com Muniz Sodré a fim de apresentar o filme “Ôri” em Berlim/Alemanha em setembro de 1994.

Em 1995, quando estava cursando mestrado em Comunicação e Cultura na UFRJ, Beatriz aconselhou uma amiga a largar o companheiro após várias queixas de violência. Beatriz levou cinco tiros do companheiro da amiga, por entender que ela interferia em sua vida privada e o teria ofendido em frente a seus amigos. Beatriz Nascimento tinha 52 anos e foi sepultada no Cemitério São João Batista. Mesmo morrendo cedo, Beatriz deixou um legado enorme de reflexões e elaborações científicas, a partir de seus campos de pesquisa, que muitas vezes eram os espaços de sociabilidade da sua própria vida.

É interessante perceber que parte das pesquisas de Beatriz foram conduzidas de maneira independente da academia e voltadas, principalmente, para temas pertinentes às comunidades negras. Beatriz refletia e analisava os territórios de resistência dos escravizados e seus descendentes livres, mas também os seus sistemas organizacionais que mantinham a salvaguarda afetiva e cultural dessa população num contínuo até os dias de hoje, fossem na área rural, ou urbana. Somada às análises dessa área da pesquisa histórica, a sua trajetória pessoal também era campo de observação. Beatriz mostrou que é possível produzir conhecimento científico fora da academia e a partir das suas próprias escrevivências (Evaristo, 2017) e impulsionou diversos debates importantes dentro do movimento negro e contribuiu de forma única as discussões e questões étnico-raciais no Brasil hoje.

O trabalho mais conhecido de Beatriz Nascimento é mesmo o filme documentário “Ôrì” (1989), conduzido a partir de sua autobiografia. É um longa metragem que narra, a partir de sua trajetória, a história do movimento negro entre 1977 e 1988 em São Paulo, Minas Gerais e Alagoas e ainda conecta as pautas sócio-políticas e culturais de países como Angola, Senegal, Mali e Costa do Marfim, trazendo o debate internacional antirracista para o Brasil e vice-versa. O filme estreou internacionalmente em 4 de março de 1989, no Festival Panafricano de Cinema e Televisão de Ouagadougou em Burkina Faso, onde recebeu o prêmio Paul Robeson para filmes produzidos fora do continente africano. No Brasil, estreou em 5 de outubro de 1989, no Cine Groff, em Curitiba.

Nas passagens, territórios, viagens, encontros registrados no filme estão diversos momentos políticos que marcaram o movimento negro naquela época. Entre eles destaca-se o III Congresso de Cultura Negra das Américas São Paulo, em 1982, que reuniu Abdias Nascimento, Marvin Wright Lindo, José Correia Leite, da Frente Negra Brasileira, e Don Rojas. Esse evento foi aberto com a presença do Pai Wndembeoacy, do Ilê Xoroquê, que faz a evocação a Exu, o orixá mensageiro. E as imagens reafirmam essa união entre o político e o espiritual, dando a carga de sentido espiritual e emocional para os quilombamentos que vistos apenas como agrupamentos negros poderiam ser interpretados valorizando apenas o viés racional, que não dá conta da totalidade e integridade desse corpo negro coletivo que esses quilombos, nas palavras de Beatriz, são.

Nomes conhecidos participam do filme, com pequenos e incisivos registros e depoimentos, como Abdias Nascimento, Thereza Santos, Hamilton Cardozo, Manuel Zapata Olivella, Gilberto Gil, Eduardo Oliveira

CAPÍTULO 8

Oliveira, entre outros; todos de uma forma ou de outra foram interlocutores dela durante a vida e a produção de conhecimento. O filme documentário traz algumas palavras e conceitos-chaves para a construção do conceito de quilombo banhado pela força do Ôrí, proposto pela narrativa do filme.

Primeiramente ela mostra o significado de Ôrí, palavra oriunda da língua yorubá que, no Brasil, está ligado fortemente aos terreiros de candomblé, que significa cabeça, assemelha-se à intuição espiritual e à ancestralidade que guia o cumprimento do destino pessoal. Ôrí é o orixá inerente ao sujeito, em toda a sua potência e grandeza, que deve ser o primeiro a ser cultuado. É aquele que guia, acompanha e ajuda ao longo de toda a vida: “Ôrí significa a iniciação a um novo estágio da vida, a uma nova vida, um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete com seu passado, com seu presente, com seu futuro, com a sua origem e momento ali.” (Ôrí, 35 min 2s).

Beatriz vincula esse conceito oriundo de uma vivência espiritual com o conceito de prazer, de agrupamento, de afetos, de construção política e de resistência da população negra, para além da sobrevivência. Assim, o filme intitulado de “Ôrí” mergulha todas as cenas – territórios negros – com a força da constituição em si do corpo negro africano diaspórico. Por isso ela apresenta territórios negros urbanos como espaços de quilombos: escola de Samba, terreiros de umbanda e candomblé, os próprios congressos negros, onde o conceito de Ôrí entrelaça com o de quilombo.

Quilombo é o conceito utilizado como fio condutor ao longo do filme documentário pois reflete sobre o processo de diáspora forçada e a tentativa, mesmo após

a abolição da escravatura, de construir espaços seguros de sociabilidade e resistência. Para Beatriz:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia (Órí, 1989, 1h 14min 6s).

A partir da compreensão transatlântica das experiências de territórios negros no Brasil, por intelectuais e ativistas do movimento negro fomentaram a denominação, originalmente, de quilombo como acampamento, povoação, união e exército, espaços de abrigo e resistência criados pelos escravizados que fugiam dos colonizadores/senhores brancos. Para Beatriz ele se transfigura na atualidade como espaços – territórios negros – para reavivar ou reconstruir uma cultura que foi apagada e manter uma sociabilidade negra, em que a resistência, o agenciamento da população negra é evidente.

Transatlântica e ou transmigração é termo que Beatriz Nascimento emprega para pensar a coexistência da memória de um modo de vida africano e a sua condição de mulher negra no Brasil, fazendo uma conexão entre essas duas experiências e identidades unidas – de gênero e de raça – e transformadas violentamente pela diáspora forçada.

O que é a civilização africana e americana? É um grande transatlântico. Ela não é a civilização atlântica, ela é transatlântica. Foi transportada para a América um tipo de vida que era africana. É a transmigração de uma cultura e de uma atitude no mundo, de um continente para outro, de África para América” (Órí, 1989, 4 min 23s).

Assim, pode-se compreender o transatlântico, como corpos que são violentamente arrastados, desnudos, humilhados e carregados pelo Atlântico, como

CAPÍTULO 8

peças, povos de diferentes culturas que sofreram uma migração forçada, mas que reencontraram por meio de suas memórias um lugar comum de construção do futuro. Ao longo do documentário Beatriz traz também o conceito de Ntu para fortalecer o espaço de reconstrução africana, de um território negro genérico e específico.

Essa textura do bantu. Essa rede de relações que o bantu estabelece na África entre as várias etnias está fundamentada na própria raiz da língua bantu que é a raiz Ntu e o sentido de Ntu é a relação de pessoa para pessoa. Os homens se comunicam através daquela raiz e se conhecem entre si na África. (Ôrí, 1989, 19 min 32s).

Se Ntu é a raiz da comunicação, a maioria dos agrupamentos negros no Brasil têm como base essa relação, por isso os territórios negros que ela escreveu em São Paulo – terreiros de umbanda, escola de samba Vai Vai – teriam essa raiz essencial para o agenciamento negro. Ela conecta o conceito de Ntu e quilombo, entendendo que o corpo negro plural constrói e qualifica outros espaços negros, de várias durações e extensões, nos quais seus integrantes se reconhecem (Ratts, 2006. p. 59). Na cosmologia Bantu, Ntu constitui a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer. O Muntu é a pessoa indivíduo, constituída por seu corpo, mente, cultura e principalmente, pelo coletivo, que se denomina Bantu, povo Ntu. Essa é a cosmologia mais comum de ser encontrada nas expressões negras no Brasil, pois a maioria da população que viveu a migração forçada para o Brasil era da região Congo-Angola (Miller, 1998).

Ao longo do filme, Beatriz Nascimento traz esses diversos conceitos, narrativas, concepção e vivências para nos fazer refletir sobre os diversos atravessamentos que a população negra vêm e têm sofrido no Brasil. Principalmente no aspecto identitário, entender suas raízes tem a ver com se posicionar pelo reconhecimento

de sua própria cultura, da sua própria estética, da sua própria corporeidade. Nos próprios territórios negros, uma das maiores violências ocasionados pela colonização é o silenciamento desse conhecimento e reconhecimento. Apesar das enormes violências físicas, sociais e emocionais, essa violência epistemológica é a maior. O apagamento histórico-cultural é entendido pela autora:

Então é importante levantar a África como a yerdadeira Atlântida do nosso mito. Pra nós do ocidente a África é um continente enterrado, é um continente que a gente não conhece muito. É um saber congelado, é um povo que está congelado nas nossas relações, nas nossas comunicações, no nosso inconsciente, no quem eles são? Daí a pergunta do negro nesse processo relacionado com o quilombo: quem é o quilombo? O que é o quilombo hoje? É a busca de um conceito, de um fato histórico, de uma lembrança, de uma ideologia, de uma lenda de um homem chamado Zumbi de Palmares. (Ôrí, 1989, 16 min).

A ideia de um quilombo discutida no documentário vem para quebrar essa lógica estratégica de esquecimento e propor novas leituras do que é quilombo, ampliando-o, ao mesmo tempo que reconhece essa força de salvaguarda transatlântica para outros territórios que não são isolados, apesar ditos como tal, como por muito tempo se pensou sobre Palmares.

A compreensão de que os quilombos não são isolados desnuda vários outros subterfúgios epistemológicos de inferiorização das organizações, governanças, produções, conhecimentos, técnicas africanas e transatlânticas, tais como selvagem, primitivo, irracional e rural. De um lado, o isolamento traz uma certa tutela em relação ao outro; por outro lado, esse outro branco é investido de dinâmico, evoluído, civilizado, racional e urbano. Olhar para o agenciamento negro é, portanto, retirar a necessidade da tutela e desmistificar todos os outros qualitativos de discriminação racial.

CAPÍTULO 8

Uma lembrança importante sobre a construção desses territórios negros é aquela registrada por Ilka Leite no seu artigo “Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas” (2000). A definição de quilombo dada pelo Conselho Ultramarino Português de 1740 é: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (p. 336). No entanto, qualquer busca nas enciclopédias digitais ou no próprio dicionário define como lugar de difícil localização, no mato, em que iam e ficavam escravos fugidos das casas grandes. Nota-se que há uma necessidade de permanência do significado de quilombo isolado, consequentemente de população negra tutelada.

A velha concepção de quilombos criados a partir da fuga vem sendo quebrada ao longo dos anos, pois não tem conseguido explicar as realidades estudadas no tempo pretérito, nem as vividas hoje. É a partir das pesquisas de grandes pensadores como Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Lourdes de Fátima Bezerra Carril que se pode pensar nas várias possibilidades de se entender um quilombo. Não mais em um sentido folclorizado, no mato, em que iam para se esconder escravizados fugidos das casas grandes. Mas como um espaço que se multiplica e se transforma, reconhecendo-se nas suas diversas proporções sociais, políticas, culturais e históricas.

Por isso, tal qual Beatriz consolida sua ideia de quilombo no Ôrí e no transatlântico, Kabengele Munanga precisa a etimologia da palavra africana.

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra.” (Munanga, 1996, p. 58).

O termo quilombo é originário dos troncos linguísticos bantu, na língua Kimbundu é Kilombo e Ochilombo, na língua Kikongo é Kilombu – línguas faladas por alguns povos vindos de regiões que compreendem hoje países como Angola e República democrática do Congo e República do Congo.

É analisar que, assim como documenta o filme “Ôrí”, diversas novas categorias de quilombos ou formas de aquilombamentos foram e estão sendo criadas por diferentes pessoas e comunidades negras, sejam religiões de matrizes africanas; irmandades negras; periferias; escolas de samba; terreiros; rodas de capoeira; bailes *black’s*; como espaços de sociabilidade, afeto, resistência, salvaguarda negra.

[...] a partir do momento que as escolas de samba é o que chamo de quilombo ainda hoje, um espaço negro e, como o negro não conhece nada da sua história, há necessidade de você colocar isso no carnaval que é para abrir esse horizonte de conhecimento pro pessoal. E a organização negra são as escolas de samba, os terreiros de macumba, de candomblé. Então para mim, esses são os quilombos de hoje, os quilombos do século XX. (Ôrí, 1989, 23 min).

O quilombo, que pode ser representado pelas inúmeras manifestações socioculturais e políticas de coletivos negros, não estaria ligado diretamente ao território ou terra, mas as vivências e experiências do grupo. Ainda no âmbito da luta pela terra, quilombo para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (2017), instituição responsável por expedir os títulos às comunidades quilombolas, passa por uma resignificação denominando-os de quilombolas. Tal comunidade quilombola precisa apresentar um histórico de resistência coletiva à opressão, desde o período escravista até a atualidade. Precisa ter um vínculo histórico próprio, apresentando características sociológicas comuns, no

CAPÍTULO 8

parentesco, na organização social, nas atividades produtivas e reprodutivas. Precisa também apresentar relações territoriais, na medida em que é o vínculo com o território, ao lado de todas as outras características, que classificam uma comunidade quilombola.

Para certificar esse contínuo escravista e essas características sociológicas comuns, essa ação afirmativa no âmbito das políticas públicas nacionais utiliza-se da ampliação do conceito quilombo, seguindo os passos de Abdias do Nascimento. O autor afirma que quilombo quer dizer uma “reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 2009, p. 201). No entanto, o apego à terra nesse caso, não é fundamentada no território rural, mesmo que em territórios urbanos por causa da especulação imobiliária mais intensa ser quase impossível a demarcação da terra. Assim, muito do que se entende como quilombos urbanos está vinculado mais às manifestações socioculturais do que a um espaço físico.

No rastro dos que vieram antes, pode-se dizer que quilombo representa a capacidade de resistência e agenciamento da população negra, que se unem por um objetivo comum.

Quilombo é um espaço simbólico da corporeidade, do movimento e sua potencialidade ganha ainda mais força no encontro com outros corpos que pulsam. Assim, como numa festa do povo da rua na umbanda, os corpos que celebram neste quilombo estão a dançar, brincar e se agrupar tal qual nos bailes *black's*.

Fortaleza como quase toda cidade colonial brasileira teve suas celebrações e festividades como os reinados do Congo e as festas do Divino (Marques, 2008). Vinculadas ou não a irmandades leigas, tal qual Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, Santa Efigênia e São Estebão,

esses territórios negros foram tratados como espaços de conformismo, de assimilação e passividade. No entanto, esse caráter não pode ser legitimado, a medida que esses espaços serviam de agrupamentos negros urbanos, que negociam tempo de liberdade dentro do campo do sistema escravista. Aparentemente colaborações que, na verdade, agenciavam a população negra, inclusive para compra de alforrias (Gabarra, 2009). Mantinham e continuam mantendo uma coletividade de presença negra e salvaguarda de conhecimentos transatlânticos. É nesse sentido que se pode averiguar a formação e manutenção dos bailes *black's* como um dos contínuos das festividades negras de Fortaleza.

São inúmeros bailes *black's* na cidade de Fortaleza, uns mais conhecidos que outros, como é o caso dos bailes “Boom Boom *Black*”, “Suor Preto” e “Festa Crioula”, com gêneros musicais específicos – Reggae, Funk, *Afro-beats*, Kizomba, Pagode, *Afro-house*, Samba. Estas festas são planejadas e produzidas por pessoas negras para pessoas negras. Cada baile *black* tem sua especificidade e temática, seja: com cantos e batuques reverenciando os orixás, caboclos e nkisi¹, seja palco aberto para voz e violão ou sarau, seja mais voltado para Funk, Passinhos e Kuduro ou Reggae e Kizomba, seja com permissão de entrada de pessoas brancas ou não.

A Festa Crioula acontece eventualmente com diferentes temas e em espaços privados, e é frequentado majoritariamente por pessoas negras, mas também em menor número pessoas brancas periféricas e lgbtqi+. Tem como ritmos musicais funk, proibidão, trap, *afro beat*, *afro house*, *black music*, forró de favela e swingueira. Como a festa ocorre em um espaço alugado e os produtores precisam pagar a locação do espaço e os djs, para participar é preciso comprar o ingresso de forma

CAPÍTULO 8

virtual ou presencialmente na portaria. A Festa Crioula tem um público bastante dançante, cantante e que gosta de conversar. Em todos os cantos é possível encontrar um grupo grande de pessoas que vieram juntas ou marcaram de se encontrar acompanhando as conversas com passinhos de funk e bebidas alcoólicas. Em relação à vestimenta, penteado e acessórios, é comum o uso de roupas transparentes, neon, curtas, bermudas e saias tactel com designer diferentes; penteados diversificados desde cabelos soltos, rabos de cavalo à tranças das mais variadas e, além disso, por atender um grande público queer, encontra-se monas montadas¹ ou *drag queens*.

O Baile Suor Preto utiliza principalmente temas alusivos à excelência negra e acontece ocasionalmente em espaços privados. O baile é frequentado majoritariamente por pessoas negras diaspóricas e africanas e tem como ritmos musicais funk, afro *beat*, afro *house*, kuduro, kizomba e semba. Suor Preto também ocorre em espaços alugados e os produtores precisam pagar a locação do espaço e os djs, para participar é preciso comprar o ingresso com comissários que fazem parte da organização do evento. O baile tem um público bastante dançante e há um momento em que é criado uma roda para as pessoas entrarem no meio para mostrarem suas expertises nos passinhos, demonstrando a potência da corporeidade negra. Os frequentadores bebem, dançam e riem bastante. Por ser um baile com temas voltados para enaltecimento da inovação, tecnologia e cultura da população negra, as pessoas aparecem com insígnias como tranças diversas, turbantes, capulanas, roupas com tecidos de origem africana.

A partir do longa metragem “Ôri”, Beatriz Nascimento atravessa o conceito de quilombo enquanto

¹ Mona é uma linguagem LBTQIA+ para identificar gays e travestis. Monas montadas é uma forma de falar que são pessoas que estão bastante produzidas visualmente.

um processo geográfico e/ou espacial estático e eleva o mesmo a dimensão dinâmica, trazendo reflexões de suas múltiplas transformações e manifestações. Nesse sentido, os quilombos também são também as enormes aglomerações das populações negras historicamente negligenciadas e confinadas nas diversas periferias espalhadas pelo Brasil, são os terreiros, as rodas de capoeiras e sambas, entre outras festividades e demais expressões que enaltecem, agenciam e exalam o transatlântico, para usar o conceito de Beatriz, daqueles que foram trazidos à força pelos navios ao Brasil.

Assim, entende-se as festividades negras em Fortaleza representam uma de muitas dimensões ou categorias de quilombo, pois tal como outras manifestações de quilombo elas têm uma finalidade em comum que é a reunião de diferentes pessoas negras. Os Bailes *Black's* estão entre essas festividades. Na cidade de Fortaleza são uma continuação das festas de pretos, como as coroações de reis Congos, que se reafirmam hoje, como espaços de afeto, sociabilidade, confraternização, resistência e, principalmente, agenciamento. Territórios negros, quilombos são lugares onde os negros e negras de diversas partes da cidade se encontram para celebrar a África e toda a história negra. Ganhando, portanto, proporções políticas no sentido de ações em espaços comunitários.

REFERÊNCIAS

CARRIL, L. de F. B. (2005). Quilombo, território e geografia. In: **Agrária** (São Paulo. *Online*), (3), 156-171.

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

GABARRA, Larissa Oliveira e. **O reinado do Congo no império do Brasil**: o congado de Minas Gerais

CAPÍTULO 8

no século XIX e as memórias da África Central. Tese no programa de História. PUC-Rio, 2009.

GOMES, Flavio; REIS, João José (Org.). **Liberdade por um fio**. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. In: **Etnográfica**, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, (2000).

MARQUES, Janote Pires. **Festas de negros em Fortaleza: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900)** / Janote Pires Marques; Franck Pierre Gilbert Ribard (orientador). 2008.

MILLER, Joseph. **Way of Death**. Merchant Capitalism and the Angolan Slave Trade (1730-1830). London: James Curry, 1998.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, p. 56-63, 1 mar. (1996).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista/Abdias Nascimento**; com prefácio de Kabengele Munanga; e texto de Elisa Larkin Nascimento e Valdecir Nascimento. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Angra Filmes, 1989. vídeo.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII

RODRIGUES, Vera. A gênese do debate e do conceito de quilombo. In: **Cadernos Ceru**, v. 19. n. 1. junho (2008).

CAPÍTULO 9

ALGUMAS PRÁTICAS CULTURAIS NA GUINÉ-BISSAU

*Lenilda da Costa Lima Oliveira
Ricardo Ossagô de Carvalho*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por finalidade analisar alguns aspectos culturais praticadas em Guiné-Bissau e seu processo de afirmação como identidade nacional. Para isso, ela é construída em função do conhecimento de diversas culturas de mais de 34 grupos étnicos guineenses. A Guiné-Bissau tem um território tão pequeno em termos da dimensão territorial, mas, rica em tradições culturais como as danças, os folclores, os rituais de iniciações e outros.

A Guiné-Bissau fica situada ao oeste do continente africano. Faz fronteira com a república do Senegal ao norte e com a república de Guiné Conacri a leste e sul (Cassama, 2017, p. 81). É um país com muita riqueza em diversidade cultural, também, desde a sua independência em 1973, vive conflitos políticos, desde o seu primeiro golpe de Estado ocorrido em 1980 e que derrubou seu primeiro governo constituído após a guerra de 11 anos contra a colonização portuguesa (Oliveira, 2020; Cande, 2013). Após a sua independência, a Guiné-Bissau finalmente, consegue ver os resultados das lutas realizadas durante aquele período, e isso são sinais que mostram a força de resistência dos guineenses contra

os colonizadores, apesar desse resultado, a alegria de libertação durou pouco, pois o golpe de 1980 é sinal forte dessa situação, apesar das constantes buscas de novos tempos para o país. No entanto, a cultura é a forte expressão com que o povo se identifica e alivia as dores das instabilidades. Assim, entendemos essas manifestações culturais como riqueza dos guineenses e de modo geral, da África enquanto continente com diversidades étnicas e culturais.

Do ponto de vista da definição feito pelo escritor africano Joseph Ki-Zerbo no que se refere à diversidade de culturas em África, afirma que a:

Cultura africana é tudo aquilo que assume e transcende qualitativamente os elementos constituintes. E o ideal da história da África é apoiar-se em todos esses elementos para retratar a própria cultura no seu desenvolvimento dinâmico (Ki-Zerbo, 2010, p. 399).

A cultura africana é pouca estudada e abordada entre as salas e corredores universitários, tema esse que muitas vezes, passa por despercebido, pelo fato de fazer parte do dia a dia dos estudantes e da comunidade africana. Fato que eles mesmo confirmam, de que há uma ausência dos estudos africanos nas instituições em África, igualmente, no Brasil, apesar das leis 10.639 e 11.645 que obriga o ensino das histórias dos africanos e afro-brasileiros e indígenas, ainda assim, constata-se uma certa resistência na sua aplicabilidade. Então, tanto em África quanto no Brasil, há uma certa ausência dos estudos a partir da perspectiva acima citada que é a de conhecermos essas culturas por meio da escrita.

Na Guiné-Bissau há conjuntos de rituais e celebrações que compõem a vida diária das suas populações caracterizadas pelas suas dimensões espirituais e social, tendo como principal objetivo a vivacidade do corpo e

CAPÍTULO 9

do espírito, ou seja, criar estabilidade corporal e espiritual a partir de danças, de toca-tchur em algumas etnias, de casamento, funeral, circuncisão (fanado de barraca), Djambadon (prática cultural onde os conhecidos como Djidius tocam os tambores e a população dança), Broska, Kussunde, carnaval e entre outras manifestações culturais entre os guineenses.

Aqui em Redenção e Acarape, nas aulas e festividades, vemos algumas manifestações deles, principalmente nas festas dos guineenses ou nas aulas de apresentações culturais. Essas manifestações são vistas desde os vestuários, chapéus, danças, coreografias, forma de organização. Ou seja, os guineenses são portadores de várias identidades culturais manifestadas em diferentes formas nas suas celebrações.

Ao falarmos de tradição referente a história africana, nos lembra a tradição oral, a essa herança que perpassa por anos e anos, por diferentes grupos étnicos, transmitindo seu saber através da oralidade (boca, ouvido), e através de movimentos do corpo (gestos), (Hampatê Bâ, 2010), assim como as danças, os rituais. Amadou Hampatê Bâ chama e define a oralidade como “memória viva da África”. As sociedades se articulam em função das suas práticas culturais, e isso tem sido fonte da identidade cultural africana.

O que a África mais preza é a herança ancestral. O apelo religioso ao património transmitido, exprime-se na frase como: “aprendi com meu mestre”, “aprendi com meu pai”, “foi o que suguei no seio de minha mãe” (Hampatê Bâ, 2010, p. 174).

A África tradicional nos traz várias vertentes, como social, religiosa e outras, quando reconhecemos que as tradições africanas têm grande respeito pelo saber dos mais velhos, especialmente, nos momentos dos rituais em que os anciões são grandes mestres, vemos que é um

ciclo em torno deles, valores esses que vão enriquecendo cada vez mais, trazendo a etnicidade de um grupo fechado, cada um com a sua língua própria. No entanto, nas manifestações culturais, muitas vezes, não se vê a exclusividade étnica, pois todos se envolvem nas festas independentemente da etnia ou da religião. No caso da Guiné-Bissau, algumas festividades tornam as identidades culturais em uma celebração nacional e inter-religioso. No caso do carnaval, os guineenses celebram com vivacidade e orgulho da cultura guineense que une e reforça os laços de irmandade entre eles.

Bissau que é a capital da Guiné-Bissau, transformou o carnaval que foi trazido pelos portugueses, modificando em seu próprio carnaval após a independência do país. Com efeito, o carnaval é momento de grande festa, normalmente, realizado no mês de fevereiro e com a duração de quatro (04) dias, tornando o país de muita alegria e brincadeiras e transformando-o num grande concurso nacional, integralizando as diversas etnias com culturas, rituais e costumes diversos.

Para Guillet (2014, p. 125) “o carnaval na Guiné-Bissau é uma mistura das identidades sociais, culturais e artísticas, nele comemora-se a união entre todas as etnias do país e, ao mesmo tempo, as diferenças culturais entre elas”. O carnaval movimentava todo o país, esse país pequeno que se torna gigantesco pela diversidade e mistura de identidades social e cultural. Neste período é onde acontece encontros de vizinhos, etnias e grupos familiares para participar ou apenas para brincar. É o momento ideal para conhecer a diversidade de etnias existentes no país. A festa não é somente para adultos, mas também crianças tomam seu lugar, realizando coreografias, máscaras coloridas e etc. (Guillet, 2014).

CAPÍTULO 9

Figura 1: carnaval Guiné-Bissau, desfile nacional, 2019.



Fonte: Jornal *O Democrata*. Disponível em: <https://www.odemocratagb.com/?p=19198>. Acesso em: 26/01/2023

Figura 2: carnaval Guiné-Bissau, desfile nacional, 2015



Fonte: Jornal *O Democrata*. Disponível em: <https://www.odemocratagb.com/?p=3773>. Acesso em: 26/01/2023.

Figura 3: Bissau festeja seu carnaval, 2016



Fonte: Rádio França Internacional Disponível em: <https://www.rfi.fr/pt/guine-bissau/20160206-bissau-festeja-o-seu-carnaval>. Acesso em: 31/01/2023.

Temos três imagens que mostram as culturas carnavalescas na Guiné-Bissau, fazendo refletir sobre o cuidado e zelo que tem ao pensar nos temas e preparar para que toda população possa interagir junto com as mesmas. Adultos e crianças que fazem enriquecer a cultura guineense. Salomão Moreira Focna e Larissa Oliveira e Gabarra, explicam que,

[...] podem ser percebidos vários costumes ancestrais no desfile, tratado como expressão cultural, e brincadeiras criadas propriamente para o carnaval, tais como: rituais de adoração aos deuses; cerimônia de iniciação; cerimônia de casamento; toca tchur; momentos de coiteira, etc. (Gabarra e Focna, 2019, p. 119).

TOCA-TCHUR

De maneira específica, recorro por exemplo a uma das mais importantes tradições dos Brames, que é uma das etnias na Guiné-Bissau e seu ritual de toca-tchur. Aliás, esse ritual faz parte da minha pesquisa no mestrado e tendo em conta sua importância na manifesta-

CAPÍTULO 9

ção cultural guineense, tornar-se-á parte necessária para essa discussão. O ritual toca-tchur é praticado nas etnias brames, papeis, manjacos, bijagós, e os Balantas. Desta forma, o ato de toca-tchur tem valor significativo na cultura guineense. Ela representa um ritual pós morte, como por exemplo, quando morre uma pessoa numa destas etnias, segue os pré-requisitos para no final de tudo, realizar-se o toca-tchur. O ritual representa a transição da pessoa falecida deste mundo para o mundo dos ancestrais. A não realização, traz consequências. Segundo algumas conversas com alguns guineenses que residem aqui no Brasil, informaram-me de que, a não realização do ritual, a pessoa falecida que passou para o mundo dos ancestrais chamada de cidade “bonita” ela volta e leva um familiar próximo como forma de punição. Essa tradição viva continua até hoje com a mesma sacralidade, tradição essa que os anciões vão passando através da oralidade de geração à geração. No momento do ritual cada etnia tem sua forma diferente de realizar, e a maioria destas etnias utilizam o instrumento bombolom para tocar-tchur.

Os bombolons são utilizados nos rituais pós morte, e em algumas outras festas. Como mostra a figura 4 abaixo, além de bombolom, há duas baquetas de madeira, que podem ser tocadas por uma ou duas pessoas, dependendo do tamanho do bombolom e da etnia. O mesmo por exemplo, na etnia brame só pode ser tocada por pessoa que já passou por algum ritual como exemplo katchassa ou ter conhecimento de como tocar o instrumento. No momento em que está sendo tocado, a pessoa falecida pode ou não entrar em contato para que seja repassada uma mensagem para um familiar. São cerimônias que são realizadas para a passagem da pessoa morta para a ancestralidade, ou dependendo da festa que está acontecendo.

Figura 4: Bombolom da Guiné-Bissau



Fonte: Foto de autoria de Adilson Victor Oliveira tirada em Bissau em 2022.

DJAMBADON E SUA IMPORTÂNCIA PARA GUINEENSES

Cabo-verde, um país não muito longe de Guiné-Bissau, lutou junto com este pela independência, muitos guineenses atualmente estão com residência fixa, representando a maior comunidade estrangeira. Muitas famílias que ali se formaram, os filhos não conhecem seu país de origem, entretanto para que as famílias não esqueçam suas raízes, buscando vivenciar e repassando para as novas gerações suas tradições. Os guineenses lá buscam trazer a Guiné-Bissau para Cabo-Verde através da cultura, dança, música nos estilos de Djambadon ou Gumbé, passando por diversas resistências que ali se encontram e

CAPÍTULO 9

criação de associações. Hoje contam com apoio de várias pessoas para que essa tradição fosse colocada em ação.

Djambadon também é uma cultura para o momento da circuncisão, realizada em homens e mulheres em que é retirada uma pequena pele que cobre a glândula do pênis e a remoção de uma parte do clitóris de seus órgãos genitais. Os jovens que passaram por essa experiência, familiares festejam e dançam acompanhando os jovens para suas respectivas casas. Hoje, o Djambadon é realizado também com função de arrecadar fundos para diferentes funcionalidades. Ambos rituais têm sua tradição através da música.

Figura 5: festa de celebração de circuncisão dos meninos, após dias de treinamento nos lugares reservados ao ritual



Fonte: Disponível em: <https://cabazgarandi4.webnode.page/djambadon2/>. Acesso em: 14/02/2023

O término sempre conta com a realização de festa após dias de aprendizagem no mato ou lugar reservado para tal prática cultural de fanado (circuncisão) onde a festa de Djambadon é fundamental para a celebração.

BROSKA E SUA ATUAÇÃO NA TABANKA

Ao falarmos de estilo de dança Broska, que vem do termo *roskana*, que significa “esfregar os pés no chão”, é uma dança da etnia Balanta, ela é dançada com finalidade de fortalecer os laços familiares e do seu povo. A dança é uma tradição que começa no início da tarde ou à noite, no momento da dança (festa), dependendo da circunstância da festa, às vezes são sacrificados animais, alguns deles porco, cabras e galinhas para ser servido para todos os participantes ativos. Este é um momento que se festeja não só pessoas da etnia Balanta, mas também, com pessoas de outras etnias, por isso, se diz que a cultura na Guiné-Bissau não tem etnia, pois todos se envolvem nas celebrações.

Também a dança de Broska é ato de romance entre as gerações, por isso, ela acontece em diversas ocasiões, pois, muitas das vezes, os jovens a realizam no intuito de convencer a menina a namorar ou a casar. Essa dança também acontece quando o agricultor chama várias pessoas para trabalhar em seu campo, onde a mesma (dança) irá simbolizar o árduo trabalho e a fraternidade e a união entre povos.

Essa é uma dança também considerada como competição nas *tabancas* para tornar explícito seus valores e identidades. Há uma outra razão que é encontrar as possíveis namoradas, os jovens antes usavam faixas de panos, sem sapatos. Hoje os jovens se vestem da forma que desejam e usam sapatos, colocam lenços e fazem o cabelo. E o melhor dançarino ganha a dança, porém não é dito qual é sua tabanka no momento. Também há mo-

CAPÍTULO 9

mento em que um jovem tira a menina para dançar com ele no meio, antes a menina não podia recusar, nos dias atuais as pessoas não seguem a dança da mesma forma, pois hoje, a moça é livre para aceitar ou não.

Também, a dança de Broska acontece pela transformação de jovens que ganham maturidade para a sociedade, assim os grupos vão se revezando na pista de dança. E isso, a tal dança já ganha outras dimensões nos campos políticos. (SIA, 2016). Para Isna Gabriel

O estilo Broska tem sido mercantilizado pelos músicos que cantam a *Broska*, no intuito de enaltecer os políticos em troca de bens naturais, sobretudo do dinheiro e do carro. (SIA, I. G., 2016, p. 65).

As danças também estão seguindo outros requisitos como exemplo nos ambientes políticos afim de arrecadar dinheiro, porém eles também falam dos feitos positivos e negativos dos políticos nos ambientes públicos.

DISPUTAS KUSSUNDE EM TABANKAS

Uma outra dança chama-se Kussunde, acontece por meio de disputas entre os diversos grupos de jovens que compõem uma tabanka específica ou diferentes. O Kussunde acontece em tempos de colheitas de arroz, para visibilizar tabanka quando há fartura de alimentos, um ano próspero da colheita. Os Balantas realizam essas danças como forma de agradecimento pelo ano próspero aos seus ancestrais, demonstrando respeito e pedindo proteção para que a tabanka possa vencer a fome e toda a dificuldade da vida.

Para realização é necessário ser feito o pedido, normalmente é no final da colheita, normalmente entre outubro e novembro. Esse pedido não é feito somente quando se tem uma colheita próspera, quando chega no período da celebração nos meses de abril, maio e junho,

no momento é realizado um pacto em caso de derrotar o adversário (SIA, 2016).

Nessa negociação, eles estabelecem qual será o método, isto é, o meio de pagamento para derrotar os adversários. Aliás, conforme a crença popular, o pagamento do pacto estabelecido pode ser a morte física de uma pessoa ou morte de animais, dependendo sempre do pacto que fizeram com os Irãs (SIA, 2016, p. 37).

Os diversos grupos dançam com confiança e sempre com cabeça erguida, com rivalidade severa, a fim de ganhar a competição no intuito de grande prestígio por todos da tabanka vencida.

Há dois lugares onde se pode dançar o Kussunde, a primeira pode ser realizada na própria tabanka e a segunda pode ser em outra. Para ser realizado os dançarinos passam-se um mês em ensaios, locais afastados. No momento de dança há os espectadores que sobem no palco para oferecer dinheiro, afim de mostrar que certo dançarino está a dançar muito bem. Neste momento o dançarino pede para alguém de confiança para guardá-lo. As pessoas podem dar presentes, são reações diversas do público com gritos, palmas afins de transmitir emoção e apoio para continuarem com mesma garra. Os dançarinos levam um pano branco que simboliza a paz, algumas vezes pode ocorrer confusão, porém também esse pano branco simboliza uma bandeira para dar início a competição. Os grupos são formados de 25 e 30 integrantes, cantam e dançam em torno de 15 a 20 músicas. Durante a realização é servido pratos de carne de porco, galinha e de cabra.

É importante ressaltar que Kussunde é o nome de um instrumento usado para tocar e dançar Broska, e bombolom, conhecido como tambor falante com valor significativo para a vida dos Balantas. É um instrumento importante em todas as festas dos Balantas e região vizinha, porém é instrumento que poucas pessoas conse-

CAPÍTULO 9

guem decifrar, interpretar a mensagem que o som quer transmitir. Na festa de Kussunde os anciões fazem exigências aos rapazes que ainda não tem namoradas, que esse compromisso seja feito no ato da festa.

CULTURA DO POVO GUINEENSE

A cultura é manifestação e manutenção de identidade de um povo, ou seja, nossas identidades culturais mostram o que nós somos, o que fazemos e como fazemos. Do ponto de vista antropológico, as manutenções das relações culturais se firmam através de preservação de tais culturas. Atentemos para seguinte situação: normalmente os guineenses se juntam para comer no mesmo prato ou cabaça, pai, mãe, filho, sobrinho, amigo, todos se juntam para comer no mesmo prato. Normalmente eles comem a mão, e, do ponto de vista da cultura ocidental que também se aplica, para nós brasileiros vê-se isso como estranho, mas, para os guineenses independentemente da etnia e religião significa unidade, harmonia, confiança e inclusão. Então a cabaça representa o meio no qual as relações culturais entre guineenses se fortificam. Para mim esse convívio está sendo enriquecedor em que estou criando hábitos e costumes fora da minha realidade, a sensação de comer na mesma cabaça que outras pessoas estreita laços de amizade, confiança, esse laço de convidar para almoçar na casa do outro, chegar e ficar à vontade na casa, isso é característica típica da cultura desse povo, quando paramos para refletir as identidades culturais, nos leva a pensar nas diversas culturas que existem e a relação que tem entre si. Algumas culturas como faladas acima como disputas, porém uma disputa que une.

Cultura é tudo aquilo que se é criado, passado que se é transmitido e modificado diariamente, vestes, objetos, instrumentos musicos, complementações para festa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho trago abordagens ricas em conceitos históricos. Diversidade cultural em Guiné-Bissau, trazendo perspectivas de vida, culturas essas muitas das vezes não vista ou reconhecida ou conhecidas aqui no Brasil. Mudanças ocorridas nas danças e rituais, instrumentos que fortifica essa relação entre grupos étnicos podiam servir para nós brasileiros/as conhecer as culturas africanas, principalmente, aqui no maciço de Baturité onde temos nossa instituição federal, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB-Ce.

Djambadon é uma cultura para realização da circuncisão ou para diversão e ainda, para arrecadar fundos para diversas funcionalidades, ou para simplesmente, dançar, como tem acontecido nos últimos anos na Guiné-Bissau. A dança Broska e Kussunde, ambas têm funções em comum que é o intuito de receber algo em troca, enquanto dança, Broska é uma disputa a tabanka que vence, é valorizada perante todos, um grande orgulho para tabanka, Kussunde tem a função também de agradecimento pela colheita farta, ano próspero mas também tem outra função, a de enaltecer alguém enquanto dança para receber algo em troca. Já Toca-tchur é último ritual pós-morte, a passagem do parente falecido para o mundo da ancestralidade.

Bombolom é instrumento que está presente em várias culturas, em muitas das vezes transmite mensagens ao longo da festa (dança) ou ritual. Vertentes que aborda no seu meio social e religioso, reafirmando a fé durante a realização dos rituais, buscando resgatar a história cultural do povo guineense. Portanto, a Guiné-Bissau é multiculturalidade e, isso constitui sua riqueza e afirmação da identidade nacional.

CAPÍTULO 9

REFERÊNCIAS

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Salvador: 2013.

CASSAMÁ, D. J. L. SOARES. Os laços que unem Casamansa à Guiné-Bissau. Soronda **Revista de Estudos Guineenses**, 2017, INEP- Instituto Nacional de Estudos e pesquisa de Guiné-Bissau, N. 9, Guiné-Bissau, 2017.

FOCNA, S. M.; GABARRA, L. O. e. Carnaval do Ntuduru: Diversidade cultural e identidade nacional. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 119–142, 2020. DOI: 10.33956/tensões_mundiais.v15i29.1464. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/1464>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FORLIN, Marco. **Kussunde, Guiné-Bissau**. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xAL3Aoi_BtM>. Acesso em: 04 jan. 2023.

GUILLET, J. Carnaval na guiné. **Nossa avenida**, [online], 16 dez. 2014. Disponível em: <<https://nossaavenida.wordpress.com/2014/12/16/ocarnaval-na-guine/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição Viva. **História Geral da África: Metodologia e Pré-História da África**. v. I. Brasília: Unesco, 2010.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_da_Guin%C3%A9-Bissau>. Acesso em: 10 jan. 2023.

<<https://www.rfi.fr/pt/guine-bissau/20160206-bissau-festeja-o-seu-carnaval>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KI-ZERBO, J. Métodos Interdisciplinares utilizados essa obra. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). **História Geral da África**, v. 1, Brasília: UNESCO, 2010, p. 387- 399.

OLIVEIRA, Adilson Victor. A infância perdida: conflito militar de 07 de junho de 1998 na Guiné Bissau. **Revista África e Africanidades**, ano XIII, n. 34, mai. 2020.

SANTOS, Bárbara Cristina Mercês dos. **A ancestralidade e a tradicionalidade do povo bissau-guineense na obra “Sonnéá histórias e passadas que ouvi contar I”** de Odete Semedo. São Francisco do Conde: 2022.

SIA, Isna Gabriel. **Danças do povo Brasa (Balanta) da Guiné-Bissau na contemporaneidade**: Kussunde, Kanta Po e Broska. São Francisco do Conde: 2016.

CAPÍTULO 10

LINGUAGEM E RAÇA NA LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Maria Beatriz Santos Vieira
Marco Antonio Lima do Bonfim*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Linguística Aplicada (doravante LA) é uma área de pesquisa que surgiu como “evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a II Guerra Mundial” (Almeida Filho, 2005, p. 11) tendo como objeto a teorização sobre os processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras. Ela é oriunda dos resultados dos avanços da Linguística estruturalista como ciência, no século XX, inicialmente nos Estados Unidos a partir de 1940, e depois, na década de 1960, na Inglaterra e no restante do mundo. Nesse primeiro momento, questões sobre tradução começam também a fazer parte do escopo da LA. Essa abordagem chega ao Brasil no final dos anos 1960 e em seu nascedouro possuía um caráter essencialmente aplicacionista, isto é, de aplicar as teorias da linguística estrutural ao ensino de línguas, mas tal perspectiva foi, cumulativamente, sendo alterada a partir do crescimento da perspectiva pragmática da LA, que no Brasil, atingiu seu auge nos anos 2000, quando as discussões e publicações neste campo giravam em torno da interdisciplinaridade (Moita Lopes, 2006).

Seguindo a argumentação de Signorini (2018), quando ela defende a “necessidade da Linguística Aplicada ter como foco central ‘o conceito de linguagem no

mundo' (em contraposição ao conceito de linguagem como sistema autônomo, da tradição positivista e empiricista dos estudos linguísticos)" (Signorini, 2018, p. 666), este capítulo tem por objetivo relatar os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada em artigos de periódicos no campo da Linguística Aplicada no Brasil, a fim de compreender como a raça (e questões correlatas) tem se tornado objeto de estudo nessa área de investigação da linguagem.

Portanto, a produção deste capítulo se configura como uma forma de apresentarmos alguns dos resultados do projeto de pesquisa do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/PROPESQI) registrado sob o n.º 220819244 intitulado *O texto como performance: uma análise pragmática das trajetórias textuais de topônimos raciais em Recife*, em desenvolvimento no Curso de Letras – Português/ Licenciatura, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação do prof. Dr. Marco Bonfim. O referido projeto de pesquisa é uma das ações do grupo de pesquisa *Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos* (LEAFRO/UFPE) liderado pelo referido professor no Departamento de Letras da UFPE. O LEAFRO tem por finalidade ser um espaço de discussão acadêmica para reunir estudantes, pesquisadores(as) e demais sujeitos sociais, para estudar e desenvolver pesquisas sobre a relação entre língua(gem) e raça.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, revisitamos as transformações ocorridas no campo aplicado resenhando as três viradas da/na LA. Sugere uma quarta virada em que situamos um voltar-se da LA para as conexões entre linguagem e raça como objeto de pesquisa e na segunda, realizamos um levantamento e a discussão acerca de produções científicas

CAPÍTULO 10

em periódicos bem qualificados da área de Linguística Aplicada e Estudos do Discurso acerca da relação entre linguagem e raça entre 2012 e 2022.

LINGUÍSTICA APLICADA E SUAS VIRADAS: RAÇA COMO OBJETO DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR

É bem conhecido, entre nós linguistas aplicados(as), o texto de Moita Lopes (2011), em que este linguista aplicado, com o objetivo de apontar os rumos que a LA tomava no início deste século, argumenta acerca de três viradas responsáveis por mudanças epistêmicas e teórico-metodológicas que foram redirecionando a identidade deste campo de pesquisa a nível internacional e nacional. São elas: *a virada da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada*, *Linguística Aplicada em contextos institucionais diferentes de escolares* e a terceira, *Linguística Aplicada Indisciplinar*. Nesta seção resenharemos as três viradas e acrescentaremos uma quarta virada: a virada decolonial, em que situamos um voltar-se da LA (pelo menos no Brasil) para as conexões entre linguagem e raça como objeto de pesquisa.

Segundo Moita Lopes (2011), o caráter meramente aplicacionista e dependente da linguística começa a ser questionado, a partir da “primeira virada” que ocorre na LA, ainda no final dos anos 1970. Tal virada foi caracterizada basicamente pela distinção entre LA e aplicação de linguística inaugurada por Henry Widdowson. Este último linguista aplicado problematiza a restrição da LA a contextos educacionais e levanta uma discussão a respeito de uma teoria linguística para a LA que não fosse dependente da linguística. Com essas provocações, a LA começa gradualmente a caminhar de uma “relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas” (Moita Lopes, 2011, p. 16) para uma maneira interdisciplinar de investigar a língua(gem).

No Brasil, esse movimento começa a se fortalecer, nos anos de 1980-1990, como resultado da primeira virada. Uma “segunda virada” ocorre e é marcada, principalmente, pela expansão da LA para além dos contextos educacionais do ensino de inglês e da tradução. O “campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc)”. (Moita Lopes, 2011, p. 17). Na década de 1990, abordagens que passam a conceber a linguagem como prática social, como a Análise do Discurso e a Pragmática linguística, já circulavam e começaram também a penetrar a LA brasileira, que passa a investigar a linguagem como constitutiva da vida social, e seu objeto muda de uma pedagogia de ensino de línguas para as mais variadas práticas de uso da linguagem, incluindo os usos em contextos institucionais escolares.

Essa mudança de enfoque teórico-metodológico nos estudos em LA se deve ao intenso diálogo que passa a acontecer entre os Estudos da Linguagem e as Ciências Sociais desde o final do século XX para o XXI que redesenhou o objeto de estudo deste campo: a linguagem como prática social situada. A partir das contribuições da Sociologia, Ciências Sociais, Estudos Culturais, História, Filosofia, Antropologia, Geografia etc., linguistas aplicados(as) têm, a partir de então, redesenhado seus objetos de pesquisa, ou seja, os contextos de uso da língua(gem), acrescentando-lhe outras dimensões. Essa alteração se consolida a partir da percepção de vários(as) linguistas aplicados(as) acerca da necessidade de redefinir vários dos construtos (identidade, comunicação, língua, contexto, leitura, escrita, texto etc.) utilizados até então na história dessa área do conhecimento (Signorini, 2012).

CAPÍTULO 10

Para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem [...] passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento, gerando ‘configurações teórico-metodológicas próprias’ (Moita Lopes, 2006, p. 19).

O resultado dessa investida interdisciplinar na LA foi se radicalizando a ponto de desaguar em uma LA transdisciplinar. Por transdisciplinaridade entendemos, de acordo com Maria Celani (1998, p. 117), a “coexistência em estado único de interação dinâmica” entre as disciplinas a respeito de um fenômeno investigativo, o que pressupõe não apenas um diálogo entre disciplinas, mas um atravessamento constante de conceitos, categorias e metodologias. Em síntese, a interdisciplinaridade culminou numa transdisciplinaridade que implodiu a LA e dela fez germinar uma LA INdisciplinar.

De acordo com Moita Lopes (2006), o termo indisciplinar (de) marca a LA não como uma disciplina, no sentido estrito, mas como uma área de estudos que é constantemente atravessada por outras abordagens, tais como os estudos feministas, estudos pragmáticos, estudos *queer*, estudos descoloniais, teorias antirracistas, estudos pós-coloniais e pós-estruturalistas, configurando uma hibridização na produção epistemológica, a fim de analisar nossas atuações linguístico-sociais na contemporaneidade. Uma LA INdisciplinar é então uma “LA híbrida/mestiça/ideológica e intervencionista”. Híbrida no sentido desse atravessamento ininterrupto tanto teórico quanto metodológico, um hibridismo que tem tornado as fronteiras disciplinares cada vez mais tênues. Mestiça ou “nômade”, argumenta Moita Lopes (2006), por esse desejo de estar sempre nas fronteiras

disciplinares. Ideológica porque, ao contrário da LA tradicional, assume suas escolhas ideológicas, políticas e éticas no ato de fazer ciência. Até porque todo conhecimento é político e “fazer ciência também é uma prática social, repleta de conotações ideológico-políticas que as práticas sociais acarretam” (Rajagopalan, 2003, p. 128). Por fim, tem caráter intervencionista por ser autorreflexiva e sempre se questionar sobre maneiras novas de produzir o conhecimento, alicerçado em outras bases epistemológicas, a fim de “colaborar na reinvenção da vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 94).

A nosso ver, essa implosão da LA constituindo-se em uma LA indisciplinar abriu vários caminhos e, atualmente poderíamos dizer que temos vivenciado no Brasil uma quarta virada na LA – uma virada decolonial (Bonfim, 2021), isto é, o fato de estarmos tendo cada vez mais linguistas aplicadas(os), que afetadas(os) pela posição “de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 99) têm problematizado o impacto da colonialidade do poder nos estudos da linguagem, especificamente na linguística aplicada; endossando a tese da descolonização do conhecimento (Mignolo, 2003, 2017) e propondo teorizações, análises e agendas de pesquisa “com olhos do Sul, para o Sul” (Kleiman, 2013, p. 50) ou melhor, que colaborem “para construir um conhecimento decididamente anticolonial, antiocidentalista e antimodernista” (Moita Lopes, 2013, p. 234).

Citamos, a título de comprovação desta virada decolonial na LA brasileira, as publicações de Moita Lopes (2013), Pinto (2010, 2018), Alencar; Ferreira (2016), Correa *et al.* (2019), vários dossiês, como *Práticas linguísticas e (des)colonialidades*, na Revista *RAÍDO*, organizado por Guimarães; Zolin-Vesz (2019), por exemplo,

CAPÍTULO 10

e mais recentemente a publicação da enciclopédia *Su-leando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras* (Landulfo; Matos, 2022), que possui 47 conceitos correlacionando linguagem e decolonialidade escritos por vários(as) linguistas aplicados(as) do Brasil, listamos também a obra (em dois volumes) *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade* (Melo; Jesus, 2022), além de vários eventos acadêmicos e demais produções bibliográficas no campo aplicado e nos Estudos Críticos do Discurso (Resende, 2019). A teoria, movimento ou projeto decolonial coloca-se como um projeto acadêmico-político de intervenção sobre a realidade; como uma (entre tantas) opção política e epistemológica que visa combater a atuação do racismo enquanto uma dimensão estruturante do sistema-mundo-moderno colonial, busca, enfim ser uma resposta à colonialidade .

No que se refere a raça, racismo e questões correlatas na mira da LA, faz-se necessário dizer que “a questão racial na LA é recente” (Melo; Jesus, 2022, p. 13). Embora já nos anos 2000 já tivéssemos estudos como o de Moita Lopes (2002) abordando a construção da identidade social de raça em sala de aula por meio de narrativas, somente é possível visualizar uma virada efetiva acerca dos estudos sobre linguagem e raça neste campo a partir das pesquisas da linguista aplicada negra Aparecida Ferreira (2004, 2014, 2015) com ênfase na formação de professores(as) pesquisando o que ela denominou “letramento racial crítico”. Em suas palavras, “letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Ele nos permite fornecer nossa própria compreensão de como raça e racismo ocorrem em nossas vidas diárias e quanto raça e racismo impactam nossas identidades sociais e nossas vidas [...]” (Ferreira, 2015, p. 138). A

abordagem do letramento racial crítico surge exatamente do diálogo entre uma perspectiva crítica de LA com Teoria Racial Crítica.

Junto a Aparecida Ferreira temos outras pesquisadoras negras no campo da LA, como Kassandra Muniz (2009, 2016, 2021), que tem procurado “entender qual o lugar de se empreender pesquisa em Linguística tendo como forma de olhar e de se posicionar no mundo as questões negrodescendentes” (Muniz, 2016, p. 777) e Ana Lúcia Souza (2009, 2011), que cunhou a categoria de letramentos de reexistência. Para Souza (2011, p. 74), letramentos de reexistência “revertem a fala que os [sujeitos negros(as)] desvaloriza, retorcem a língua, reinventam fontes de referências. Resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada”.

A partir destas e de outras investigações na LA focalizando raça como objeto de pesquisa, temos que as relações raciais estruturam as nossas práticas linguísticas. A linguista Joana Plaza Pinto (2018) ao analisar como “certas formas de falar sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa no Brasil em particular modelam os sujeitos racializados” (Pinto, 2018, p. 704) demonstra a produção e a manutenção de hierarquias raciais que se manifestam, por exemplo, no estabelecimento da dicotomia culto-popular. Desse modo, *raça*, em nossa compreensão, é compreendida em uma acepção sociológica, discursiva e política (Guimarães, 2008; Gomes, 2016). Hall (2006, p. 63) sintetiza bem esse entendimento, quando diz que a “raça é uma categoria discursiva [...] Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas

CAPÍTULO 10

sociais (discursos) [...] a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro”.

Passaremos, na próxima seção, a acompanhar a linha do tempo dos estudos em LA que tem focalizado essa intersecção entre linguagem e raça.

RAÇA COMO OBJETO DE ESTUDO NA LA?

Nesta seção apresentaremos os resultados da pesquisa bibliográfica e exploratória efetuada em periódicos da área de Estudos da Linguagem *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (UnB), *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Unicamp) e *Travessias* (UNIOESTE) entre a última década (2012 - 2022). Desta forma, vamos delinear como a raça tem sido abordada nos estudos de LA e, conseqüentemente, identificar as principais abordagens analisadas por pesquisadores(as) comprometidos em utilizar “o bisturi”, nas palavras de Rodrigues (2023), em prol de um estudo linguístico racializado.

Entendemos a pesquisa bibliográfica, em diálogo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), enquanto um levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria/campo de estudo/assunto que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar a pesquisa. O caráter exploratório se caracteriza pela busca de informações sobre um tema pouco investigado sobre o qual se quer conhecer mais. Para compor o *corpus*, realizamos uma pesquisa nos portais *online* dos periódicos mencionados anteriormente, seguindo a ordem cronológica dos volumes. A partir dessa pesquisa, foram selecionados os títulos que abordam o tema de raça nos estudos de linguagem, os quais foram utilizados para compor o mapeamento. A escolha destes periódicos se justifica por conta deles estarem entre os que são me-

lhores avaliados em termos do indicador qualis CAPES na área de Linguística Aplicada.

Tendo em vista a *linguagem enquanto uma práxis sociocultural*, as produções levantadas remontam cronologicamente os interesses de uma LA que compreende que nossas performances linguísticas são racializadas e, nesse sentido, apontam maneiras de compreender como a raça constitui experiências na e por meio da língua(gem). O produto desse mapeamento, pode ser melhor visualizado no quadro a seguir dividido em *corpus*, ano de publicação, eixo temático, autores(as) e revista publicada. A pergunta que buscamos responder foi: quais objetos de pesquisa/campos teóricos são mobilizados(as) pelos(as) autores(as) dos artigos, ao abordar a conexão entre linguagem e raça?

O levantamento demonstra como nesses 10 anos a performatividade e a temática do letramento racial para o ensino de línguas – sobretudo, portuguesa – são cada vez mais relevantes nos estudos da LA brasileira.

Quadro 1 - Mapeamento dos textos que pesquisam raça nos estudos de linguagem

Corpus	Lançamento/ano	Eixo	Autores(as)	Revista
Identities Sociais, Letramento Visual e Letramento Crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia.	2012	Linguística Aplicada, Letramento Crítico e Identidades Sociais	FERREIRA, A. J.	Trabalhos em Linguística Aplicada
“Você é uma morena muito bonita”: A trajetória textual de um elogio que fere.	2015	Linguística Aplicada, Sociolinguística da globalização	VALIM DE M E L O , Glenda Cristina; MOITA LOPES, Luiz P de.	Trabalhos em Linguística Aplicada

CAPÍTULO 10

Uma proposta de promoção da igualdade racial na escola através de uma tecnologia.	2016	Multiletramentos; Ensino.	CUNHA, M. L. A.	Travessias
Não me chame de mulata: uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português.	2018	Análise do discurso; Literatura Afro- Latino- Americana	SILVA, Lillian R	Trabalhos em Linguística Aplicada
A representação do crime de racismo no discurso do jornal baiano “Correio”.	2018	Análise Crítica do Discurso	OLIVEIRA, Daniele de.	Cadernos de Linguagem e Sociedade
O reflexo das desigualdades materiais e simbólicas no discurso sobre a titulação de territórios quilombolas.	2019	Análise Crítica do Discurso	TOMAZI, Micheline M; DA SILVA, Girley V.	Cadernos de Linguagem e Sociedade
A representação do negro em livros didáticos e paradidáticos: Uma análise de discurso crítica e estereótipos raciais.	2019	Análise Crítica do discurso; Identidade Negra	BONFIM, Marco; DE JESUS, Fernando S; FELIX, Cristiane.	Travessias

**ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII**

Campanha pela liberdade de Rafael Braga: Corpos aliados e a produção de comunidades epistêmicas em resposta à antinegritude.	2020	Análise do discurso, Performatividade Negra.	SILVA, Rosimeire B.; RESENDE, Viviane M.	Trabalhos em Linguística Aplicada
Questões étnico-raciais em discursos em torno da virilidade masculina negra em contos homoeróticos.	2021	Performatividade Negra Homossexual.	J E S U S , Dánie M.; OLIVEIRA, Gabriel.	Trabalhos em Linguística Aplicada
Branquitude e epistemologia antirracista: Por uma Linguística Aplicada efetivamente crítica.	2021	Linguística Aplicada Crítica	BORGES, Thais R. S.	Trabalhos em Linguística Aplicada
O uso do blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica.	2022	Linguística Aplicada; Práticas Educativas	SILVA, Andressa Q.; ROCHA, Flávia R. L.; MARTINS, Wálisson C. L.	Trabalhos em Linguística Aplicada
Branquitude e discurso racista em comentários ao webjornal Folha de SP.	2022	Estudos Críticos do Discurso	OLIVEIRA, Daniele de.	Cadernos de Linguagem e Sociedade
Enegrecendo os estudos críticos discursivos: Contribuições epistemológicas afroperspectivas para o campo da análise crítica do discurso no Brasil.	2022	Análise Crítica do Discurso	MACEDO, Litiane B.	Trabalhos em Linguística Aplicada

Fonte: elaborada pelos autores.

CAPÍTULO 10

A partir do mapeamento acima é possível visualizar como raça, racismo, letramento racial e identidades sociais de raça aparecem como os temas mais recorrentes. Desse modo, podemos notar como a raça comparece, especificamente dentro do escopo dos estudos pragmáticos e da análise crítica do discurso. A tabela, que tem como primeira produção o ano de 2012, nos mostra que Aparecida Ferreira inaugura no Brasil uma série de estudos no campo aplicado ao incorporar o aspecto racial. Com base nisso, podemos notar também que outros artigos que lhe sucedem também têm como foco de análise das identidades sociais de raça, performatividade racial e as práticas educacionais. Basicamente, os(as) autores(as), nos periódicos analisados, a categoria raça figura entre os anos de 2012 a 2016 no âmbito de práticas de ensino como ferramenta metodológica – como por exemplo, o artigo de 2016 enfatizando o estudo crítico do discurso.

Observamos que a partir de 2018 há, de fato, uma grande produção nestas revistas focada em linguagem como prática social situada, de identidade e performatividade preta. Esse fator possibilita mais visibilidade do enfoque na relação entre linguagem e raça por meio da análise crítica do discurso brasileira. Paralelamente, é também mediante a esse fenômeno que a teoria literária, sobretudo afro-latino-americana, ganha mais força como objeto de estudo para a LA. Conferir o estudo de Oliveira (2021), sobre masculinidade negra em contos homoeróticos.

A seguir em 2019, há o que percebemos como o aumento da abordagem crítica nos estudos em LA, isso impacta de tal modo que em todos os textos conseguintes – mapeados – as análises utilizam como ferramenta metodológica a investigação crítica e sobretudo de-

colonial para expor as matrizes sociais dissertadas. É também com o esclarecimento popular acerca das dinâmicas de racismo no Brasil que os artigos nos anos seguintes – principalmente em 2020 com análise do caso Rafael Braga – ganham um caráter de denúncia através da própria análise crítica do discurso. Nos possibilitando enxergar que esse “ato de fala, não é só um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa [população negra] transição de objeto para sujeito – a voz liberta” (Hooks, 2019, p. 38-39, grifo nosso). Em 2022, localizamos um artigo que incorpora a questão racial via análise da representação discursiva da identidade racial branca, o que é de muita relevância.

Por fim, a análise de tais produções mostra como a linguagem, no campo da LA, não está apartada da raça. Foi possível notar uma variedade de temas/objetos de pesquisa seja focando práticas educacionais, performatividade de raça seja focando letramento racial crítico. A consciência coletiva acadêmica que a raça atravessa todas as dinâmicas sociodiscursivas é o principal produto do nosso levantamento bibliográfico, e nos faz vislumbrar uma LA que rumo para a anti colonialidade e antirracismo nas suas reflexões base.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo procuramos relatar os resultados de uma pesquisa bibliográfica em artigos de periódicos no campo da Linguística Aplicada no Brasil, a fim de estudar como a raça (e questões correlatas) tem se tornado objeto de estudo nessa área de investigação da linguagem. Para tanto na primeira seção revisitamos as transformações ocorridas no campo aplicado resenhando as três viradas da/na LA. Sugerimos um quarto momento a virada decolonial, em que situamos um voltar-se da LA para as conexões entre linguagem e raça como obje-

CAPÍTULO 10

to de pesquisa. A seguir, buscamos, a partir da elaboração de uma tabela, realizar um levantamento de produções científicas em periódicos bem qualificados da área de Linguística Aplicada e Estudos do Discurso acerca da relação entre linguagem e raça entre 2012 e 2022. Organizamos e descrevemos o material selecionado, a partir de eixos temáticos encontrados nos textos.

Concluimos que análise de tais produções mostra como a linguagem, no campo da LA, não está apartada da raça e que foi possível notar uma variedade de temas/objetos de pesquisa (identidades sociais de raça, letramento racial crítico, performatividade de raça, representação discursiva da branquitude, racismo e discurso na mídia e literatura afro-latino-americana). Outra conclusão é a de que apesar de já existirem várias publicações (livros, artigos, dossiês, dissertações, teses, etc) sobre esse objeto de pesquisa (raça na Linguística Aplicada), não há ainda uma sistematização dessas informações para uma melhor visualização da literatura acerca deste tema. Nesse sentido, é de nosso interesse ampliar o nosso acervo para que possamos produzir um banco de dados maior e disponibilizar para pesquisadores(as) da língua(gem) que queiram focalizar esse aspecto constituinte do binômio linguagem e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana; FERREIRA, Dina. Rajagopalan interpretando Austin: descolonialidades na nova pragmática do hemisfério sul. *D.E.L.T.A.* v. 32, n. 3, 2016. p. 613-632.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. Linguística Aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTE, Marilda. (Orgs.). **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005. p. 11-21.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, 2013. p. 89-117.

BONFIM, Marco. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@ Nostr@*, v. 8, 2021. p. 157-178.

CELANI, Maria. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CORREA, Djane; FRAGA, Letícia, COUTO, Lígia; BRAGA, Lucimar (Orgas). **O sujeito acadêmico: descolonização do conhecimento?** Campinas: Pontes, 2019.

FERREIRA, Aparecida. **Addressing ‘race’/ethnicity in Brazilian schools: A study of EFL teachers**. PhD thesis. University of London – Institute of Education. London, 2004. 325p.

FERREIRA, Aparecida. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Aparecida. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico**: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*. v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

GOMES, Nilma. Entrevista. **Revista Linguagem em foco**. v. 8, n. 2. Fortaleza, 2016. p. 115-122.

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.

CAPÍTULO 10

GUIMARÃES, Thayse; VESZ, Fernando. (Orgs). Dossiê Práticas linguísticas e (Des)colonialidades. **RAÍDO**, v. 13, n. 33, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação e Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Dóris. (Orgas). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MELO, Glenda; JESUS, Dánie (Orgs). **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32 n. 94, 2017. p. 01-18.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento**

liminar. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-44.

MUNIZ, Cassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA** (32), 2016. p. 768.

MUNIZ, Cassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (Orga). **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. p. 273-288.

PLAZA-PINTO, Joana. Da língua-objeto à práxis Linguística: Desarticulações e Rearticulações contra hegemônicas. **Revista Linguagem em foco**. Fortaleza, 2010. p. 69-83.

PLAZA-PINTO, Joana. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista ABPN**, v. 10, p. 704-720, 2018.

CAPÍTULO 10

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, Viviane. (org). **Decolonizar os Estudos Críticos do Discurso**. Campinas: Pontes, 2019.

RODRIGUES, Vera. Cotas raciais: caminhos abertos entre o “facão” e o “bisturi”. **Vértices**. v. 25, n. 1, 2023.

SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 18, n. 3, 2018. p. 665-672.

SIGNORINI, Inês. Entre a pragmática e a linguística aplicada a experiência do performativo. **Fala apresentada no evento Meio Século de Teoria dos Atos de Fala**: Austin e Seus Leitores, IEL, Unicamp, 2012.

SOUSA, A.; OLIVEIRA, S.; ALVES, L. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**. v. 20, n. 43, p. 64-83. 2021.

SOUZA, Ana; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; GRANDE, P (Orgas) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: Parábola, 2011.

PARTE III
ESTUDOS DE GÊNERO

CAPÍTULO 11

A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA MULHER EM MÚSICAS DE MARÍLIA MENDONÇA

*Maryane Sobrinha Moura
Emanoel Pedro Martins Gomes
Geórgia Maria Feitosa e Paiva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário musical brasileiro, as diferenças culturais e artísticas concorrem de um modo que revela uma incontornável conexão entre expressão artística e sociedade/cultura. A música caipira raiz, por exemplo, enquanto expressão artística popular e folclórica do interior sudestino e central do país, sempre evidenciou sua conexão com a sociedade colonialista. Para Vilela (2005), essa ligação fica patente, sobretudo, porque a música caipira está fundamentada por valores patriarcais e rurais. Com histórias alegres ou tristes, de amor ou de saudade, de trabalho ou de diversão, as composições são atravessadas por relações de gênero nem sempre simétricas.

Embora ainda vigore como expressão lítero-musical em partes do país, a música caipira passou por inúmeras transformações, tendo hoje sua faceta mais comercial expressa no sertanejo, que deriva diretamente das mesmas raízes estéticas e culturais da moda de viola, da música caipira e da sociedade patriarcal. Segundo Oliveira (2009), antes da década de 1940, a expressão “música sertaneja” definia a música regional que englobava desde as toadas sertanejas às emboladas

nordestinas. A partir dessa década, a música sertaneja adquire autonomia, sendo reconhecida como um gênero representativo da região centro-sul do país. Entretanto, para Vilela (2005), a antiga moda de viola não abrange mais o cotidiano caipira, já que este assumiu novos *status* com as mudanças ocorridas nas últimas décadas no mercado fonográfico e socioeconômico brasileiro.

Na década de 1990, a música sertaneja alcançou sucesso nacional. Mesmo que vozes e representantes dos gêneros femininos e masculinos tenham surgido neste cenário, ainda assim este era majoritariamente masculino, à medida que as figuras das duplas masculinas, ainda bastante vigentes hoje em dia, lançavam-se como protagonistas neste ambiente musical. Vale ressaltar também que, anos mais tarde, surgiu uma nova geração, os sertanejos universitários, que acrescentaram novos instrumentos como a guitarra e a bateria, além de forte apelo imagético publicitário, com o auxílio agora do mercado de roupas e acessórios, atingindo novas configurações estéticas, ampliando a faixa etária de seu público, cada vez mais jovem e em busca de músicas mais agitadas, reproduzindo e ratificando estilos de vida nas grandes cidades.

Ainda que representasse uma posição bem consolidada de sucesso no mercado fonográfico brasileiro, o sertanejo, mesmo em sua roupagem moderna, jovem, universitária, ainda deixava ecoar um mundo talvez não tão moderno, mas sempre em reprodução, de relações pessoais e papéis sociais. Na representação musical sertaneja, predominou por muitos anos a figura masculina como central, como foco da poética e da cosmovisão musical e cultural. Ainda predominado por vozes masculinas, esse cenário, contudo, tem passado por mudanças com o surgimento do *feminejo*, ou seja, a consolidação de mulheres protagonistas de suas histórias, vozes fe-

CAPÍTULO 11

mininas que agora interpretam discursos de autoestima, superação e empoderamento feminino, com a mulher cantando para as mulheres e sobre as mulheres.

Entretanto, esse empoderamento não se deu de forma instantânea, nem de forma homogênea, ainda permitindo que ecoasse a forte presença de valores patriarcais e machistas, como nas músicas tradicionais sertanejas. Neste cenário, com o advento de vozes femininas em um universo cultural e musical inicialmente masculino, patriarcal, o presente capítulo analisa o jogo de tensões entre vozes sociais no campo discursivo predominantemente masculino da música sertaneja universitária, a partir da análise da representação identitária da mulher nas músicas de Marília Mendonça. Por essa razão, pretendemos investigar em que medida as vozes do *feminejo*, em específico de Marília Mendonça, representam um rompimento ou uma manutenção dessa herança e como se dá a representação da mulher nas letras de músicas de autoria feminina. Deste modo, o capítulo investiga como se caracterizam essas representações e de que modo rompem ou mantêm o universo cultural originário da música sertaneja, identificando os recursos linguístico-discursivos mobilizados para essa representação. Para tanto, selecionamos músicas de fases da carreira musical de Marília Mendonça de modo a investigar como a mulher é representada nas letras de músicas dessas fases.

Nas seções a seguir, descreveremos, primeiro, o referencial teórico, de modo a explicitar o ponto de partida de nossa consideração sobre discurso, representação e identidade, e a justificar a forma como compreendemos a relação entre esses elementos na produção musical de Marília Mendonça. Depois, traçaremos um panorama da música sertaneja no Brasil, destacando, para tanto, o percurso de transformação de uma música regional para

urbanizada. A partir disso que será possível vislumbrar o fenômeno do *feminejo* como campo de enunciação da mulher num universo discursivo masculino. Por fim, apresentaremos a análise das músicas das fases categorizadas na carreira da cantora.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS

Por partirmos da ideia de que a vida social é constituída por práticas sociais, práticas discursivas e textos, utilizamos como referencial teórico-metodológico a Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough (2001, 2003), com auxílio de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Resende e Ramalho (2006), para analisar a representação das mulheres nas músicas sertanejas de Marília Mendonça.

Trabalhando com a definição de três dimensões de análise, como as práticas sociais, as práticas discursivas e o texto, assim como com três categorias de significados que atravessam a produção do discurso nas dimensões mencionadas, a saber, o significado acional (relacionado aos modos de ação por meio do texto), o significado representacional (ligado aos modos de representar o mundo por meio do texto) e o significado identificacional (conectado aos modos de identificação de si e do outro por meio do texto), Fairclough (2001, 2003) permite o pesquisador analisar o discurso a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que facultam a compreensão do funcionamento do discurso na construção ideológica tanto do mundo, do saber sobre o mundo e do que existe, quanto da identidade, das identificações, dos processos de subjetivação de si e dos outros. Nesse sentido, Fairclough (2001), ao definir três dimensões analíticas do discurso, como texto, como prática discursiva e prática social, leva a investigação do texto de uma perspecti-

CAPÍTULO 11

va microlinguística a macrolinguística, ao mesmo tempo em que constrói uma análise micro e macrossocial:

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (Fairclough, 2001, p. 91).

Deste modo, o discurso deve ser encarado como uma forma de ação sobre o mundo e sobre os outros. Além disso, este pode ser compreendido a partir de três formas possíveis de atuação, a saber: como *um modo de ação*, uma forma de agir sobre o mundo e sobre os outros; *um modo de representação*, uma forma de construir uma percepção do mundo, dos fenômenos, do que existe e do que pode ocorrer; e *um modo de identificação*, uma forma de construir discursivamente quem sou eu, quem é o outro, quem somos nós, pautando nisso um processo de construção e projeção de identidades sociais, do eu, do outro etc. (Fairclough, 2003, p. 26-28).

Neste panorama, o discurso não deixa de ser visto como moldado e/ou restringido pela estrutura social (Fairclough, 2001, p. 91), ou seja, um discurso que é presente na sociedade pode vir a ser moldado com o passar dos anos, com os avanços tecnológicos, com os processos de mudanças sociais ou ser restringido à medida que não seja mais aceitável, como os discursos homofóbicos, racistas, sexistas e machistas. É por esta razão que Fairclough (2001, 2003) compreende que parte das mudanças sociais em curso e já executadas são em parte mu-

danças no discurso, sobretudo com a ideia difundida em sua teoria de que o discurso é um momento das práticas sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 28-29).

Eis o motivo pelo qual o discurso é elemento importante de análise social, já que, como momento de práticas sociais, inescapavelmente estará em volta com o processo de mudança das práticas em curso, ou seja, refletirá as mudanças em processo nas práticas e na estrutura social. Daí sua relevância para nossa análise, sobretudo por visarmos à compreensão das tensões em curso entre vozes sociais em disputa em torno da figura feminina num campo majoritariamente masculino.

IDEOLOGIA E HEGEMONIA NO QUADRO TRIDIMENSIONAL DA TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

Nas proposições de Fairclough (2001, p. 91-92) sobre modos de funcionamento do discurso, ele discute que este contribui para a construção das identidades sociais e posições de sujeitos para os sujeitos sociais e os tipos de 'eu', assim como contribui para a construção das relações sociais entre as pessoas, do mesmo modo que para a construção de sistemas de conhecimentos e crença. A função relacionada a identidades, a mais central aqui para nossa investigação, relaciona-se à forma como se constroem as identidades sociais e o desenvolvimento do 'eu' a partir da imagem que o indivíduo constrói de si próprio em relação a outras pessoas dentro do discurso.

Por que, neste caso, uma análise do discurso é elemento importante para a análise da sociedade e para as transformações nesta em curso? Ora, porque a prática discursiva contribui tanto para a reprodução tanto como para a transformação da sociedade, das identidades sociais e das relações sociais manifestando-se em forma linguística na linguagem falada e escrita, logo, no texto. A prática social é uma dimensão do evento discursivo

CAPÍTULO 11

que aplica no discurso diversas orientações ideológicas, colocando-o, portanto, como prisma das divergências e convergências discursivas da sociedade. As ideologias, neste sentido, podem ser compreendidas como as significações da realidade; são uma propriedade de estruturas e uma propriedade de eventos, e, assim, é possível posicionar os sujeitos nas relações de dominação tendo em vista que as ideologias estão embrenhadas nas práticas discursivas e, por conseguinte, nos textos.

O discurso é uma forma de estabelecer hegemonia, o que conecta o discurso e a hegemonia à questão do poder. As lutas pelo poder são sempre lutas pela hegemonia que se dão pelo discurso. Assim, a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica em que pessoas, instituições e ideologias estão em cena para manter ou transformar determinadas relações sociais. Nisto reside a ideia faircloughiana de que as relações sociais em práticas discursivas e sociais em disputa são sempre relações assimetricizadas de poder, ou seja, são sempre relações de desigualdade de poder entre os atores sociais envolvidos. Daí a importância do conceito de hegemonia para entendermos o funcionamento do discurso.

É por esta razão que a teoria de Fairclough foca em demonstrar a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural, tentando compreender e questionar relações sociais assimétricas de poder. Entender o funcionamento do discurso, das práticas discursivas e das práticas sociais é compreender quais relações de poder estão em jogo, quem são os atores hegemônicos, quais as ideologias mobilizadas para o quadro de dominação e em que medida a dominação se estrutura como jogo dialético com a ideologia, isto é, em que medida a ideologia se forma e se fomenta nas articulações dessas práticas e na estrutura dos textos e dos discursos.

Assim, em relação ao estilo musical sertanejo, veremos que é clara a presença hegemônica de discursos patriarcais e machistas, estabelecendo, em seu discurso, relações de predominância e domínio masculino que vão se moldando mesmo com a inserção de vozes femininas nesse meio musical. Porém, a inserção desses novos atores sociais, no caso cantoras femininas, pode levar a novas articulações entre os momentos dessas práticas, de tal modo que novos discursos podem ser encetados a partir daí, levando ou não a uma transformação das práticas discursiva e social.

A MÚSICA SERTANEJA NO BRASIL: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DISCURSIVO E SUAS TRANSFORMAÇÕES ESTÉTICO-MUSICAIS

A música é a manifestação artística mais entranhada na sociedade e presente em todos os grupos sociais de diferentes faixas etárias (Salazar, 2010). A música caipira, como considera Nepomuceno (2005), é como uma construção da identidade interiorana que resultou da soma de características advindas das manifestações culturais europeias, indígenas e africanas que formam o Brasil, e predomina nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná.

Segundo Oliveira (2009), até a década de 40 a expressão “música sertaneja” definia a música regional que englobava desde as toadas sertanejas às emboladas nordestinas. Daí em diante, a música sertaneja ganhou autonomia e se tornou reconhecida como representatividade da região centro-sul do país. A distinção entre a música caipira e a música sertaneja, entretanto, se tornou mais evidente nos anos 60 e 70, com duplas como Milionário & José Rico e Léo Canhoto & Robertinho que abriram as portas para as influências estrangeiras na música sertaneja.

Na década de 90, os sertanejos dominaram as FM's; com isso, os canais de televisão passaram a in-

CAPÍTULO 11

serir o sertanejo em seus programas. No SBT, surge o programa “Sabadão sertanejo”; na Record, “Especial sertanejo”; e na Globo “Amigos”, além das trilhas sonoras das telenovelas brasileiras. Assim, nos primeiros anos dessa década, a indústria cultural transformou essa realidade e proporcionou maior visibilidade e consumo do sertanejo. Nessa época, apresenta-se a fase conhecida como sertanejo romântico, com letras que falavam sobre amor. A música sertaneja em vozes masculinas foi ascensão durante anos e a presença feminina só surgiu anos depois. Porém, nesse universo masculino, surge uma das maiores cantoras do sertanejo que é apelidada como a “Rainha do Sertanejo”, Roberta Miranda.

Por fim, os sertanejos atuais reconstruíram a temática romântica e abordaram temas como baladas, ostentações, sexo e álcool. Assim, essa fase passa a ser conhecida como sertanejo universitário, nas vozes de Michel Teló e Luan Santana. Com essa modernização, novos subgêneros foram surgindo como o *feminejo*, que quebrou paradigmas de um estilo tipicamente machista e ganhou espaço dentro da música brasileira, com vozes femininas como a de Marília Mendonça, interpretando canções com a figura feminina como protagonista.

SERTANEJO UNIVERSITÁRIO E O FEMINEJO

Com o crescimento socioeconômico da sociedade brasileira nos anos 2000, muitos jovens dos interiores migraram para as cidades com o intuito de cursarem o ensino superior nas universidades públicas do país. Foi dentro desse ambiente que surgiram as primeiras duplas do que ficou conhecido como “sertanejo universitário” (Antunes, 2012).

Ao longo dos anos, a música sertaneja foi se incorporando às novas tecnologias do mercado fonográfico mundial, promovendo um novo tipo de produção,

de distribuição, de divulgação e interação social e transformando a própria relação da música sertaneja com os veículos de comunicação de massas tradicionais como rádio e televisão, além das plataformas digitais *Youtube* e *Spotify* e as redes sociais, crescentes na década seguinte. Dessa forma, os novos artistas que surgiam estavam ligados a um sertanejo moderno, tecnológico, com temáticas urbanas e um amor romântico exagerado, e não se assemelhavam às temáticas do caipira.

Nesse contexto, o sucesso do sertanejo universitário representa uma transformação nos padrões culturais brasileiros, alcançando todas as classes sociais, tocando de norte a sul do país e, em certa medida, esse alcance é reflexo do uso das novas tecnologias e da era da cibercultura que alterou as relações de espaço/tempo, assim como a estrutura da própria comunicação de massa que se tornou mais complexa e globalizada.

É neste sentido que o sertanejo universitário aglutina e alça também vozes femininas a este cenário, e para essas vozes foi adotado o termo *feminejo*, que denomina o movimento do empoderamento feminino dentro de um universo dominado por homens. Termo adotado para denominar o movimento que ressalta o empoderamento das vozes femininas nas canções sertanejas, o *feminejo* permitiu o posicionamento e a valorização da mulher no mundo sertanejo, o qual era dominado por homens. Esse movimento contribuiu para manter a cultura sertaneja do país e para as vozes femininas serem mais respeitadas dentro da sociedade e do meio artístico.

De outro modo, podemos dizer que o *feminejo* designa um “lugar de fala” das cantoras ou lugar social das mulheres dentro do sertanejo. Com raízes na música caipira, o sertanejo sob o domínio do olhar masculino sempre enxergou a mulher como submissa, objeto se-

CAPÍTULO 11

xual e sem que houvesse uma fala a partir de um olhar feminino. Em contraponto a essa realidade, o *feminejo* aparece em 2011 com a cantora Naiara Azevedo com a música “Coitado” em resposta à música machista “Sou foda” de Carlos & Jader. A partir disso, novas cantoras como Simone & Simaria, Marília Mendonça, Maiara & Maraísa foram ganhando cada vez mais espaço e voz com músicas voltadas para o público feminino. Mulheres cantando para e sobre mulheres. Para tanto, as músicas que formam o *feminejo* são interpretadas por mulheres e voltadas para o público feminino, e assim o movimento fortalece mais ainda o mercado fonográfico e facilita a entrada das mulheres e a consolidação de suas carreiras.

Efetivamente, com base em dados de uma pesquisa feita pelo programa *Profissão Repórter* no ano de 2017, mais de 60% dos ingressos vendidos de shows de artistas naquele ano no Brasil foram do segmento do sertanejo feminino, *feminejo*, e comprado por um público feminino. (GSHOW, 2017). Assim, percebemos o crescimento desse estilo e sua propagação no mercado fonográfico.

Além disso, dois anos depois, segundo o *Spotify*, nove das cinquenta músicas mais tocadas no país eram de artistas sertanejas, sendo seis da cantora Marília Mendonça e, as outras duas, da dupla sertaneja Maiara & Maraísa (Ortega, 2022). Assim, é possível a preferência do público pelas músicas presentes no *feminejo* nos últimos anos, independentemente da idade. Como diz Pepato (2017), existem mulheres de 30 e 40 anos nas plateias que se identificam com as histórias cantadas por essas artistas. Assim, o *feminejo* pode ser compreendido como um alto-falante em que as mulheres são “porta-voz” do empoderamento feminino cantando temas como amor, bebida, curtição, sexo e traição.

**DISCURSO E IDENTIDADE: A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NAS
MÚSICAS DE MARÍLIA MENDONÇA**

Por consequência do sucesso alcançado meteoricamente e por compor e interpretar músicas que falavam de amor, de traição e do sofrimento feminino, Marília Mendonça ficou conhecida como uma das principais vozes do *feminejo* e a *Rainha da Sofrência*, uma vez que mantinha suas composições baseadas em uma perspectiva feminina. Por essa razão, decidimos analisar suas composições. Quanto à seleção de músicas, observamos as diferentes faces femininas identificadas nas composições performadas por Marília Mendonça, faces essas que representam lugares de fala ocupados ou impostos às mulheres, a saber: da mulher traída; da mulher submissa – não apenas ao amor, mas também às condições sociais que moldaram suas escolhas –; da mulher infiel; da mulher amante e da mulher forte, decidida e empoderada. Em vista disso, para a análise dessas faces de representações femininas, como recorte, selecionamos as músicas “Infiel”, “Como faz com ela” e “Você não manda em mim”.

Em suas composições e interpretações, a cantora deu voz a mulheres fortes, traídas, amantes, prostitutas, contextualizando a motivação emocional, social e, portanto, discursiva que deu vez a tal representação e demonstrando, portanto, o modo como o discurso do outro posiciona a mulher no jogo de representações discursivas no campo amoroso. Em seu primeiro trabalho reconhecido nacionalmente, o álbum *Marília Mendonça Ao Vivo* (Mendonça, 2016), a cantora interpreta canções cujas letras comportam o discurso de uma mulher traída, que determina o fim do relacionamento como consequência da traição do parceiro, como é o caso da faixa “Infiel”.

Nesta composição, o texto possui como recurso linguístico-discursivo o discurso direto com trocas de co-

CAPÍTULO 11

nhecimento e de atividade, em que a voz feminina, o eu-lírico feminino, afirma que seu comportamento não se trata de uma disputa com a outra mulher (amante) (“Isso não é uma disputa”), como é esperado pelo costume patriarcal e ideológico de que as mulheres se odeiam por causa de um homem. Os versos se estruturam de tal modo que há uma troca incessante de tipos de oração que ora denotam conhecimento (em que, numa frase, alguém dá uma informação, faz afirmação, atesta fatos, em termos de “isso não é aquilo”, a outrem), ora indicam uma atividade a ser assumida por outrem (cujo foco é no fazer, nas pessoas fazendo algo ou dando a outrem a oportunidade de fazer algo).

Isso não é uma disputa

Eu não quero te provocar.

*Descobri faz um ano
E tô te procurando pra dizer
Hoje a farsa vai acabar*

[...]

*No momento deve estar feliz
E achando que ganhou
Não perdi nada, acabei de livrar.*

[...]

*Tá sem casa, sem rumo e você é a única opção
E agora será que aguenta a barra sozinha?
Se sabia de tudo, se vira, a culpa não é minha
O seu prêmio que não vale nada, estou te entregando
Pus as malas lá fora e ele ainda saiu chorando
Essa competição por amor só serviu pra me machucar
Tá na sua mão, você agora vai cuidar
De um traidor, me faça esse favor [...]*

Logo após o primeiro verso da estrofe, o discurso direto de troca de conhecimento assume a estrutura oracional de troca de atividade, em que se ideaciona uma relação entre sujeitos pautada por um suposto sentimento conflituoso, antagonista (“Eu não quero te provocar”;

“Essa competição por amor só serviu pra me machucar”), mas em seguida retorna à estrutura de troca de conhecimento (“Descobri faz um ano / E tô te procurando pra dizer / Hoje a farsa vai acabar” [...] “No momento deve estar feliz / E achando que ganhou / Não perdi nada, acabei de livrar”), para, logo depois, voltar para troca de atividade (“E agora será que aguenta a barra sozinha? / Se sabia de tudo, se vira, a culpa não é minha / O seu prêmio que não vale nada, estou te entregando”).

A letra da composição, escrita por Marília, representa a mulher decidida em terminar o relacionamento, sem mais disputa e sem rivalidade com a outra mulher, e mostra uma nova representatividade em que as mulheres não estavam acostumadas a ouvir ao propor uma nova postura discursiva, ideológica, com a projeção de uma nova identidade social para a mulher, enxergando o mundo e as relações amorosas de uma maneira que não seja “macho-centrada”, de submissão à figura identitária, hegemônica e ideológica do homem.

Entretanto, no mesmo álbum da canção anterior, Marília Mendonça lançou a música “Como faz com ela” (Mendonça, 2016). Composta em parceria com Paula Mattos e Maiara (da dupla Maiara e Maraisa), a canção relata uma mulher que descobre a traição e, em vez de terminar o relacionamento, compara as ações do companheiro com a amante e com ela.

*Vai se preparando, que eu não vou ter paciência
Se acha que eu não sei o que aprontou na minha ausência
Não vou deixar barato, não vou fingir que não vi
Eu já fiquei sabendo de outras bocas por aí
Do copo de cerveja, com delicadeza
Ofereceu pra aquela moça sentar na sua mesa
Não venha me dizer que foi só por educação
Eu sei que tá querendo me levar na conversa
Mas se você soubesse o que realmente me interessa*

CAPÍTULO 11

*É saber se você faz amor comigo como faz com ela
Se, quando beija, morde a boca dela
Fala besteira no ouvido, como faz comigo
Tudo que eu preciso
É saber se você faz amor comigo como faz com ela
Se, quando beija, morde a boca dela
Fala besteira no ouvido, como faz comigo
Como faz com ela, oh-oh-oh
Se é melhor com ela*

É possível, neste caso, perceber um contrassenso no que diz respeito à posição enunciativa, identitária e representacional da mulher no jogo das relações amorosas heteronormativas. A perspectiva “macho-centrada” é reforçada no sentido de uma disputa sexual entre as parceiras do homem em questão. Essa disputa que não demonstra independência da mulher em relação ao homem, mas antes uma submissão, uma dependência a tal ponto que as mulheres são projetadas como em uma arena em que uma precisa ser melhor do que a outra nas satisfações amorosas e sexuais de um parceiro homem.

Em termos de recursos linguístico-discursivos, por ser um monólogo de uma mulher dirigindo-se a um parceiro amoroso, nos tipos de troca discursiva em cena, majoritariamente em forma de “questionamento” (basta notarmos o uso recorrente de orações condicionais “se” – “Se você soubesse o que realmente me interessa”, “se, quando beija, morde boca dela [...]”), mas com estruturas de “informação” (“[...] o que realmente me interessa é saber se [...]”) e “demanda” (“Se é melhor com ela”), importa também identificar os papéis representados pelos atores sociais envolvidos na encenação. Como um monodrama de subordinação amorosa e sexual à ação sexual do parceiro, o texto comporta uma mulher em súplica e em comparação à dedicação devotada pelo parceiro a outra mulher. Embora se dirija ao parceiro, expressando seus pensamentos, seus conflitos interio-

res, o outro desta troca linguístico-discursiva é também a amante pela qual ela foi preterida.

Não parece ser relevante, à primeira vista, que o parceiro tenha tido uma amante ou outra pessoa com quem tem relações amorosas na ausência dela (“Eu sei que tá querendo me levar na conversa / Mas se você soubesse o que realmente me interessa”), mas antes se o amor sexual entre ambos foi melhor do que com ela. Isso representa uma projeção de mulher cujo foco, nas relações amorosas, é o sexo, a intimidade, a proximidade devotada por um homem a uma mulher, inconcebível que seja para todas, e não apenas para uma.

Ao observar essas duas músicas do álbum *Marília Mendonça Ao Vivo* (Mendonça, 2016), é perceptível que a artista textualiza diversas representatividades femininas que se assemelham aos comportamentos femininos presentes na sociedade. Na primeira canção exposta acima, a artista representa uma mulher decidida, dona de si, que não se submete à traição e prefere seguir a vida sem seu parceiro. Enquanto isso, a música seguinte em nada se assemelha na construção por representar uma rivalidade feminina pautada na comparação entre as mulheres, em que uma necessariamente deve ser superior a outra. É notório que isso pode ser compreendido como uma consequência da ideologia machista hegemônica nos relacionamentos expostos nas músicas sertanejas, em que o homem estava sempre no centro do relacionamento.

Por fim, no último álbum lançado, antes da morte de Marília Mendonça, intitulado de *Patroas 35%* (Maiaara; Maraísa; Mendonça, 2021) em parceria com a dupla Maiara & Maraísa, a imagem da mulher foi representada discursivamente como uma mulher forte, empoderada e decidida, e o discurso da música “Você não manda em mim”, composta pelo irmão de Marília, João Gustavo,

CAPÍTULO 11

exemplifica essas características marcantes dessa face presente na carreira musical de Marília Mendonça.

*Você não manda em mim
Eu sei aonde eu devo ir
Eu sei o que eu posso vestir
Se tudo que eu faço te incomoda
Você sabe o caminho da porta.
[...]
Se um dia eu mudar para te agradar
Eu juro que eu troco o meu nome
Quer me ensinar a ser mulher
Primeiro aprende a ser homem.*

Nesse trecho acima, é notável que a representação feminina é estabelecida de maneira decidida, empoderada, que não permite se submeter ao machismo hegemônico presente na sociedade desde a imposição dos padrões de vestimenta e de comportamento. É majoritária a escolha por recursos linguístico-discursivos do tipo troca de atividades, em orações do tipo “demanda” de modulação “negativa”.

Importante notarmos que, embora as orações se estruturam à primeira vista como declarações de fato, isto é, como troca de conhecimento e informações, elas são, no contexto, réplica a uma voz que diz o que se deve ou não fazer, no caso, uma voz que proíbe uma mulher de ir aonde deseja, de se vestir como pretende. Por isso, são trocas de atividades. É, deste modo, um enfrentamento direto a vozes sociais, ideológicas, que regem o corpo feminino pela lógica masculina, em geral pela imposição, por vezes misógina, de um modo de ser mulher e de um pertencimento moral a outro gênero, o masculino. Assim, essa música pode ser vista como um marco da representação feminina que rompe com o universo cultural originário do sertanejo, já que textualiza

uma tensão e uma assimetria de gênero que não deve ter mais espaço: nem na vida, nem na música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa era investigar se a representação discursiva da mulher nas músicas de Marília Mendonça, que marcam o *feminejo*, rompia ou mantinha a cultura hegemônica do machismo que caracteriza o estilo musical sertanejo. Para chegar a um resultado, analisamos as letras de suas músicas que representam diversas faces femininas, a partir da categoria analítica “tipos de troca (linguística)” (Fairclough, 2003).

Assim, ao observar e analisar uma cultura construída com raízes em ideologias patriarcais e machistas, ainda são perceptíveis traços dessa ideologia se manifestando aos poucos, mesmo com o passar dos anos, mas as mudanças sociais, de protagonismo feminino, vêm conquistando textualidade em campos antagônicos. O *feminejo* de Marília Mendonça contribuiu e segue contribuindo para mudar a realidade machista do sertanejo, quebrando paradigmas e rompendo com os costumes machistas de retratarem a mulher como objeto de prazer e de submissão.

Por meio das músicas *feminejas* da cantora e suas diversas faces representativas, em especial “Você não manda em mim”, percebemos uma conquista semiótica, discursiva, ideológica das mulheres apresentada na postura de independência. Dentro dessa perspectiva, é notável que suas músicas e as várias outras *feminejas* funcionam como uma ferramenta de identificação e de questionamento sobre o seu papel de mulher na sociedade e no relacionamento, de empoderamento para muitas mulheres.

A partir das pesquisas e interpretações das canções de Marília Mendonça, concluímos que, à medida que ela representa a mulher decidida, empoderada e forte,

CAPÍTULO 11

proporciona o questionamento, nas práticas sociais e discursiva de sua produção e consumo, da ideologia do machismo, da mulher sempre à espera de um homem. A representação da imagem da mulher nas interpretações da cantora é construída por uma representatividade tendente em que a mulher é protagonista da própria história, seja essa história de amor ou de superação às questões amorosas e sociais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, G. **Cowboys do asfalto**: música sertaneja e modernização brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ANTUNES, E. **De caipira a universitário**: a história de sucesso da música sertaneja. São Paulo: Matrix, 2012.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse. **Textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GROSGOUEL, R.. The epistemic decolonial turn: beyond political economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, abril 2007, p. 211-223.

GSHOW. **Simone & Simaria e Marília Mendonça mostram a rotina nos bastidores, Profissão Repórter**. São Paulo: Rede Globo, 31 de maio de 2017. Programa de TV.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

MAIARA; MARAÍSA; MENDONÇA, Marília. **Patroas 35%**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2021.

MENDONÇA, Marília. **Marília Mendonça: Ao Vivo**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2016. CD.

MENDONÇA, Marília. **Nosso amor envelheceu**. São Paulo: Som Livre, 2016. EP

MENDONÇA, Marília. SOARES, J. G. Troca de calçada. In: MENDONÇA, Marília. **Nosso amor envelheceu**. São Paulo: Som Livre, 2021.

NEPOMUCENO, R. **Música caipira: roça ao rodeio**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVEIRA, A. **Miguilim foi pra cidade ser cantor: uma antropologia da música sertaneja**. 2009. 323 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

ORTEGA, R. Marília Mendonça é a artista mais ouvida no *Spotify* no Brasil em 2022. In: Circuito Sertanejo, **G1**, 30 nov. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/circuito-sertanejo/noticia/2022/11/30/marilia-mendonca-e-a-artista-mais-ouvida-no-spotify-no-brasil-em-2022.ghtml>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PEPATO, L. E. Sertanejo feminista. [Entrevista concedida a] Sérgio Marins. **Veja**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/sertanejo-feminista/>>. Publicado em 13 maio de 2016.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SALAZAR, L. S. **Música Ltda: O negócio da música para empreendedores**. Sebrae. Recife, SEBRAE/PE, 2010.

CAPÍTULO 11

SPIVAK, G. C. ***Pode o subalterno falar?*** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VILELA, I. O caipira e a viola brasileira. *In*: PAIS, José Machado; BRITO, Joaquim Pais de; CARVALHO, Mário Vieira de (Coords.). **Sonoridades Luso-Afro-Brasileiras**. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2005, p. 173-189.

CAPÍTULO 12

O FENÔMENO DO ASSÉDIO MORAL CONTRA A MULHER À LUZ DOS ESTUDOS DA IMPOLIDEZ EM INTERAÇÕES VIRTUAIS: REVISITANDO OS PRESSUPOSTOS DE CULPEPER

*Amanda Carvalho de Oliveira
Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, os temas “violência e assédio” são causas de preocupações entre as mulheres brasileiras, que se consideram vítimas de preconceito e violência constantes, pesquisa incentivada pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), que fomentou essa entrevista com mais de 3.000 mulheres nas cinco regiões diferentes do país. A partir desse levantamento, atestamos que questões como assédio moral, violência e preconceito devem ser retratadas e discutidas em virtude da sua recorrência, em seus sentidos sociais, ideológicos, culturais etc.

O Ministério da Saúde (MS) define o assédio moral como “toda e qualquer conduta que caracteriza um comportamento abusivo, frequente e intencional, através de atitudes, gestos, palavras ou escritos que possam ferir a integridade física ou psíquica de uma pessoa” (Brasil. Ministério da Saúde, 2022). Entretanto, a realidade apresentada nos leva a uma série de questionamentos que tocam não somente no campo individual da mulher, mas também nos fazem refletir sobre como a sociedade encara esse tipo de ação e se de fato procura restabelecer o respeito entre os indivíduos através do uso adequado da linguagem. Nesse sentido, quais os limites devemos

impor à nossa tolerância? Se o indivíduo agressor não detém por si mesmo essas formas de depreciação, cabe à sociedade intervir legislando a respeito?

O dicionário eletrônico *Oxford Languages* (2023) também oferece um significado sobre o termo *assédio*, definindo-o como uma “insistência impertinente, perseguição, sugestão ou pretensão constantes em relação a alguém.” Categoricamente, sabendo que o assédio é um tipo de violência que implica na depreciação do outro afetado, o filósofo esloveno Žižek¹ (2014) revelou que há, pelo menos, dois tipos a serem considerados: a violência subjetiva e a objetiva. A primeira seria aquela identificada de forma visível, aparente, como por exemplo um atentado terrorista, uma agressão direta, homicídio e dentre outros nessa categoria. A segunda forma se dá a partir de fatos invisíveis ou invisibilizados, sendo uma forma de violência menos suscetível a ser percebida, pois age sob a carapuça de ideologia, e segundo Raquel Recuero (2015) esse tipo diz respeito à violência no discurso.

Reverberando no campo linguístico, a fim de repensar as formas de julgar o sujeito na interação, devemos destacar que o ser humano é um ser de condição estritamente social e que, mediante as particularidades de cada um na interação, o sujeito deve ser responsável sobre sua fala e ação. Jonathan Culpeper (1996), um dos estudiosos mais renomados sobre a Teoria da Impolidez, tem adotado uma perspectiva interacional e discursiva da impolidez, propondo não somente as estratégias de impolidez que são praticadas na interação entre os indivíduos, como a investigação das suas funções comunicativas em contextos precisos. Ainda, para o autor (2011, p. 23), certos comportamentos podem ser vistos negativamente – sendo eles considerados “impolidos” – quando entram em conflito com o modo como

CAPÍTULO 12

alguém espera que eles sejam. Nesse sentido, a impolidez envolve a violação de “normas sociais de comportamento” (2011, p. 37), em que o interactante, aquele que é envolvido na interação e avalia o comportamento do outro como impolido, coloca-se na posição de alguém cuja face foi ofendida.

Tratando da quebra de normas sociais de comportamentos, as ações discursivas impolidas contra a mulher podem provocar o assédio moral e instaurar a desarmonia na interação social. A partir dos estudos referenciados, a fim de analisar a apropriação linguística contra esses sujeitos nessa interação social, verificaremos até que ponto essas estratégias linguísticas serão, de fato, consideradas ofensas em relação a essas mulheres em contextos específicos. Nesse sentido, este estudo pretende examinar as definições de assédio moral elencadas por Hirigoyen (1998) e apresentar o conjunto de estratégias de impolidez tratadas por Culpeper (1996) que podem orientar futuras análises sobre o assédio moral contra a mulher em interações virtuais. Assim, nossa pesquisa caracteriza-se como descritiva, de viés bibliográfico e exploratório, tratando sobre **as fases do assédio moral contra a mulher; a impolidez linguística como forma de assédio virtual** e, por fim, a **inter-relação do assédio moral à violência virtual** verificando o amparo da lei.

AS FASES DO ASSÉDIO MORAL CONTRA A MULHER

Quantas vezes nos deparamos com o assédio e não sabemos como proceder no momento que presenciamos tal ação? Muitas vezes já vimos vítimas dessa ação calculista, ou em um outro momento fomos essas vítimas. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), o assédio moral constitui no uso deliberado de força e poder contra uma pessoa, bem como grupo ou comunidade, que

cause ou tenha a possibilidade de causar danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento, privações, lesões e até morte.

A perspectiva crítica sobre o assédio que tratamos aqui, tem certa influência da obra renomada de Marie-France Hirigoyen (1998), por título *Assédio moral: A violência perversa no cotidiano*. A autora é psiquiatra, psicanalista e psicoterapeuta de família, com propriedade no assunto, pois lidou com inúmeras pacientes mulheres vítimas de assédio em diversos ambientes vivenciados ao longo da carreira. Sua formação em vitimologia levou-a a realizar pesquisas sobre o assédio moral, mostrando a ótica da saúde mental da mulher, tratando a perversidade como estratégia de assédio moral, demonstrando o processo que liga o agressor e o agredido, a fim de ajudar as vítimas, ou futuras vítimas, a escaparem das redes de seus agressores. Nesse sentido, consideramos imprescindível vincular o assédio moral ao contexto atual de violência contra a mulher que permeia as sociedades modernas.

Uma mulher que sofreu uma agressão psíquica, como o assédio moral, é considerada clinicamente uma *vítima* pois o seu psiquismo é afetado de maneira duradoura. O fato é que a vítima sofre, ainda que ela estabeleça com o agressor uma posição “autoalimentada”, ou seja, favorecendo-o em certa medida por não o combater diretamente, essa mulher sofre por uma situação à qual não é responsável. A grande crítica de Hirigoyen (1998) é que, muitas vezes, as vítimas são levadas ao silenciamento de suas emoções por diagnósticos precipitados (de familiares, amigos e até especialistas) que inibem a sua fala, com perguntas como: “Será que isso é mesmo assédio, ou você está exagerando?”; sendo consideradas falas estereotipadas nas quais elas são inibidas intelectualmente, reproduzindo falta de autoconfiança,

CAPÍTULO 12

dificuldade de autoafirmação, sendo resistentes a anti-depressivos, levando-as a cometerem um pior tipo de violência contra elas mesmas: o silenciamento.

Existem inúmeros motivos relacionados ao fato de as mulheres não denunciarem os seus agressores. Dentre eles estão a dependência econômica e emocional, os pré-julgamentos pelos familiares, a preocupação com os filhos, etc. (Mizuno, Fraid, Cassab, 2010). A verdade é que pequenos atos que agredem a moral são tão corriqueiros que parecem normais e banalizados. Começam com uma simples falta de respeito, apelidos desnecessários, de uma manipulação até uma mentira. No início até lidamos com essas práticas, não achamos insuportáveis, a menos que sejamos diretamente afetados. Mas a verdade é que se não combatemos essas “pequenas ações” manifestas, com o tempo esse tipo de conduta se torna repetitiva e incontrolável, trazendo graves consequências às vítimas naquela circunstância.

Nesse sentido, entendemos o assédio moral como um tipo de violência, mas quais fases, então, esta ação pode assumir numa interação? A verdade é que é possível afligir alguém apenas com palavras ou olhares subtendidos. Ainda na perspectiva de Hirigoyen (1998), ela alerta para a tentativa de banalização da violência na qual estamos inseridos e que leva às vítimas a um processo mortífero de profunda tristeza e depressão, podendo chegar ao arremate do suicídio. Nisso, com bases nos casos clínicos prescritos e vivenciados, ela levanta um estudo em que percebe que o assédio moral pode ter, pelo menos, dois tipos de fases: a **(1) sedução perversa** e a **(2) violência manifesta**. Antes de respondermos esse questionamento, é válido destacar que a característica do agressor – reportado sempre com o adjetivo *perverso* pela autora – é mascarar sua ação, uma

conduta que precisa ser descoberta, para permitir à vítima sua salvação em meio ao caos da opressão, a fim de livrar-se do controle do seu agressor.

Todos já caímos nas armadilhas de agressores que se faziam passar por vítimas. Conforme Hirigoyen (2019, p. 14),

Não é raro analistas aconselharem as vítimas de um ataque perverso a verificarem até que ponto elas próprias foram responsáveis pela agressão que sofreram, até que ponto inclusive a desejaram, mesmo inconscientemente. Na realidade, a psicanálise considera apenas o intrapsíquico, isto é, o que se passa na cabeça de um indivíduo, e não leva em conta todo o seu ambiente. Ignora, então, o problema da vítima, que é considerada como cúmplice masoquista.

As duas fases podem atingir de forma cruel à vítima, abalando a sua estrutura emocional e comportamento não somente em relação ao agressor, mas também em relação àqueles que estão à sua volta. A primeira fase – sedução perversa – é construída progressivamente, ela pode desenrolar-se ao longo dos anos. Em um relacionamento, por exemplo, ela atua num processo de sedução, e essa sedução afasta-se da realidade, atuando por surpresa, em segredo. Essa fase apresenta um agressor fascinado por sua vítima, fazendo dela alvo de seus ataques, vale mencionar que a **sedução perversa** pode implicar em estratégias de manipulação à vítima, que segundo a autora atuam por surpresa, em segredo (p. 107). Nesse sentido, elencamos alguns exemplos, tais como: envio de mensagens com conotação sexual para atraí-la; comentários pejorativos em face da reputação da vítima; implicações “mascaradas” de violência, bem como difusão de rumores ou boatos que afetem a honra da vítima. Esses casos são tão corriqueiros nos nossos dias, que as mídias retratam vítimas que vivenciam tal tipo de sedução perversa, revelada em sua primeira fase.

CAPÍTULO 12

Notemos que o enfoque do agressor é narcisista, ou seja, o “perverso narcisista” que busca no outro o objeto singular de sua fascinação e, nesse caso, segundo a autora, não entra o quesito “alienação” – como o da idealização amorosa, por exemplo – mas, o da incorporação com o objetivo de destruir, de *desclassificar* o outro, aquele que só pensa em si mesmo. Assim, a presença do outro torna-se uma ameaça e não um complemento, em que jamais a vítima é atacada de maneira frontal, mas sempre de forma indireta pois o agressor procura captar o desejo do outro, ainda que este o admire. Essa conduta leva à vítima a agir em detrimento do outro sem questionar, ou seja, sem espontaneidade, submetendo-se ao que o outro faz em função dos seus pontos fracos, pela sedução e manipulação. Essa primeira etapa, por fim, consiste em

[...] fazer crer o interlocutor que ele é livre, mesmo quando se trata de uma ação insidiosa que priva de liberdade quem a ela está submetido. Não se trata de argumentar-se de igual pra igual, mas de impor, impedindo o outro de tomar consciência do processo, impedindo-o de discutir ou de resistir (Hirigoyen, 1998, p. 108).

Percebemos, então, que a relação é de dominação. É nesses casos que o poder leva a vítima a seguir o agressor por uma relação de dependência que ele mesmo criou, enfraquecendo-a para aderir ao seu discurso. “O domínio pode chegar à captura do espírito do outro, como em uma verdadeira lavagem cerebral” (p. 109). Enxergar esse processo é, no mínimo, delicado. Requer um cuidado atencioso e minucioso aos sinais que a vítima expõe, pois muitas vezes é no campo relacional (família e amigos próximos) os meios principais para identificar o caso. Logo, a fase se estende, em que o processo se desdobra para uma **violência manifesta**, no qual

a vítima se encontra encurralada pelo agressor, em que não há espaço para o seu lugar de fala, sendo, muitas vezes, oprimida, desestabilizada, sem voz ou vez.

Nessa segunda fase, por fim, compreendemos ser o arremate final do agressor, no qual ele se manifesta sem reduzir o custo para si ou para o outro, realizando sua ação violenta praticando e fechando o ciclo do assédio moral contra a sua vítima: na fase da violência manifesta, a resistência ao domínio é diretamente proporcional à exposição ao ódio, sentimento que se torna visível, levando à acuação do outro. Aqui a vítima, que era tão somente um objeto útil, passa a representar ameaça, perigo, no qual o agressor tenta levar a vítima a agir contra ele, buscando induzir o outro a usar seus mecanismos, e depois levá-la a perverter as normas e inverter a situação para denunciá-la como má na interação, sendo, portanto, normal que ela seja incriminada como agressora. Para ele o que importa é fazer a vítima parecer responsável pelo que acontece e fazê-la com que perca o orgulho de si mesma, tentando se justificar como se fosse realmente culpada.

Nesse caso, a violência tornou-se completamente explícita, reduzindo as ações do agressor a comportamentos que afetam além da integridade psicológica, mas física, e que também comprometem a liberdade da vítima em seus diversos aspectos. Contudo, notamos que nem sempre as fases podem seguir essa ordem ou têm elas as mesmas características. Mas sim, elas nos fornecem ideias ao identificarmos o estágio em que a vítima se encontra e o processo de assédio moral vivenciado, tornando possível identificá-lo na fase inicial para anteciparmos a prevenção, impedindo o seu desenvolvimento.

Acreditamos que a caracterização proposta pela autora nos leva a compreender que para entender o as-

CAPÍTULO 12

sédio moral e suas nuances, é necessário vinculá-lo ao contexto situacional de violência que permeia a sociedade atual, observando cada espaço em que este tipo de violência acontece, bem como suas múltiplas formas sendo manifestas. É nesse sentido que trazemos a importância de tratar o assunto “assédio moral” no contexto virtual, saindo do ambiente físico propriamente dito. Visto que, com o avançar das mídias sociais, os praticantes desses atos invasivos encontraram uma nova forma de promover suas investidas, contando, infelizmente, com a ausência de uma legislação específica que englobe todas as conjunturas possíveis nesse meio.

A IMPOLIDEZ LINGUÍSTICA COMO FORMA DE ASSÉDIO VIRTUAL

Antes de explicitarmos o conceito de *impolidez linguística* é importante destacar que, antes, a polidez surge como a busca de equilíbrio da imagem social dos interlocutores, tendo a função de preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal. Os estudos sobre a polidez linguística surgem a partir da década de 70 sob as abordagens de Lakoff (1975;1977), Leech (1983) e Brown e Levinson (1978), a fim de compreender os fenômenos linguísticos incompreensíveis a partir de determinados instrumentos conceituais.

Sobre o conceito de polidez linguística, Paiva; Moreira e Santos (2016, p. 65) destacam que Brown e Levinson (1978) a define como “um sistema complexo de estratégias realizadas verbalmente por todos os falantes racionais que buscam prevenir, minimizar ou distanciar-se de atos ameaçadores de face”, no qual esses atos ameaçadores, também chamados de FTAs, podem gerar desequilíbrio na interação. Nesse sentido, Brown e Levinson, originalmente, propõem explicar aspectos gramaticais em que não se entende o funcionamento, a saber, atos de fala indiretos, formas de tratamento, iro-

nia, dentre outros. Alguns propósitos são definidos pelos autores e, com isso, a abordagem surge do problema de compreender o que as pessoas fazem nas trocas verbais (pedindo, oferecendo, criticando). Dessa forma, eles procuram identificar o que os falantes (F) querem dizer, e não o que eles necessariamente dizem.

Brown e Levinson (1978) receberam muitas críticas por proporem um modelo universal de “normas sociais” através da Teoria da Polidez. Jonathan Culpeper (1996), partindo do modelo clássico dos autores que apresentam a polidez *positiva* (desejo de se expor e ser aprovado socialmente) e *negativa* (desejo de ter sua privacidade resguardada), propõe reformulações a fim de solucionar problemas herdados dessa teoria clássica de polidez, apresentando uma possível “fraqueza” da teoria, propondo agora o estudo da impolidez através da interação (fenômeno analisado em contextos específicos, não universais), quando acontece a ausência de polidez ou quebra das normas sociais surgindo, assim, a **impolidez linguística**.

Ao falarmos sobre a interação virtual e o que isso implica nos estudos da Impolidez Linguística, é importante falarmos sobre o caráter intencional do assédio, mencionado no início deste trabalho, conforme prescrição da legislação brasileira, que para nós, estudiosos da teoria, entra em concordância ao que foi postulado por Culpeper sobre o perfil de comportamento impolido analisado nas interações sociais que agora, também podem ser verificadas nas interações virtuais. Em 2020 (p. 150), os estudiosos Cunha e Adorno destacam que Culpeper (1996), em diferentes trabalhos (1996; 2005; 2011; 2016), apresenta um conjunto não exaustivo de estratégias de impolidez positiva e negativa que contribuem para as análises em contextos específicos.

CAPÍTULO 12

Estratégias de impolidez positiva:

- Ignore, menospreze o outro – deixe de perceber a presença do outro.
- Exclua o outro de uma atividade.
- Desassocie-se do outro – negue associação com o outro, evite sentar junto.
- Seja desinteressado e antipático e não se preocupe com o outro.
- Use marcadores de identidade inapropriados – use título e sobrenome em interação com alguém próximo ou apelido em interação com alguém distante.
- Use linguagem obscura ou sigilosa – desconcerte o outro com o uso de jargão ou use um código conhecido por todos os membros do grupo, menos pelo alvo da impolidez.
- Busque discordância – selecione um tópico sensível ou delicado.
- Fala o outro se sentir desconfortável – não evite silêncio, faça brincadeiras inconvenientes ou inicie uma conversa inconveniente (*small talk*).
- Use uma denominação pejorativa para chamar o outro.

Estratégias de impolidez negativa:

- Assuste – faça o outro acreditar que uma ação prejudicial para ele ocorrerá.
- Seja condescendente, despreze ou ridicularize – enfatize seu poder relativo, seja desdenhoso, não trate o outro seriamente, diminua o outro, use diminutivos.
- Invada o espaço do outro – literalmente (posicione-se mais perto do outro do que a relação permite) ou metaforicamente (faça perguntas ou aborde informação que é muito íntima de ser abordada com o outro).

- Explicitamente associe o outro a um aspecto negativo – personalize, use pronomes *eu* e *você*.
- Faça o outro se sentir em dívida com você.

(Culpeper, 1996; 2005; 2011; 2016, *apud*, Cunha e Adorno, 2020, p. 150).

Expondo as estratégias elencadas por Culpeper, é válido mencionar que elas são apresentadas como forma de avaliar os interactantes em suas ações, promovendo o estudo sistematizado dos casos a serem analisados. A abordagem de Culpeper (2005; 2011) possui ainda um fator funcional, isso porque propõe um *conjunto de funções* que as estratégias de impolidez podem exercer na interação. O autor (2011, p. 220-239), na busca por sistematizar as funções das estratégias de impolidez, propõe três categorias funcionais extremamente relevantes para nossas análises, são elas: **impolidez afetiva** (o ofensor expressa de maneira irrestrita suas emoções de raiva, ódio ou cólera em contextos onde essa expressão não é esperada); **impolidez coerciva** (o ofensor busca um realinhamento de valores para se beneficiar ou ter seus atuais benefícios reforçados ou protegidos); e **impolidez para entretenimento** (o ofensor transforma o interlocutor em alvo de críticas, chacotas e deboches, com o objetivo de divertir um terceiro).

Sabendo dessas funções estratégicas, podemos repensar essa noção aplicada ao contexto de interações sociais virtuais, principalmente no que diz respeito à função de impolidez para entretenimento. Sabemos que as redes de interação virtuais são extremamente dinâmicas e imprevisíveis e, nesse sentido, podem ser estudadas conforme os pressupostos de impolidez propostos pelo autor. Para ilustrar essa dinamicidade, no exemplo a seguir fizemos um recorte ilustrativo de um caso público ocorrido em abril de 2023 em uma rede social, trazendo

CAPÍTULO 12

o exemplo e perigo dessa dinamicidade nas redes. Na interação vemos o jornalista Evaristo Costa comentando um vídeo em uma rede social paralelo divulgado por uma internauta, que inicialmente começou no perfil de Virgínia Fonseca no Instagram, esposa do cantor Zé Felipe, tecendo um comentário crítico e impolido, fazendo-a alvo de chacotas e críticas, gerando uma situação de interação (conflito) nessa rede social. Vejamos a figura 1:



Figura 1: Print do comentário do jornalista.

Fonte: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/entretenimento/zoeira/ze-felipe-critica-evaristo-costa-em-rap-e-internautas-apontam-ironia-em-posts-de-jornalista-entenda-1.3354895>>.

O famoso jornalista *Evaristo Costa*, ex-âncora do *Jornal Hoje* exibido pela TV Globo entre os anos de 2004 e 2017, já conhecido por seus comentários “sinceros” e “autênticos”, postou um comentário na rede social *Twitter* sobre a repercussão de um vídeo na interação entre a filha do casal Zé Felipe (cantor) e Virgínia Fonseca (influencer) e a babá. Nas imagens, a primogênita Maria Alice **nega o colo da mãe e prefere o da funcionária**. Nas redes sociais, o comunicador escreveu um comentário um tanto polêmico quando o vídeo foi compartilhado em um perfil no *Twitter* (provavelmente de fofoca): *Já ouviram falar: “mãe é quem cria”?*

Ao estudar o caso, verificando em nossa análise de que foi utilizada uma *estratégia de impolidez para entretenimento*, podemos considerar que Virgínia pode ter sofrido, em certa medida, um enfoque de “assédio moral” na rede social em questão, visto que ela foi exposta a uma situação vexatória e humilhante, ao ser “julgada” por sua postura como mãe, sendo exposta, principalmente, por um interlocutor crítico de renome e relevância social.

Acreditamos que, em nenhum momento, Evaristo C. procurou preservar sua *face* ou a de Virgínia F., pois a face não tem caráter individual ou intrínseco, mas sim é elaborada nas interações, sendo resultante de uma construção social que vai sendo criada e recriada durante os encontros, e que neste foi recriada de forma negativa pois não houve preocupação em evitar o ato de fala, praticando o que Goffman revela de “ofensa maliciosa”, com o intuito de desaprovação, provocando insultos abertamente, tal como uma crítica, afirmando num tom de ironia: “mãe é quem cria”, remetendo-nos ao famoso ditado: *Mãe não é quem coloca no mundo, mas quem cria*. Alguns dias depois, sabendo da má repercussão da sua fala nas redes, o jornalista fez um pedido de desculpas público à *influencer* Virgínia e seu esposo Zé Felipe, bem como aos fãs em todo o Brasil.

CAPÍTULO 12

DO ASSÉDIO MORAL À VIOLÊNCIA VIRTUAL: A LEI AMPARA?

Ao propormos estudar o fenômeno do assédio moral no contexto de redes sociais, é preciso antes pensar no conceito de “redes sociais”, no qual temos em vista a definição proposta por Raquel Recuero (2009, p. 13), que as reconhecem justamente como “agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação”, tendo foco na característica da expressão pessoal ou pessoalizada da internet. A violência moral no cotidiano, como também pode ser chamado o assédio, é um assunto comumente desde as grandes mídias até às plataformas de acesso digitais. Na vida cotidiana, somos constantemente manipulados, confundidos e desestabilizados. À medida que isso acontece, culpamos a nós mesmos e ficamos perplexos com aqueles que nos submeteram àquela ação fraudulenta.

A todo instante “pipocam” na internet assuntos que geram uma verdadeira repercussão sem reparos, ou controle, por parte dos internautas. A verdade é que o social não se explica, ele precisa ser explicado e estudado. Assim acontece com o fenômeno das redes sociais. Com a evolução delas, sendo fomentadas pela globalização, algumas condutas ilícitas migraram do meio físico para o meio virtual, facilitadas pela ausência de uma legislação específica que proíba esses atos e pela ideia de proteção do anonimato que permeia esse ambiente.

Uma dessas práticas lamentáveis inclui o “assédio virtual”, que em outra proporção também pode ser chamado de “*cyberbullying*”, que reduz à prática do *bullying* por meio de ambientes virtuais, através de redes sociais e aplicativos de mensagem, no qual fazemos aqui uma relação ao assédio moral vivido nos ambientes sociais de interação. Esse tipo de violência envolve uma série de ações que vão desde à perseguição, à intimidação, até

à exposição de fotos/vídeos pessoais de alguém, dentre tantas outras formas. Assim, práticas de assédio virtual têm se propagado a cada dia, de modo que essas formas criminosas, derivadas do uso desmedido da internet, bem como suas penalizações, precisam ser tratadas a fim de nos trazer novos esclarecimentos e discussões que ajudem as vítimas a se resguardarem. Desse modo, este último tópico visa tratar das principais leis vigentes no Brasil que podem estar relacionadas às hipóteses classificadas como **assédio virtual**.

Para a Comissão Permanente de Orientação e Prevenção Contra Assédio Moral e Sexual (COPAMS),

O Assédio Virtual configura-se quando um indivíduo ou grupo de pessoas utiliza a tecnologia digital (internet), objetivando ofender, hostilizar, importunar, intimidar ou perseguir alguém/grupo de indivíduos através da prática de comentários sexuais (artigos 215, 215 a, 216 a e 216 b do Código Penal), pejorativos, divulgação de dados, informações pessoais e a propagação de discursos de ódio feitos na internet (COPAMS, 2020, p. 20).

O conceito referenciado nos deixa claro em que circunstância o assédio virtual acontece, tendo como marco o objetivo de ofender e gerar ofensa contra a sua vítima nesse tipo de ambiente. O que torna o assédio virtual quase que “irreparável” é o alcance das redes e a disseminação de informações de forma avassaladora, sendo direcionado a um público sem controle quantitativo, o que difere do assédio sofrido presencialmente, em que os expectadores são poucos. Esse é um tipo de assédio que destrói a imagem e a reputação facilmente, além dos prejuízos emocionais – comentados no primeiro tópico -que de forma geral o assédio gera. A saber, casos de assédio moral vividos presencialmente, tornam-se até mais fáceis de serem identificados, pois torna-se mais simples notar o agente causador de tal conduta, bem como reunir provas e comprovar sua autoria.

CAPÍTULO 12

Não existe uma lei específica que ampare o assédio virtual sofrido nas redes. Logo, considerando que a República Federativa do Brasil tem como fundamento *a dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho*, além de assegurado o *direito à saúde, ao trabalho e à honra*, a vítima pode ampara-se nesses dispositivos legais para proteger-se (Brasil, 1988). Em maio de 2012, a atriz Carolina Dieckman vivenciou um caso de assédio, quando teve o seu computador invadido por um hacker, que exigiu uma quantia para não divulgar suas fotos íntimas, mas como não obteve o que queria divulgou as fotos da atriz nas redes sociais que viralizou de forma instantânea. Com o caso, uma lei foi promulgada, a Lei N.º 12.737, de 30 de novembro de 2012, que ficou conhecida como “Lei Carolina Dieckman”, que veio alterar os artigos 154, incluindo os artigos 154A e 154B, como também 266 e 298, todos do Código Penal. Com o advento da referida lei, fazendo em 2023 onze anos de sua existência, passou a ser tipificada criminalmente a pornografia não consentida, com pena variando de seis meses a dois anos de prisão.

Nesse sentido, além da Constituição, existem outros mecanismos passíveis de serem empregados nos casos específicos de assédio virtual. A saber, quando o assédio virtual (*cyberbullying*) sofrido envolver *calúnia, difamação* ou *injúria*, o Código Penal Brasileiro (1940) pode ser acionado, pois tipifica um crime *relacionado à honra da pessoa*, a saber: “Art. 138 – Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime”; Art. 139 – Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação; ou ainda o que está previsto no Art. 140 – Injuriar alguém, atendendo-lhe a dignidade ou o decoro. Segundo a legislação brasileira, mesmo ocorrendo via internet, a calúnia, difamação e injúria possuem

a mesma pena de uma situação presencial, de modo que cabe à vítima levar o fato a autoridades competentes (Brasil, 1940).

Dando continuidade, o Código Civil de 2002 assegura em seu Art. 186 que “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (Brasil, 2002, p. 99). Isso significa que aquele que cometer uma conduta que cause dano a outro tem o dever de ressarcir-lo por tal dano, incidindo, assim, na responsabilização civil em favor da vítima acometida.

A saber, existem ainda, outros dispositivos complementares à legislação constitucional, além da Lei Carolina Dieckman, a saber: i) o Marco Regulatório da Internet de 2014, que dispõe sobre o uso da internet no Brasil; ii) a Lei N.º 13.185/2015, que dispõe sobre o *cyberbullying*; iii) a Lei N.º 13.718, de 24 de setembro de 2018, que trata sobre a importunação sexual e divulgação de cenas de sexo/estupro; iv) a Lei N.º 13.709/2018, também conhecida como Lei de Proteção de Dados; e, por fim, v) a Lei N.º 14.132, de 2021, que incluiu o artigo 147 do Código Penal, criminalizando a conduta de perseguição, conhecida popularmente pelo seu termo em língua inglesa “*stalking*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, percebemos através das discussões elencadas que, em certas circunstâncias, há uma negligência ao real diagnóstico de assédio moral ou assédio virtual sofrido pela vítima, ou seja, gerando culpa na mesma pela violência sofrida, de modo que nem mesmo as decisões jurídicas escapam do estereótipo cultural e machista que atravessa as questões de gênero, sendo identificadas linguisticamente e socialmente. Desse

CAPÍTULO 12

modo, a forma de assédio virtual se torna facilitada pelo uso das tecnologias que ocorrem especificamente nesse meio, mostrando que muitos assediadores têm encontrado na internet a forma ideal de assediar suas vítimas, utilizando-se até de perfis falsos para intimidá-las e viralizar as informações falsas que deseja propagar, colocando em risco a dignidade e a reputação.

Até o presente momento, verificamos que não existe, na atual legislação brasileira, uma tipificação penal específica voltada para o *assédio virtual*, de modo que, para ter seus direitos observados, as vítimas precisam se apoiar em outros dispositivos legais, entre os quais citamos a própria Carta Magna de 1998, considerando que a República Federativa do Brasil tem como fundamento: *a dignidade da pessoa humana e o valor social do trabalho*, além de assegurado o *direito à saúde, ao trabalho e à honra*. Desse modo, nos casos em que o assédio virtual se configurar como uma extensão do assédio moral ou do assédio sexual, esses dispositivos podem ser empregados em prol da vítima, assim como outros dispositivos de natureza infraconstitucional – toda regra que não conste do texto constitucional é inferior a ela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dario Amauri Lopes de. **Assédio virtual e suas consequências jurídicas**. Conteúdo Jurídico. 02 dez. de 2022. Disponível em: <<https://www.conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/60373/assdio-virtual-e-suas-consequencias-juridicas>>. Acesso em: 30 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei No 14.132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei n.º 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções

Penais). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

BROWN, R. **Prejudice: Its social Psychology**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995. 368 p.

CNJ Serviço: **O que é assédio moral e o que fazer?** Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-e-asse-dio-moral-e-o-que-fazer/>>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

COPAMS – Comissão Permanente de Orientação e Prevenção Contra Assédio Moral e Sexual. **Cartilha Assédio Sexual, Virtual e Moral**. Disponível em: <https://3093fb2a-a4d9-47c6-a73a-064fd651567f.usrfiles.com/ugd/3093fb_7b5f0ad82e3f4878b40348e454c42593.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CULPEPER, J. **Impoliteness: using language to cause offense**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

CULPEPER, J. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. **Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture**, v. 1, n. 1, p. 35-72, 2015.

CULPEPER, J. 1996. Towards an anatomy of impoliteness. **Journal of Pragmatics**, v. 25, n. 3, p. 349-367, 2013.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. **Teorias de im/polidez linguística**: revisitando o estado da arte para uma contribuição teórica sobre o tema (*Theories of linguistic im/politeness: revisiting the state of the art for a theoretical contribution on the topic*). Estudos da Língua(gem), v. 18, n. 2, p. 135-162, 2020.

CAPÍTULO 12

GOFFMAN, E. **On face-work**: an analysis of ritual elements in social interaction. In: GOFFMAN, E. *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967[1955]. p. 5-45.

MIZUNO, Camila; FRAID, Jaqueline Aparecida; CASSAB, Latif Antonia. **Violência Contra a Mulher**: Por que elas simplesmente não vão embora. Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, v. 1, 2010.

PAIVA, G. M. F. ; MOREIRA, R. G.; SANTOS, L. A. P. F. **Introdução aos estudos da (im)polidez linguística**. 1. ed. Fortaleza: Centro Universitário Estácio do Ceará, 2016. v. 1. 149.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura). 191 p. ISBN: 978-85-205-0525-0.

VIOLÊNCIA e assédio são as principais preocupações de brasileiras, diz pesquisa. Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/03/violencia-e-assedio-sao-a-principal-preocupacao-de-brasileiras-diz-pesquisa.shtml>>. Acesso em: 02 de fev. 2023.

ZÉ Felipe critica Evaristo Costa em rap e internautas apontam ironia em posts de jornalista; entenda. Diário do Nordeste, 2023. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/entretimento/zoeira/ze-felipe-critica-evaristo-costa-em-rap-e-internautas-apontam-ironia-em-posts-de-jornalista-entenda-1.3354895>>. Acesso em: 10 maio 2023.

CAPÍTULO 13

VOZES FEMININAS NA FEIRA LIVRE DE BATURITÉ: RELAÇÕES DE PODER E TERRITORIALIDADE

*Maria Vitoria Silva Cardoso
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Francisco Vitor Macêdo Pereira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho busca compreender as trajetórias de vida e trabalho das mulheres feirantes de Baturité, explorando suas experiências, desafios e contribuições para a sociedade. A feira livre de Baturité é um importante espaço de sociabilidade e comércio, onde as mulheres desempenham um papel fundamental na produção, comercialização e distribuição de alimentos, além de serem agentes ativas na construção do tecido social e econômico da comunidade.

Partindo de uma perspectiva de gênero, este estudo busca analisar as vivências das mulheres feirantes, considerando as múltiplas dimensões que envolvem suas identidades, práticas e relações de poder. Através de abordagens teóricas como o feminismo e a perspectiva decolonial (Missaggia, 2021), pretendemos ampliar o conhecimento sobre a realidade dessas mulheres e promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero presentes em suas trajetórias.

O trabalho também visa investigar as relações entre as mulheres feirantes e o espaço da feira livre de Baturité, explorando a noção de território e poder. Com

base em autores como Raffestin (1993) e Pietrafesa (2014), analisaremos as relações de poder presentes na apropriação e controle desses espaços, bem como as estratégias adotadas pelas mulheres para enfrentar os desafios e disputas territoriais.

Além disso, o estudo abordará a questão do acesso à educação e sua relação com a vivência das mulheres feirantes. Considerando relatos das interlocutoras e dados do IBGE (2021), refletiremos sobre os impactos da falta de acesso à escolaridade formal na vida e trabalho dessas mulheres, bem como a necessidade de promover políticas públicas que garantam o direito à educação e capacitação adequada.

Por fim, pretendemos discutir a importância de valorizar e preservar os saberes das mulheres feirantes, reconhecendo sua contribuição para a cultura local, a segurança alimentar e o desenvolvimento sustentável da comunidade. Através da história oral e da memória das feirantes, poderemos registrar e compartilhar suas experiências, promovendo o reconhecimento de seu protagonismo e a valorização de suas histórias de vida e trabalho.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a construção de um olhar mais atento e sensível sobre as mulheres feirantes de Baturité, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e o fortalecimento dessas mulheres como agentes de transformação social. Ao compreender suas trajetórias e desafios, poderemos caminhar em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

TERRITÓRIO E PODER DA FEIRA LIVRE DE BATURITÉ

O texto de Raffestin (1993) aborda a compreensão do território a partir de uma perspectiva de geografia política clássica, na qual o poder é visto como algo exercido e não possuído ou adquirido. O autor destaca a

CAPÍTULO 13

distinção entre espaço e território, argumentando que o primeiro antecede o segundo.

De acordo com Raffestin, o território se forma a partir da ação ou apropriação de um espaço concreto ou abstrato. Ele utiliza o exemplo de uma feira livre para ilustrar essa ideia: quando o espaço que hoje é ocupado pelos feirantes começou a ser utilizado como local de troca e venda, tornou-se um território para eles, pois houve uma ação e apropriação daquele espaço. Mesmo na ausência dos feirantes, o espaço ainda mantém o sentido de territorialidade, através de marcas simbólicas e físicas de sua presença e das relações estabelecidas ali.

Raffestin argumenta que o território é o espaço no qual o trabalho, a energia ou a informação são projetados e marcados por relações de poder. O sistema territorial não se limita a um espaço físico específico, mas surge da necessidade de organizar o campo de ação e das imagens territoriais que revelam relações de produção e poder. Essas relações podem estar presentes em interações políticas, econômicas, sociais ou culturais, resultando em jogos de procura e oferta que envolvem indivíduos ou grupos. Esses sistemas, malhas e redes se materializam no espaço, constituindo o território.

O “vivido” territorial por membros de uma coletividade, de acordo com Raffestin, é ao mesmo tempo um processo e um produto territorial, sendo a territorialidade o resultado desse processo. Raffestin enfatiza que as relações ontológicas e históricas tornam o poder inevitável e não ingênuo nesse contexto.

Pietrafesa (2015), por sua vez, complementa afirmando que a territorialidade é plural, referindo-se a algo proposto ou aos processos de construção de territórios. Isso inclui a apropriação, controle, usos e atribuições de significado. Em resumo, a territorialidade envolve a for-

ma como as pessoas se relacionam e constroem significados em relação aos territórios.

Pietrafesa (2015) discute a compreensão das representações simbólicas na construção de um território em constante transformação. Segundo o autor, essas representações não se referem a uma construção definitivamente acabada, mas são criadas e recriadas no cotidiano.

A feira livre é apresentada como um exemplo de território ocupado por atores sociais que transformam um espaço em local de trabalho. A feira é um lugar onde ocorrem processos contínuos de construção e reconstrução, desde a montagem de bancas vazias até a exposição dos produtos à venda. Mesmo quando os feirantes retornam para casa, deixam marcas e significados do seu trabalho na feira, tanto de forma simbólica quanto física.

A feira livre traz consigo uma paisagem cultural que permite conhecer o território e instiga os indivíduos a inserirem suas próprias características nesses espaços. Além disso, os dinamismos, significados e sentimentos presentes tanto no imaginário individual quanto no coletivo, juntamente com o conjunto de memórias, ampliam as definições do discurso humano. Essas definições vão além da informação objetiva e refletem traços que vão além do olhar, como as sensações vivenciadas e sentidas pelos atores sociais e observadores. Isso resulta em conflitos e disputas que envolvem uma multiplicidade de significados.

ACESSO À ESCOLARIDADE NA VIVÊNCIA DAS MULHERES FEIRANTES

No texto, durante um diálogo com mulheres feirantes em Baturité, chama-se a atenção para a questão da escolaridade e o impacto que o acesso limitado à educação básica teve sobre elas. Das mulheres feirantes com as quais foi realizado o diálogo, quatro afirmaram não

CAPÍTULO 13

ter concluído a educação básica, enquanto apenas uma confirmou ter concluído.

Utilizando dados do IBGE de 2021, observa-se que 52% das mulheres na agropecuária nunca frequentaram a escola, assim como 10,1% das mulheres que trabalham no comércio. Considerando que a maioria das interlocutoras se considera agricultora, essas estatísticas foram utilizadas para compreender a situação das mulheres com as quais foi realizado o diálogo.

As principais dificuldades apontadas para frequentar a escola estavam relacionadas ao trabalho. Durante a infância dessas mulheres, suas famílias valorizavam mais o trabalho do que a frequência escolar, e o acesso à educação básica era limitado.

Uma das interlocutoras relatou que não teve acesso à escola devido a uma proposta enganosa que recebeu na infância. Alguém prometeu colocá-la na escola e cuidar dela em troca de seu trabalho, mas ao aceitar a proposta, descobriu-se que a realidade era diferente, e não incluía a educação, apenas o trabalho.

Além disso, outra interlocutora mencionou que não concluiu a educação básica devido a uma gravidez na adolescência. A escola em que ela estudava era distante de sua casa, e, dadas as circunstâncias, ela não tinha meios de transporte para ir até lá.

A maternidade precoce é apontada como um dos principais motivos para que meninas e mulheres abandonem a escola. Embora o número esteja diminuindo e políticas públicas estejam sendo implementadas para garantir o direito à educação básica de crianças e adolescentes, o relato da interlocutora destaca como a falta de políticas públicas na época em que ela engravidou na adolescência a prejudicou e deixou marcas em sua vida. Atualmente, uma de suas filhas tem sua própria banca

na feira, havendo uma transferência de conhecimento e apoio para que ela continue seus estudos.

A educação é uma via estratégica para a desnaturalização das desigualdades, preconceitos e violências sofridas por mulheres (Klein *et al.*, 2019). A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, em 1948, legitimou os direitos políticos das mulheres e a igualdade de gênero (Klein *et al.*, 2019). No entanto, o Brasil só reconheceu essa declaração em 1963, e somente em 1975 as mulheres conquistaram o direito à educação, emprego e saúde (Klein *et al.*, 2019).

A realidade das mulheres feirantes de Baturité revela um atraso no reconhecimento do direito à educação (Klein *et al.*, 2019). Apesar da legislação brasileira comprometer-se com a igualdade educacional, há contradições nos relatos das interlocutoras, exigindo políticas públicas para garantir o direito à educação (Klein *et al.*, 2019).

A desvalorização feminina é resultado de relações de poder que sustentam uma sociedade onde a relevância das mulheres é negada (Fonseca, 1995). A negação do direito à educação para mulheres feirantes reflete essas relações de poder (Fonseca, 1995).

HISTÓRIAS DE VIDA E IDENTIDADE DAS MULHERES FEIRANTES DE BATURITÉ

Rosângela, uma feirante de 37 anos que vende verduras, legumes e frutas, está localizada em um ponto próximo aos vendedores de carne, em frente à Igreja Santa Luzia. Enquanto conversa, ela realiza suas tarefas diárias, como descascar cebolas e atender os clientes, mesmo notando que o movimento está fraco. Durante a conversa, Rosângela compartilha:

Eu me orgulho de ser feirante, gosto de trabalhar por mim mesma, foi daqui que consegui criar meus filhos, comprar minha casa, pagar colégio e hoje pago até a faculdade de

CAPÍTULO 13

um filho com o dinheiro que ganhou na feira. Hoje posso comer o que eu quiser; posso ajudar meus pais quando precisar. Já fui muito humilde. Hoje às vezes tu acredita que eu sinto vontade de tomar aqueles sucos de refresco (risadas), porque hoje eu tenho as frutas, mas eu sinto falta do gosto do refresco (risadas). Para você vê né.

Eu sou muito feliz com meu trabalho, aqui a gente ri, se diverte, trabalha. Todo dia eu venho com o maior prazer (Rosângela, feirante, 37 anos).

Rosângela, uma feirante que trabalha há 10 anos na feira e obtém seu sustento através das vendas. Ela vem de uma família de agricultores e expande sua plantação ao realizar testes no solo. Além de cultivar seus próprios produtos, ela também compra itens no CEASA e em outras feiras. Seu marido a auxilia plantando em sua residência. O trabalho de Rosângela na feira é essencial para ajudar pessoas de baixa renda e clientes que residem distante da cidade. As mulheres feirantes desempenham um papel central no sustento familiar, com três delas vendendo hortifrutis enquanto seus maridos e familiares cuidam do plantio. A inserção das mulheres na feira livre contribui para romper com a concepção de que o trabalho feminino se restringe ao setor privado e desafia a ideia de que a agricultura é responsabilidade apenas dos homens (Faccin, 2021). Rosângela tem 5 filhos e reside na Serra de Cajuais em Capistrano-CE. Ela e sua família chegam cedo à feira para montar sua barraca e, aos sábados, chegam ainda mais cedo. Nas quartas-feiras, pernoitam no CEASA para comprar produtos em falta. O dia mais movimentado é aos sábados, quando toda a cidade frequenta a feira. Rosângela iniciou na feira aos 16 anos junto com seu irmão e, posteriormente, montou sua própria barraca em Baturité. Ela concluiu o ensino médio e recebeu incentivo familiar para trabalhar na feira. Através de seu trabalho, conseguiu sustentar seus filhos, ajudar sua mãe, pagar a

faculdade dos filhos e adquirir um carro que auxilia no transporte dos alimentos que vendem.

A vivência feminina na feira livre está relacionada à entrada da mulher no mercado de trabalho e aos desafios enfrentados no espaço público (Carvalho, 2021). Rosângela, feirante, teve influência do seu irmão para ingressar na feira e sente segurança no ambiente de trabalho (Carvalho, 2021). Inicialmente, ela enfrentava dificuldades financeiras para comprar materiais e produtos (Carvalho, 2021). Apesar das adversidades, ela se restabeleceu através da feira (Carvalho, 2021). Rosângela complementa:

Há sete anos perdi tudo na feira e precisei juntar tudo de novo, não tinha banco para fazer empréstimo, não tinha dinheiro para comprar as coisas pra plantar; hoje já comprei minha casa e meu carro. Nosso trabalho é assim, a gente nem precisa vir todos os dias, ninguém obriga a gente, mas tem uma responsabilidade em vir trabalhar cotidianamente, acordar [...] (Rosângela, feirante, 37 anos).

A imprevisibilidade financeira afeta feirantes como Rosângela devido à falta de políticas públicas e linhas de crédito específicas (Lunas, 2015). Mulheres trabalhadoras rurais enfrentam opressão, discriminação e falta de acesso a direitos trabalhistas (Lunas, 2015). Dona Rosilene, irmã de Rosângela, também trabalha na feira para sustentar sua família. Rosilene compartilha:

Eu sempre fui feirante, antes eu trabalhava lá em Capistrano, mas meu irmão disse que a feira daqui era melhor, aí vim, gostei daqui. Eu comecei a vender porque vi outra pessoa fazendo isso, aí fui testar para ver se dava certo e acabou que deu. Meus pais já trabalhavam na agricultura e desde pequena eu os ajudei. Minha irmã trabalha, minha filha tem uma banca aqui também e um irmão meu também vendia na feira (Rosinete, feirante, 42 anos).

Dona Rosinete é uma feirante experiente que trabalhou em diferentes feiras, incluindo a de Capistrano e a de Baturité. Ela e sua família estavam envolvidas na agri-

CAPÍTULO 13

cultura antes de se dedicarem à feira. Apesar dos desafios, ela gosta do que faz. No entanto, enfrenta dificuldades no transporte, especialmente em dias chuvosos, devido às ladeiras e ao risco de acidentes. Ela começa seu dia às 5h30, indo para a feira, e só retorna para casa depois de vender tudo, por volta das 12h ou 12h30, chegando em casa às 14h. Como mulher, enfrenta dificuldades ao lidar com cargas pesadas. Dona Rosinete complementa:

Eu vendo por que preciso. Pra me sustentar e sustentar meus filhos, mas eu gosto de vim. Sempre vendo tudo e volto sem nada pra casa. Tem as dificuldades em transporte, porque a gente que vem com as coisas carrega muito peso, as coisas vêm balançando e caindo. Quando chove também é ruim porque tem ladeiras e a gente escorrega, e nós que somos mulheres é ruim porque as cargas são pesadas né. Eu gosto muito da feira e do prefeito, pois trata todos iguais, tanto os feirantes moradores de Baturité quanto de outras cidades. Pra mim a importância das mulheres na feira para terem o seu próprio dinheiro e não dependerem de outra pessoa, no sustento dos filhos (Rosinete, feirante, 42 anos).

O trabalho da feirante Dona Rosilene, junto com sua família, transmite saberes e educação na agricultura familiar (Lunas, 2015; Vedana, 2013). A identidade das mulheres feirantes é construída através da linguagem e sistemas simbólicos (Faccin, 2021; Silva, Hall, Woodward, 2014). Dona Rosilene enfrenta dificuldades no transporte e destaca a importância das mulheres na feira para terem independência financeira (Lunas, 2015). As feirantes enfrentam desafios tanto na esfera doméstica quanto pública, incluindo violências de gênero (Lunas, 2015). A ocupação do território da feira é uma fonte de sustento, apesar das possíveis violências presentes (Lunas, 2015).

Apesar de nunca terem sofrido intervenções negativas, as feirantes enfrentam desafios superados pela união entre elas (Sarder, 2001). A falta de políticas públicas é suprida pela solidariedade entre colegas de tra-

balho (Sarder, 2001). As histórias narradas por Dona Rosilene destacam memórias e identidade coletiva das mulheres feirantes (Silva, Hall, Woodward, 2014). A relação das feirantes com seus produtos reflete sua subjetividade e identidade (Silva, Hall, Woodward, 2014).

Dona Francisca, uma feirante de 75 anos, vende roupas na feira de Baturité há 35 anos. Apesar das preocupações de seus filhos, ela persiste em trabalhar todos os dias, pois se sente feliz e animada na feira. Após a morte de seu marido, ela continua trabalhando sozinha, mas conta com a ajuda de sua filha para os afazeres domésticos. Devido a problemas de saúde, contrata alguém para montar sua banca. Francisca compartilha:

Eu sou feirante já tá com mais de trinta anos, já trabalhei em outras feiras, mas hoje eu venho mesmo porque eu gosto, meus filhos não querem mais que eu venha, mas eu venho mesmo assim porque aqui é pelo menos um divertimento, eu converso, eu ganho meu dinheiro, é muito bom essa feira (Francisca, feirante, 73 anos).

Hoje eu sou feirante, mas já fui costureira e parei por causa da coluna. Também trabalhava na agricultura desde criança, que meus pais eram agricultores. Comecei a trabalhar desde que comecei a andar, que lá era assim, sabe andar já dá para pegar uma coisa ali, ajudar acolá. Ai no roçado eu comecei a trabalhar com seis anos. A feira só ajuda, porque eu sobrevivo com dificuldade e a aposentadoria não dá pra tudo. Só meu remédio pro glaucoma que o médico passou era 600 reais. Aqui na feira tem semanas boas e tem dias ruins. Ainda tem as coisas da prefeitura que a gente tem que pagar, os carregadores, o canto para guardar a mercadoria (Francisca, feirante, 73 anos).

A experiência de Francisca como feirante destaca a falta de apoio masculino após o falecimento de seu marido, levando-a a pagar por ajuda externa na infraestrutura da feira. Isso reflete a sobrecarga de funções enfrentada pelas mulheres, que são vistas como inferiores e muitas vezes ganham menos que os homens (Silva,

CAPÍTULO 13

Silva, Oliveira, 2019). Francisca trabalha há 35 anos na feira, enfrentando uma dupla jornada de trabalho e interrompendo seus estudos. Ela lida com desafios de saúde, custos financeiros e infraestrutura na feira, mas encara o trabalho como uma forma de diversão.

A vivência de Dona Francisca na feira de Baturité, evidenciada em seu relato, reflete a falta de investimentos na infraestrutura e o apoio limitado aos feirantes, corroborando as observações de Silva, Silva e Oliveira (2019) sobre a sobrecarga de funções e a ausência de compartilhamento das tarefas domésticas com o parceiro. A identidade das mulheres feirantes, conforme discutido por Silva, Hall e Woodward (2014), é moldada pelas práticas simbólicas e experiências compartilhadas, destacando a necessidade de compreender os significados atribuídos à ocupação na feira. A interlocutora expressa a importância da organização dos feirantes e sugere a criação de um espaço adequado para promover uma melhor estrutura e eficiência na feira, corroborando a necessidade de políticas públicas efetivas, conforme mencionado por Dona Francisca.

Fátima, uma feirante de 63 anos, compartilha sua experiência de 19 anos trabalhando na feira ao lado de seu marido. Além de feirante, ela também é agricultora e possui amplo conhecimento sobre cultivo de diversos produtos, desde batatas e cebolas até tomates, cenouras, pimentões, bananas e muito mais. Em suas palavras:

O rico tem dinheiro pra movimentar, nós precisamos ralar e trabalhar pra conseguir, mas eu sou feliz assim e acredito que nem todo mundo que é rico é feliz, pois se eu tenho o que comer já estou satisfeita, o rico não, precisa sempre consumir mais e mais, a classe pobre é uma classe esquecida que só se lembram de quatro em quatro anos, por isso vota no Lula, pois ele foi pobre, agricultor e fala sobre pobres todos os dias, diferente de outros, que nem se importam. (Fátima, feirante, 2022).

Durante sua trajetória como agricultora, Fátima enfrentou dias em que mal conseguia se mexer de tanta dor no corpo, mas não desistiu. Ela aprendeu a queimar, a caçar e a usar ferramentas como foice e martelo. Todo seu esforço a ajudou a conquistar sua casa, e ela é muito feliz por isso. Dona Fátima ressalta:

Sou feirante e sou agricultora. Desde que me casei com ele eu venho para a feira, trabalho com ele. Antes meu ex-marido trabalhava no banco e eu era só dona de casa, mas depois que me casei com ele venho pra feira. Eu amo a feira, para mim aqui é o paraíso. Eu já trabalhei na feira de Itapiúna também, mas agora trabalho nessa com meu marido (Fátima, feirante 62 anos).

No relato de Fátima, percebe-se a importância da identidade e do orgulho em suas origens e trabalho. Sua participação na cultura popular e no contexto das feiras ressalta a relevância social e o papel central dessas feiras na vida das mulheres feirantes. Fátima destaca que as feiras são espaços de interação e compartilhamento de experiências entre os feirantes, onde se encontra produtos frescos e de qualidade. Ela enfatiza a valorização da produção local e a promoção do comércio justo como formas de garantir uma vida mais digna para todos os envolvidos na cadeia produtiva. Fátima expressa:

Desde menina, com 11 anos, comecei a trabalhar no roçado ajudando, plantando, preparando a terra pra plantar, separando os alimentos para vender na feira. Minha família toda trabalha com agricultura, aí sempre trabalhei também. Eu acho que era bom antigamente quando eu ia buscar água no riacho porque eu sabia e aprendi o valor que as coisas têm. Quando é muito fácil, o povo não sabe dar valor ao pouco que se tem (Fatima, feirante, 62 anos).

O conhecimento de manejo no campo também se mostra presente na identidade social e cultura das mulheres feirantes, incluindo dona Fátima. Além disso, tal conhecimento é evidente nas falas das demais interlo-

CAPÍTULO 13

curadoras. É possível afirmar que a feira livre de Baturité possui forte ligação com a população agricultora do Maciço de Baturité, uma vez que as experiências das interlocutoras com as atividades agrícolas foram ou estão presentes em suas trajetórias. Medeiros (2017) complementa que essa relação entre a feira e a agricultura é importante para a economia local e para a manutenção de práticas culturais e sociais. Medeiros afirma:

Dessa forma, é fundamental reconhecer o papel histórico das mulheres rurais no processo de auto-organização dessas mulheres. Levando em consideração as pautas conquistadas e as muitas lutas que se fazem presente no dia a dia na vida das mulheres que vivem no campo. A questão do gênero no meio rural deve ser pautada, a falta de pesquisas sobre gênero e agricultura é uma realidade que deve ser transformada, pois quando se discute gênero não deve mais ser considerada como “questão da mulher”, deve ser vista como ferramenta de mudança e avanço para a agroecologia (Medeiros et al 2017, p. 2).

No relato de dona Elenice sobre como seus casamentos trouxeram infelicidades, sendo possível refletir sobre como as relações de poder no ambiente público e privado se cruzam nas experiências pessoais e afetivas das interlocutoras. Nesta perspectiva Prestes (2018) contribui:

As assimetrias de gênero estão presentes em meio a estas relações sociais em que se desenvolvem as atividades do ser feminino, sendo estas portadoras de desigualdade, hierarquizadas e contraditórias. Essas condições são expressas cotidianamente, seja pela desvalorização das suas ações sociais, sobrecarga de trabalho, dificuldade de permanência nos espaços da feira, assim como pelo desconhecimento acerca das políticas públicas voltadas para mulheres, dentre outros fatores que incidem sobre elas (Prestes, 2018, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas essas reflexões, concluímos que as mulheres feirantes de Baturité desempenham um papel fundamental na produção, comercialização e distribui-

ção de alimentos, além de serem agentes ativas na construção do tecido social e econômico da comunidade. Suas trajetórias de vida e trabalho revelam a resiliência, a força e a capacidade de adaptação diante dos desafios enfrentados.

As mulheres feirantes de Baturité enfrentam obstáculos como a falta de infraestrutura adequada na feira, disputas territoriais e a desvalorização de seu trabalho. No entanto, elas encontram estratégias de enfrentamento, fortalecem sua identidade e constroem redes de solidariedade entre si.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer e valorizar o conhecimento e os saberes das mulheres feirantes e agricultoras de Baturité. Suas experiências acumuladas ao longo do tempo, transmitidas de geração em geração, são fundamentais para a preservação da cultura local e para a garantia da segurança alimentar.

A partir das perspectivas teóricas apresentadas, como a visão decolonial e as análises de poder, compreendemos a importância de questionar as narrativas dominantes e as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade de gênero. É necessário promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder, a divisão sexual do trabalho e as formas de exclusão que afetam as mulheres feirantes e suas trajetórias de vida.

Considerando as limitações enfrentadas pelas mulheres feirantes de Baturité, como o acesso restrito à educação formal, é fundamental implementar políticas públicas que promovam a equidade de gênero e garantam o acesso a oportunidades educacionais, capacitando-as para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e ampliando suas possibilidades de atuação.

Portanto, compreender a realidade das mulheres feirantes de Baturité é reconhecer a importância do seu

CAPÍTULO 13

trabalho, suas lutas e suas contribuições para a sociedade. É fundamental valorizar suas histórias, promover a igualdade de gênero e criar condições para que possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente no desenvolvimento social e econômico de sua comunidade. Somente assim poderemos caminhar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas considerações finais nos levam a refletir sobre a necessidade de promover ações concretas e políticas inclusivas que fortaleçam as mulheres feirantes de Baturité e ampliem suas oportunidades de desenvolvimento. É fundamental garantir o acesso a recursos e infraestrutura adequada nas feiras livres, visando melhorar as condições de trabalho e valorizar o papel das mulheres nesses espaços.

Além disso, é importante fomentar programas de capacitação e formação voltados para as mulheres feirantes, visando fortalecer suas habilidades em gestão, empreendedorismo e no uso de novas tecnologias, promovendo sua autonomia e empoderamento econômico.

Também é necessário estimular a criação de redes de apoio e cooperação entre as mulheres feirantes, fortalecendo sua solidariedade e possibilitando a troca de experiências e conhecimentos. Essas redes podem contribuir para enfrentar os desafios comuns, compartilhar boas práticas e promover a construção coletiva de soluções.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas considerem as especificidades e demandas das mulheres feirantes de Baturité, levando em conta as interseccionalidades de gênero, classe, raça e localidade. Essa abordagem garantirá a efetividade das ações e a promoção da igualdade de oportunidades para todas as mulheres envolvidas nesse importante setor da economia local.

Em síntese, o estudo das trajetórias de vida e trabalho das mulheres feirantes de Baturité revela a importância de reconhecer suas contribuições, enfrentar as desigualdades de gênero e promover a inclusão social e econômica. Ao valorizarmos e apoiarmos essas mulheres, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança dos velhos. 4. ed. São Paulo: TAO, 1979. 31 p. (1).

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. Os Trilhos do Progresso: episódios de história de lutas operárias na construção da estrada de ferro em Baturité (1872-1926). Trajetos: **Revista de História UFC**, Fortaleza, v. 01, n. 02, p. 83-101, 01 fev. 2002. Anual.

CARDOSO, Cláudia Pons. **O importante papel das mulheres sem importância**. Porto Alegre 1889-1910. 1995, Porto Alegre. 265f. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rendimento-hora médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência, por nível de instrução, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – Brasil**, Rio de Janeiro, 2021.

MISSAGIA, Juliana Oliveira. O problema do sujeito político do feminismo: reflexões a partir de um viés descolonial. **Trans/Form/Ação**: Marília, São Paulo, v. 45, n. 01, p. 293-310, 11 jan. 2021. Jan/Jun.

CAPÍTULO 13

MOREIRA, Lynda Joana Passos. **Parque Estação**: Projeto de revitalização para o complexo da Estação Ferroviária de Baturité, CE. 2019. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Tecnologia, Curso de Arquitetura e Urbanismo, Fortaleza, 2019. MOURA, D. C. D. D. Baturité: um lugar de muitas histórias. Fortaleza: Expressão, 2001.

PESSÔA, C. F. **Mulheres feirantes na agricultura familiar**: identidades, trabalhos e resistências. [S. l.]: CRV, 2017.

PIETRAFESA, Emília. Territorialidade. In: SANSONE, Livio *et al.* (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Bahia: Edufba, 2014. Cap. 27. p. 07-798. (01).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira**. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, 1995.

ROCHA, Patrícia Quirino; VARGAS, Maria Augusta Mundim. Redes de mulheres feirantes no Sertão Baiano. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 19, n. 01, p. 249-270, 29 abr. 2021. Semestral. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. São Paulo: Vozes, 2014. 72 p. (01).

TRIVINOS, Augusto N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 87 p. (1).

VEDANA, V. **Fazer a feira:** estudo etnográfico das “artes de fazer” de feirantes e fregueses da Feira livre da Epatur no contexto da paisagem urbana de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CAPÍTULO 14

REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NAS ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PNLD 2020-2023: UMA ANÁLISE DO LÉXICO

*Antônia Valdilene Rocha de Souza
Isaíde Bandeira da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentamos como às mulheres negras são representadas nas atividades do livro didático de História, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD (2020-2023), na coleção *História Sociedade e Cidadania*, da editora FTD, do autor Alfredo Boulos Júnior (2018). Temos como problema de pesquisa a afirmação de mulheres negras sobre a não representação feminina negra na História do Brasil, ou estão em representações secundárias. Com isso temos como objetivo geral investigar as representações das mulheres negras nas atividades dos livros didáticos de História no PNLD-2020-2023 e, como objetivo específico, identificar como as mulheres negras estão representadas no léxico das atividades em relação aos outros sujeitos quanto à raça, classe e gênero. É uma pesquisa quanti-qualitativa, mista, de acordo com Creswell (2007), e de natureza descritivo-explicativa, Gil (2007). O *corpus* de análise são as atividades compostas na seção com o título, *Atividades*, composta por quatro subseções, a saber: *I Retomando*, *II Leitura e escrita em História: a) Leitura de imagem) Leitura e escrita de textos, Vozes do passado e Vozes do presente* e na seção *Boxes*, composta pelas subseções,

Dialogando, Para refletir e Para Saber mais, dos volumes, 9º, 7º, e 8º anos. Para selecionar e contabilizarmos o léxico utilizamos uma tabela, em que os dados foram operacionalizados por meio do *google sheets*.

Acerca do aparato teórico metodológico, embasamo-nos em Choppin (2004), acerca da função instrumental. O autor teoriza sobre as quatro funções que compõem o LD, as quais são: instrumental, referencial, documental e ideológica. A primeira trata das formas de ensinar, de pensar como que o aluno aprende e o que ele deve obter como aprendizagem, por isso, investigamos como as questões são formuladas de modo a contemplar as mulheres negras, em um lugar de agente histórico como os demais, o tempo político da época.

A produção desses livros didáticos foi propícia para que tratasse dessa lacuna da história, em relação às mulheres negras. Acerca da (segunda função), de como a norma orienta ou ordena, a depender do contexto, da região, do momento histórico, no que pode incluir ou excluí-las, aborda uma questão que nos orientou a pesquisar os documentos oficiais e observamos que se propõe às mudanças em torno de mulheres e raça, no geral, a partir dos quais obtivemos como resultado um vácuo em relação à mulher negra, mas que não impede de o conteúdo contemplá-las.

Quanto a documental, a forma como as fontes históricas são “manipuladas”, com o objetivo de produzir conhecimento, de forma pedagógica, nessa atividade, até que ponto possibilitam um diálogo com documentos de pesquisa já deste século, que mostram a história da população negra, em especial da mulher negra, por ser interseccionada por vários marcadores.

Ademais, o teórico nos alerta para, quando pesquisar, analisar o conteúdo de uma obra, observar os diver-

CAPÍTULO 14

os agentes envolvidos na produção, tais como “poder político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro”, (Choppin, 2004, p. 561). O livro não é um instrumento de neutralidade, ele materializa diversos pensamentos, de quem detém o poder de produzir e distribuí-lo. Enfatizamos, há uma complexidade em torno da sua elaboração, pois muitas mãos e cérebros fazem parte desse processo.

Bittencourt (2009), em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, alerta sobre não ser o historiador quem propõe as questões das atividades em algumas obras, em que algumas são realizadas por uma equipe pedagógica ou com algum auxiliar. Essa ação pode prejudicar na análise histórica, as questões são imprescindíveis, antes de tudo, então caso não ocorra, a partir da percepção da história por um historiador, pode gerar lacunas.

Para análise do léxico compreendemos o sentido por meio de representação cultural em Chartier (1990):

Transformar em tensão operatória aquilo que poderia surgir como uma aporia inultrapassável é o desígnio, a aposta, de uma sociologia histórica das práticas de leitura que tem por objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler dos quais dão formas e sentidos aos gestos individuais e que coloca no centro das suas interrogações os processos pelos quais face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação (p. 121).

Assim, analisamos os vocábulos referentes às mulheres negras, de modo a situá-los historicamente, tendo em vista o passado e o presente tratados pedagogicamente no LDH. Além disso, compreendemos a importância do suporte para o processamento da leitura conforme esse autor e, a partir disso, salientamos a necessária compreensão do LD como objeto cultural multifacetado consoante Bittencourt (2009).

Para analisarmos as representações das mulheres negras, utilizamos às categorias de raça, classe e gênero (interseccionalidade), consoante ao que a norte americana Crenshaw (2002) define como conceito, por volta de 1970, por isso analisamos o feminino negro em relação aos outros sujeitos históricos, os quais são dominantes na sociedade brasileira, além da historicidade em torno destes conceitos, que já eram utilizados por Gonzalez (1975-1990), no Brasil, para indicar a necessidade da percepção assimétrica das mulheres negras na sociedade brasileira, de como os marcadores de interseccionalidade indicam opressões diversas.

VOLUME 9º ANO – COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA

Através dessas categorias, realizamos à análise das atividades a partir do volume do 9º ano. No capítulo intitulado *Movimentos Sociais: negros, indígenas e mulheres* há uma atividade sobre mulheres na seção *Para Refletir*, apresenta a obra de Nísia Floresta Brasileira Augusta. Há duas questões: pautam-se somente em indagar se o título corresponde ao texto e sobre o nome da escritora de Nísia Floresta é seu nome real (Boulos Júnior, 2018, p. 68). Na segunda seção, *Para Refletir*, faz-se uma discussão acerca do texto *O namoro nos Anos Dourados-1945-1960* e as perguntas tratam do significado de “boa moça”, de como era entendido o que era um “bom pretendente” à época.

Na seção *Atividades*, o enfoque é para Bertha Lutz. As atividades do capítulo trazem exclusivamente questões acerca das mulheres brancas, de classe média e alta, não há nenhuma questão que mencione as mulheres negras, que mostre também o protagonismo destas nos movimentos feministas.

A partir de Choppin (2004), quanto à função referencial, constatamos que o trecho comporta a norma,

CAPÍTULO 14

todavia não vai além e não representa outras pessoas, como as mulheres negras, que se destacaram também nessa luta por direitos igualitários. O mesmo autor destaca, ainda, sobre produção de livros, que reconstruem no livro determinados pensamentos daqueles que detêm o poder, na verdade, de todos os que partilham a produção desse material, como ideia de sociedade, mais do que o real. Isso implica em não materializarem nos LDs aquilo que a lei não normatiza explicitamente, caso não seja relevante para quem compõe esse processo de elaboração do LD, ou seja, se não está de acordo com os interesses da maioria, então é feito somente o que está explícito na lei e nada mais acrescenta.

O capítulo *Brasil contemporâneo*, nas últimas atividades, de título *II Leitura e escrita em história*, traz questões para discutir o texto *Violência e falta de apoio vivenciadas por jovens homossexuais* (Boulos Júnior, 2018, p. 246) e no *III Você Cidadão!* com texto sob o título *Atlas da violência 2018* traz dois parágrafos sobre a violência contra negros sendo marcados por “negros”, “população negra” como podemos observar: “Uma das principais facetas da desigualdade [...] no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculados dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros [...], as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade (Cerqueira, 2018 *apud* Boulos Júnior, p. 247). Logo abaixo, traz o texto *Homicídio de mulheres*, o qual trata, de forma geral, a violência sofrida pelas mulheres. O texto mostra uma estatística de quantas mulheres foram assassinadas, mas não destaca quem são, em relação à raça e à classe, se há diferença.

Segundo o Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), (Brasil, IPEA, 2022), no atlas de violência de 2019 (o possível de ser visualizado), a mulher negra sofreu violência

sexual em um quantitativo de 471, a mulher não negra 413, e o homem negro 0,54%, e o homem não negro 0,29%, não está contabilizado os LGBTQIA+ em categorias separadas, por isso foi mencionado somente raça e o gênero binário. Ou seja, observamos que o fator gênero e raça influencia sobremaneira, quanto a violência. O que podemos confirmar a partir de Carneiro (2003):

Raça e sexo são categorias que justificam discriminação e subalternidades, construídas historicamente e que produzem desigualdades, utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais (Carneiro, 2017, p. 19).

Além de Carneiro (2017), podemos refletir a partir de Davis (2013) em *Mulheres, raça e classe*, quando apresenta a situação das mulheres negras nos Estados Unidos, no período que antecede a abolição e o pós-abolição, realiza um comparativo de como sofriam violência sexual. Então, a partir disso, é imprescindível expandir a pesquisa para contemplar os marcadores de gênero, raça e classe.

Além disso, é necessário outro documento em diálogo com o do texto escolhido da atividade, para problematizar os resultados diferenciados e instigar a percepção de características sociais, econômicas e culturais que influenciam na violência. Diante do exposto, refletamos com Choppin (2004) sobre o papel do livro nesse quesito:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (Choppin, 2004, p. 557).

Quando os trechos analisados oferecem silêncios para as violências interseccionais, dificulta um olhar críti-

CAPÍTULO 14

co com vistas à mudança. Diante disso, devemos analisar com bastante cautela, observando as possibilidades e lacunas. Nesse contexto, indagamos: qual o porquê desses silêncios no que concerne à violência interseccional, em especial para as mulheres negras? Quem está confortável com essa não abordagem, melhor dizendo, quem está em situação de privilégio? Vejamos de que maneira isso pode afetar quem não é maioria privilegiada nesses espaços.

Gonzalez (1975-1990, p. 89) afirma que, ao realizar uma pesquisa em 1983 com mulheres negras pobres, em um depoimento de uma mulher negra, de nome “Maria”, quando na escola se sentiu excluída, pois as práticas na sala de aula davam espaço para o privilégio burguês colonialista de raça, classe e sexo, portanto, não levava em consideração a realidade de Maria. É certo que estamos analisando algo já do fim do século XX, estamos em um outro contexto, no qual já há leis de inclusão, entretanto, não há avaliação efetiva de como se processa o ensino, quanto ao LD que é elaborado a partir de normas que têm como um dos objetivos, cumprir a lei de inclusão de pessoas negras, de mulheres, porém não é explícita quanto às questões interseccionais.

Por fim, há uma atividade proposta para realizar em grupo que traz a seguinte proposta: “Em **grupo**. Pesquisem sobre a violência contra uma das seguintes populações: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, camponeses ou pobres. [...]” (Boulos Júnior, 2018, p. 247, grifo do autor).

Observamos que a proposta solicita a pesquisa de um único grupo. Não menciona nada sobre opressões interseccionadas, assim como o anterior, tampouco propõe um debate ou apresentação das formas de violência que atingem a cada um, como também de propor ideias de movimentos contra isso. Assim, refletimos, a partir de

Bittencourt (2008), sobre como elaborar atividades de maneira que contemplem o aprendizado para a atuação como cidadão na sociedade, lutando para que o direito se cumpra, além da postura de cada um influenciar para essa mudança.

Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação (Bittencourt, 2008, p. 316).

Destarte, percebemos que houve uma lacuna em torno da proposta de pesquisa acima que, apesar de ser muito relevante, não se estende, não consta orientações de pesquisa, com a finalidade de que os estudantes possam realizar um comparativo em relação a classe, raça e gênero.

VOLUME 8º ANO – COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA

Nas atividades do 8º ano, especificamente na atividade do capítulo *O Reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada*, no quadro/seção *II Leitura e escrita de textos* sob o título *Manifesto das mulheres de Goiana*, apresenta uma carta aberta direcionada às mulheres, as quais intitula “as compatriotas”, texto em que “as mulheres” no sentido universal, protestaram contra o imperador, contra os atos opressores contra a liberdade, destacando, sobretudo que são “mães”, “esposas” (Bernardes, 2011, p. 153-154 *apud* Boulos Júnior, 2018, p. 151). As questões se pautam sobre a autoria e o que defendiam, tendo como nominalização “autoras”, “mulheres pernambucanas”, “sexo feminino” (Boulos Júnior, 2018, p. 151).

CAPÍTULO 14

No capítulo *Regências: A unidade ameaçada*, no quadro *Para Refletir*, com título *Anita Garibaldi* há três questões sobre ela e na última pede de forma genérica “C) Você seria capaz de citar o nome de uma mulher que participou ou participa ativamente da história de seu estado?” (Boulos Júnior, 2018, p. 162).

Trazer uma mulher de luta para a análise é importante, além de possibilitar à escolha do nome de uma mulher, que poderão pensar em pesquisar sobre uma mulher atuante na história, mas se até aqui, esse destaque da mulher negra não foi evidenciado, será que teriam substratos para pensarem em pesquisar as mulheres negras na ciência, por exemplo? Há quem responda que já está implícito. Mas, se o conhecimento é construção, com base em representações, simbologias, daquilo que mais se evidencia no meio em que vivem, e neste ponto, diante do que se pesquisou até agora, as mulheres negras estão ainda fora da igualdade merecida nos espaços de poder, então isso não representaria dificuldade de terem essa percepção? Mesmo que entendamos, com Chartier (1991), que as “apropriações” são diferentes:

Ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito (Chartier, 1991, p. 179, grifo nosso).

Sim, entendemos que as leituras são diferenciadas, porém, refletamos acerca do que o autor afirma no trecho grifado acima, levar em consideração os que não dispõem das mesmas habilidades, por várias razões. E algumas dessas razões, já mencionamos anteriormente, se formos pensar nas

estatísticas nas pesquisas mais recentes deste século, XXI, e no que a própria história nos conta, como as escolhas do autor desse LD que pesquisamos juntamente com todos os que o compõem, as mulheres negras não estão simetricamente situadas em relação aos outros sujeitos, então será se isso não indica algo da sociedade que temos? E isso, consequentemente, reflete sobremaneira na sala de aula. Não podemos dar certeza, posto que não estamos pesquisando o público que consome os livros didáticos, porém, podemos levantar questões com base nesses vestígios. Então, se a questão não é explícita sobre as mulheres negras ou outra categoria, é possível que os estudantes não tenham tanta habilidade assim de pensar sobre as mulheres negras.

Carneiro (2005), mulher negra, apropriou o significado de “epistemicídio” operacionalizado por Boaventura de Sousa Santos, para além do apagamento do conhecimento está a “indigência cultural” (Carneiro, 2005, p. 97) (termo cunhado pela autora), que significa as impossibilidades do acesso à educação, à inclusão nas salas de aulas, na universidade, das oportunidades. Assim, pensamos a partir dos dois significados, tanto o da não existência desse conhecimento de modo que contemple a mulher negra, o homem negro, mas também da forma que chega ou não para elas e eles. Na seção *Atividade+*, desse mesmo capítulo, há na questão 6 (seis) o seguinte enunciado:

6. No período regencial ocorreram agitações de rua, revoltas escravas e rebeliões republicanas. Pobres e ricos, peões e fazendeiros, indígenas, mestiços, negros e brancos se uniram para combater o governo central, com sede no Rio de Janeiro. Observe o mapa da página 157 e responda: (Boulos Júnior, 2018, p. 171).

E nas perguntas dos itens há uma questão geral “c) Quais dessas revoltas contaram com intensa participação de escravizados?” (Boulos Júnior, 2018, p. 171). Assim, observamos que há uma especificação de alguns

CAPÍTULO 14

grupos, todavia, são todos masculinos. No capítulo *Abolição, Imigração e Indigenismo no Império*, no quadro *Para Refletir*, há um texto de Nei Lopes sobre Cotas e, em seguida, questões discutindo cotas, no sentido geral (p. 212-213). Na seção *Atividades* (Boulos Júnior, 2018, p. 219-225) há somente questões relacionadas à escravidão, que trazem itens que tratam das resistências, entretanto, coloca-se de forma geral.

A reflexão de André Cheval, citado por Bittencourt (2009) em *O saber histórico na sala de aula* afirma que o ensino de história também deve levar em consideração o contexto dos alunos, e que estes devem ser instigados a fazer comparações em relação a aspectos da conjuntura, quanto à economia, à cultura, à política. Ou seja, para que estes consigam ser atuantes na sociedade a qual vivem, exercer a cidadania. Desse modo, percebemos o papel da História possibilitando que se observe as “mudanças”, mas também as “permanências”. No entanto, diante da ausência de fontes e de questões que os façam refletir, por exemplo, sobre a participação das mulheres na história, incluindo as mulheres negras que não tiveram sua história contada por muito tempo, ou precisamente sua história somente como escravizada, impossibilita essa atuação crítica que se requer.

Assim, observamos que nesses dois volumes, 9º ano e 8º ano, as mulheres negras não representadas nem como mulheres negras, tampouco por seus nomes, há possibilidade de estarem inclusas nos termos mulheres e população negra e escravizados. O que chama atenção é que no corpo do texto dos capítulos, no qual está analisado na seção anterior, apresenta mulheres negras, como Tia Ciata, Jovita Feitosa, e Luiza Mahin, não com muito destaque, mas aparecem. E o único questionamento que se tem sobre Jovita Feitosa, ocorre em uma

pergunta acerca do texto posto no corpo do capítulo – já referido anteriormente, que trata da seguinte questão: « alguns jornais da época reprovaram a atitude de Jovita Feitosa. O que isso nos leva a pensar?» (Boulos Júnior, 2018, p. 195, grifo nosso). O que indica uma questão relacionada ao gênero, as questões de quem podia ou não exercer determinados papéis na sociedade, portanto, não há nenhum indício relativo à raça, a cor.

VOLUME 7º ANO – COLEÇÃO HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA

No volume do 7º ano, na seção *Atividade* no capítulo *Africanos no Brasil*, há na questão 4 (quatro) uma questão relacionada à forma de trabalho das mulheres negras à época da escravização, em relação a vendas, analisamos no item a seguir: “c) Que aspecto da imagem nos leva a acreditar que a condição social das escravas de ganho era melhor do que as que trabalham no campo?” (Boulos Júnior, 2018, p. 196, grifo nosso). Nessa mesma atividade, na questão 6 (seis), traz itens os quais contemplam a resistência negra e traz também aspectos culturais, os agentes condensam-se em “os escravizados” (Boulos Júnior, 2018, p. 197) e na questão 7(sete) trata dos quilombos, pede para que pesquise o nome de “Kalunga”. As duas páginas seguintes concentram-se em textos acerca da escravidão, no entanto, na seção *IV você Cidadão* há uma entrevista com uma “menina de 14 anos”, tem como título *Não tenho Vergonha de ser quem eu sou: negra*. Tem como principal questão:

- a) O que Nathane pensava a respeito do próprio cabelo? b) o que a levou a mudar de ideia? c) Nathane afirmou: “vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos”. O que se pode perceber nessa fala dela? d) **Em grupo**. Pesquisem sobre o preconceito decorrente de alguma característica física do grupo étnico a que uma pessoa pertence. A seguir, debatam, reﬂitam e opinem: o que se pode fazer para combater

CAPÍTULO 14

esse tipo de preconceito (Boulos Júnior, p. 203, grifo nosso e grifo do autor).

Esse último trecho aborda a questão da estética negra, como parte da identidade negra. Trabalha de forma a reafirmar, a valorizar, para não ser mais uma forma de branqueamento, ou na concepção de *Fanon (2008), Máscara branca, pele negra*. Através desses mecanismos de fortalecimento para que jovens se sintam reconhecidos, valorizadas e valorizados em sua estética negra. Coadunamos com Gomes (2003):

O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos. (Gomes, 2003, p. 2).

A autora toca em pontos nevrálgicos, de como se fortalece representações, ou seja, impõem-se também enquanto sujeitos a partir da estética. Entendemos, com Chartier (1991), as representações como forma de disputa também, de luta por se constituir enquanto real e obter espaços na sociedade, ou seja, considerar determinadas estéticas como a “legítima”, a padrão em detrimento da negra é uma estratégia.

O livro do 6º ano não constou nenhuma atividade que tivesse como representação as mulheres negras.

SÍNTESE DOS RESULTADOS

Analisamos, a seguir, as tabelas quanto à porcentagem de termos referentes às mulheres negras na e além da escravidão, em comparação as dos demais sujeitos. Inicialmente veremos a tabela que segue, de ordem quantitativa e, em seguida, os termos encontrados.

**ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII**

**Tabela 2 - Quantitativo do léxico referente a gênero,
raça e classe**

Ati-vidades	TAEF	TEF	X	NP	Z	MN Positivo	%	% NP
MN	4	1	5	1	6	5	83	17
Mulher negra (MN); Termos além da escravidão no feminino (TAEF); Termos da escravidão no feminino (TEF); Nomes próprios de NP. TAEF+TEF= X X+NP= Resultado total de mulher negra= Z Z- TEF= MN positivo								
	TAEHN	TEHN	X	NP	Z	HN Positivo	%	% NP
HN	0	1	1	1	2	1	50	50
Homem negro Termos além da escravidão no Masculino (TAEHN)+ Termos da escravidão no MasculinoTEHN= X X+NP=Resultado total de homem negro= Z Z-TEHN= HN positivo								
	FB	NP	TMB	MB Positivo	%			% NP
MB	8	3	1	12	100			25
Feminino Branco (FB)Nome próprio (NP) Termos mulheres brancas-TMB FB+NP+TMB= Mulheres Brancas MB								
	MHB	NP	THB	HB Positivo	%			% NP
HB		0	1	1	100			0
Masculino homem branco MHB, Nome próprio NP; Termos Homem branco (THB) MHB+NP+THB= HB								

Fonte: Elaborada pela autora, 2022, no *Google Sheets*, a partir das análises da coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior, 2018.

CAPÍTULO 14

Nessa seção, a mulher negra tem 83% de termos para além da escravização, o homem negro com 50%, enquanto a mulher branca e o homem branco estão com 100% de termos positivos, pois não se inserem na escravidão e não têm termos que os caracterizem de forma inferior. No quesito nomes próprios, as mulheres negras têm uma representação de 16%, os homens negros com 50%, as mulheres brancas com 25%, homens brancos não apareceram nos trechos analisados. Vejamos os termos utilizados a partir do quadro abaixo:

Quadro 4 - Léxico

MULHERES NEGRAS	HOMENS NEGROS	MULHERES BRANCAS	HOMENS BRANCOS
TERMOS QUE AS CARACTERIZAM NO CAMPO DA ESCRAVIDÃO	TERMOS QUE OS CARACTERIZAM NO CAMPO DA ESCRAVIDÃO	0	0
Escravas de ganho	Escravidado	0	0
TERMOS QUE AS CARACTERIZAM PARA ALÉM DA ESCRAVIDÃO		0	0
Menina de 14 anos, negra, Kalunga, trabalham no campo	Negro	autoras	0

Fonte: Elaborada pela autora a partir das análises da coleção História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Júnior, 2018.

Os termos para as mulheres negras remetem à cultura e a estética, de forma ínfima, e ao trabalho braçal, quanto às brancas, em relação a atos intelectuais, e o negro somente como relativo à marcação de cor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades em um LDH têm como ponto crucial permitirem aos discentes ampliarem a formação históri-

ca, expandirem o conhecimento, além de possibilitar a atuação cidadã, conforme Bittencourt (2008). Todavia, às questões no LDH não se pautaram nessas potencialidades no que concerne às mulheres negras.

O feminino negro tem representação ínfima, são apresentadas quanto à cultura e à estética, mas, de forma mínima, enquanto as mulheres brancas contam com representação no campo da intelectualidade. Há uma predominância de termos homogêneos. Tendo em vista o significado de representação em Chartier (1991) que destaca as apropriações, além de destacar as disputas por espaço por meio das representações, o não lugar no léxico das atividades indica uma assimetria entre os sujeitos representados, em que as mulheres negras sofrem as consequências na sociedade.

Desse modo, apontar essas lacunas, possibilita reflexões e ações reivindicatórias de modo que essas questões insiram os discentes na história feminina negra, e em consequência o aprendizado contra racismo e sexismo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria. **O Saber histórico na sala de aula**. 11. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Cap. 5, p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

CAPÍTULO 14

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História e Cidadania, 6º ao 9º ano**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/2003/10.639>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

BRASIL. IPEA-Instituto de pesquisa aplicada (IPEA). Atlas da violência de 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series/3/violencia-por-raca>>. Acesso em: nov. 2022.

CARNEIRO, S. Mulheres Negras e Violência Doméstica: decodificando os números. 1. ed. São Paulo: **Geledés Instituto da Mulher Negra**, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/e--BOOK-MULHERES-NEGRAS-e-VIOL%C3%8ANCIA-DOM%C3%89STICA-decodificando-os-n%C3%BAmeros-isbn.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

CARNEIRO, A, S. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Texto publicado com permissão da **revista Annales** (NOV-DEZ, 1989, n. 6, p. 1505-1520). O original em francês encontra-se à disposição do leitor no IEA para eventual consulta. Estudos Avançados, 11(5)1991.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. [online]. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez, 2004.

CRENSHAW, Kimberley. *Background paper for the meeting on the gender related aspects of race discrimination*. In: **Revista de Luiza Bairros e Claudia de Lima Costa**. Trad. Liane Schnider. 2002.]

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.: il.;23cm.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. Grã-Bretanha. The Women`s Press, 1982. Tradução Livre. Plataforma Gueto, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Ver. Amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONZALEZ, Lélia. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um Feminismo afro-latino-americano**. [1975-1990]. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

CAPÍTULO 15

(DES) CONSTRUÇÕES CULTURAIS E SÓCIO-HISTÓRICAS DA MENSTRUÇÃO

*Jacqueline da Silva Costa
Clara Maria Teles Rodrigues*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As pesquisas voltadas à precariedade menstrual ganharam muito destaque nas pautas científicas na última década no Brasil, tendo em vista a necessidade de aplicação dos estudos de Direitos Humanos neste estigma, para a busca da diminuição das desigualdades sociais e manter a garantia a dignidade da pessoa humana.

Assim sendo, a precariedade menstrual é um fenômeno que atualmente necessita ser estudado, desde as suas raízes sócio-históricas para se obter a sua compreensão, podendo assim detectar as suas causas existenciais, relacionar os seus efeitos e partir para a busca de soluções eficazes.

Observa-se, com o desenvolvimento da pesquisa, um grande desafio: poucas doutrinas e estudos iniciais sobre o assunto, inversamente proporcional ao crescimento do público menstruante em condições precárias assistenciais e o desenvolvimento das políticas públicas sem um percurso científico estruturado, comprometendo um número significativo de pessoas no Brasil, justificando a relevância social do presente trabalho.

A relevância acadêmica se percebe na escassez de fontes, e com este apanhado inicial de informações será

possível, em breve, contar com o apoio de um compilado científico para a compreensão do fenômeno e assim ser possível o desenho de políticas públicas que desembarquem a vida e o desenvolvimento do público menstruante necessitado e carente de um olhar assistencialista.

Olhar para o passado pode ser o melhor mecanismo para entender o nosso presente e assim destinar o nosso futuro, por isso a perseguição sócio-histórica é necessária, e adentrando ao espírito da pesquisa, destaca-se a menstruação, sendo esta uma chave forte no universo feminino, pois tem o condão de abrir o diálogo sobre o seu próprio corpo e como este se comporta na sociedade.

Mesmo a menstruação sendo uma característica biológica da mulher, a ciência alargou o seu olhar e agregou novos perfis: é mais inclusivo citar o termo “público menstruante” ou “pessoas que menstruam”, pois todos os entes dotados de condições biológicas aptas para o fenômeno devem ser agregados, tais como os intersexuais e as pessoas trans² que devem ser registradas conjuntamente, quando o assunto é menstruação, para atendimento dos Direitos Humanos e dignidade da pessoa humana.

A pesquisa é estruturada na percepção sócio histórica, estando recortada apenas a mulher em seus moldes e definições tradicionais. Por inexistirem ainda os estudos de Gênero, não são citadas as trans ou intersexo para este momento.

Sobre a problemática deste trabalho concentra-se em descobrir quais foram os principais precedentes históricos sociais que incidem sobre a (des) construção cultural da menstruação, a fim de dar conhecimento sobre o comportamento social menstrual nos dias atuais, entender os reflexos de como as pessoas lidavam com a menstruação e o seu caminho para a pobreza menstrual.

CAPÍTULO 15

Futuramente com esse problema resolvido, auxiliará a encontrar uma das raízes do estigma da mulher, já que este presente artigo possui uma função introdutória de um aprofundado estudo sobre a precaridade menstrual.

Para atender aos quesitos da presente pesquisa, é direcionado ao objetivo geral a análise da menstruação em sua perspectiva cultural relendo os principais fatos históricos que (des) construíram a concepção sócio menstrual. Já nos objetivos específicos, a compreensão da marginalização menstrual através do processo depreciativo do ser mulher; Desvincular a análise da menstruação do perfil exclusivo biológico-natural; Aclarear a percepção religiosa do ente mulher e os alguns dos seus reflexos na sociedade.

Na primeira seção são trazidas discussões estruturadas e fundamentadas da menstruação na perspectiva de ser um elemento que foi construído pela cultura e como esta está submetida a mecanismos de controle social. Explora a tríade homem-mulher-cultura como sendo uma relação determinada com objetivos e a doutrina eleita traz fortes questões de desnaturaliza a percepção menstrual.

Após vencer a visão limitada da menstruação em sua vertente natural, na segunda seção destrincha fatos históricos destacáveis que foram determinantes no processo de discriminação da mulher, e por consequência a marginalização menstrual, fortalecendo a ideia de que a cultura é um fator de percepção e construção positiva ou negativa sobre os corpos. São exibidas raízes estruturais de desigualdade sexual destinada às mulheres.

No campo metodológico é uma pesquisa básica, objetivando gerar conhecimento com abordagem qualitativa, e é localizada a hipótese na origem e estrutura

da sociedade patriarcal machista, respalda em elementos culturais e religiosos onde objetivou a mulher em um papel procriador e subjugado ao longo da história, tendo a menstruação um dos seus elementos corpóreos caracterizadores sendo alvo da transgressão masculina.

REFLEXÕES MENSTRUAIS: O FOCO É NA NATUREZA OU NA CULTURA?

O fato biológico menstruação é encarado como um fenômeno analisado sob a ótica de um assunto do gênero feminino, por sua natureza biológica, entretanto, atualmente essa é uma visão ultrapassada, mesmo que existam correntes negacionistas, não é possível deixar de mencionar as outras possibilidades de grupos que menstruam que não sejam necessariamente pertencentes ao gênero feminino, a destacar respeitosamente, os homens trans.

A pesquisa resgata fontes originárias do processo de marginalização sócio histórica menstrual, majoritariamente, a matéria é explorada dentro dos ditames em que foi uma pauta exclusiva do gênero feminino dos corpos tradicionais, pois os estudos e conquistas em matéria de Direitos Humanos estavam em construção dos seus alicerces, e não se falava em diversidade sexual no campo científico no direito de personalidade, como é vislumbrado na seara constitucional fundamentada nas liberdades de 1988.

O estudo sobre a menstruação, realizado pelo professor Elsimar Coutinho, critica e discorda da percepção da menstruação sendo um fato natural da mulher, que pertence a uma ordem que é respeitada com uma visão racional, uma excreção biológica como qualquer outra, como o suor ou a saliva, por exemplo, onde na verdade o autor declara que pertence a uma estratégia cultural.

O respaldo da inconsistência menstrual como fato natural e sendo na verdade de controle humano, é perceptível com o desenvolvimento da estrutura social em

CAPÍTULO 15

Coutinho (1996, p. 18) ao afirmar que: somente quando o homem começou a se organizar socialmente é que surgiram as condições que deram à mulher a oportunidade e os meios de sobreviver sem ser alvo da ação reprodutora dos homens.

Com essas e outras passagens o autor merece destaque na presente pesquisa ao discordar de premissas óbvias que existem sobre a menstruação ser encarada como uma condição natural por ser biológica, mas como encarar o seu respeito e totalidade dentro de sua natureza, se esta é evitada? É no mínimo digno de uma reflexão para quebra de paradigmas, quando se percebe que é natural, entretanto não deve ser aceito e silenciado, é natural, porém desejo evitar, é natural, todavia quero controlar.

O autor revela que existe a questão importante sobre a menstruação ser um fato social ou natural e isso envolve diretamente o desenvolvimento de tecnologias farmacológicas, os seus efeitos no corpo, as relações de gênero, os fatores culturais e antropológicos, razão esta que se dá em torno da necessidade do estudo histórico científico, desmistificando um processo estrutural de construção da menstruação e suas relações com os personagens sociais e caracterizando a interdisciplinaridade que está envolvida nessa matéria, além da tensão entre as linhas científicas.

Uma das características destacáveis da ciência é a racionalidade, trazendo respostas tateis a fim de resolver um problema, que gerarão impactos a todo um ecossistema natural e social, e por essa razão, nesta pesquisa, não mais se utilizará o termo “reprodução humana” e tão somente “procriação”, já que em Oliveira (1988, p. 55) considera e retifica que o feto é uma terceira pessoa e assim sendo não há de se falar em reprodução de um ser humano.

Reforça mais ainda o pensamento do autor, sobre a repudia da menstruação ser um fato natural é que, sendo assim teria que conter certas características, tais como Strathern (1992, p. 34) prevê como sendo imutáveis, intrínsecas e essenciais, e que não sendo assim estariam sob o vértice da construção cultural, entendendo e destacando que a noção de construção cultural é um elemento que está sob o controle humano, e não pelas forças independentes e autônomas naturais e a autora ainda relata que cultura não é natureza, todavia, natureza é uma concepção cultural.

A menstruação passou por um processo de análise focal natural por muitos anos, tão somente por pertencer a uma fenomenologia biológica em sua vertente literal, entretanto, inexistem significados universais para natureza e cultura, mas sim uma multiplicidade de perspectivas, razão esta que se faz necessário compreender como se dá a existência da menstruação no processo cultural com os reflexos sociais para a compreensão de seus fatos e repercussões.

Sobre essa pauta a autora revela que a bifurcação de contextos (natureza e cultura) sofre incidência ideológica dos grupos que estão sendo analisados, e com a lente da natureza relacional tríade cultura-mulher-homem possui reflexos de uma disputa de domínio em que a naturalmente a mulher foi destinada a negação de identidade social, passando a ser condenada, dentro de fatos in natura, a pertencer a uma subcategoria humana, dominada pelo macho.

A visão entre o mundo produtivo destinado ao homem e ao universo reprodutivo da mulher se dá pela atribuição da universalidade dos termos do que seriam naturais para a mulher, em Ortner, por que lhe é natural engravidar, parir, amamentar, menstruar.

CAPÍTULO 15

Partindo do pressuposto que é natural engravidar, até mesmo quando se liga a menstruação à ausência de gravidez é fadá-la ao insucesso, algo que deu errado é “considerar a menstruação como uma produção que deu errado também contribui para vê-la de forma negativa” (Martin, 2006, p. 92), e percebe-se que a sua ausência ou presença, sempre tem uma visão construída de forma cultural depreciativa. A doutrina ainda esclarece que:

A menstruação não apenas traz consigo a conotação de um sistema produtivo que fracassou na produção, como também transmite a noção de uma produção desvirtuada, fabricando produtos sem uso, fora das especificações, invendáveis, desperdícios, sucatas. Por mais repugnante que possa ser, o sangue menstrual irá sair. Uma produção desvirtuada é também uma imagem que nos enche de horror e consternação. (Martin, 2006, p. 93).

Discutir sobre a condição natural ou cultural para o objeto da menstruação, na verdade ultrapassa os limites de encará-la como uma excreção corpórea na ausência de fecundidade, mas sim vislumbrar um perfil dinâmico social de dominação e subordinação, e com os presentes autores que foram trazidos para esse texto, essa tensão científica passa a ser percebida.

Ao compreender a linha de estudo em que a menstruação pode fazer parte de uma concepção construída culturalmente (e não somente natural biológica) há um clareamento de todas as atribuições diferenciadas, de acordo com o recorte social e temporal, ademais menstruação liga diretamente a um pensamento fértil e materno, condições que colidem com a sua supressão, que é também não somente uma opção para a mulher mas um direito seu, e muitas vezes, inclusive pode até elevar a sua qualidade de vida.

Esse discurso prévio epistemológico traz um importante embasamento para a pesquisa e conforta sobre a reflexão das tratativas diferentes e variantes históricas

sobre a menstruação, quando se percebe a interatividade com fatores antropológicos e ideológicos, e ultrapassando a figura da mulher como sua detentora exclusiva até a chegada dos estudos dos direitos humanos, diversidade sexual e gênero.

RELAÇÕES HISTÓRICAS DESTACÁVEIS MENSTRUAIS

Com o rompimento pensante da menstruação como um fato intimamente natural, se fazem necessárias, demonstrações do comportamento da sociedade para o alcance da compreensão de pensamentos e os seus reflexos sobre os dias atuais, além da quebra de possíveis paradigmas, ocasionados pela estrutura machista e patriarcal que foi estabelecida.

O apelo religioso incide diretamente, não somente o presente objeto, mas bem como tudo o que cerca o universo humano, tendo em vista a sua natureza de controle comportamental das pessoas, e por isso, é um dos principais elementos que fortaleceram a corrente que a mulher deve ter uma conduta subalterna. Nas reflexões sobre o livro Gênesis, 2:18-2:24, Deus fez a mulher como sendo uma adjutora através de uma das costelas de Adão (primeiro homem), como se observa, *ab initio*, a mulher nasce com um papel auxiliar.

Para a doutrina de Chassot (2003, p. 2) santo Isidoro, a mulher deveria ter um comportamento submisso e inferior, já que o homem através do seu corpo foi a sua origem e assim inclusive incidia ao seu caminhar, com a cabeça baixa, semelhante a costela que foi a sua nascente.

Os descréditos religiosos femininos intensos e obedecidos por séculos, citam o pecado original e a perda do paraíso como de responsabilidade de Eva, onde ocorre a ordem divina para a justificativa das relações abusivas e de dominação, como castigo em Gênesis 3,16: “A paixão vai te arrastar para teu marido, ele te dominará”,

CAPÍTULO 15

destinando inclusive a gravidez sofrida e partos dolorosos partos.

No livro de Levíticos do Velho Testamento da Bíblia Sagrada, existem apontamentos direcionados para a menstruação, já que esse é um fenômeno exclusivamente natural do gênero feminino. O sangue menstrual é um fluido desgraçado e contaminado, onde a qualquer um é proibido o seu toque, inclusive na própria mulher, essa concepção “divina” fundamentou o subtratamento direcionado as mulheres no Império Romano e a vários outros domínios em todo o mundo. A sociedade ocidental cristã tem na religiosidade o estigma menstrual.

Há de se registrar as condições limitadoras para a existência de uma mulher, e justifica-se o seu número reduzido na sociedade romana, como fundamenta Gilissen (2001, p. 601) quando registra que: os paterfamilias deviam conservar toda a sua descendência masculina, eles apenas eram obrigados a manter a sua filha mais velha, sendo as outras abandonadas ou mortas. Paterfamilias era a denominação da autoridade máxima exercida para chefiar uma família, dava ordens e gerenciava o patrimônio, é caracterizada a soberania familiar.

Conforme é abordado pela doutrina, o líder familiar teria o condão de eliminar as mulheres da família, excetuando a primeira. Conclui-se claramente o direito de vida e morte dos filhos em suas mãos, onde a repúdia e discriminação já era exercida contra as mulheres nos primeiros organismos sociais estruturados, sendo a sua única serventia seria para o casamento e procriação. O direito sobre os filhos, praticamente absoluto pode ser declarado como *ius vitae et necis*.

Com essa civilização que estava com o seu corpo de direitos sendo estruturado, bem como os seus costumes e a organização social, o exercício sexual humano

transmuta para uma seara de intervenções sociais, que descompassa por total os aspectos primitivos descritos como naturais ou selvagens, entretanto, como pode ser visto, que em nada permuta para um perfil de respeito pela figura e o corpo feminino.

Da transição do homem primitivo até esse organismo social, a mulher continua historicamente sendo uma simples hospedeira das gerações, e para Coutinho (1996, p. 32-33) esse regramento comportamental romano era “para atender aos interesses da sociedade, a liberdade sexual praticada na vida selvagem já não era permitida”, com essa transição a mulher é retirada do mundo animal e passa para o universo de uma evoluída sociedade, entretanto, a sua função procriadora permanece, estando agora limitada a uma ordem hierárquica: do *pater* família ao seu futuro esposo.

Ainda em suas observações, em razão da jovialidade feminina em que ocorriam os matrimônios, e por conta do número de filhos (até por que com as filhas que poderiam ser mortas ou abandonadas e o “sorteio” natural social só favorecia aos homens), as relações de corpo e conhecimento da mulher com a menstruação eram reduzidos exatamente por estar constantemente grávida ou amamentando, assim, o período menstrual é encarado como uma fase infértil, que poderia ser comparado a uma doença, até por que a maternidade era um sinal salutar para a mulher, tendo em vista ser uma das suas principais funções.

Posteriormente, as lições cristãs ressaltaram o direito à equidade das mulheres, crianças, deficientes entre outros vulneráveis que clamavam a ter um olhar caridoso para esse público, entretanto, muito ainda teria (e ainda há) de ser alvo de mudanças sob a concepção do corpo da mulher e todos os seus elementos, e mesmo

CAPÍTULO 15

com todo o amor declarado na passagem crística, a repúdia e marginalização da mulher, e em especial da sua menstruação ainda estava sob o controle dos homens, conforme mostra a doutrina:

A parte do conceito da semelhança da dádiva de sangue de Cristo, a sociedade ocidental desenvolveu outros esforços masculinos para se apoderar do simbolismo feminino do sangue e colocá-lo de alguma forma sob o controle masculino. (Walker, 1993, p. 305).

Com todo esse perfil histórico apresentado até o presente momento da pesquisa, a autora informa que “numerosos tabus menstruais espalhados pelo mundo denotavam uma combinação antiga de medo e receio nas atitudes dos homens em relação ao ‘sangue da vida’” (Walker, 1993, p. 306), e sendo a religião um propagador amplamente seguido pela humanidade, pode-se encontrar uma das fontes severas para a marginalização da mulher, e por consequência de todos os elementos orbitam em sua existência, a destacar, a menstruação o mais forte deles, já que com o recorte temporal, homens não menstruavam.

A igreja católica admite a doutrina crística como a sua palavra orientadora, aproximadamente 300 anos após a crucificação de Jesus, e cúpula católica agrava o sangue menstrual como impuro pois “no século XIII, o Sínodo de Wurzburg estabeleceu que ninguém devia chegar perto dela” (Walker, 1993, p. 306) e também impondo em meados do século XVII, “as mulheres menstruadas ainda eram proibidas de entrar numa igreja”, atingindo até o seu encerrar, e na menopausa “porque deixavam de expulsar o sangue da sabedoria, retendo-o nas suas veias para assim se tornarem pessoas mágicas”, declarando as mulheres como bruxas e se assim fosse provado, estariam condenadas à fogueira, como várias inocentes foram (Walker, 1993, p. 306).

O destino do corpo da mulher era traçado ao matrimônio, sem possuir nenhuma autonomia, onde o homem, e após tal celebração, usufruía o ente feminino, tomando a sua posse como um dono toma uma propriedade (frise-se que para efeitos de hermenêutica, uma interpretação literal), como é lição da doutrina:

O direito do esposo é mais real, pois se apodera de sua mulher na noite de núpcias, verdadeiro rito de tomada de posse. Ritual que, por muito tempo, era público (a verificação do lençol manchado que sobrevive na África do Norte), tornou-se cada vez mais íntimo. Principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, como o mostra a prática da viagem de núpcias”. (Perrot, 2007, p. 65).

Ser mulher como observa-se era difícil, dolorido e silencioso. Contudo, destaca-se em meados do século XIX – um salto para o período colonial, um tratamento mais agressivo, direcionado específico às mulheres negras, onde a função procriadora também estava envolvida, entretanto, com o perfil de reprodução de força de trabalho, decandenciando e explorando mais ainda a mulher:

A exaltação ideológica da maternidade – tão popular durante o século XIX – não se estendia às escravas. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não são realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo. Elas eram “reprodutoras” – animais, cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de multiplicar. (Davis, 2016, p. 25-26).

Destaca-se aqui uma passagem importante, sobre o poderio masculino sobre o corpo da mulher em mais uma vertente, o da escravidão. Os corpos das mulheres negras estavam com uma pressão mais intensa que o das mulheres brancas, para mais fundamentar:

[...] as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da

CAPÍTULO 15

opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (Carneiro, 2011, p. 2).

Mais uma vez observa-se a ligação de elementos da mulher controlados pelo homem, fecundidade, maternidade, menstruação, capacidade de trabalhos, todos envolvidos em um único objetivo de reprodução, no sentido de copiar o modelo de força e saúde que a mulher teria aparentemente visível. Ser mulher nunca foi um destino humano fácil, mas ser negra e sem recursos materiais, é mais um degrau que se aproxima das condições mais pecaminosas à dignidade humana imposto pelo poderio do homem, em sua busca incessante do controle.

Em pequenos recortes históricos é claramente fundamentado o contexto de uma desigualdade de gênero fincada entre toda a ancestralidade humana, no panorama de domínio másculo das relações, sendo a fêmea, mulher, filha, esposa ou companheira, rotulada como um ser frágil e suscetível à subordinação, de corpo e personalidade fracos, com caráter afetivo e de função serventuária e de procriação.

Biologicamente, em termos bem diretos, a mulher encontra uma desvantagem, pois os seu aparelho menstrual encontra-se completamente “embutido”, por ser totalmente interno, dificulta mais ainda a sua observação, toque e exploração, diferente do aparelho masculino. O que se escutou a respeito do aparelho reprodutor/sexual feminino foi fruto de pecado ou seria condenável, que ainda é mais um limite moral ou religioso para que ocorresse um processo de conhecimento do próprio corpo da mulher.

Diferentemente do menino que ao olhar para sua genitália, constata que aparentemente está tudo bem, a menina, no entanto, vive sua primeira angústia, só pelo fato de sua genitália ser interna, de não poder ter cer-

teza que tudo está bem, a não ser pelo fato da mesma apresentar a menstruação ou se provar sua fecundidade. (Zola e Almeida, 2012, p. 3).

A doutrina registra a condição de ser “angustiante” estar dependendo da menstruação ou de uma gestação para a compreensão que a ordem do corpo feminino está em bom funcionamento, por exemplo: a coloração de todo o seu aparelho, tamanho ou a sua textura não são visíveis ou táteis, como é o caso do seio, que ao tocar é possível detectar nódulos, ou mesmo aumento do seu volume. O aparelho sexual masculino detém da vantagem biológica clara de ter a sua composição praticamente visível e tátil.

Para uma visão do aparelho sexual feminino sempre será necessária a intervenção de uma outra pessoa, para a análise da sua atividade ou mesmo do uso de aparelhos ou tecnologia, exatamente por ser todo interno, dificultando o processo de auto conhecimento do corpo sexual feminino. Para esse momento reflexivo científico a presença ou ausência da menstruação é um sinal da normalidade, fecundidade ou transtorno.

Scott (1995, p. 86) explica que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, portanto, claramente se percebe a verdade do fundamento, tendo em vista o que foi ocorrido após a amostra histórica apresentada, quando a mulher é expurgada de importância e participação das atividades em sociedade/comunidade e é afetada pelas limitações religiosas, onde nas relações de poder, estava subordinada ao homem.

A menstruação caracteriza o gênero feminino e compõe os bens que envolvem a intimidade das mulheres, e exatamente por estruturar o biológico feminino ou

CAPÍTULO 15

por que lhe é significativo para que se sinta uma mulher “normal” para fazer parte pertencente a este gênero, não poderá ficar alheio ao processo de sua estigmatização, razão que fez o universo masculino tomar posse e massacrá-la.

A percepção negativa sócio cultural que foi e continua sendo aplicada contra a menstruação é notória e a obediência desse ditame é muito forte, o que somente caracteriza a fortaleza da corrente de Coutinho a descrever o processo cultural como o desconstrutor da natureza menstrual e que, inclusive exerce uma força controladora sobre a sua existência.

Como o papel das mulheres era cuidar da prole, a educação, a transmissão dos valores, religião e comportamento também deveriam ser transmitidos, assim sendo, as noções sobre o corpo, a destacar, a menstruação foi sendo transmitida ao longo dos tempos, carregando o legado de vergonha, desprezo e submissão.

Esse silêncio sobre o tema da menstruação pode ser considerado um espaço abismal para o diálogo familiar, pois era uma condição que “passou a ser vivida solitariamente por cada jovem” (Campagna & Souza, 2006, p. 11) em razão da transmissão de todo um legado negativo menstrual, que oscilou entre o pecado ou o sujo.

Em tempos atuais, a questão da desigualdade sexual sobre o recorte menstrual se faz com veemência pois “a privação, as grandes disparidades de renda, riqueza, e tempo de lazer, impedindo a possibilidade de algumas pessoas de interagirem com outras como iguais” (Castro, 2010, p. 4), se revela também preteritamente, pois percebe-se que deixar de ir a templos religiosos, ficar isolada, não poder ser ao menos tocada, circular em sociedade, impediu a mulher de desenvolver habilidades e gozar direitos como pessoa humana.

Em Beauvoir (1949) também é visto que a mulher passa pelo período menstrual de isolamento desde o primeiro dia até o último, e essa condição foi fortalecida durante a evolução social, também relata que outras vezações foram alimentadas, exemplifica o impedimento de participação das atividades religiosas, a manipulação dos alimentos, o fato de dormir no interior de sua casa, até mesmo um simples banho e essas condições ainda hoje são comuns em algumas localidades, a destacar em Índia e Nepal (Ásia).

Esses exemplos de exercícios discriminatórios e excludentes das relações culturais com a mulher e com o seu período menstrual, foram lançados e desenvolvidos historicamente por machos dominadores, simbolizando a mulher e o seu corpo como um objeto sujeito ao seu poder, e contribuíram pela (des) construção da percepção cultural da menstruação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os esclarecimentos das concepções científicas, é chegado o momento de elencar o parecer da pesquisa, destacando de imediato a importância do conhecimento histórico, pois exhibe os pilares que solidificou o comportamento da sociedade sobre as percepções que deu origem as atuais relações negativas com a menstruação.

Do ambiente pré-histórico para o cenário das primeiras organizações sociais, em prima facie, é um salto para a humanidade, entretanto, quando se analisam as particularidades dos gêneros, pode-se até chegar a concluir, que para a mulher não foi evolução, mas apenas uma formalização do que acontecia nas cavernas, através dos atos sociais, quando a mulher era alvo do caráter irracional lascivo masculino. Com o desenvolvimento das sociedades ocorre uma pseudo-diferença comportamental social, já que a mulher continua a ter

CAPÍTULO 15

desvantagens existenciais nos seus direitos, expressões e liberdades (inclusive sobre o próprio corpo, conforme foi fundamentado).

Preteritamente, tudo o que orbita em torno da mulher, está plainando sobre os ares do domínio machista patriarcal, já que esta permanece sob a sua seara de poder, e assim sendo, seu corpo, sua voz, suas ideias (que não poderia tê-las senão pela forma representada), sua sexualidade e todas as outras composições de seus elementos, materiais ou imateriais estariam demandadas ao macho, ou seja: total inexistência de dons da pessoa humana.

Essas concepções apresentadas sobre o gênero foram estruturando todo o processo cultural e comportamental das pessoas, e assim tão somente, sendo reproduzidas, de geração em geração, sendo transmitida uma espécie de genética cultural de menosprezo, subordinação e limitação da figura, corpo e simbologias da mulher, e isso inclui a inspiração desse trabalho, centralizado na desconstrução da percepção menstrual.

A doutrina de Coutinho, interage harmonicamente com a linha histórica desenvolvida, quando fundamenta que a cultura faz incidência direta sobre a menstruação, e com os processos ideológicos estabilizam os costumes que são socialmente aceitos, contemplando assim o processo de estigmatização menstrual, já que o da mulher já foi estabelecido.

Através de um processo de longos anos, a menstruação foi rotulada como inimiga da mulher e da sociedade, ora com pensamentos míticos, ora com práticas dogmáticas, ora com palavras divinas, pouco a pouco a menstruação foi tomando um caráter existencial negativo em várias localidades do planeta, impondo silêncio e vergonha para todos aqueles que estivessem “naquela fase”, condenando mulheres à fogueiras, ao isolamento,

à supressão de direitos, ao medo e raiva de uma fase que, para muitos é vista como um processo de construção natural, mas que não refletem sobre a incidência da cultura, que criou o repúdio à intimidade vermelha feminina.

As barreiras culturais negativas que foram construídas ao redor do que o mundo feminino representa, devem ser desestruturadas e ocorrendo a construção de conceitos e práticas geradoras de condições igualitárias para todos, todas (como todes), livres de discriminação, preconceito, respeito aos corpos e suas identidades, e aptos para contribuir com um real desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA SAGRADA: **Antigo e Novo Testamentos**. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida, ed. rev. e atualizada no Brasil, 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. v. 5.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CAMPAGNA, Viviane Namur; SOUZA, Audrey Setton Lopes de. **Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina**. Boletim de Psicologia, 2006.

CASTRO, Susana de. Nancy Fraser e a teoria da justiça na contemporaneidade. **Revista Redescrições** - Revista on-line do GT de pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Ano 02, v. 02, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/14897/9941>>. Acesso em 20 jul. 2023.

CAPÍTULO 15

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina? É, sim senhora!...** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

COUTINHO, Elsimar. **Menstruação, a sangria inútil.** São Paulo: Gente, 1996.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** Trad. Heci Regina Candiani São Paulo: Boitempo, 2016.

GILISSEN, J. **Introdução histórica ao direito.** Tradução de A. M. Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros. 3. ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

OLIVEIRA, Fátima. Biotecnologias de Procriação e Bioética. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 10, p. 53–81, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/2188>>.

ORTNER, Sherry – Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M. Z. e LAMPHERE, L. (orgs.). **A Mulher, A Cultura e A Sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Moara de Medeiros Rocha; ARAUJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. **A Clínica da Intersexualidade e Seus Desafios para os Profissionais de Saúde.** In: Psicologia Ciência e Profissão. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a12.pdf>>. Acessado em 02 jul. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 2 n. 2. Faculdade de Educação UFRGS. Porto Alegre. 1995.

STRATHERN, Marylin – **Reproducing the Future – Essays on Anthropology, Kinship, and the New Reproductive Technologies.** Manchester: Manchester University Press, 1992.

WALKER, B. G. **Dicionário dos Símbolos e Objectos Sagrados da Mulher.** Lisboa: Planeta, 1993.

ZOLA, Cleber Juliano; SCHIAVO, Rafaela de Almeida. **Um olhar psicanalítico sobre a menstruação.** [S. l.: s. n.]. Disponível em: <<http://www.imesm.edu.br/wpcontent/uploads/2014/07/UM-OLHAR-PSICANAL%C3%8DTICO-SOBRE-AMENSTRUA%C3%87%-C3%83O.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PARTE IV

ESTUDOS SOBRE ARTE, CULTURA, TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 16

ARTES E CULTURAS: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS ARTES

*Nixon Gleyson Melo de Araújo
Luís Carlos Ferreira*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cultura no âmbito da educação e, em particular na educação para as artes, muitas vezes é concebida como uma estrutura fixa que identifica permanentemente uma comunidade. Produtos, materiais, pensamentos, comportamentos e hábitos específicos como um todo fechado e estático; nesse todo fechado a arte seria um tipo de ação e experiência estética compartilhado em sociedade. Por isso, os conceitos de cultura, etnia, grupos ou comunidade se confundem e se misturam gerando equívocos e tidos no senso comum como sinônimos.

Essa visão míope e estática de cultura, como afirmado pelo antropólogo Geertz (1994) entende como uma forma da cultura dinâmica e que leva em conta as mudanças históricas, a transformação dos significados e o valor performático das práticas culturais. Para Geertz (*op. cit.*) a cultura é uma combinação aberta e em constante evolução de sistemas em interação onde problemas de significado, articulação social ou definição de identidade são resolvidos. Nessa rede de relações entre as tramas simbólicas, as artes não constituem um empreendimento autônomo como a modernidade e a vanguarda têm reivindicado, como se poderia deduzir de uma concepção cumulativa e compartimentalizada da cultura.

Adotar uma concepção dinâmica de cultura como ponto de partida significa reordenar nossas concepções e crenças em torno do “não” limite da arte, seu significado artístico e a natureza da experiência, incluindo o julgamento estético.

Em relação ao “não” limite da arte e do contexto cultural, tratamos de uma certa indefinição do limite da estética nas interações constantes entre a arte e todos os outros sistemas culturais. Na verdade, por não existirem símbolos especificamente artísticos, isso significa que qualquer coisa pode ser utilizada como símbolo estético, dependendo do “jogo de linguagem” que articula o quadro cultural em torno dele. (Wittgenstein, 1954)

Na medida em que a arte não diz nada de concreto em si, podemos usá-la para expressar e representar simbolicamente valores e informações não estéticas, retiradas da ciência, da ética, da religião ou dos aspectos mais triviais da vida cotidiana. De fato, a prática tem mostrado que a arte pode usar qualquer material, técnica ou experiência para “inventar” novos recursos simbólicos ou redefinir os existentes. Essas formas de interação entre a arte e a cultura explicam a ação Marcel Duchamp pegar um mictório e torná-lo uma obra de arte, até uma antiarte como considerado por alguns estudiosos, mas suficiente para gerar senso estético.



Figura 1: A Fonte, ready-made, 1917.

CAPÍTULO 16

Além disso, a permeabilidade entre a arte e outros sistemas simbólicos é multidirecional, o que faz da arte um gerador de novos horizontes estéticos no seio da própria cultura, de forma a não atender a sistemas rígidos, mas que a subverte, ressignifique e redefine símbolos. Retirados do seu contexto cultural na criação artística, os símbolos são um fator de grande importância diante das concepções e visões que serão abordadas neste texto.

Se por um lado as obras de arte tomam significados dentro de um determinado contexto, da mesma forma (essa obra de arte) pode modificar o contexto e o seu entorno, de forma a alterar o arcabouço simbólico do qual se alimentam e, possivelmente, gerar um fenômeno de retroalimentação. Quando vemos a metáfora da pintura como a “Janela” apontada por Leon Battista Alberti em seu tratado “*De Pictura*”, de 1435, expressa o quanto através da janela, é possível observar a cena representada e que com essa visão mudar o contexto da percepção espacial do homem renascentista que passa a “olhar em perspectiva” em uma nova forma “de ver através da janela” e capaz de gerar grandes transformações na experiência cotidiana, musical, científica e arquitetônica.

Quanto ao significado artístico e ao seu modo peculiar, refletimos acerca da natureza dinâmica das trocas e intercâmbios entre a construção artística e o contexto simbólico das artes. Mesmo que essa relação entre contexto e símbolo seja uma via de mão dupla, não implica necessariamente que tenha um significado único e fechado em si como apregoam a semiótica formalista e posições educacionais que dela derivam, colocando a arte como uma linguagem.

A arte constitui de fato um sistema simbólico e tem um modo de significar específico, mas isso não significa necessariamente que se enquadre formalmente, confor-

me nos indica Goodman (1978). O contexto e a forma de usar são os que conduzem à decisão sobre o caráter estético de qualquer símbolo, e as questões relacionadas ao seu significado, também estarão em relação de mediação com o valor cultural que lhe é atribuído no jogo linguístico que se insere.

Nesse sentido, Goodman (1978) nos mostra que a arte se caracteriza pelas formas como se materializam esteticamente uma ordem de significado e assim a tornam comunicável, gerando diferentes interpretações. Desta forma, a experiência artística com o contexto é algo dinâmico e em constante mutação. Por sua vez, a arte além de moldar o contexto e o contexto dar significado a arte, podemos dizer que o imaginário permite transformar e mediar o sentido dado ao produto estético, criando uma retroalimentação contínua. Por sua vez, esse processo contínuo gerado pela arte se expande e afeta toda a cultura.

Ao mesmo tempo, Eco (1962) nos ensina que a significação da arte depende da retroalimentação entre a representação e a interpretação, onde ambiguidade e abertura são as características geradoras do significado estético. Símbolos ou construções estéticas carecem de significado intrínseco, de forma que a interpretação é sempre uma prática metafórica que atribui significado extrínseco às práticas e produtos estéticos.

Nesse sentido, a arte não tem um “significado” mas aparece, se mostra. Em outras palavras, a arte significa algo bastante impreciso, materializada de forma precisa como uma obra de arte ou um fato estético. Então, todo o significado da arte é para ser sentido e seu sentido é o seu uso (Wittgenstein, 1954).

As propriedades significativas da arte se encontram no domínio do sensível, do imaginário e das vivências, já que a arte é capaz de unir e sintetizar os valores mais

CAPÍTULO 16

divergentes em uma construção simbólica que permite a socialização de experiências e noções difíceis de expressar de outras formas.

Concebida a partir da cultura, nos faz entender que as obras de arte fazem parte do processo de ligação da sensibilidade de que são produto e do qual, elas próprias participam do desenvolvimento.

Entender a sensibilidade estética dessa maneira é retirá-la do âmbito emocional no qual esteve durante grande parte da história e considerá-la como uma forma especial de consciência do mundo, específica e especialmente construída por um contexto cultural vivencial, um “estilo cognitivo” como diz a expressão de Baxandall (1972) ao afirmar que:

[...] alguns dos instrumentos mentais através dos quais o homem organiza a sua experiência visual é variável, e boa parte desses instrumentos depende da cultura, no sentido de que eles são determinados pela sociedade, que exerce influência sobre a experiência individual. Entre essas variáveis existem as categorias por meio das quais o homem classifica seus estímulos visuais, o conhecimento que atingirá para integrar o resultado de sua percepção imediata, e a atitude que atingirá diante de um tipo de objeto artificial que a ele se apresenta. (Baxandall, 1972, p. 48).

O estilo cognitivo, segundo Baxandall (*op. cit.*), é composto por três fatores que são em grande parte de natureza cultural que são: o reconhecimento da convenção representativa, as habilidades perceptivas e a experiência.

Então, definir a convenção representativa é indicar a matéria dependente do acordo cultural e social, por mais tácito que seja, ou seja, para que uma linha preta rabiscada em uma superfície venha a significar “cavalo” deve haver minimamente um acordo cultural sobre a representação mínima desse “cavalo” que no seu conjunto visual que corresponde a pele, carne e ossos entendemos como “cavalo”.

As habilidades perceptivas para sentir a arte não são apenas as competências individuais de âmbito psicológico, incluem um conjunto de valores estéticos ou categorias, composto pela familiaridade com certos esquemas visuais e hábitos de inferência e analogia. Chamado de “olho do período” no qual são significados os atos sociais e as práticas culturais que geram formas visuais em determinadas culturas, como afirmado pelo nosso historiador.

Ainda em Baxandall (*op. cit.*), o artista inserido na comunidade, compartilha da vida e do imaginário social sendo afetado por questões sensíveis aos tipos de interpretação e o permita adotar a postura de se deixar levar pelo espírito de seu tempo ou negá-lo, assim como de buscar novas formas de criar, mesmo correndo o risco de ser mal interpretado. Na prática, a obra de arte é um conjunto de informações e pressupostos gerados pela vivência comunitária, modelada pela percepção.

É interessante dizer que a visão de Baxandall, além de muito interessante, foi reveladora diante das interações entre o contexto cultural e a arte, pois juntamente com outros – Debray (1991) e Gombrich (2007) – quebrou o mito romântico da arte e mostrou a força motriz que reside na função social da imagem. Em face disso, nos coloca diante da interação entre diferentes sistemas simbólicos, em geral, e entre arte e contexto cultural, em particular. No entanto, aposta no contexto cultural da produção artística, a relativização do gosto ou a atenção ao “olho do período” que não nos deve levar a ignorar que o contexto cultural do artista não é apenas o do seu tempo, mas também, da tradição artística em que inscreve a sua ação e a experiência diferente a cada artista, em particular.

Pensar a arte como um sistema simbólico em interação com o lugar cultural, leva-nos a inferir que o contexto é algo mais do que um conjunto de códigos “aber-

CAPÍTULO 16

tos” ou a mera circunstância do ato artístico. É mais uma forma de entender que a interação entre obras de arte e sujeitos é dinâmica e complexa, sujeita a uma infinidade de possíveis transformações de um contexto social e entre as pessoas.

A obra de arte, tanto na sua forma como no seu significado, resulta do impulso de uma multiplicidade de forças, configura o equipamento conceitual e sensível tanto dos seus produtores como dos seus receptores.

Por fim, nessa perspectiva, a sensibilidade estética não é apenas dar uma resposta emocional à beleza, se é que se pode afirmar que exista fora do conjunto de significados de cada contexto cultural, tampouco ao “gosto” como um refúgio de âmbito pessoal e subjetivo, sem levar em conta a variável cultural. Ter sensibilidade estética é ter categorias e valores com os quais apreender esteticamente ou ter domínio de um determinado jogo de linguagem e conseguir vincular o produto estético com a experiência de vida.

IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS ARTES

Tomando a concepção da arte como um sistema cultural ligado às nossas impressões que afeta, ao mesmo tempo, o fazer artístico ou ao ato artístico, em si, passamos a apresentar algumas implicações na educação das artes.

A alma da experiência estética e da arte se estabelece nas relações sociais e no conjunto das experiências culturais, o que nos permite dizer que estudar artes significa explorar as questões relacionadas à sensibilidade coletiva, imaginação, categorias estéticas e a rede de valores sociais e culturais envolvidos no ato artístico.

No entanto, uma proposta culturalmente fundamentada para o estudo da arte não deve se reduzir a determinar identidades e separar os “nós” e “eles”, pois é

importante estudar tanto o que se faz quanto investigar o conjunto de restrições a que a prática artística está sujeita em cada contexto. No caso, para estudar a arte de um povo é fundamental analisar as formas de suas expressões artísticas como sua representação nas figuras humanas, assim também as origens culturais e as características sociais e históricas da própria experiência estética.

Dizer que a arte é uma questão “local” é dizer que a obra de arte não existe fora de uma rede de significados, pois envolve tanto a obra [de arte] como o seu sentido no mundo. Desse modo, localizar o evento ou experiência artística nessa rede de significados é uma das tarefas prioritárias da educação para as artes, conforme afirma Geertz (2008c):

A capacidade de uma pintura de fazer sentido (ou de poemas, melodias, edifícios, vasos, peças teatrais, ou estátuas) que varia de um povo para outro, bem assim como de um indivíduo para outro, é, como todas as outras capacidades plenamente humanas, um produto da experiência coletiva que vai bem mais além dessa própria experiência. (Geertz, 2008c, p. 165).

Esta perspectiva leva-nos a uma mudança pedagógica no olhar para a educação das artes, no sentido de nos permitir maior aproximação do estudo das práticas da arte e da experiência estética. Em outras palavras, a educação das artes constitui-se na experiência artística e educacional pois envolve o valor social da arte, as instituições culturais como contexto da experiência artística, o uso social do imaginário dos estudantes, suas próprias concepções sobre a função da arte, as relações entre a experiência plástica durante a vida e os usos das produções plásticas.

Estudar as práticas da experiência estética no contexto cultural significa atentar para obras e ações que podem estar em outros ambientes culturais, basta rela-

CAPÍTULO 16

cionarmos as práticas sociais e culturais em torno das imagens veiculadas nas mídias, próprias da cultura visual. Nesse contexto, Hernandez (2000) contribui com o conceito ao nos dizer que

[...] a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nós olhamos, e contribuir para a produção de mundos. [...] A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. Estes significados contribuem para a construção da consciência individual e social pela incorporação dos índices visuais com valor simbólico produzidos por grupos diferentes (o dos artistas seria um deles) nos processos de intercâmbio social. (Hernandez, 2000, p. 52).

Sendo assim, a cultura visual faz parte da educação das artes, pois as imagens refletem as práticas culturais à medida que são, em primeiro lugar, visuais e, depois, constitutivas de atitudes, crenças e valores. Com isso, o que faz da cultura visual um dos centros incontornáveis de nossa tarefa é que, no contexto cultural em que atuamos, a cultura visual veio substituir as artes como o principal agente da experiência estética.

Situar o valor das artes no campo dos significados obriga-nos a contemplar a sua dimensão instrumental. Então, a educação para as artes deve ser pensada com base num currículo enquanto produção de saberes acumulados ao longo da história e carregado de significados, experiências e identidades, num duplo sentido: disciplinar e instrumental da arte.

A concepção dinâmica entre arte e cultura implica no repensar do currículo escolar, sobretudo, no planejamento de ensino e no desenho desse currículo que

contemple metodologias, conteúdos e objetivos que resultem na ideia de transformação cultural e sua implicação no entendimento da arte em cada tempo e lugar. Em outras palavras, trata-se de ressignificar os projetos curriculares mais versáteis e dinâmicos, capazes de se adaptar permanentemente à transformação cultural tanto do ponto de vista dos conteúdos, bem como da metodologia e dos modelos de ensino e aprendizagem. (Barbosa, 2010).

Essa mudança de olhar nas relações culturais significa, também, a superação de uma educação bancária em que o professor de artes detém o conhecimento enquanto o estudante é visto como discípulo vazio de conhecimentos. Do contrário, sugere a articulação da arte em seu contexto cultural e apela para abertura da interdisciplinaridade, enquanto concepção curricular voltada para a educação das artes que atravessa diversas áreas do processo de aprendizagem.

O sentido para a educação das artes está em entender, usar e produzir arte como uma competência humana que transcende o estreito espaço reservado de exposição. Por sua vez, consiste na capacidade de apreciar, valorizar e até utilizar a arte como meio de expressão ou comunicação de experiências, fortemente mediadas pelas características simbólicas que se adquire nas outras áreas educativas.

Essa renovação do ensino para as artes, nestas últimas décadas, tem consistido essencialmente na integração curricular de conteúdos referentes à reflexão estética e à crítica da arte, no alargamento do objeto de estudo à produtos, tradicionalmente, considerados arte popular ou arte bruta, concebendo que o contexto cultural constitui um fator decisivo no estudo da arte. No entanto, apesar das vantagens que esta opção de estudo tem trazido a uma visão auto expressionista na educa-

CAPÍTULO 16

ção das artes, não tem conseguido evitar incorrer em certos excessos e desfoques que poderiam ser corrigidos pela adoção de uma perspectiva epistemológica sobre as relações entre arte e cultura.

Entender a arte como um sistema simbólico viria corrigir e reorientar os mais frequentes problemas e excessos que algumas perspectivas culturalistas de educação das artes tendem a incorrer. Um dos principais problemas está na dificuldade de realmente entender e se conectar com o ponto de vista do nativo, algo que por outro lado costuma ser fundamental em suas propostas educativas. (Chanda, 2003).

De fato, analisar as formas de arte produzidas em um ambiente cultural estranho ao seu é uma tarefa que requer muita atenção. Mesmo quando estamos dispostos a considerar relevante o ponto de vista nativo do produtor, muitas vezes é difícil identificar em seu discurso características de nossa forma de entender as relações entre arte e cultura. Alguns exemplos, extraídos de campos tão diversos quanto o artesanato tradicional ou a arte renascentista, podem ilustrar essa dificuldade.

Nesse sentido, na arte-educação passamos de abordar o estudo da arte de uma perspectiva completamente etnocêntrica para considerar os contextos em que as obras de arte foram produzidas como a única fonte legítima de informação para a análise estética. Essa tendência vem crescendo nos últimos anos e está afetando todos os ambientes em que algum tipo de educação para as artes é ministrada.

No entanto, acreditamos que defender que as expressões artísticas devem ser interpretadas à luz do contexto não implica necessariamente restringir o estudo ao ambiente de sua produção. É claro que quanto mais informações tivermos sobre o contexto de produção e uso

de uma obra de arte, maior a possibilidade de que ela possa ser efetivamente incorporada em nossa experiência estética ou vital. O pensamento de Dewey (2010) nos mostra que:

A visão imaginativa é a força que unifica todos os componentes da matéria de uma obra de arte, fazendo deles, em toda a sua variedade, uma totalidade. Mas todos os elementos do nosso ser, exibidos em ênfases especiais e realizações parciais em outras experiências, se fundem na experiência estética. E se fundem tão completamente na totalidade imediata da experiência que cada um deles é obscurecido: não se apresenta na consciência como um elemento distinto. Todavia, [...] a própria imaginação é vista não como aquilo que une todos os outros elementos dispersos, mas como uma faculdade especial. (Dewey, 2010, p. 472-473).

Por essa razão, aceitamos o valor de outras interpretações próximas ao contexto em que a arte é produzida, mas sustentamos que a peculiar performatividade da arte reside no fato de as obras serem utilizadas e “reproduzidas” em cada contexto em que são consideradas como tais, independentemente do conhecimento que o receptor-intérprete tenha do sistema de regras com que foram produzidas e, ainda, de sua origem cultural. Para que qualquer produto artístico gere significado estético, envolve, portanto, contextos ou espaços simbólicos adequados, dispostos a reconhecer as características sistêmicas de uma construção estética como a arte.

Existe uma interpretação mais verdadeira do que outra, não importa o quão longe esta última possa ser encontrada da intenção do produtor e do contexto simbólico da produção, pois é importante considerar a variável cultural nesse tipo de estudo que não reside na tentativa de nos colocarmos no lugar do “outro” ou, pelo menos, este não seria o aspecto mais abrangente para uma exegese do artístico numa perspectiva cultural.

CAPÍTULO 16

Por mais que rascunhemos as origens culturais do objeto em questão, o que a obra de arte traz à tona é nossa própria imaginação e sensibilidade, formada por valores e categorias culturais do destinatário que, no melhor dos casos, podem ficar amarrados com os do produtor.

É importante levar em consideração esta última afirmação, porque nossa familiaridade com os métodos analíticos e a força da hermenêutica nas ciências sociais e nos estudos artísticos estão gerando mal-entendidos e confusões no ensino de arte. Estes tipos de procedimentos estão tão integrados no nosso equipamento cultural que caímos na tentação de supor que por si só são capazes de dar conta da realidade complexa e especificamente da realidade da arte.

No ensino de arte é preciso estar atento na história da produção de uma obra de arte ou na descrição de seu contexto, pois a análise deve tentar situar a obra em um ambiente cultural e não buscar consagrar-se como alma do juízo estético. O julgamento estético é um pouco mais complexo do que a mera busca de algum tipo de interpretação verdadeira na obra de arte, se possível. A análise permite revelar aspectos muitas vezes ocultos, mas estes só fazem sentido quando se confundem com a experiência de quem analisa. Isso só é possível quando o discurso da obra e a experiência do sujeito se encontram. Daí a necessidade de rever esse vínculo múltiplo no julgamento estético que afeta tanto as reivindicações do artista, os contextos de produção e uso das obras quanto a experiência pessoal de seus usuários.

A proposta de Barthes (1971) de distinguir entre “obra” e “texto”, refletindo, ainda, a partir dessa distinção sobre a origem das dificuldades culturais que grandes setores da população têm para usar a arte da arte

produtivamente seus concidadãos exige uma reflexão, com interessantes implicações educativas.

No estudo de Barthes (*op. cit.*), conceber obras artísticas como obras implica ordená-las em um discurso pronto, por exemplo, o historicista. Enquanto conceber produtos artísticos como textos implica uma atitude investigativa que pode ser similar à prática da escrita. De acordo com essa segunda opção, os espectadores de arte não são apenas leitores, mas também tecelões daquele texto que constitui cada produto artístico: “A redução da leitura ao mero consumo é claramente responsável pelo ‘tédio’ experimentado por muitos antes o elegível texto moderno, cinema ou pintura de vanguarda: ficar entediado significa não poder produzir o texto, abri-lo, colocá-lo em movimento” (Barthes, 1977, p. 163).

Por fim, outro aspecto destacado é que as práticas performáticas mantêm a dimensão “produtiva” da arte-educação em segundo plano. É evidente que o conhecimento da variedade de recursos criativos dos diferentes contextos de produção artística é uma excelente base para o desenvolvimento de produções próprias. Pode-se até argumentar que a distinção entre uma dimensão receptiva e uma dimensão produtiva na experiência estética é completamente artificial. No entanto, uma conceituação errônea da relação entre arte e cultura está dando origem a poucas propostas educativas. Felizmente, pois em muitos casos todo o esforço de aproximação das diferentes culturas resulta na repetição mimética dos estereótipos formais ou das técnicas e procedimentos das culturas estudadas.

Analisar as construções estéticas à luz dos contextos de uso e produção ajuda a superar esse desequilíbrio na transição da interpretação para a produção. Fazer arte a partir de uma perspectiva multiculturalista não

CAPÍTULO 16

deve necessariamente consistir em repetir mimeticamente as formas ou procedimentos das culturas estudadas. Assim, é *mister* atingir o máximo em harmonia com o ponto de vista nativo, revelando os valores estéticos contidos em suas obras ou a peculiaridade das formas e procedimentos que utiliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No limite do texto, mostramos a relevância que a utilização de uma noção dinâmica de cultura pode ter para a orientação da educação artística. Para isso, diante da visão excessivamente estática que tem sido tradicional nos programas educativos de cunho culturalista, partimos da proposta desenvolvida por Geertz (1973), que define a cultura como uma combinação aberta de sistemas em interação onde são resolvidos problemas de significado, articulação social ou definição de identidade.

Também analisamos como essa mudança de concepção afeta nossas crenças sobre aspectos inerentes ao próprio ser da arte, como a demarcação de seus limites, seu modo de significar ou a natureza da experiência e do julgamento estético. Nesse sentido, conceber a arte como um sistema cultural explica que não existem símbolos especificamente artísticos e que tudo pode ser utilizado como símbolo estético, como um jogo de linguagem marcado pelo contexto.

Essa ligação com o sistema cultural determina o modo especial de significar de arte que se materializa, no qual a forma de se mostrar, enquanto obra de arte, significa algo impreciso para algo mais preciso, como uma construção estética. As propriedades significativas não pertencem ao objeto mas ao domínio do imaginário e da sensibilidade perceptiva.

Sendo assim, conceber a arte num sistema cultural supõe Baxandall (1972), considerar que o valor dos cons-

trutos estéticos depende sempre da sua capacidade de ligação com aquela sensibilidade de que é produto e que contribui para desenvolver como “estilo cognitivo”, tornando assim a experiência estética um assunto comum.

Uma vez analisado em que medida a própria noção de arte seria afetada ao considerá-la como parte do sistema cultural, nos permite traçar um panorama do conjunto de implicações que essa mudança de registro epistemológico tem para a orientação na educação das artes, fundamentalmente, no que diz respeito ao objeto de estudo da educação artística, a partir da organização curricular e a interpretação dos significados estéticos.

No primeiro caso, leva em conta os aspectos culturais que não significam, necessariamente, indagar sobre as diferenças entre minhas produções e as dos outros, mas indagar sobre o modo como as produções artísticas se inserem em uma rede geral de significados.

Quanto à organização do currículo, uma concepção voltada para a educação das artes deve contemplar o planejamento escolar e a concepção do ensino das artes que considerem o alargamento dos seus conteúdos e objetivos, além de abrir-se à interdisciplinaridade com a colaboração de outras áreas curriculares.

Quanto à interpretação dos significados estéticos, finalmente, o tipo de relação entre arte e cultura que se propõe exige uma revisão da forma de abordar o estudo da arte a partir de outros contextos culturais diferentes do nosso e da função que a interpretação estética deve ter na educação das artes. Ao contrário, não se trata de ignorar a importância do contexto de uso em favor de uma valorização excessiva do contexto de produção, pensando que o único ambiente que afeta o significado das construções artísticas é seu ambiente produtivo. Um excesso que costuma resultar em maiores dificuldades,

CAPÍTULO 16

consiste na adoção do ponto de vista do produtor como interpretação legítima e verdadeira do fato artístico, ao invés de refletir sobre a experiência e a sensibilidade estética, fundamentais ao processo de interpretação das formas artísticas em outros contextos culturais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Leon Battista. **Da pintura**. 2. ed. Tradução Antonio da Silveira Mendonça. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. (Coleção Repertórios).

AGUIRRE, Imanol. **Imaginando um futuro para a educação artística**. Trad. Inés Oliveira Rodríguez e Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

BARBOSA, Ana Mãe. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos**. Estudos, volume 126. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BAXANDALL, Michael. **O olhar renascente. Pintura e experiência social na Itália da Renascença**. Trad. de M. C. P. R. Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 1991 [1972].

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ECO, Umberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7-46.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1973.

GEERTZ, Clifford. **El arte como sistema cultural. En Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona: Paidós, 1976.

GOMBRICH, Ernst H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. Tradução Raul de Sá Barbosa. 4. ed. [S. l.]. Martins Fontes, 2007.

GOODMAN, Nelson. **Languages of art**. 2. ed. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company Inc., 1976.

GOODMAN, Nelson. **Linguagens da Arte**. Tradução: Vítor Moura; Desidério Murcho. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernande. **Educación y cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1980.

CAPÍTULO 17

FOTOGRAFIA, CULTURA E EXPERIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMAGEM E A HISTÓRIA SOCIAL

*Gutemberg de Queirós Lima
Tyrone Apollo Pontes Cândido*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ato fotográfico não se resume ao mero enfoque e disparo de um equipamento óptico sensível. A fotografia poder ser, como aponta Philippe Dubois, um ato de produção, um ato de recepção e de difusão (Dubois, 1998, p. 59). A fotografia é mais do que um momento instantâneo, que flagra um momento e o preserva para a posteridade. Ela é antes disso um processo dotado de construção prévia, de quem fotografa e de quem ou o que é fotografado. Próximo dessa lógica, Sebastião Salgado havia exposto esse raciocínio ao declarar que “não se fotografa com a máquina, você fotografa com toda a sua cultura”.

O que faremos no presente ensaio é uma conversa entre as conceituações de cultura, comunicação, trabalho e experiência, com base nos autores Edward Palmer Thompson e Raymond Williams, e uma análise de como essas definições estão envolvidas em aspectos diversos da fotografia e de sua relevância em outros campos, seja nos estudos culturais, na educação, no campo dos mundos do trabalho e na própria História Social.

CULTURA E CULTURA VISUAL

A declaração de Salgado, por trazer a centralidade do conceito cultura atrelado ao mecanismo fotográfico remete a uma abordagem clássica sobre o que tal conceito pode significar. Em “*O Crisântemo e a Espada*”, Ruth Benedict (1972, p. 19), define a cultura como a lente através do qual o ser humano vê o mundo, caracterizando-a assim como uma construção coletiva e sujeita a distorções quando vista de outros olhos. Destarte, podemos inferir que Salgado reconhece a importância das experiências anteriores do fotógrafo ou fotógrafa. O momento do disparo é uma construção dinamizada pela composição, pela luz, mas também por aquilo que sensibiliza esse sujeito diante de um assunto ou evento.

A noção de Raymond Williams da cultura como algo comum e acessível a todos vai ao encontro da perspectiva de Salgado. Em Williams, a cultura produz a realidade através das inúmeras formas de comunicação. Se pautarmos a fotografia como um produto cultural, significa dizer que tal se caracteriza como uma imagem passível de uma análise dentro das condições sociais que a produziu. Considerá-la como o resultado de uma interação entre o fotógrafo e seu meio é levar em conta o emblemático conselho de Robert Capa, famoso fotógrafo de guerra: “*If your pictures aren’t good enough, you’re not close enough*”.

Essa condução de contextualização, conforme aponta Maria Eliza Linhares Borges (2004), “tem estado presente em muitos estudos hoje desenvolvidos por historiadores e pesquisadores da história da arte” (Borges, 2004, p. 4), configurando-se assim como uma História Social da Arte, em que se consideram os aspectos políticos, sociais e culturais da cultura do olhar. É o que faz com que as fotografias assumam um “papel de repre-

CAPÍTULO 17

sentações sócio-culturais, isto é, que só podem ser compreendidas no âmbito das culturas que as produziram” (Borges, 2004, p. 4).

No entanto, Ulpiano Meneses chama atenção de que antropólogos e sociólogos, antes mesmo dos historiadores, desbravaram o potencial cognitivo do documento visual, bem como valorizaram a dimensão visual da vida social (Meneses, p. 19, 2003). Nesse contexto, a discussão sobre o conceito de cultura visual nos parece pertinente, não só por ser uma das problemáticas levantadas por Meneses, mas por dialogar com as definições de cultura que aqui pretendemos nos embasar.

Cristina Meneguello, em debate com teóricos da imagem, aborda a perspectiva de Nicholas Mirzoeff (*apud* Meneguello, 2014, p. 11) sobre cultura visual, em que a mesma tem como base a tendência moderna de, no contexto do cotidiano, converter a existência e a experiência em fatos visuais. É mediante essa conduta que surge uma história social da fotografia que, conforme Canabarro, “perpassa pela compreensão de que, em primeiro lugar, a fotografia é um produto social e a sua construção revela as demandas de diferentes grupos sociais” (Canabarro, 2008).

Mais à frente discutiremos o entrelaçamento entre esses dois conceitos: cultura e experiência. Ambos os termos estão presentes nas perspectivas de Thompson e Williams, e tornam evidente a herança teórica que os dois autores seguem de Walter Benjamin, além de uma nítida preocupação em pautar a cultura na análise social.

Por exemplo, ao criticar a metáfora marxista de base e superestrutura, Thompson aponta, no ensaio *Folclore, antropologia e história social*, que sem cultura não há produção. O autor atesta aqui que os meios de produção e a cultura são elementos interdependentes,

que não devem ser dissociados. Thompson defende que a postura analítica de centralização do modo de produção, a implicar na secundarização das normas e da cultura, não é eficiente para um exame da sociedade real. (Thompson, 2001, p. 254).

A percepção de Thompson está de acordo com a visão de Williams, que considerou a cultura como um processo produtivo e logo como parte dos meios de produção. Mas este é apenas um trecho teórico do longo trajeto que Williams tomou na construção do que se definiu como a perspectiva do materialismo cultural. O conceito de cultura do autor galês vai se edificando da seguinte forma:

Sua referência mais óbvia é a ideia de comunidade. As pessoas vivem juntas e compartilham certo tipo de organização, a qual treinou suas mentes para as diversas atividades conformadoras da prática social em seu conjunto. Aquela organização social global materializa-se em instituições concretas, como a política, a arte e a ciência. Cada uma é socialmente distinta da outra, mas, simultaneamente, todas se diluem na indistinção de um tecido comum: a comunicação. Ou seja: por mais diversas que pareçam, não passam de diferentes formas de atividade social e comunicacional humana. Mesmo a edificação central de uma comunidade, seja ela um monte, uma praça, um coreto ou uma catedral, é de fato um meio de comunicação que tanto organiza quanto expressa significados comuns pelos quais seu povo vive e atribui sentida à experiência (Azevedo, 2014, p. 111).

Aqui, consideramos relevante a posição do conceito de comunicação dentro do complexo que “cultura” significa para Raymond Williams. Segundo ele, os próprios meios de comunicação são também meios de produção, “uma vez que a comunicação e os seus meios materiais são intrínsecos a todas as formas distintamente humanas de trabalho e de organização social” (Williams, 2011, p. 69).

Ainda segundo Williams, cultura é uma das palavras mais complexas da língua inglesa. Em *Palavras-chave: um*

CAPÍTULO 17

vocabulário de cultura e sociedade, o autor delinea o histórico do vocábulo *cultura*, que se origina do sentido de cultivar, habitar (o que torna a palavra próxima do termo *colonizar*), e chega parcialmente a se tornar sinônimo de *civilização*, até o ponto em que se apresenta como um substantivo de referência a obras e práticas intelectuais (Williams, 2007). O autor demonstra como cultura ultrapassa o último significado supracitado, defendendo que cultura é uma larga e complexa produção social, real e material, ao afirmar em *Recursos da Esperança* que a cultura é algo pertencente a todos: “Uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo”. (Williams, 2015, p. 12).

Estabelecida a noção da fotografia como produto social e, conseqüentemente, parte da cultura e dos meios de produção nos cabe debater como a História Social encara tal produto. E a partir disso, como os conceitos de cultura e experiência podem ser utilizados como norteadores da análise fotográfica.

CULTURA, EXPERIÊNCIA E FOTOGRAFIA

Dialogando com Thompson (1981), Maria Eliza Linhares Borges compara a analogia do autor inglês sobre o ofício do historiador e o marceneiro com a conduta do historiador diante das fotografias. Segundo Borges, é necessário conhecer as indagações possíveis que a fotografia permite, tal como o marceneiro deve conhecer previamente a madeira a ser trabalhada.

Não distante dessa lógica, ao discutir a teoria da cultura aplicada a análise de obras de artes, Williams aponta que a obra de arte, sendo considerada uma prática, não deve ser analisada através de um isolamento da obra enquanto objeto, mas sim pautando as condições de sua produção a fim de descobrir a natureza da refe-

rida prática (Williams, 2011, p. 66). Nesse sentido, conhecer a natureza da fotografia é justamente estar apto a elaborar os questionamentos coerentes.

Dito isso, é evidente uma discussão que aproxima Raymond Williams de Walter Benjamin. No livro *Cultura* (1992), ao abordar a questão dos meios de produção cultural, Williams aponta que as técnicas de reprodução de imagens fomentaram uma área social de poder, uma vez que a cunhagem de moedas e outros objetos fundidos foram de grande importância para consolidação política e para a expansão de cultos religiosos (Williams, 1992, p. 95-96). A fotografia, segundo Walter Benjamin, é um dos expoentes da reprodutibilidade técnica, pois com ela “a mão foi pela primeira vez aliviada das mais importantes obrigações artística do processo de reprodução figurativa, as quais recairiam a partir daí exclusivamente sobre o olho” (Benjamin, 2019, p. 55).

No cenário que se constrói com o aprimoramento dessas técnicas de reprodução, o que destacamos são as mudanças na posição do artista enquanto produtor (Williams, 1992, p. 97), e no caso da nossa discussão, o lugar do fotógrafo ou fotógrafa.

A análise da fotografia, como aponta Boris Kossoy, deve levar em conta o filtro cultural do fotógrafo, uma vez que a imagem registra “a própria atitude do fotógrafo diante da realidade” (Kossoy, 2014, p. 46). Assim, podemos definir o fotógrafo ou fotógrafa como um agente cultural que documenta sua experiência através do mecanismo ótico natural, seus olhos, e do mecanismo óptico mecânico, a lente objetiva.

Nesse contexto, podemos compreender a cultura como um fenômeno diverso e dinâmico, e que se constitui como parte integral da experiência humana. O ato fotográfico, enquanto uma dessas experiências, mobiliza

CAPÍTULO 17

diferentes categorias trabalhadas pela História Social e pela História Cultural.

Já no prefácio de “*A Formação da Classe Operária Inglesa*”, Thompson segue a ideia de resgatar as experiências das pessoas “de baixo”, posição que contribui consideravelmente para os estudos da cultura. E mesmo a sua concepção do conceito de classe envolve também o fator experiência: “Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência.” (Thompson, 1987, v. 1, p. 9).

O fotógrafo ou fotógrafa, como um agente cultural, cujo disparo do obturador mediante ao enquadramento e recorte da realidade é um produto submetido a suas escolhas e concepções, confere à fotografia um caráter testemunhal, logo um documento de sua experiência individual diante do coletivo. Nesse sentido, existe uma responsabilidade social de quem produz a fotografia.

Defendendo a ideia da experiência, Thompson argumenta que as transformações históricas se dão por conta das alterações produtivas que são vivenciadas na vida social e cultural (Thompson, 2001, p. 263). O elemento da vivência é essencial tanto para Thompson como para Raymond Williams em suas teorias, e a fotografia enquanto um produto cultural e um meio de comunicação social e materialmente produzido (e reproduzido) pode ser analisado como um artefato de experiência.

SOBRE FOTOGRAFIA E TRABALHO

A definição de mundo do trabalho se apresenta como ampla e complexa, mas consideravelmente imbricada com a noção de cultura, uma vez que “inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (Ciavatta, 2012, p. 34).

Utilizar a fotografia como ferramenta de análise social do trabalho é uma opção que abre margens diversas, principalmente no que toca a História Social, uma vez que essa área “procura na fotografia o que esta pode dizer sobre a sociedade que a produziu, quer naquilo que está representado, quer na forma de o representar” (Pinheiro, 2011 p. 108). O que se faz necessário é uma orientação de entender o trabalho como parte da cultura e da diversidade da experiência humana (Ciavatta, 2012, p. 35), e diante disso, a associação entre trabalho e fotografia torna-se coerente.

A fotografia tem uma longa história de utilização pelo poder governamental para publicidade estatal. Seu desenvolvimento foi concomitante as diversas mudanças causadas pela Revolução Industrial, e em uma realidade em transformação constante, o registro visual foi essencial em defesa de um ideal de progresso.

O registro das paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação das estradas de ferro, os conflitos armados e as expedições científicas, a par dos convencionais retratos de estúdio – gênero que provocou a mais expressiva demanda que a fotografia conheceu desde o seu aparecimento e ao longo de toda a metade do século XIX –, são alguns dos temas mais solicitados aos fotógrafos do passado (Kossoy, 2014, p. 30).

O mundo do trabalho perpassa esses diversos temas que entraram em foco nessa fotografia emergente. Por exemplo, as ferrovias foram tradicionalmente vistas como um simbólico avanço técnico-científico, e no contexto do interior cearense, com a Estrada de Ferro de Baturité, foi essencial para o surgimento de núcleos urbanos e para o desenvolvimento do comércio em seus diferentes nichos.

Muitas cidades, inclusive, têm a sua estação ferroviária como obra arquitetônica mais vistosa e antiga. Mas, para além de marcos históricos ou indício do de-

CAPÍTULO 17

envolvimento maquinário do século XIX, o universo das linhas férreas traz à tona também um complexo de trabalho e trabalhadores. Complexo esse, que no caso específico da Estrada de Ferro de Baturité, foi ignorado pelos documentos oficiais.

O que chama atenção nesse momento, em uma primeira aproximação do tema, é a falta de visibilidade dos trabalhadores empregados na construção da Estrada de Ferro de Baturité. Nenhum dos primeiros relatórios oficiais a que tive acesso refere-se às condições de trabalho, exceção feita em relação ao relatório acima citado. Nele, significativamente, temos como primeira referência aos trabalhadores da construção da via férrea de Baturité, a fácil disponibilidade de mão-de-obra barata (Cândido, 2002, p. 84-85).

Trazemos esse exemplo específico porque há registros fotográficos dos trechos diversos dessa estrada de ferro, mas que são em sua maioria, ausentes do processo de sua construção. Por sua vez, o caso da Estrada de Ferro Madeira-Marmoré, na região amazônica, está fartamente documentada pelos registros fotográficos do estadunidense Dana B. Merrill, e que foi publicado em livro pelo Museu da Imagem e do Som de São Paulo. As fotografias de Merrill podem servir para uma análise da história social do trabalho e é fortuito pensar nesse caso como a fotografia e a máquina a vapor, contemporâneas em sua origem, foram também invenções revolucionárias que abalaram a relação humana com o tempo: as ferrovias encurtando as viagens e a fotografia “congelando” um instante.

O próprio tempo, no contexto da Revolução Industrial, se tornou um conceito mais “sólido” mediante a divisão de trabalho e a criação de relógios cada vez mais precisos e que, por sua vez, se tornaram ferramentas de controle no mundo do trabalho (Thompson, 1998). Nesse quadro, a fotografia aflorante é quase uma máquina mágica que “paralisa” esse tempo cada vez mais veloz e capaz

de mudanças contínuas, pois como nos lembra o próprio Thompson “todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais” (Thompson, 1987, v. 2, p. 342).

O mundo do trabalho, segundo Ciavatta, “inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (Ciavatta, 2012, p. 34), e aqui a atuação do fotógrafo é também de um trabalhador. Sua fotografia é seu produto, um meio de comunicação que por sua vez é também um meio de produção, estando assim relacionado ao trabalho humano.

FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO

Em Thompson, a relação entre educação e experiência é evidente, principalmente no que toca a educação de adultos. A suposição de alunos intelectualmente passivos no processo educacional pode se configurar numa ruptura da noção de educação como uma relação mútua. E essa experiência está diretamente relacionada com o contexto histórico e cultural de cada indivíduo.

Se a demarcação do tempo se tornou um instrumento de domínio, a educação após a Revolução Francesa pouco se distinguia de uma forma de controle social, que repreendia as experiências dos sujeitos (Thompson, 2002, p. 36). Aqui, Thompson defende justamente uma dialética entre educação e experiência, o que torna necessário a expansão do conceito de cultura que Raymond Williams aborda.

Ao pautarmos a fotografia contemporânea, com o advento dos *smartphones* e suas câmeras, é nítido como as práticas sociais mais banais são hoje facilmente registradas fotograficamente. O cotidiano mais comum ocupa para alguém um lugar de interesse digno de um registro visual. A popularização da fotografia pode ser

CAPÍTULO 17

assimilada a ampliação da noção de cultura exatamente nesse sentido, de as experiências comuns serem possibilitadas de compartilhamento. Não nos cabe fazer juízo de valor quanto as diversas imagens banais ou pouco elucidativas em seu conteúdo, mas é inegável a força da fotografia no acesso a experiências sociais no contexto atual com a internet.

No campo da educação existem caminhos profícuos para a aprendizagem que seguem a posição de diálogo entre experiência e educação. A *pedagogia da visualidade* é exemplo de área recente que se aprofunda nas diversas vertentes de imagem.

Entendemos Pedagogias da Visualidade como modos quase didáticos – mas muitas vezes sem o serem explicitamente – de um conjunto de prescrições, sistemáticas ou não, que indicam como ver/produzir, de onde ver/produzir e para que ver/produzir as imagens que nos circundam e com as quais interagimos cotidianamente. Assim nessas indicações estão contidas maneiras de ver, de produzir e de fruir os textos imagéticos (fotográficos ou de outra ordem) (Pedrosa; Costa, 2017, p. 88).

Mas o emprego das fontes visuais na educação, especificamente no ensino de História, pode colaborar para consolidação de uma escola ativa e centrada no aluno e na busca pelo que está além da sala de aula, a experiência. Por exemplo, através dos álbuns familiares, o estudante pode se deparar com a história de seus descendentes e, assim, se perceber também como um sujeito histórico.

Através das tradicionais fotografias institucionais, aquelas que retrataram o mundo do trabalho, mas também a arquitetura urbana e festejos tradicionais, pode ser possível perceber o espaço e a cultura através da perspectiva histórica, tudo isso através das experiências sociais de seu entorno. Nesse sentido, a fotografia pode ser propriamente um intermediário entre educação e experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que buscamos expor foi a de relacionar os conceitos trabalhados no campo da História Social e dos estudos sobre a fotografia de forma geral. A partir do conceito de cultura, no sentido mais amplo, foi possível associar a fotografia em sua acepção mais básica até a sua aplicabilidade no campo histórico.

A cultura visual enquanto um campo de estudo que engloba hábitos e costumes de diferentes povos, no que toca a visualidade, também se aproxima das definições de cultura aqui citadas, bem como os Estudos Culturais e a História Social da Arte que podem fazer das problemáticas da fotografia seu objeto de estudo.

Sendo um meio de comunicação, ficou evidente como a imagem fotográfica se consolida como um produto cultural passível de análise também pela História Social, uma vez que nessa categoria imagética aspectos diversos da sociabilidade e experiência humanas podem ser constatados e avaliados.

Dentre esses aspectos, como pontuamos, se encontra o mundo do trabalho e da educação, seja através de registros históricos da classe trabalhadora, ou pela utilização da fotografia como ferramenta de ensino e de prática histórica. Assim, a fotografia e as questões que ela pode suscitar estão ao alcance da História Social, seja pelo viés da cultura, da noção materialista ou simplesmente artística.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fábio Palácio de. **Marxismo, Comunicação e Cultura: Raymond Williams e o materialismo cultural**. 2014. 252 f. Tese (Doutorado). Curso de Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAPÍTULO 17

BENEDICT, Ruth. **O Crisântemo e a Espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BORGES, M. E. L. Fotografia: diálogos entre a História Social da Cultura e a História da Arte. In: **XXIV Colóquio Brasileiro de História da Arte**, 2005, Belo Horizonte. Anais do XXIV Colóquio do CBHA CD-Rom). Belo Horizonte: C/Arte, 2004. v. 1. p. 01-10.

CANABARRO, I. S. **A utilização da fotografia para a construção do conhecimento histórico**. 2008. Acesso em <<https://www.ufrgs.br/biev/fotografia-para-construcao-da-historia/>>. Visitado em 29/07/2022.

CÂNDIDO, T. A. P. Os trilhos do progresso: episódios das lutas operárias na construção da estrada de ferro de Baturité (1872-1926). **Trajetos** (UFC), Fortaleza-CE, v. 1, n. 2, p. 83-101, 2002.

ClAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Psicologia: Organizações e Trabalho** (UNB. Impresso), v. 12, p. 33-46, 2012.

DUBOIS, Philippe. **O Ato Fotográfico e outros ensaios**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê, 2014.

MENEGUELLO, Cristina. Cultura Visual: um campo estabelecido. **Cadernos de História** (UFOP Mariana), v. 2, p. 8-18, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas

cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. Fotografia e Educação: possibilidades na produção de sentidos dos discursos visuais. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 78, 14 ago. 2017.

PINHEIRO, Nuno. Photography and social history: the use of photography as a source for history. **Revista Estudos do Século XX**, [S. l.], n. 11, p. 105-119, 2011.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 1 v.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad. de Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

THOMPSON, E. P. **A peculiaridade dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”. In: **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAPÍTULO 17

WILLIAMS, Raymond. Cultura. In: **Palavras-chave**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 117-124.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 18

A IMAGEM-PENSAMENTO DE DELEUZE: O CINEMA COMO FERRAMENTA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Francisco Fabrício da Cunha Alves
Antônio Vieira da Silva Filho

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O relacionamento entre a imagem retratada pelo cinema, o saber e o ensino-aprendizagem é o principal foco da abordagem deste artigo. As duas obras de Gilles Deleuze sobre o cinema, *Imagem-movimento* e *Imagem-tempo*, serviram de base teórica para a construção argumentativa. Busca-se determinar, desse modo, a utilização da imagem cinematográfica nas classes escolares, assim como abordar as questões de caráter metodológico, teórico e epistemológico, defrontadas pelos docentes de Filosofia do Ensino Médio quando fazem uso destes recursos audiovisuais.

Qual a relação entre o cinema e a filosofia? Quais usos teriam a filosofia para o cinema, e vice-versa? A compreensão, assim como a complexidade dessas questões estão justamente no desafio de pensar por meio das imagens. Jean-Luc Godard, quando fala sobre atividades teóricas e sobre o significado da teoria, embora despreze os teóricos que tenham, de alguma maneira, teorias onicompreensivas sobre o cinema, afirma que quando os críticos da *Nouvelle Vague*, como ele, escreviam sobre o cinema nos anos 50, antes de fazerem os filmes, já estavam fazendo cinema. Segundo Alves,

A escrita do pensador Godard já está implicada dentro da atividade do cineasta Godard. Isso é o que ele nos diz. No cenário nacional, podemos tomar o exemplo de Rogério Sganzerla, em entrevista dada ao O Pasquim, ao declarar que no período que começara a preparar os seus primeiros filmes, muito antes de gravar, já estava com uma atividade febril de crítica, de teorização, ou seja, já formulava suas ideias a partir do contexto do cinema nacional e mundial. (Alves, 2020, p. 16).

A filosofia de Gilles Deleuze será o fio condutor que nos guiará por esse labirinto de signos e de imagens da arte cinematográfica. Deleuze (1990) afirma que a filosofia e o cinema não se confundem, pois são atividades que guardam uma autonomia relativa entre si. A diferença entre essas duas atividades, essas duas práticas reflexivas, é que a filosofia é a prática direta do conceito, isto é, a pedagogia do conceito no contexto da filosofia da diferença. O filósofo os cria e os trabalha, configurando-se como um artesão dos conceitos; enquanto que o cineasta, com suas práticas cinematográficas, está ligado a imagem e aos signos, ou seja, trabalha as imagens e os signos que suscitam conceitos, instigando outras modalidades de pensamento.

O cinema é a primeira arte necessariamente industrial, pois implica um automatismo da máquina, do aparelho que gera a imagem. No cinema esse automatismo provoca uma potência nova, que é a potência de um automovimento da imagem. Não se trata de corpos em movimento, ou dos diversos movimentos do corpo, que ao se deslocar produz a imagem, nem de uma imagem primeira que gera em mim a continuidade de seu movimento a partir de minha mente, a partir de meu espírito, como ocorre na pintura. No caso do cinema, ela é imediatamente imagem e movimento. O movimento é um dado imediato da imagem e a imagem um dado imediato do movimento. Por isso que o hífen é constitutivo

CAPÍTULO 18

do conceito. Em *Imagem-movimento*, Deleuze faz uma análise interna de filmes de cineastas de muitas escolas de cinema diferentes. A partir da análise das práticas da imagem ele produzirá convergências com conceitos das escolas filosóficas. Esse procedimento transforma tais conceitos, acoplando-os e os fazendo ressoar nas imagens do cinema, ainda que na dissonância, produzindo uma filosofia original, a partir do cinema.

Há mundos inteiros no simples ato cinematográfico de ver, perceptíveis, afetivos, ativos, embutidos. Há modalidades de ver diversas de nosso senso comum, e dentre essas está o cinema, que é diverso justamente por sua relação intrínseca com a filosofia, o que justifica o nosso intento de explorar o ensino de filosofia a partir do cinema. O cinema, desse modo, é pensamento. Fazer o cinema ser o pensar, e não o caminho para o pensar, é o ponto forte de cineastas/pensadores que produziram uma obra teórica de fôlego, em paralelo, obviamente, a sua produção de filmes. Esses cineastas escreveram manifestos, artigos e livros sobre o cinema e reverberaram essas ideias em sua forma de fazer cinema. Dentre eles, os russos foram teóricos de grande envergadura, tais como Sergei Eisenstein, que tem uma obra muito consistente em sua filmografia; Dziga Vertov, contemporâneo de Eisenstein; e, principalmente na década de 1960, o caso de Andrei Tarkovsky, que também escreveu sobre tempo e cinema. Esse filosofar sobre o cinema ocorreu também em outros países. No Brasil, Glauber Rocha é um exemplo de alguém que pensou o cinema através do cinema, ou seja, esteticamente no interior dos filmes, mas pensou também o mercado, a indústria, a teoria, as ligações do cinema com o panorama mais amplo, político, mundial, em relação ao fenômeno da globalização.

Nosso objetivo é bem mais simples, ainda que fortemente influenciado por essa perspectiva. Cientes dessa potência crítica do cinema, propomos seu uso para propiciar uma experiência de pensamento aos alunos do ensino médio. O cinema como recurso didático não deve ser utilizado como um mero condutor à experiência do pensar, mas ele se apresenta como a própria experiência, isto é, o cinema *é* a experiência do pensamento. É preciso ver o ensino de filosofia para além da transmissão do pensamento dos filósofos ao longo da história, pois, trata-se também de proporcionar ao estudante o repetir diferente daquilo que já foi pensado. A filosofia deleuziana, desse modo, remete-nos a uma visão mais ampla do que o estudante vai assimilar e vivenciar, na medida em que as aulas devem convidá-los a repensar o que já foi pensado, ou até mesmo a (re)produzir sua própria compreensão a partir da apreensão e da crítica da tradição filosófica apresentada nas aulas. Somos levados a pensar o ensino de filosofia como a vivência de uma experiência, na qual não será a transmissão de conteúdos filosóficos o mais importante, mas sim a instauração de uma experiência original de pensamento.

PENSANDO COM A IMAGEM

Acompanhemos o filósofo: o cinema pensa, mas pensa a partir de imagens diferentes, ou seja, pensa em imagem-movimento e em imagem-tempo. As imagens-movimento consistem naquilo que o autor chama de cinema clássico. E as imagens-tempo caracterizam outro tipo de cinema, chamado cinema moderno. Interessante notar que na filosofia de Deleuze um termo não é um conceito, pois o conceito já é o termo seguido de sua definição. Dessa forma, as palavras – clássico e moderno – não possuem em seu proferir um conceito (cf. Aumont, 2003, p. 54-55 & 193-194), uma definição universal as-

CAPÍTULO 18

sumida uniformemente por todos. Seu uso conceitual é algo específico de cada pensador, o que justifica que os termos em questão serão assumidos por nosso autor como momentos de uma construção filosófica do cinema – o que para nossos fins é de suma importância, pois identificará o próprio ato cinematográfico com a atitude filosófica que pretendemos transmitir nas aulas no ensino médio.

Na filosofia os mesmos fatos podem ser considerados a partir de diferentes perspectivas, compreendendo que toda consideração de fatos se dá justamente a partir de uma perspectiva – seja ela declarada ou não. Nossa proposta é a de prepararmos os jovens para reconhecer e explicitar as ideias que se escondem por trás das imagens, dos discursos, das narrativas, que povoam o mundo da cultura. Assim, a docência equivale ao ato do ex-prisioneiro que retorna à caverna para alertar sobre os modelos originais das sombras que os seus companheiros tomam por coisas reais, remetendo ao famoso *Mito da Caverna*, de Platão. A analogia ao texto platônico não é um acaso, pois sua percepção da imagem é importante para nossos fins: a imagem tanto é uma expressão da verdade, quanto pode enganar os nossos sentidos e turvar nossa razão. Cabe-nos tomar consciência do que as imagens são para podermos interpretá-las e utilizá-las a nosso favor. Como bem descreveu o professor José Bento Ferreira, do Colégio Pentágono, de São Paulo:

Da continuidade dessas experiências espera-se a aquisição de um valor de uso de tais imagens, capacitando o sujeito em formação a expressar seus próprios pensamentos ao mesmo tempo em que se torna consciente da sua responsabilidade sobre as consequências de juízos e opiniões. Por isso, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não sugere “formas de trabalho, nomes de autores ou escolas filosóficas a privilegiar” e reconhece “bastante

liberdade de trabalho na Filosofia”, apesar do aceno ao “contexto grego”. A ênfase da disciplina não está nos conteúdos curriculares (neste ou naquele filósofo), mas nos processos de aprendizagem que realizam nossas expectativas. (Ferreira, 2016).

Justamente porque a filosofia é bastante questionada enquanto disciplina escolar, que se faz necessário que os educadores tomem consciência de que seu ensino não deve ser formalizado como mera transmissão de informações, ou uma espécie de aula sobre a “história das ideias”. O ideal é que o professor tenha em mente o quanto é necessário fazer com que seus alunos não fiquem dependentes de recursos didáticos, confundindo-os com o filosofar, o que faz de nossa disciplina um verdadeiro desafio pedagógico: o foco está na atitude filosófica e não na transmissão de informações histórico-filosóficas, estas serão também um recurso. Nesse sentido, somos de acordo que no ensino de filosofia a prioridade seja a utilização de práticas que favoreçam e desenvolvam a capacidade crítica e criadora dos estudantes.

Partimos, desse modo, da hipótese de que o cinema pode ocupar o importante papel de experimentação/formação do mundo contemporâneo, no entanto, é preciso compreender o jogo entre o real e o imaginado para que o leitor/espectador decodifique as afinidades suplementares entre verbo e imagem no movimento do imaginário. Como bem afirma Carrière:

Nada poderia ser menos preciso do que essa visão estreitamente aritmética de nosso mundo imaginário. Tudo pode ser drama, ação, história, romance, contanto que o interesse seja mantido e que nossos ouvintes se sentem de olhos bem abertos e não nos neguem sua atenção (Carrière, 2014, p. 146).

Vivemos em um mundo de imagens (TVs, computadores, outdoors, impressos diversos), o que foi poten-

CAPÍTULO 18

cializado pela conversão do telefone móvel em *smart-phones e tablets*. Agora esse mundo imagético está em nossas mãos desde crianças. Todos estamos participando dessa cultura da visualização, o problema é que estamos nos perdendo nesse *black mirror*, porque não conseguimos ter uma percepção crítica, ou seja, não conseguimos fazer a leitura criteriosa dessas imagens – afinal, como acompanhar a velocidade e a quantidade de sua produção? A escola, principalmente, se preocupa muito com a leitura e com a escrita, o que obviamente não contestamos, mas problematizamos a unilateralidade dessa visão, como assim o faz Weller & Bassalo:

o surgimento da escrita não substituiu a imagem no conjunto de códigos de expressão humana, pelo contrário, o visual e o escrito caminharam paralelamente na constituição da cultura dos grupos sociais. É necessário também reconhecer que a imagem é capaz de alcançar grupos sociais com a propriedade que a palavra não tem como atingir. Identificamos, então, na imagem uma dimensão democrática, pois a leitura/escrita, em diferentes momentos históricos, passou a ser tarefa de especialistas, ou restrita a pequenos grupos. Enquanto a expressão escrita foi constituindo-se em uma habilidade específica, e de apropriação condicionada, a imagem manteve seu caráter de apropriação individual e coletiva para todos que as tivesse ao seu alcance. (Weller; Bassalo, 2011, p. 285-286).

Cientes dessa percepção, e de como o mundo contemporâneo reduziu ainda mais a influência da escrita em relação às imagens, a escola deve discutir e se organizar também em torno de uma pedagogia das imagens, colocando-as na perspectiva interdisciplinar. A docência deve dar atenção a esse tema em sua formação basilar e continuada. Ao investigar como tal recursos didáticos (fotografias, vídeos, documentários, pinturas e, em especial, o cinema) podem ser aplicados às aulas de filoso-

fia, especialmente no ensino médio, aprendemos que o processo de ensino-aprendizagem em nossa atualidade não pode se furtar da utilização de tais recursos. Assim, cientes da relevância do tema, apresentamos uma proposta às questões do como utilizar as imagens cinematográficas em sala de aula e de qual seria o papel delas no ensino de filosofia.

Uma das propostas metodológicas mais aceitas é a de orientar os alunos através de uma sequência didática dividida em quatro momentos: Sensibilização, Problematização, “Investigação” e, enfim, “Conceituação”, sendo esse último o resultado da experiência fundamental do pensamento que permite, assim, a equação de um determinado problema (cf. Gallo, 2007, p. 26). Essa proposta está vinculada a ideia de criação de conceitos de Deleuze & Guattari, em “*O que é filosofia?*”:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos [...]. Criar conceitos sempre novos, é o objeto da filosofia. É porque o conceito precisa ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...]. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (Deleuze; Guattari, 1992, p. 13-14).

Através da concepção de ensino de filosofia como *oficina de conceito*, Gallo propõe que uma aula de filosofia se converta em uma “experiência do pensamento”, o que expressou em seu livro didático recomendado para

CAPÍTULO 18

o ensino médio no PNLB de 2018 (Gallo, 2016). Gallo sintetiza o que ele pensa sobre o currículo de filosofia no ensino médio, considerando a própria característica desse nível de ensino:

Ora, nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo. (Gallo, 2007, p. 21).

Levantar um problema existente deve ser uma preocupação constante do professor, no sentido de despertar a consciência do estudante quanto às questões que afetam sua vida, pois mesmo que não encontremos respostas às questões impostas, podemos orientá-lo no sentido de compreendê-las, de encontrar um sentido para sua existência. Dessa maneira, formaremos pessoas capazes de indagar sobre tudo e tomar decisões mais seguras e construtivas.

A IMAGEM PENSADA NA ESCOLA

Elencamos, até aqui, várias formas de justificar a presença do audiovisual na escola. A mais tradicional justificativa é a que considera a socialização das ideias propostas em sala aos estudantes. No entanto, poderíamos ser mais pragmáticos, justificando que, dentre as artes, o cinema tem um alcance maior no mundo contemporâneo, que o torna um recurso mais efetivo para as atuais gerações – e isso devido aos serviços de *Streaming*. Hoje a produção cinematográfica (filmes, docu-

mentários, séries) é muito maior que nossa capacidade de consumi-la. O que pode ser ainda mais ampliado ao pensarmos o audiovisual para além do cinema, pois cada um de nós se tornou um produtor de conteúdo para as redes sociais – cabendo-nos a denúncia de que as pessoas deixaram de viver a dimensão estética dos fatos/momentos, para os gravarem e postarem.

Essa dimensão estética, identificada com nossa experimentação de si, dos outros e do mundo, torna possível a produção de processos de subjetivação, que põe em perspectiva as regras morais cristalizadas pelas tradições, o que poderia formar as novas gerações para uma constante e necessária atualização de nosso modo de existência. Propor um ensino enquanto experimentação do pensar e do existir, a partir das ferramentas conceituais que a filosofia da diferença fornece, significa criar processos de subjetivação para liberar nosso pensamento das amarras da abstração vazia e transcendente.

A formação audiovisual a partir do cinema está transversalmente vinculada a competências de outras artes, como a fotografia, pois trabalha com uma série de noções de ótica, proporcionalidade, ângulos, enquadramento etc. O audiovisual pode ser uma espécie de antídoto ao formalismo vazio de uma aula dita “tradicional”, pois ao pressupor uma necessária transversalidade, pode interagir com os interesses dos alunos e abri-lhes novos mundos e experiências.

Dependendo do filme abordado, podemos criar uma experiência de *túnel do tempo*. O que os estudantes veem surte um efeito em suas realidades, sobretudo na criança e no adolescente, que passam por um processo de formação mais dinâmico. Por isso, a preparação dos professores enquanto mediadores, o conteúdo da aula e a aprendizagem dos estudantes é um momento vital.

CAPÍTULO 18

Mas como mediar um recurso didático que não domina ou conhece a produção e execução? Para que os docentes entendam o que é um filme, sua produção, objetivos e perspectivas, devem possuir um conhecimento mínimo do que tratamos até aqui.

Não podemos negar, no entanto, que a experiência do cinema é ambígua, porque subjetiva, emocional, fantasiosa. Nunca assistimos aos filmes de uma maneira idiossincrática. Nossa formação nos torna mais ou menos atentos a ver certas coisas e outras não, ou seja, estamos dentro de regimes visuais. O cinema foi incorporado às culturas, de forma que, principalmente na infância e adolescência, adotamos certos vícios de visão e percepção cinematográfica que acabam dando certo enquadramento a essas subjetividades. Ainda que sejamos impactados de maneiras diferenciadas, não devemos desconsiderar em nossa docência os condicionamentos que temos ao ver um filme. Se considerarmos que cada filme está imbuído de intencionalidade e ideologias, o cinema torna-se algo muito objetivo. Enquanto espectadores, vemos imagens (percepção) e almejamos captar o sentido ou vivenciar as sensações e sentimentos que a história oferece, via roteiro, enquadramento ou interpretação. Temos que decodificar essa história.

Todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. O uso do cinema na educação escolar depende da compreensão da sua natureza enquanto um conjunto de regras e escolhas. O grande desafio do professor, nesse sentido, é o de entender tais regras e escolhas da linguagem cinematográfica.

Conciliar a temática curricular com a projeção do filme em sala de aula cobra-nos o conhecimento da

linguagem do material que está sendo usado. Esse é o grande desafio. É importante o docente se preparar, conhecer um pouco da história do cinema, um pouco de linguagem do cinema, para começar a trabalhar com filmes como recurso didático. Quanto mais ele dominar essas questões, mais fácil vai ser sua aplicação em sala de aula. Não confundir, no entanto, essas exigências de domínio, por parte dos docentes, dos saberes técnicos e historiográficos do cinema, como um elemento necessário à formação docente, pois inúmeros professores podem escolher não recorrer a esse recurso. A questão é: se o professor optar por seu uso, o que ele deve saber para bem executar esse intento? E uma vez que nos capacitamos, como podemos usar os recursos em sala de aula? As questões referentes à linguagem, ao conteúdo, às situações? Como mobilizar tudo isso para a sala de aula?

O cinema em sala de aula é um elemento provocador de debates e reflexões que vão além dos aspectos técnicos e estéticos do filme. Cada obra cinematográfica é um documento em si, por isso articulá-lo a elementos curriculares de nossa disciplina é uma abordagem necessariamente interdisciplinar. Pensar um filme escolhido para um determinado tema requer a compreensão do como devemos apresentá-lo aos estudantes. Cabe apresentá-lo da mesma maneira que um texto de filosofia? Essa perspectiva de entrecruzar o que o filme propõe com a temática a ser debatida em sala de aula é uma condição para seu uso didático. Nesse sentido, o uso do audiovisual não pode ser desconsiderado na escola:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação em uma sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode

CAPÍTULO 18

prescindir da presença desses novos recursos (Pretto, 2009, p. 112).

O filme pode ser utilizado como um incremento de determinado conteúdo disciplinar, previsto nos parâmetros curriculares. Aliás, tradicionalmente esta é a forma mais comum de tratamento do cinema em situações escolares. Vale registrar que o filme como ilustração, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma metodológica mais adequada de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum. A rigor, qualquer disciplina pode trabalhar com o cinema em sala de aula. É preciso, no entanto, que o professor comece pelas perguntas fundamentais: O que eu quero com esse filme? Em que essa atividade se relaciona com o conjunto da minha disciplina e área curricular? Quais os limites e as possibilidades que essa atividade tem para o grupo de estudantes em questão? Sobre as interpretações que os estudantes possuem sobre o filme, Bittencourt alerta que:

É preciso preparar o aluno para leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os filmes que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? (Bittencourt, 2004, p. 376).

Essa experiência intersubjetiva proposta pelo professor ao recorrer ao recurso audiovisual permite aos estudantes o desenvolvimento de sua capacidade cooperativa, ou seja, na enriquecedora condição de ser espectador, crítico e debatedor das ideias expostas no filme. Em *O abecedário de Gilles Deleuze* (1988-1989), chama a atenção o verbete *P de professor*, onde o filósofo comenta que

[...] para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de

matéria em movimento. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém [...]. Uma aula é emoção. É emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum.

Desta forma, pode o cinema surgir como primordial mecanismo à aprendizagem filosófica, cabendo aos docentes de filosofia o desenvolvimento de atividades a partir da riqueza de suas imagens, como elementos didático-pedagógicos. Aqui atentamos para as dificuldades nisso implicadas, sobretudo, ao levar a cabo todas as suas problematizações, no que se refere ao que se têm propriamente de filosófico, e não tão somente qualificar as atividades como mero recorte de um propenso conteúdo ou temática a ser trabalhado. O cinema na escola tem fins específicos, não sendo sua exibição o principal, mas o que ocorre posterior a ela. Como educadores, nos interessamos por sua aplicação didática. O cinema é uma possibilidade de encontro. Encontro com mundos desconhecidos e surpreendentes – seja porque inventados, seja porque estão distantes de nós. A experiência do cinema não se restringe a ensinar e aprender algo, mas em ser um ponto de encontro com mundos diversos, e com diversas concepções de mundo. Nesse sentido, é ingênuo pensar que o uso do cinema em sala de aula possa ser totalmente controlado pelo professor em seu uso didático no que toca às percepções dos alunos em relação ao filme apresentado. Não há como retirar da arte cinematográfica sua característica mais bela e potente, que é a de encontrar. O cinema não precisa se preocupar com o estatuto do certo ou errado, já que sua arte está no expressar dessas possibilidades de ser e fazer, que serão expostas às sensações, aos perceptos e afectos de cada espectador. Para os autores “os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles

CAPÍTULO 18

que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 213).

O cinema surge como ferramenta metodológica e uma opção educacional à exploração de temas e conceituações filosóficas. As representações de verdades e pretensas universalidades que são demonstradas no cinema podem já ter sido descritas por outras artes ou ciências, porém o trato cinematográfico é expressivamente distinto. A proposição de uma temática pode ser mais profunda vista pelo olhar do cinema.

O cinema pode estabelecer uma práxis pedagógica essencial na contemporaneidade, visto a natureza da pluralidade de imagens, que são produzidas e recriadas permanentemente, ao modelar a imaginação e representar diversas realidades na monotonia dos sujeitos. Pode auxiliar como guia ao debate da ação filosófica, o qual, sob a linha fictícia de uma representação de realidade, pode motivar o crescimento cognitivo do espectador, defronte a uma problematização presenciada no enredo e nos temas, talvez podendo estabelecer um entendimento da realidade. (Fischer, 2007, p. 292).

O cinema é objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, tais como filosofia, teoria literária, semiologia ou psicanálise. A compreensão de Deleuze, no entanto, é original em relação aos demais casos: para o filósofo, o cinema não é um recurso ou mesmo um objeto de estudo, mas sim um campo de conhecimento que atua de forma conjunta com outros domínios do pensamento, tais como a literatura, as artes plásticas ou a própria filosofia. Deleuze entende, assim, que nenhuma dessas áreas é inferior, ou menos abstrata, especulativa ou reflexiva do que as outras. Pelo contrário, ao investigar os proce-

dimentos que os cineastas utilizam para pensar através de seus filmes – como as composições dos planos, os movimentos das personagens, os cortes – percebemos que as obras cinematográficas conseguem alargar conceitos como tempo, espaço, movimento, imaginário, real.

Assim como todas as artes, o cinema deve ser visto como acesso a nosso direito à cultura, possibilitando uma formação emancipatória. Cientes disso, os professores que optam por utilizá-lo como recurso didático sempre devem perguntar aos estudantes: o que vocês sentiram? O que vocês entenderam? O que você viu de diferente? Essa potência de tirar do lugar, de inventar novos mundos, que está presente no cinema, é uma dimensão lúdica que não pode faltar na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de que os docentes teriam de compreender a aplicação de recursos audiovisuais durante as aulas de filosofia no Ensino Médio, foi embasada no pensamento deleuzeano, associando alguns de seus conceitos aos elementos didáticos em sala de aula. Embora Deleuze nunca tenha escrito nenhum tratado sobre educação, seu inusitado discurso nos faz defrontar o diferente, o inconformismo e necessidade de uma nova concepção de vida e mundo enquanto processos de criação. Impelidos a educar a partir da questão “que é o conceito?”, nos propomos a pensar: como ensinar filosofia a partir do cinema? Pensar a educação e o cinema são questões partícipes das preocupações que os filósofos da diferença têm em relação a perspectiva de que o conceito não é uma definição. Para Deleuze e Guattari, são três as potências do pensamento. 1-a filosofia cria conceitos; 2-a ciência cria o que eles chamam de funções; a arte cria o que eles chamam de perceptos e afectos. Tanto o artista, como o filósofo, quanto o cientista, são criadores, mas

CAPÍTULO 18

cada um deles cria um produto distinto. Eles procuram explicar o que é o conceito sem, no entanto, produzir uma definição de conceito, pois produzir uma definição de conceito seria matar a própria potência de pensamento e a própria potência criativa do conceito. Uma noção importante para estes pensadores é que o conceito é sempre imanente. Essa é a grande inflexão e o grande rompimento com a tradição filosófica. Desde Platão, nós pensamos o conceito, pensamos a ideia como um ente transcendente, algo que está além do pensamento, ao qual podemos chegar pelo intelecto, daí a contemplação.

Pensar não é contemplar, pensar é criar. Os conceitos não estão para serem descobertos, encontrados pelos filósofos, os conceitos são inventados, fabricados, criados pelos filósofos. São criados imanentemente. Eles dizem que para produzir conceitos é necessário um plano de imanência. Cada filósofo tem o seu plano de imanência. O plano a partir do qual ele experimenta os problemas e, experimentando os problemas, vai recolhendo os elementos ou uma série de elementos que estão nesse plano, e a composição desses elementos é o conceito.

O conceito é esse ato de pensamento que reúne uma série de elementos que estavam predispostos, organiza esses elementos de uma determinada maneira, e tendo organizado esses elementos nos permite fazer frente ao problema que nos mobilizava. O conceito não é uma resposta ao problema. O conceito é uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar o problema. A partir dos conceitos, sim, nós podemos construir respostas para os problemas.

Trabalhamos com a ideia de que caberá ao professor despertar o interesse pelas práticas filosóficas no estudante, estabelecendo a relação do conteúdo de filosofia exposto com o material audiovisual escolhido para

exibição. O professor deve tomar para si a tarefa de fazer interpretações sobre o filme, mas também saber conduzir a discussão e permitir que todos os alunos estejam à vontade para fazer suas próprias leituras. Ele deve agir como um guia, levando em consideração a forma como os próprios alunos enxergam o mundo ao redor. O aprendizado depende de todo um regime de signos, de uma série de conexões que o estudante faz e de conexões de sentido que ele faz com coisas que, às vezes, estão muito distantes daquilo que é o discurso do professor. O professor pensa em uma determinada situação, coloca determinados elementos, mas como o estudante vai dispor desses elementos e como vai organizar é um trabalho dele.

O cinema, enquanto mídia educativa, possui grande potencial pedagógico uma vez que é muito mais fácil, seja para uma criança, adolescente ou adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais. O filme auxilia o docente a romper com o modelo tradicional de aula baseada na solitária explanação, podendo servir tanto para expor conteúdos quanto para criar conceitos e demonstrar experiências.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. F. C. **O uso do cinema no ensino de filosofia para o ensino médio**. 2020. 80f. Dissertação. Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas – São Paulo: Papiрус, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPÍTULO 18

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Tradução: Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento: cinema 1**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo: cinema 2**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra de 1987. In: **Folha de São Paulo**, 26/06/1999.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FERREIRA, J. B. **É útil estudar filosofia no ensino médio?** São Paulo: Colégio Pentágono, 2016.

FISCHER, R. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

GALLO, Silvio. **Filosofia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GALLO, Silvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2016.

OLIVEIRA, R. A. Dziga Vertov: um cineasta e sua revolução particular. Revista online **RUA – Revista Universitária do Audiovisual** (UFSCar), 2012.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas - SP: Papyrus, 2009.

WELLER, W; BASSALO, L. M. B. Imagens: documentos de visões de mundo. **Revista Sociologias.** Porto Alegre, ano 13, n. 28, set/dez, 2011.

CAPÍTULO 19

A CASA DOS MASTROS: VIOLÊNCIA NÃO É APENAS UM CONTO

*Ailton George de Almeida e Silva
Clara Maria Teles Rodrigues
Geórgia Maria Feitosa e Paiva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Orlanda Amarílis (1924–2014), originária de Cabo Verde, é considerada a primeira autora cabo-verdiana a alcançar o reconhecimento internacional. Nascida na cidade de Assomada, na ilha de Santiago, a vida de Amarílis correu por muito tempo fora do arquipélago. Seus estudos no Magistério Primário foram finalizados em Goa, território indiano dominado por Portugal, antigo Estado da Índia Portuguesa. A autora concluiu o curso de Pedagogia pela Faculdade de Letras de Lisboa.

A escritora advém de uma família já envolvida na produção literária, foi seu pai, Armando Napoleão Rodrigues Fernandes, que publicou o primeiro dicionário de língua crioula-portuguesa em Cabo Verde.

Seus textos iniciais foram publicados na revista *Certeza* (Cabo Verde 1944-1946), e depois seguiram outros, por exemplo a *Escrita e Combate* (1976), *Cais do Sodré té Salamansa* (1974), *Ilhéu dos Pássaros* (1982), *Contos - O campo das palavras* (1985), *Fantástica no Feminino* (1985), e *A casa dos mastros* (1989), traduzidas para o holandês, húngaro, italiano e russo.

Durante o desenvolvimento do trabalho, percebe-se um encontro de fatos comuns à África e ao Brasil: a violência contra a mulher, o comportamento social frente a esse fato e a história de traços patriarcais. Isso é a condição nevrálgica da pesquisa que se esteira em uma confluência de realidades fundamentadas e as linhas de um cenário e personagens fictícios: entende-se que há várias Violetes em cada registro junto ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Vale ressaltar que existe uma necessidade preliminar da descrição do espaço territorial, na sua versão geográfica e histórica para que o leitor possa se situar para a compreensão textual, já que se trata de uma obra africana, onde as particularidades descritas encontram-se diferentes do Brasil.

É possível definir a escrita de Amarílis como enérgica e combativa, principalmente na tentativa de romper com as estruturas de uma metrópole preconceituosa e patriarcal que caminha paralelamente com a descrição doutrinária brasileira. É de suma importância que essa voz literária feminina, africana e periférica reverbere e tenha espaço não só no campo acadêmico, mas no mercado editorial, principalmente por ser essa uma voz que pode falar sobre si, de si e com os seus.

Neste artigo, será conduzida uma análise discursiva e literária do conto *A casa dos mastros*, Amarílis Orlanda. Serão explorados os personagens, símbolos e discursos presentes no texto, a fim de proporcionar uma análise aprofundada.

Durante esta investigação, estabeleceremos uma conexão entre os símbolos de poder presentes na obra literária e a realidade brasileira, especificamente no que se refere à questão da violência de gênero. Essa abordagem visa incentivar uma reflexão crítica sobre as influências do colonialismo no debate acerca desse tema complexo.

CAPÍTULO 19

A ESCRITA ENÉRGICA E COMBATIVA DE ORLANDA AMARÍLIS

No conto “*A casa dos mastros*”, entendemos a escrita de Orlanda Amarílis como emancipatória, pois personagens femininas assumem o protagonismo em sua própria história, saindo de uma posição subalternizada. Sobre este último ponto, Spivak (2014, p. 127) disserta que “o imperialismo estabelece a universalidade da narrativa do modo de produção, e que ignorar o subalterno hoje é [...] continuar o projeto imperialista.” A autora expressa a ideia de que as forças dominantes impõem estruturas de manutenção do status quo, em que os sujeitos são postos como subalternos/marginalizados e são condicionados a uma passagem afônica sobre a sua própria história. Ainda sobre o processo da construção do discurso, Foucault (1996), aponta que

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1996, p. 8-9).

Mediante esse trecho é de bom grado considerar que durante a formulação de um discurso há um estabelecimento de algumas contenções, de uma seleção prévia, para que seu conteúdo seja aceito, considerando a sua temporalidade e/ou localidade. É nesse sentido que o texto de Amarílis alcança seu espaço no campo literário, assumindo forma através do conto, e encontrando margem para a fluidez e a possibilidade de cambiar os elementos da realidade e do mundo místico e sobrenatural.

A CASA DOS MASTROS: DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA À VIOLÊNCIA FÍSICA

Em condensadas quatorze páginas e expostas por uma figura feminina, uma narradora *post mortem* em primeira pessoa, onisciente e observadora, o conto *A*

Casa dos Mastros nos apresenta com um desenrolar de situações que se assemelha a uma história narrada em volta de uma fogueira. Ela possui um teor ora fantástico, dado a condição de sua narração, ora histórico/regional, dado a sua capacidade de nos transportar para uma Cabo Verde ainda dominada por uma estrutura colonial e que cria pontes entre a situação de violência ficcional e os casos que preenchem a realidade em diversos locais e períodos.

Os principais personagens do conto são, além de Violete, seu pai, nhô Jul Martins, a madrastra Dona Maninha, Isabel, a empregada, o primo Alexandrino, Padre André e, por fim, Augusto, noivo de Violete.

Tabela 1 - Elementos centrais do conto *A Casa dos Mastros*

Elementos centrais do conto <i>A Casa dos Mastros</i>	
Local	Cabo Verde, pelas características citadas no texto, podemos inferir que a trama se passa em uma região rural/campestre;
Contexto	Colonialismo português, a organização de poder oriunda do Império português que se constrói não apenas das estruturas burocráticas do Estado, mas também da imagem do masculino e do papel de organizações religiosas (Igreja Católica e Maçonaria);
Narrador	figura feminina, <i>post mortem</i> , sem identificação e sem relação com a família observada.
Enredo	o conto narra as desventuras de Violete, seus amores, sua submissão, sua reprodução da violência internalizada, Violete menina, mulher e por último uma lembrança triste da casa dos Mastros.

Elaborado pelo autor, através do material base, o conto *A Casa dos Mastros* (1989).

CAPÍTULO 19

Tabela 2 - Personagens do conto *A Casa dos Mastros*

Violete	abandonada pelo noivo, amargurada pelo tempo e pela desilusão amorosa, transiciona para uma figura de mulher liberta por um evento de abuso;
Augusto	noivo de Violete, que a abandona; pouco citado no texto e que apresenta uma personalidade irresoluta;
nhô Jul Martins	pai de Violete, aquele que rompe a barreira do incesto;
D. Maninha	madrasta de Violete, sofre com a reprodução da violência por parte de Violete;
Padre André	a figura que deveria ser a ligação entre a população e o divino;
Alexandrino	primo de Violete, personagem que apresenta um fluxo de idas e vindas, contrasta com a personalidade do noivo de Violete, além de ser um envolvimento amoroso de Violete.

Elaborado pelo autor, através do material base, o conto *A Casa dos Mastros* (1989).

Tendo a perspectiva feminina marcante na ficção e preservando as tradições da sua terra com um formato muito descritivo, a obra “*A casa dos mastros*” é desenvolvida com uma narração póstuma, no qual fica evidente a realidade de supressão da voz feminina, que encontra espaço e autoridade apenas do além. Os traumas das mulheres marginalizadas que foram silenciadas são expostos de uma forma clara e direta, bem como as implicações sociais também estão presentes.

No conto, a narradora tem acesso aos pensamentos, sentimentos e ações dos personagens, além de ter um conhecimento completo dos eventos passados e presentes da história. Ela apresenta uma perspectiva objetiva, fornecendo ao leitor uma visão abrangente dos acontecimentos e permitindo uma compreensão mais completa da trama e dos personagens.

Orlanda Amarílis inicia “A casa dos mastros” indicando que o mastro é um signo, um sinal e que, nesse texto em particular, a casa dos mastros é o cenário de uma transgressão na cidade. Toda a citação é plurissignificativa, devido ao entendimento fragmentado. A casa dos mastros, dentro da narrativa, possui esse nome, pois apresenta dois mastros, cada um possuindo uma bandeira.

Aparecendo desde a Antiguidade, a bandeira é símbolo de dominação e da vitória de um grupo revolucionário. Individualmente, cada bandeira é um símbolo concreto, possuindo seus próprios ritos. Enquanto símbolo, a bandeira é indicativo de um poder que assume uma conotação quase que divina, conforme nos traz o *Dicionário de símbolos*, “Estar suspenso acima da terra é ser iniciado nos segredos divinos”, segundo Chevalier; Gheerbrant (2001, p. 119). No conto, a casa dos mastros possui duas bandeiras: uma representando a monarquia portuguesa e a outra sendo proveniente da maçonaria. Dessa forma, o poder se dá através da representação que a autoridade masculina, colonial é inquestionável, imutável e que observa ininterruptamente aqueles que estão abaixo, a sua sombra.

O papel do poderio masculino está expresso no texto não apenas na bandeira, mas também através do mastro, um símbolo fálico, em contrapartida à casa, que possui um simbolismo maternal e feminino. Dessa forma, no campo simbólico, a casa tomada pelos mastros com bandeiras do império colonial e da maçonaria pode ser compreendida como uma mulher oprimida pela violência do homem, simbolizado aqui pelo mastro – enquanto falo, pela bandeira do império colonial português – que por si só já representa a violência e a opressão sofrida da cultura cabo-verdiana pela portuguesa –, bem como da maçonaria, uma sociedade composta apenas por homens e que empodera os homens.

CAPÍTULO 19

Ainda de acordo com o *Dicionário de símbolos* podemos decompor a imagem do mastro como uma lança. Além disso, os autores indicam “que a lança ocupava um lugar simbólico no que concerne ao Direito: ela protegia os contratos, os processos, os debates.” Chevalier; Gheerbrant (2001, p. 536), assim entendemos que a composição geral das bandeiras içadas equivale ao binômio do poder divino e poder jurídico-geral, impondo o controle nesses dois aspectos da vida social.

Do explícito das bandeiras coloniais e da maçonaria, que representam as estruturas de poder que imperaram sobre o território de Cabo Verde, percebemos que a representação dos mastros assombrava, sibilava e fazia sombra. Nesse aspecto, os mastros e as bandeiras, além de um instrumento institucionalizado da empresa colonial portuguesa, são uma representação fálica, que apenas colabora para a imposição das vontades do masculino, vontade que empurra para a obediência servil, sexual, mental, física, concreta e imaginária à imagem da mulher. A veneração não está condicionada apenas ao poderio colonial ou religioso, mas os mastros podem ser elementos da veneração do masculino. Sem esse culto, essa virilidade, esses poderes seriam fragilizados.

Dessa forma, é possível indicar que as bandeiras e os mastros podem ser interpretados como elementos do poderio masculino, expressando uma violência simbólica, uma agressão física que refletirá nas personagens femininas a aceitação, a subordinação. Nesse ponto, entendemos que a caracterização da escrita deve ser compreendida como a apreciação de uma arte, no qual cada aspecto tem uma mensagem da escritora sobre a representação daquilo em seu sentido reflexivo.

Já na epígrafe do texto, verificamos a presença dos símbolos de poder na vivência de uma comunidade, “O

mastro é um sinal, é um signo... [que] surge como cenário de uma transgressão no cotidiano de uma pacata cidade” (Amarílis, 1989, p. 39), assim, o mastro se destaca como uma violência simbólica à cidade. Mas, o que seria essa violência? Para responder esse questionamento, é necessário retomarmos as palavras de Pierre Bourdieu (1992) que fundamenta sobre a importância de reflexão profunda, por cada palavra conter ligação direta com o elemento centro textual:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu, 1992, p. 19).

Assim, com base na leitura do fundamento apresentado, é necessário compreender que a colonização não se processa apenas através da força física. O ato colonizador se processa também através do campo simbólico: o poder do homem já é evocado através da figura do mastro, enquanto a inserção das bandeiras fincadas no campo social, cultural, linguístico, se mostra como uma violência que corrói a alma dos colonizados. No conto, isso se expressa através da bandeira colonial e da bandeira maçônica, que servem para legitimar o poder masculino.

A bandeira nacional traz uma figura masculina de cunho supremo, que impõe as suas forças contra tudo e todos, a imperialidade estatal e a de natureza maçônica reforça o ordenamento familiar, onde o macho deve tomar todas as decisões, inexistindo espaço para a pauta feminina, exatamente como ocorre com esse “sistema fraternal”.

CAPÍTULO 19

Foucault (2007) indica que o controle imperial assume várias nuances, para além da autoridade corporal, quando afirma que

Surge assim uma exigência nova a que a disciplina tem que atender: construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõem. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente. Essa exigência se traduz de várias maneiras. (Foucault, 2007, p. 138).

Ainda segundo Foucault (2007), essa especialização das forças se desenvolve através de uma disciplina educacional baseada na resposta a um conjunto de sinais alinhado a um código moral. Esse código é irradiado pela atuação da igreja que, no conto analisado, assume um papel de agente de contenção social e de agressor, principalmente de violência sexual tendo como alvo as mulheres.

Essa educação social baseada na perpetuação do poder colonial/masculino, enraíza-se nas mulheres ao ponto que elas também são agentes de reprodução desse poder. Um exemplo claro no conto é quando Violeta em um momento de fúria, canaliza sua raiva, sua frustração em não ser ouvida, sobre a madrasta.

A madrasta parou junto do marido e segurou-o pelas bandas do casaco de caqui. Um arrepiou percorreu a Violeta da cabeça aos pés. Voltou-se para a madrasta e, numa fúria, bateu-lhe com a bengala uma, duas, mais vezes, nos ombros, à toa. O pai não conseguiu dominar. (Amarilis, 1989, p. 46).

Violeta tentava informar sobre o comportamento lascivo do pai, um ato de desobediência e desrespeito à figura do pai e que culmina em agressão contra a madrasta. Violeta rompe o silêncio, rompe a imagem de mulher refinada, educada aos moldes europeus, mas

esse rompimento se processa sob uma outra mulher, uma figura que foi submissa e contida por um poder masculino opressor.

Nesse momento, Paulo Freire (2019, p. 68) torna-se relevante para a compreensão do texto de Amarílis: o educador relaciona a opressão com o processo de desumanização, a violência na qual o oprimido é submetido lhe impede de ser, de ser em sua potencialidade. Na condição de oprimidos que absorvem os mecanismos de dominação, estes acabam reproduzindo a prática do agressor gerando uma violência horizontal, investindo contra outros oprimidos.

Essa violência assume várias formas (simbólica, sexual, jurídica) e se desdobra em um poder disciplinador da mente e do corpo. Compreendemos que isso era comum a todas as colônias, e que seus efeitos ainda vibram em nossas sociedades pós-coloniais. Isso é mais evidente quando traçamos um paralelo com o processo colonial brasileiro, através de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 39), quando afirma que “Não existe, a seu ver, outra sorte de disciplina perfeitamente concebível, além da que se funde na excessiva centralização do poder e na obediência.” Tal citação resume bem a estruturação do poder no período colonial, em que todos os elementos de poder convergiam para a centralidade da metrópole, para a servidão e aceitação dos conquistados, embutindo nos últimos a sensação de normalidade dessa equação de poder.

Dentro da leitura do período colonial e suas ramificações sobre o substrato social atual, é relevante o que diz Eric Hobsbawm (1988, p. 33) ao afirmar que “O mundo estava, portanto, dividido numa parte menor, onde o “progresso” nascera, e outra, muito maior, onde chegara como conquistador estrangeiro [...]”. Essa no-

CAPÍTULO 19

ção de progresso não é apenas no sentido econômico/tecnológico, mas um processo de reestruturação social, que se deu através da violência em suas diversas formas, como meio para a europeização do modo de vida daqueles que foram colonizados.

A Igreja Católica era uma das instituições que seriam responsáveis por levar o progresso civilizatório para as terras selvagens, partindo de uma lógica preconceituosa europeia. No conto em questão, a presença da igreja é representada pela figura do padre André. Contudo, aquele que deveria ser um pedestal da moralidade, age com o mesmo impulso dos homens fora do clero: o agente da igreja investe sexualmente sobre Violete que fora buscar alento na religião para amenizar as dores e culpas por conta dos acontecimentos anteriores.

O padre “acariciou-os com ardor àqueles seis de virgem” (Amarílis, 1989, p. 48), que, para a surpresa do leitor, tal ato surte um efeito libertador em Violete. Conforme indica o texto, ela “Limpou os olhos e escapou-se pela porta da sacristia e seguiu rua fora, mulher e liberta.” (Amarílis, 1989, p. 49).

Em outro momento, Violete é conquistada pelo primo Alexandrino que tinha fama de mulherengo. Entretanto, essa relação é rápida. Considerando o histórico do rapaz, ele logo se irrita com a tranquilidade do local e some. Assim, Violete é novamente enjeitada, mais uma vez posta à espera do seu par romântico. O tempo novamente, como sempre, avança, e Violete alegra-se com o retorno do primo, na esperança de uma retomada de seus momentos. Contudo, o destino reiteradamente não é afável com a moça, quando a espera de Alexandrino, ela percebe que sobre o seu corpo não era seu primo, mas o seu pai entrara em seu quarto e a violara, conforme indica o texto: “A tranquilidade tomou-a, a lassidão

abençoada, o frêmito desvanecido. Tudo se aquietou e ela viu-o na sua frente, de pé, o peito largo e forte. Ele voltou-se e saiu pé ante pé. Era o pai.” (Amarílis, 1989, p. 49). O pai sumiu mundo afora após o incesto, e Alexandrino morreu num dia de suão. Violetete emudeceu, e os dias continuaram, agora em meio a casa vazia, mobiliada de recordações, fantasias e desgraças.

Violetete, filha da classe abastada de origem europeia, cujo seu microcosmo é uma diminuta vila de um país colonizado em África, sucumbe ao tempo, as estruturas e figuras de poder, fica sozinha vivendo de trágicas recordações e desejos amaldiçoados, acaba morrendo na mais pesarosa solidão, e tem como sua companheira na morte a narradora que morreu anteriormente.

Muitos anos depois, o pai, que tinha estado todo esse tempo escondido, retorna, mas encontra apenas o corpo da filha mumificado, em uma cadeira. As figuras masculinas deste conto, o noivo Augusto, o padre André, o primo Alexandrino e o próprio pai, são pessoas educadas numa sociedade patriarcal que lhes dá todos os privilégios e condições de domínio e crucificam as mulheres que projetam alguma autonomia.

O comportamento de Violetete por querer expor as suas vontades não tem respeito nessa sociedade liderada por homens, que decretam castigos e posse sexual, silenciando as mulheres que ousam lhes contrariar.

Sabemos de sua história por intermédio de uma voz feminina, uma voz do além, uma voz que vibra por ascensão e vingança. Essa narradora morta, penalizada com tudo que aconteceu a Violetete, desempenha um papel fraternal por ter sido também uma vítima e a única testemunha que detectou as condições sofridas pelas mulheres da narrativa, Além disso, ela atua como um elemento psicológico que interage com a voz de Violetete, confortando-

CAPÍTULO 19

-a no mundo póstumo de solidão e sofrimento, visto que ambas sofreram violências quando vivas.

REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA NA VIOLÊNCIA DE GÊNERO E A INSPIRAÇÃO DA OBRA

Apesar de notarmos inúmeras diferenças entre a geografia e a história de Cabo Verde e as do Brasil, de acordo com a obra apreciada neste trabalho, ambos os países possuem uma infeliz coincidência: a marcante violência contra a mulher.

Constatamos que as temáticas que emergem do conto de 1989 ainda são atuais em 2023, percebemos uma estigmatização fragilizada do gênero feminino, que implica diretamente no processo de exclusão e marginalização da mulher. No Brasil, mesmo com a lei federal n.º 11340/06 – denominada Lei Maria da Penha, sendo esta a maior conquista política feminina de caráter protetiva e a Lei 13104/15, denominada lei do Feminicídio, a violência contra a mulher ainda assola sem controle o país.

Sabemos que a pauta sobre diferença sexual é estruturada em uma abordagem complexa, impossível de ser tratada em sua plenitude em um artigo, tendo em vista a multiplicidade de elementos que alimentam a discriminação. Mas, no campo da obra e a realidade brasileira, é possível afirmar, baseado em Rosa e Campos (2012, p. 650), que “a categoria gênero ressaltou a vulnerabilidade da mulher em um contexto relacional envolvendo as hierarquias sociais/relações de poder”, que compõem uma verdadeira estrutura genérica africana e brasileira.

O cenário vivido por Violete também está em vários lares brasileiros: uma jovem que espera contrair matrimônio e está sob o regime *pater* familiar. A história transcorre em uma cidade pequena e pacata e as boas condições da família protagonista exigem a necessidade

de manter as aparências. Assim, Violete acaba por guardar segredo das atitudes extraconjugais paternas que, quando consumia bebida alcoólica, gostava de ir “espai-recer as febres em casa da pandcha arranjada para os lados de Fonte Doutor” (Amarílís, 1989, p. 45). Esse fato, para a doutrina brasileira, é exatamente fundamentado trazendo a relevância cultural:

Portanto, a cultura que se impõe sobre as mulheres está tornando-as vulneráveis. O modo pelo qual a sociedade educa meninos e homens, normalizando a agressividade, as meninas e mulheres são, desde cedo, expostas a uma condição de subordinação. Diante disso, verifica-se uma necessidade de recaracterização dos processos educativos, de gênero e também de sexualidade. A luta da mulher é por respeito, é contra a objetificação. Mulher não deve ser tratada como objeto de desejo, é um ser humano, com direitos iguais, com dignidade e acima de tudo, com o direito de escolher seus parceiros sexuais, distanciando-se de qualquer forma de violência. (Diotto, Soutto, 2016, p. 16).

Exatamente como na narrativa, a mulher é caracterizada pela vulnerabilidade, advindo já no seio familiar, onde a violência expressada pela agressividade faz parte da educação e a existência de subordinação ao sexo masculino é um mecanismo de objetificação da mulher, isto é, torná-la objeto de poderio masculino. Isso traz repercussões inclusive sexuais, pois assim sendo, o ente feminino é a coisa responsável pela satisfação sexual. Tanto no enredo quanto na realidade, há a ligação entre o homem ser um ente de ímpeto sexual que deve ser atendido prontamente pela mulher, e aceito inclusive com normalidade se acontecido extra muros conjugais.

Pela falta de diálogo, respeito e dignidade à protagonista, Violete, num surto, após receber um chamado paterno severo em um jantar, agride a sua madrasta, de forma imprevisível e desnecessária, destacando-se na

CAPÍTULO 19

passagem: “Porquê o ódio desbotado, a sanha de virgem conventual, este desassossego de raiva?” (Amarflis, 1989, p. 46). Tal ato é compreendido como uma manifestação de violência à autoridade do pai, em quem Violeta não vê outra alternativa senão transferir toda a carga negativa acumulada por anos de silêncio contra a inocente madrastra, que também é mulher, concluindo-se que violência é nascedouro de violência. Em nossa realidade, há dados alarmantes: Rodriguez (2016) afirma que “ao investigar os casos, a funcionária descobriu que 90% das mulheres que foram denunciadas por seus parceiros haviam sido previamente agredidas por eles”, condição fática que se encaixa exatamente à resposta agressiva e súbita da protagonista ficta.

Sobre a pauta de violência contra a mulher no Brasil, há lamentáveis registros de denúncias de violência doméstica ou familiar, datadas de agosto de 2022, no total de 31.338 denúncias, sendo 169.676 violações de direitos que abrangem violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial, com esses registros oficiais provenientes do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Um registro de denúncia pode conter mais de um direito devidamente agredido. Mesmo as mulheres brasileiras possuindo a garantia de sua integridade como pessoa humana através das legislações especiais, os números ainda são alarmantes.

Esses números são repercussões de uma sociedade estruturada em conceitos retrógrados que foram sendo transmitidos de geração em geração, e, com isso, ainda ganham força no desenvolvimento da mulher não pertencer a uma seara de direitos sólidos que dignificam a sua existência, distanciando da igualdade, equidade e respeito que lhes devem estar investidas, como todo ser humano deve. Assim como esse mal foi transmiti-

do na genética decolonial, o seu antídoto deve também ter uma ação entre as futuras gerações, até que um dia a reversão desse quadro possa ser possível, através da ação das políticas públicas e ressignificação valorativa da mulher no cenário social.

Debulhando as linhas literárias de Amarílis, observa-se ainda que após a agressão da protagonista à sua madrasta, que veio a óbito, é registrado um rompante entre uma figura infantilizada e tida como “adequada” feminina e o nascer de um corpo de mulher que exala desejos sexuais, e ao se deparar com tamanhas transformações busca as orientações do padre, que por sua vez, abusa da mesma, ao ter um desmaio em plena a confissão.

Mais uma passagem marcante que caracteriza a vulnerabilidade feminina, exatamente no momento em que mais precisava de proteção e auxílio, passa a ser deflorada, no ato de ato de heresia e ignomínia (Amarílis, 1989, pág. 49), condição esta que para a legislação brasileira tem nome tipificado, e se chama estupro de vulnerável, em seu código penal 217-A, por não estar em condições de opor-se à conduta do agente, no caso o padre.

Os distúrbios emocionais que são trazidos por esse fato não somente estão na criatividade desta obra, como também são inspiração real dos sentimentos de culpa e auto julgamento dos desejos que, até então, são decretados pela sociedade de serem exclusivamente masculinos. O homem é encarado pela como um caçador e a mulher como mera caça que, ao final da perseguição, muitas vezes é encarada como um singelo processo de conquista, em que deve vir a ser devorada.

Para mais ainda fatalizar a figura feminina icônica de Violete, o poderio máximo do pai sobre a filha se materializa na forma de incesto: é silenciada a ousadia da filha em insurgir-se contra o pai e contra as normas da

CAPÍTULO 19

sociedade por ser simplesmente mulher. O castigo também se manifesta no silêncio e a solidão é o destino de ser forçada a viver pelo resto da sua vida. A narradora morta, penalizada com Violete, desempenha um papel fraternal por ter sido também vítima e sendo a única testemunha que detectou as condições sofridas pelas mulheres da narrativa, e inclusive como um elemento psicológico, que interage com a voz de Violete, confortando o mundo póstumo de solidão e sofrimento, visto que ambas foram vitimizadas em vida.

Para este final, o descrédito da voz feminina marca a necessidade de silenciar frente à violência praticada contra a mulher, e possui um condão histórico, pois não eram dotadas de direitos. Inclusive, não possuíam sequer uma condição jurídica protetora, sobre essa calada fatalidade é a observação da doutrina:

Montserrat Sagot entrevistou cerca de 400 mulheres, constatando que elas buscam diversas formas de apoio e meios de transformar a situação, mostrando que a falta de apoio, o sentimento de vergonha e o desprestígio em relação ao cumprimento de papel esperado pela mulher, esposa e mãe bloqueiam internamente a decisão da denúncia. Também a qualidade do cuidado recebido em instituições foi muito importante: o encorajamento, a informação precisa e o não julgamento contribuem para a continuidade da rota, enquanto o descaso, a burocracia e a dificuldade de acesso foram grandes inibidores de denúncias. Estudos demonstram que as pessoas em situação de violência são atingidas por dificuldades, obstáculos que caracterizam uma rota de idas e vindas, caminhos circulares repetidos, sem encontrar soluções e, sobretudo, investimento de energia que levam ao desgaste emocional e à “vitimização”. (Parente *et. al.*, 2009, p. 461).

Portanto, todos os elementos explorados na obra ressoam também na realidade brasileira, no contexto social e comportamental irrigados por toda a história.

Na literatura africana, “A Casa dos mastros” traz profundas reflexões sobre a questão da violência doméstica, familiar, de gênero, de cultura e da construção patriarcal. Esses elementos, no Brasil, constroem verdadeiros acervos científicos considerados arsenal educativo para a ressignificação da mulher, em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto “A Casa dos Mastros” nos traz elementos que dão subsídios para relacionar a obra africana com as questões de violência de gênero. A oralidade e a ancestralidade são recursos recorrentes dos textos africanos que nesse exercício da escrita buscam manter vivas as suas respectivas histórias e tradições. Assim, a obra de Orlanda Amarílis nos traz reflexões equiparadas do atual contexto social em que a mulher está inserida.

Através da leitura do conto a Casa dos Mastros, é evidente que o texto tem sua centralidade em Violete, figura feminina que sofre vários infortúnios durante a vida, o abandono do noivo, os conflitos com a madrasta e com a sua madrinha, a violência sexual cometida pelo pai e pelo padre da região, além da turbulenta relação com o primo. Além dessa sequência triste de eventos, percebemos as tensões e conflitos que incidem sobre a sociedade pós-colonial cabo-verdiana.

Nosso olhar é direcionado principalmente para os elementos do universo patriarcal que condiciona a figura das mulheres, controlando seus corpos, suas vontades e desejos, todos esses símbolos de um poder fálico, representantes de uma forma de violência que mina as possibilidades de um futuro libertador do feminino.

Durante a leitura do conto “A Casa dos Mastros”, é perceptível que a voz daqueles que foram subalternizados existem, mesmo que todas as camadas simbólicas de

CAPÍTULO 19

poder tentem silenciá-las. No conto analisado, o espaço conquistado por essas vozes ecoa do mundo dos mortos para o mundo dos vivos, encontrando através deste meio a autoridade que lhe foi suprimida durante a vida.

No trabalho se persegue um visão em que se encontra um campo paralelo entre uma literatura africana e a realidade brasileira, destacando legislações, doutrinas e taxas recentes de violência contra a mulher, sendo possível encontrar a protagonista fictícia Violete em várias casas brasileiras, em suas diversas relações com a violência, tudo isso somado a um passado irrigado por efeitos coloniais que se alastram até os dias hodiernos.

Outro elemento visível é a heterogeneidade daqueles que estão uma posição de submissão, por isso falamos na figura das mulheres, no plural, compreendendo que os subalternos não se comportam como uma unidade, mas reagem, sobrevivem e resistem a violência física e/ou simbólica de inúmeras formas.

REFERÊNCIAS

AMARÍLIS, Orlanda. **A Casa dos Mastros**: Contos Caboverdianos. Linda-a-Velha: Edições ALAC (África, Literatura, Arte e Cultura, Lda.), 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CHAVES, Rita. (Org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2009.

CHEVALIER, Jean.; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DIOTTO, Nariel.; SOUTTO, Raquel Buzatti. Aspectos Históricos e legais sobre a cultura do estupro no Brasil. XIII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2016, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais...** Santa Cruz do Sul, RS: UNISC. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15867/3764>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HOBBSAWM, Eric. J. **A era dos impérios.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO PORTUGUÊS DO MAR E DA ATMOSFERA - IPMA. **Glossário Climatológico/Meteorológico.** Disponível em: <https://www.ipma.pt/pt/educativa/glossario/meteorologico/index.jsp?page=glossario_st.xml&print=true>. Acesso em: 28 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PARENTE, Eriza de Oliveira; NASCIMENTO, Rosana Oliveira.; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. Enfrentamento da violência doméstica por um grupo de mulheres após a denúncia. **Revista Estudos Feministas**, v. 17,

CAPÍTULO 19

n. 2, p. 445–465, maio 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000200008>>. Acesso em: 28 out. 2022.

RODRIGUEZ, M. **Além de arranhões e bofetadas:** o fenômeno oculto dos homens que são agredidos pelas mulheres. BBC News Brasil, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-36884804>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

ROSA, Lucia Cristina dos Santos; CAMPOS, Rosana Tereza Onocko. Etnia e gênero como variáveis sombra na saúde mental. **Saúde em Debate**, v. 36, n. 95, p. 648–656, out. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v36n95/a17v36n95.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakrarorty. **Pode o subalterno falar?** 2. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAPÍTULO 20

MARIA CAROLINA DE JESUS: ALÉM DE UM “QUARTO DE DESPEJO”

*Denise Ferreira da Costa Cruz
Fabrício Darlan Vieira da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação inicial para presente pesquisa parte do resultado de oficinas realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, com vigência nos anos de 2016 a 2018. A atividade tinha como foco a representação das mulheres negras na literatura afro-brasileira, na qual foram analisadas diversas obras de escritoras negras, dentre elas: *Olhos d’água* (Conceição Evaristo, 2014), *Úrsula* (Maria Firmina dos Reis, 1859) e **Quarto de despejo** (Maria Carolina de Jesus, 1960). Assim sendo, essa pesquisa surge também da aspiração de entender e gerar produção de conhecimento referente ao papel da mulher negra, pobre, moradora de favela e “invisível” na literatura brasileira. No contexto, destaco uma escritora da década de 1960 para análise e defino o objetivo desta pesquisa, qual seja: analisar a representação da mulher negra na obra “Quarto de Despejo” (1960), de Carolina de Jesus, por meio de sua escrita, o cotidiano de uma mulher que vive na favela.

Pretendo, na análise, observar, além da representação da mulher negra, seu local de “fala”, ou seja, o contexto no qual a autora está inserida, buscando traços autobiográficos presentes em sua obra, e até que ponto

os deslizamentos ocorridos na construção de sua obra a torna, de fato, um texto autobiográfico, ou seja, qual o limite entre memória e ficção na presente obra.

O ponto de partida da investigação é a biografia da autora que nos permitirá entender tudo que foi vivenciado pela mesma, e contrapor os dados obtidos com aquilo que se encontra presente no texto, possibilitando a comparação entre a vida da autora e a sua obra produzida, analisando a obra como uma narrativa de uma mulher negra que, na hipótese, terá bastantes traços biográficos, do lugar, da invisibilidade da mulher negra da periferia, mas percebendo também que poderá ter projeções, e construções por parte da autora, dialogando então com o objetivo da mesma ao escrever a obra literária.

Por conta do exposto acima, esta pesquisa consta das seguintes etapas: O primeiro tópico discute o papel da mulher negra na literatura brasileira, de uma perspectiva mais teórica, abordando autores, conceitos e fundamentações a respeito da temática. O tópico dá base à discussão, gerando, a partir de fontes, mais conjectura a respeito da obra, que, desde a sua publicação, em 1960, tem sido alvo de muitos estudos. O intuito não é simplesmente catalogar teorias a respeito, mas, a partir delas, gerar conjecturas possíveis, produzindo, assim, conhecimento.

O segundo e o terceiro tópicos discutem tanto a biografia de Maria Carolina de Jesus, a partir de alguns teóricos, mas, também, analisam o papel da mulher na literatura, possíveis traços biográficos e como a mulher é representada, especificamente, na obra em apreço.

No último tópico, é feito o debate entre a obra e a teoria, embasando a conclusão. Longe de buscar todas as respostas para tais indagações, este trabalho promove discussão, para contribuir para a pesquisa em torno de trabalhos autobiográficos.

CAPÍTULO 20

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA

De acordo com Souza (2015, p. 3), as figuras negras femininas que produziram literatura afro-brasileira, em diversas épocas, na literatura nacional, desde Maria Firmina dos Reis (1822 – 1917) no século XIX, ou Carolina Maria de Jesus (1914 – 1977) no século XX, servem como pequena amostra, em um determinado momento histórico, das mãos femininas afrodescendentes que produziram literatura.

Essas mulheres negras se mostram, então, pelo menos no Brasil como pioneiras em literatura produzida por mulheres descendentes de africanos. Certamente, elas não são as únicas, porém, essas duas autoras se mostram como destaque da crítica e referências de subversão e inversão do quadro referente à mulher negra na literatura brasileira, devido todo o passado, racista e sexista na literatura nacional.

Desse modo, entende-se que, ao se pensar num contexto mais geral da literatura e da participação das mulheres entende-se, segundo Schmidt e Navarro (2007, p. 85) que:

A cultura literária constitui parte integrante do campo cultural e seu desenvolvimento foi, até há pouco tempo, regulado e controlado ideologicamente pela hegemonia patriarcal e seus pressupostos sobre diferenças assimétricas e hierárquicas de gênero, o que significa dizer que as mulheres que atuaram, no passado, no campo das letras, ficaram à margem da literatura, esquecidas e silenciadas nas histórias literárias. Nesse sentido, uma visada crítica às culturas literárias nacionais ilumina as conexões entre cultura e poder, entre instituição intelectual e dominação, entre privilégio e exclusão (Schmidt; Navarro, 2007, p. 85).

Desse modo, para as mulheres, de um modo mais geral e a nível global, por muito tempo, a literatura, e não só ela, mas também o meio acadêmico, intelectual,

cultural e profissional sempre foram espaços de exclusão, em que diretamente a participação das mulheres era negada. Assim, em um contexto de restrição, que acaba por limitar as mulheres somente aos espaços religiosos e domésticos, as mulheres ficaram a olhar de observação como quem é estereotipada, enquanto os homens, em sua maioria, redigiram e imperavam sobre as literaturas que circulavam nesse contexto. (Souza, 2015, p. 3)

A década de 1970 do século XX, apontada pelas autoras supracitadas, apresenta-se como sendo o princípio da “explosão” das investigações e discussões em torno das literaturas que tinham as mulheres como vanguardistas. Essa década seria então o período em que se expandiram as literaturas negras propriamente ditas, com produções de homens e mulheres negras conscientes e comprometidas com as causas da negritude (Lobo, 1993, p. 15).

Desse modo, quando se reporta à literatura nacional, não se pode discordar de Alves (2010, p. 3) quando afirma que ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, a “não fala” e transpor os espaços que definem proceder e funções preestabelecidas. Ser mulher escritora no Brasil é ultrapassar os limites do “do lar”, onde a mulher foi confinada, com o propósito de proteção do contato (contágio) externo.

Mas mesmo nesse contexto de aparição da mulher negra na literatura brasileira, ela ainda aparece condicionada a duas vertentes iniciais: primeiro, o momento que o homem começa a falar da mulher negra na literatura, seja com a escrava branca e benéfica de Bernardo Guimarães em **A Escrava Isaura** (1876); segundo, a imagem da mulata sensual de Aluísio de Azevedo em **O cortiço** (1890), com sua Rita Baiana e a animalidade e falta de inteligência de Bertoleza; ou, ainda, em ima-

CAPÍTULO 20

gens poéticas como em **“Essa negra fulô”** (1958), de Jorge de Lima. (Souza, 2015, p. 7). Há ainda a mulher-natureza, incapaz de entender determinadas normas sociais, cujo exemplo é a personagem central do romance **“Gabriela, cravo e canela”** (1958), de Jorge Amado, com a sua postura de uma ingênua conduta sexual. O que se busca argumentar, aqui, é o que essa falta de representação para a mulher negra, na literatura brasileira, pode significar. Estaria a literatura procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira? O imaginário da literatura tenderia a ignorar o papel da mulher negra na formação da cultura nacional? (Evaristo, 2009, p. 24). Essa primeira representação da mulher negra no Brasil, mostra uma mulher estigmatizada, ainda com o julgo da sexualidade, da exploração colonial, em que se encontra uma mulher muitas vezes mulata, que está sempre pronto aos serviços do senhor.

Essa imagem, aos poucos, vai sendo substituída por uma nova representação, prezada pelo lugar de falar, aonde as mulheres negras com os seus discursos vão caracterizando os lugares, aspirações, denunciando toda uma representação viciada na representação sexista e racista do pensamento colonialista.

Neste sentido, o pensamento de Gonzalez (1984, p. 2) é pertinente, sobretudo quando se afirma como mulher negra, que “o lugar em que nos situamos (mulheres negras) determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós, o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. Essa ligação do racismo com o sexismo é uma marca registrada na sociedade brasileira, presente não só na literatura, mas em vários espaços sociais.

Com efeito, é visível sua junção com o sexismo, racismo e sexismo, que produzem efeitos violentos sobre a mulher negra, em particular. E realmente a mudança foi se dando, a partir de certas noções que, forçando sua emergência no discurso, levaram a retornar à questão da mulher negra numa outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta (Gonzalez, 1984).

Ainda assim, no Brasil, muitas das representações da mulher negra eram de subordinação, marcado pelo racismo e pelo sexismo, assim, Giacomini (1988) alerta que a mulher era vista como:

[...] coisa; pau pra toda obra, objeto de compra e venda em razão de sua condição de escrava. Mas é objeto sexual, ama de leite, saco de pancada das sinhazinhas, porque, além de escrava, é mulher. Evidentemente, esta maneira de viver a chamada <<condição feminina>> não se dá fora da condição de classe... e mesmo de cor (Giacomini, 1988, p. 87-88 Grifo da autora).

Foi justamente essa busca incessante por se reinventar na literatura que fez com que as mulheres negras desconstruíssem e denunciasses essa imagem negativa de suas histórias de vida, se aglutinando em movimentos literários que pudessem expressar suas lutas, suas conquistas, suas narrativas, história e memória. Mulheres que começavam a construir a própria narrativa, a própria história, através da escrita, que foi muitas vezes ferramenta de subjugação e inferiorização da mulher em todo o decorrer da história.

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Ou seja, extrapola a materialidade do que é escrito. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados, a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão

CAPÍTULO 20

que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral. (Evaristo, 2009, p. 19).

Surge, então, nesse período inicial, uma literatura que se identifica com a causa do negro exaltando o que há muito tempo foi sua causa de inferiorização, alertando e denunciando a sociedade racista em que os negros foram inseridos, identificando seus lugares de vida – mesmo que marginalizados – mostram a luta que é combatida diariamente, seja em uma favela ou em um cortiço.

É perceptível também que essa luta travada no campo do discurso acaba por ser diária, em parceria com o movimento negro que, no século XX, incorporou a necessidade de alfabetizar o negro, e essa alfabetização passa pela incorporação de personagens negros na escrita e na história do Brasil. Assim como fala Conceição Evaristo (2009, p. 24).

Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outras e outras heroínas no Panteão de heróis nacionais. Tal resistência por parte do discurso oficial em incorporar, como eventos históricos nacionais, aqueles ligados à trajetória dos africanos e de seus descendentes no Brasil. (Evaristo, 2009, p. 24).

No entanto, a literatura brasileira está, mesmo na contemporaneidade, repleta de escritores afro-brasileiros que, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos espaços escolares. Para Souza (2015), isso é um dos fatores que ainda dificultam o enaltecimento de escritores negros que, mesmo produzindo, passam por uma invisibilidade social, ainda herança do racismo silencioso e escancarado presente na sociedade brasileira. Isso acaba perpassando não somente o campo

do ser negro, mas da mulher negra que acaba por ser alvo de uma intersseccionalidade que enquadra todos os fardos de ser negro e também o fardo de ser mulher numa sociedade além de racista, patriarcal.

Nesse aspecto, pode-se concordar com Conceição Evaristo (2009, p. 27), quando afirma que os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/as na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua. Por exemplo, enquanto o livro **“A cor da ternura”** (1989), de Gení Guimarães, pode ser lido como uma espécie de autobiografia ficcionalizada da autora, o livro **“Caroço de dendê”** (1996), de autoria de Beatriz Moreira da Costa, Mãe Beata de Iemanjá, traz vivências de terreiro que se transformam em temática narrativa para a autora.

Todas essas aspirações teóricas se fazem materializar na vivência através da escrita de Carolina Maria de Jesus que, a partir de sua condição de mulher negra e favelada, denuncia sua condição e mostra sua força e luta para manter sua dignidade e sustentar seus filhos.

Várias discussões surgiram em torno da escrita de Carolina Maria de Jesus, marcada por sua condição de mulher negra, favelada e de pouca instrução escolar (Evaristo, 2009). E vozes negras, de mulheres que, desde o início, estavam destinadas ao julgo da colonização, do sexismo e dos silenciamentos, como a de Carolina, ecoam em letras por dentro/fora do sistema literário brasileiro, mostrando um Brasil invisível que se sustenta pelo racismo e pelo patriarcado presentes na sociedade brasileira. Essa luta por voz, por expressão é uma luta diária, hoje e todos os dias até que esse mal da discriminação seja totalmente extirpado da nossa sociedade. A seguir, o destaque dessa investigação.

CAPÍTULO 20

MARIA CAROLINA DE JESUS: CONTEXTO DE VIDA E PRODUÇÃO LITERÁRIA

Negra, migrante mineira, semianalfabeta, mãe solteira, personalidade tempestuosa. De todas as peculiaridades de Carolina Maria de Jesus, uma expressão certamente ganharia destaque na mídia brasileira no início dos anos 1960: a escritora favelada. Em face da elite intelectual e atitudes contraditórias na visão da imprensa, a queda da carreira da autora seria tão brusca quanto sua ascensão: foi de catadora de lixo a escritora de best-seller; de porta voz da favela ao completo esquecimento. (Martins, Leticia, 2017, p. 5).

Carolina Maria de Jesus foi uma escritora brasileira, negra e moradora de favela, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país. Autora do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, considerado autobiográfico, e que teve destaque na literatura brasileira e lhe deu fama internacional, com mais de um milhão de exemplares vendidos, traduzido para mais de quatorze idiomas entre eles o inglês, romeno, russo e japonês.

Carolina nasceu em Sacramento (Minas Gerais), em data incerta, possivelmente entre 1914 e 1921. Em Diário de Bitiba, lançado primeiramente na França, em 1982, e depois no Brasil, em 1986, ela conta, por exemplo, que não conheceu o pai, soube por ‘ouvir falar’ que seu genitor fora um tocador de violão e compositor de versos de improviso, conhecido nas proximidades como o ‘poeta boêmio’. A falta do pai, contudo, foi compensada pela forte influência de seu avô materno, o qual lhe transmitiu os valores judaico-cristãos, numa mescla de tradição religiosa oficial e popular, muito comum no interior do país na época. Além do avô, tiveram destaque em sua infância: a professora Lonita Solvina, que lhe

ensinou a ler e a escrever, e o mulato Manoel Nogueira, oficial de justiça, que além de incentivar constantemente o povo negro a estudar, também lia em voz alta, à porta de sua casa, ao fim da tarde, as notícias do jornal O Estado de São Paulo, aproximando, desse modo, o povo simples, iletrado, dos acontecimentos nacionais e internacionais. (Galvão, Márcia, 2017, p. 4).

A oportunidade da publicação do diário emerge com o jornalista Audálio Dantas, em 1958, que, vivenciando uma fase da cultura de comunicação de massas no Brasil, tornava público o jornalismo de denúncia pela Folha da Noite. Ao ser incumbido de realizar uma reportagem sobre a favela que se estabelecia na beira do rio Tietê, se depara com “uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história – a visão de dentro da favela”. Esse fato serve de motivação para que Carolina retome a narrativa do cotidiano e transforme seu editor em personagem – Audálio é uma espécie de narratário (a quem o narrador dirige o seu discurso, e não deve ser confundido com o leitor), mas também um personagem importante nessa quase ficcionalização que Carolina faz de sua história. (Sousa, 2015, p. 299).

Carolina escreveu ‘a sua vida’. Mas, dentro desta individualidade, refletiu e viu se refletida, outras, como num espelho. Assim como na citação acima, a vida narrada por Carolina fala de ‘coisas que agradam’, como empoderamento, esperança, ascensão, conquistas, liberdade, mas fala também de desagradados, opressões, silenciamentos, miséria, violência, declínio. (Galvão, 2017 p. 2).

No dia 19 de maio de 1958, Audálio publica parte do texto, tendo recebido vários elogios. Em 1959, a revista “O Cruzeiro” também publica alguns trechos do

CAPÍTULO 20

diário. Mas, em 1960 é finalmente publicado o livro autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, em edição de Audálio Dantas. Com tiragem de dez mil exemplares, só na noite de autógrafos foram vendidos 600 livros.

Quando seu primeiro livro Quarto de despejo 12 foi publicado, em 1960, Carolina tinha cerca de 56 anos, era mãe solteira de três crianças (de 12, 10 e 7 anos) e trabalhava há 12 anos como catadora de materiais recicláveis: papel, ferro, estopa etc. Os grandes sonhos iniciais que motivaram sua transferência a São Paulo não tinham sido ainda concretizados e a sobrevivência de sua família era conseguida de forma jornalreira, dependendo de algumas conjunturas favoráveis, como a ausência de chuvas e a existência de material a ser recolhido. O título escolhido para a obra reflete as percepções da autora sobre a ‘divisão’ excludente e desumanizadora da cidade, “[...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visitas. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Galvão, 2017, p. 9).

ASPECTOS DA OBRA “QUARTO DE DESPEJO”

Incomodada com o caos vivido no “quarto de despejo”, Carolina escreve. Escreve sobre a fome que assola mãe e filhos, sobre a rotina exaustiva de quem precisa ganhar o pão de cada dia, sobre o frio, a falta de solidariedade na favela, o descontentamento com a política e com os governantes e, sobretudo, sobre o enorme desejo de ser reconhecida como escritora e mudar de vida. (Bonomo, Leticia, 2015, p. 307).

Carolina acaba revelando um mundo através de sua escrita, suas lutas e sua forma de se posicionar mediante ao sistema injusto da época. Ela critica os políticos, o sistema e a todo o momento reconhece que sua

posição não é imutável, mas é consequência dessa sociedade que a recentemente se livrava da escravidão negra.

Ainda Bonomo (2015, p. 307) afirma que “quarto de despejo” não é, no entanto, tão somente uma denúncia social, pode ser consequentemente; assim como não é apenas um diário particular com o intuito de guardar lembranças, composto de emoções que se querem privado. Carolina é múltipla, é diversa. Por meio da obra, evidencia-se a versatilidade daquela que representa uma comunidade, mas não se encaixa nela; daquela que pertence à favela, mas não compactua com a violência; daquela que é a voz de seu povo e, ao mesmo tempo quem o denuncia; daquela que carrega o peso de ser negra-mãe em uma sociedade de exclusão tanto social e econômica quanto da própria luta feminista. Mais adiante, ter-se-ão as relações – ou falta delas – entre a luta feminista principiada na década de 60 e o feminismo negro, proposto por Sueli Carneiro (2006), uma mulher negra, de família operária e que a muito custo consegue concluir graduação, mestrado e doutorado, sua luta foi fundamental assim como ela para o ingresso das mulheres negras na política nacional de mulheres.

Para Paiva (2010), a identidade de marginalizada de Carolina se constrói a partir de pressupostos menos simbólicos, pelo contrário, advém primeiramente da inserção social e cultural da autora da obra, catadora de lixo com apenas dois anos de escolaridade formal. Já na orelha da primeira edição do livro, o editor Paulo Dantas apresenta a obra: “Literatura da favela escrita pelo próprio favelado, eis o sentido sincero do livro escrito pela trapeira mineira, radicada em São Paulo.” (Jesus, 1960).

É importante destacar ainda sobre a autora que sua escrevivência tem cor: amarelo-negro. Amarela, a cor da fome, negra, a cor da pele. Protagonista de um cenário miserável, Carolina fez conhecer uma realida-

CAPÍTULO 20

de ocultada pela literatura canônica da época. Dona de um contra discurso e pertencente a um contra-lugar, a autora dá à luz uma literatura totalmente oposta àquela aclamada pela Academia Brasileira de Letras e outras instâncias legitimadoras. “Quarto de despejo” é um diário testemunhal, gênero de pouco prestígio para a crítica literária, em detrimento de romances, contos, poemas (Paiva, 2010, p. 14).

Interessante que a escrita de Carolina mostra um lado totalmente oposto dos escritores da época. Primeiro por ser mulher, favelada e pobre e ainda por ser negra, ela mostra uma originalidade que ilumina sua escrita, a torna interessante em cada página folheada.

Ainda para Bonomo (2015), em “Quarto de despejo”, há um conjunto de mulheres condicionadas pelas vicissitudes da vida e que precisaram agir da forma como lhes era possível, a partir de outras referências. Carolina Maria de Jesus, como consequência do contra lugar que ocupava, transitava nesse jogo duplo entre os comportamentos que são enxergados por ela como dignos de uma mulher diferente do meio em que vive “[...] Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos.” (Jesus, 1997, p. 16).

Outro ponto que evidencia o sucesso da comunhão entre o assunto e a forma narrativa é a aparência de sinceridade que está vinculada à forma do diário como gênero. A história do gênero diário parece gerar um modo cristalizado de leitura que exige do leitor uma posição particular, a de acreditar que está lendo toda a verdade, segredos inconfessáveis, um texto fiel ao acontecimento. Este modo de leitura impulsionou as “verdades” que Carolina Maria de Jesus quis apresentar, mas, por outro lado, lançou sua obra em direção às muitas análises de cunho sociológico (Andrade, 2008, p. 83-84).

Então, na sua narrativa, ela acaba deslizando sua labuta diária em um misto de medo e nervosismo. “De manhã estou sempre nervosa. Com medo de não arranjar dinheiro para comprar o que comer”. (Jesus, 1997: 50).

Suas preocupações acabam por denunciar um cenário de caça, que faz com a mesma se comova simplesmente por fatores que muitas vezes não está sobre seu controle. “Eu hoje estou triste. Estou nervosa. Não sei se choro e saio correndo sem parar até cair inconsciente. É que hoje amanhecer chovendo. E eu não saí para arranjar dinheiro”. (Jesus, 1997: 46).

“Li que uma senhora e três filhos haviam se suicidado por encontrar dificuldade de viver [...] A mulher que suicidou-se não tinha alma de favelado, que quando tem fome recorre ao lixo, cata verduras nas feiras, pedem esmola e assim vão vivendo. [...] Pobre mulher! Quem sabe se de há muito ela não vem pensando em eliminar-se, por que as mães tem muita dó dos filhos. Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se por que passa fome. E a pior coisa para uma mãe é ouvir esta sinfonia: – Mãe eu quero pão! Mamãe eu tô com fome!”. (Jesus, 1997: 63-64).

Carolina acaba se considerando um objeto de mau uso do Estado brasileiro, jogada no “quarto de despejo” pelo Estado e outros cidadãos, isso em sua percepção a muitos instantes do livro. Vê um estado que rejeita um grupo dos favelados.

Ela acaba crendo que no dever do estado em assistir e resolver as situações que tanto ela, quanto outros estão inseridos. Espero que os políticos estingue as favelas [Jesus, 1997: 20]. Eu quando estou com fome quero matar o Jânio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As “dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos”. (Jesus, 1997: 33).

Ou ainda adotando um pensamento que pressupõe uma ação por parte dos esquecidos da sociedade.

CAPÍTULO 20

O que o senhor Juscelino tem de aproveitável é a voz. Parece um sabiá e a sua voz é agradável aos ouvidos. E agora, o sabiá está residindo na gaiola de ouro que é o Catete. Cuidado sabiá, para não perder esta gaiola, porque os gatos quando estão com fome contempla as aves nas gaiolas. E os favelados são os gatos. Tem fome. (Jesus, 1997: 36).

ENTRE A TEORIA E A OBRA: DO ESTUDO TEÓRICO A REALIZAÇÃO DO TEXTO

A palavra autobiografia surge por volta de 1800 na Inglaterra, porém “o instinto autobiográfico é tão antigo quanto a escrita, ou melhor, é tão antigo quanto o desejo humano de registrar suas vivências” (Maciel, 2004, p. 78).

De fato a autobiografia encarna uma dualidade da memória. É um espaço onde o autor acaba por deslizar as vezes entre uma projeção mental e a realidade.

Como explica Bella Josef (1997),

A autobiografia sempre procurou um espaço entre o discurso da história (por seu efeito memorialístico, sua relação com um certo passado e sobretudo por sua ficção de credibilidade) e o discurso do sujeito, pelo espaço egocêntrico que parecia instaurar. [...] No espaço autobiográfico um eu, prisioneiro de si mesmo, proclama, para poder narrar a sua história, que ele (ou ela) foi aquele que hoje escreve: é um fugir e um ficar. (Josef, 1997, p. 220).

“Quarto de despejo” é um escrito que acaba tornando forma de diário que, de forma ampla, ou seja, de forma bem geral pertence ao mundo da escrita autobiográfica. É um esforço histórico que caba forma na tentativa de ancorado no passado, guardar o presente. O viés autobiográfico se mostra de fato quando, então, a identidade do autor, no caso em questão de mulher, negra, pobre e da favela, é assumida e tornada explícita: como no livro quarto de despejo.

Assim, o diário de Carolina incentiva a formação de um crítico leitor “estudar e compreender a sua obra por meio da autorreflexão que a autora faz dentro dele. Sendo também uma criação estética, o cotidiano da autora, sua condição social” (Sousa, 2012, p. 147).

De acordo com Sousa (2012), essa obra acaba por além da narrativa, ser uma ferramenta social, porque ela não relata apenas as experiências de vida da autora numa favela da cidade de São Paulo, na década de 50, “mas também traça uma visão ampla da situação dos favelados, a partir de um ponto de vista interno”. (Sousa, 2012, p. 148).

De acordo com Sousa (2012), essa obra acaba por além da narrativa, ser uma ferramenta social, porque ela não relata apenas as experiências de vida da autora numa favela da cidade de São Paulo, na década de 50, “mas também traça uma visão ampla da situação dos favelados, a partir de um ponto de vista interno”. (Sousa, 2012, p. 148).

Ainda Sousa (2012) enfatiza que:

O diário íntimo possui como características do gênero repetições e pontos obscuros, traços próprios a uma temporalidade em construção. Narrativa do presente, sempre fugidio, o diário não se articula pela projeção do eu no passado, ou no futuro. A diferença do diário com relação à autobiografia reside neste fato, já que esta última é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência. (Sousa, 2012, p. 181).

Carolina de Jesus, tendo o contexto histórico-geográfico como a paisagem real, olha para si, “acentua a sua vida individual, a história de sua personalidade”. Para Lejeune (1998, p. 50), a autobiografia tem uma dimensão pessoal, introspectiva e apresenta uma dimensão coletiva ou social. Fato possível de ser identificado no diário de Carolina Maria de Jesus: tem-se o testemunho de uma personagem que não é apenas o dela, mas de várias pes-

CAPÍTULO 20

soas pobres que viveram (ou vivem) o mesmo sofrimento. Ou seja, na autobiografia de Carolina de Jesus, “Quarto de despejo”, fica patente não só a figura da autora do diário, mas de toda favela, em seus aspectos mais cruéis, podendo se apreender uma experiência coletiva.

Por sua vez, Philippe Lejeune, em seu livro “O Pacto Autobiográfico” (2008) acentua que “a autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros), tanto quanto no campo da criação artística”. (Lejeune, 2008, p. 104).

A obra acaba por colocar o leitor em contato com uma experiência vivenciada, e sofrida pela autora. Seja para conseguir comida para seus filhos, seja para aguentar a vida de ser pobre, mulher e negra da favela. Ou seja: é uma interseccionalidade vivenciada de forma aberta.

Assim, Rodrigues (2003, p. 31) argumenta que a obra de Carolina Maria de Jesus, “Quarto de despejo” (1960), “coloca-nos em contato com a miséria, apesar de ter sido escrita em um período de intensificação do processo de desenvolvimento do capitalismo no país, com um forte incentivo à industrialização e à modernização dos homens, tornando-os cada vez mais urbanos”.

Ou seja: trata-se de um contexto específico e de uma narrativa que acaba por dialogar com essas estruturas em mudança na sociedade brasileira. É o crescimento e modernização vistos de outro modo, de outra forma, de dentro da favela, da miséria e da luta diária para ter o básico para a própria sobrevivência.

“Quarto de despejo” é, por assim dizer, uma obra autobiográfica que pode sim ter deslizes ficcionais ou arquitetados pela autora, mas, em contrapartida, é uma narrativa original, fora do padrão que existia na época, e totalmente avesso a conhecimento de literatura da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar “Quarto de despejo”, parece perceptível escutar uma voz que não é padronizada na literatura e que é excluída e invisibilizada do contexto social. A obra obteve tanto sucesso, justamente porque mostrou algo novo, que não era fácil de ser visto na sociedade, principalmente na época.

A obra trata-se de um diário autobiográfico, mas que como é mencionado no item teoria pode ter deslizes ficcionais, mostrando além do que passa a narradora, toda sua condição de viver, também ideias e pensamentos que perpassam por sua imaginação, suas projeções, enquanto ser pensante. No texto, a autora compartilha o interesse que tinha de publicar seu diário e, conseqüentemente, mudar de vida e viver de forma mais digna.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Aluísio. **O Mulato**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobe-book/omulato.pdf>>.

BONOMO, Leticia. **As mulheres de “Quarto de despejo”**: Escrivência de uma protagonista. Londrina (PR), 2015.

NAVARRO, Márcia Hoppe; SCHMIDT, Rita Terezinha. **A questão de gênero**: ideologia e exclusão. In: 2º Congresso sobre a 98 | Literatura, espaço autobiográfico e memória Mulher, Gênero e Relações de Trabalho, 2007. Goiânia: Instituto Goiano do Trabalho, 2007. v. 1.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

REIS, Maria Firmina dos. A Escrava. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Florianópolis, SC: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

CAPÍTULO 20

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 8. ed. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática. 2005.

JOSEF, Bella. (Auto)Biografia: os territórios da memória e da história. In: AGUIAR, F. (Org.). **Gêneros de fronteira**: cruzamento entre o histórico e o literário. São Paulo: Xamã, 1997.

SOUSA, Douglas Rodrigues. A mulher negra no contexto da literatura afro-brasileira: a escrita de si e a reinvenção do sujeito negro feminino. **Grau Zero** - Revista de Crítica Cultural, v. 3, n. 1, p. 75-98, 2015.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico e outros estudos**: el mundo iluminado. Cidade del México: Lúmen, 1998.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus**: o estranho diário da escritora vira-lata. São Paulo: Horizonte, 2012.

LEUJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. In: Noronha, Jovita Maria Gerheim (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GONZALEZ, Lélia (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-24.

CAPÍTULO 21

LITERATURA E MEMÓRIA EM CRÔNICA DA RUA 513.2: UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR NA NARRATIVA DE JOÃO PAULO BORGES COELHO

*Maurílio Alves Rocha Júnior
Denise Ferreira da Costa Cruz*

INTRODUÇÃO

Com a ascendência dos estudos pós-coloniais, as literaturas africanas de língua portuguesa ganharam uma representatividade muito significativa na sociedade pós-moderna, uma vez que, por alguns momentos, principalmente nos anos em que Portugal considerava os espaços sociais africanos como colônias (período colonial, fins do século XIX até 1975), as culturas africanas estava passando por um processo de invisibilidade, prevalecendo apenas o domínio do colonizador.

Manuel Ferreira (1980) ao refletir sobre a construção de uma literatura africana fortificada com os traços culturais, étnicos e linguísticos descreve que a dominação do colonizador foi dolorosa e negacionista: “O colonialismo, de caso pensado e por força do seu sistema interno, despersonaliza o colonizado, deprimi-o, destrói-lhe a imagem que ele forma no seu universo singular, coisifica-o e não lhe permite que ele se torne o sujeito da história” (Ferreira, 1980, p. 40).

Ana Mafalda Leite (2013), pesquisadora das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade de Lisboa, ao discutir sobre os estudos pós-coloniais descreve que este termo apresentou uma ascendência significativa

durante a “pré-independência e no pós-independência” (Leite, 2013, p. 16) descrevendo como: “todas as estratégias discursivas e performáticas (criativas, críticas e teóricas) que frustram a visão colonial, incluindo, obviamente, a época colonial” (Leite, 2013, p. 13).

Nesse sentido, após anos de combate armado, resistência e a recusa da identidade do colonizador nos espaços africanos (tendo como início na efervescência das lutas de libertação nacionalista, 1961-1975), um ano após a proclamada independência em Moçambique, inicia a guerra civil, 1976-1992), assim, foi possível fazer uma retomada de construções sobre valores pretensamente genuínos africanos. Dentre estes aspectos, pode-se perceber como exemplo a escrita literária: muitos escritores utilizaram (e consecutivamente utilizam) o sistema literário como uma forma de recontar os sabores e dissabores dos anos tortuosos e vitoriosos durante a emancipação cultural, étnica, política e libertária de algumas ex-colônias na África (em especial no país de Moçambique).

Conforme aponta Fábio Bagueiro Figueiredo (2022), ao discutir sobre Literatura e Independências Africanas descreve que a escrita literária: “[...] foi amplamente mobilizada como arma no combate pelas independências, envolvendo tanto a denúncia das iniquidades, impostas pelo jugo colonial, quanto a ficcionalização da nação em ser seu passado e futuro.” (Figueiredo, 2022, p. 165).

Em continuidade ao pensamento de Figueiredo (2022), a estudiosa Sueli Saraiva (2012) ao investigar a experiência do tempo no romance africano descreve que:

As literaturas de Angola e Moçambique ascenderam ao estatuto de literatura autônoma na condição de símbolo de resistência artística e intelectual ao regime colonialista europeu, revigorado nesses países a partir do final do século XIX. O espírito crítico que modelou tais literaturas ao longo do árduo caminho

CAPÍTULO 21

da independência política começou a ganhar força nas primeiras décadas do século XX, precedendo o início das lutas armadas nos anos de 1960. (Saraiva, 2012, p. 17).

Assim, escritores moçambicanos como Mia Couto, Luís Bernardo Honwana e João Paulo Borges Coelho (o escritor que também será o ponto de discussão neste presente ensaio), são alguns dos exemplos que buscam no sistema literário um espaço amplo para discutir e refletir a construção política, social, cultural e étnica de um país.

Nesse sentido, João Paulo Borges Coelho, historiador e professor de história contemporânea na Universidade de Eduardo Mondlane (em Maputo), apresenta em suas obras um processo de interconexão com o passado histórico moçambicano. Seja como uma forma de emergir à tona a memória histórica de luta e resistência moçambicana pela via da literatura, como também criar um processo de reflexão sobre os rumos políticos e sociais no pós-independência.

Além de artigos científicos e ensaios críticos que apresentam como foco estudos e apontamentos sobre a história de Moçambique, Paulo Borges apresenta uma vasta bibliografia de narrativa literária contemporânea. Obras como: *As Duas Sombras do Rio* (2003), *As Visitas do Dr. Valdez* (2004), *Índicos Índícios I. Setentrião* (2005), *Índicos Índícios II. Meridião* (2005), *Crônica da Rua 513.2* (2020), *Campo de Trânsito* (2007), *Hinyambaan* (2008), *O Olho de Hertzog* (2010), *Cidade dos Espelhos* (2011), *Rainhas da Noite* (2013), *Água – Uma novela rural* (2016), *Ponta Gea* (2017) e a mais recente obra que busca uma viagem ao passado de Moçambique, chamada de *Museu da Revolução* (2021).

Desse modo, nas literaturas africanas de Língua Portuguesa, especificamente, na Literatura Moçambicana, muitos escritores depositam nas suas criações

literárias enredos que se configuram a partir de uma verossimilhança dos momentos marcantes presentes na memória do país. Tornando-se obras literárias que tessituram leituras interdisciplinares com o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que os escritores que estão no sistema literário africano criam um espaço ficcional na qual dialogam com as memórias históricas-políticas dos países africanos (lutas coloniais, anticoloniais e a guerra civil, por exemplo). Formando um produto literário capaz de descrever a geografia, a memória política, social, valores culturais e artísticos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs).

Este fundamento sobre a possibilidade da aproximação das literaturas africanas com a história através dos estudos da interdisciplinaridade, pode ser reforçado a partir do pensamento de Hilton Japiassu (1976) ao discutir que a interdisciplinaridade pode ser vista como um mecanismo metodológico capaz de fazer uma “interação de disciplinas” (Japiassu, 1976, p. 61) e desmontar a fragmentação dos conhecimentos, pois um dos fundamentos está relacionado em: “[...] exigir de nós uma reflexão profunda” (Japiassu, 1976, p. 42) e “exigirá de nós que reformulemos nossas estruturas mentais, que desaprendemos muitas coisas” (Japiassu, 1976, p. 42).

Além disto, esta relação pode ser reforçada nos apontamentos de Rita Chaves (2009), que durante uma entrevista com Paulo Borges lança uma indagação ao escritor moçambicano sobre uma estreita relação entre os caminhos da ficção com a história (historiografia). Nesse sentido, o escritor argumenta que ambas podem: “sem dúvida, se complementem no sentido em que nenhuma pode dar conta sozinha desse tão fundamental empreendimento” (Chaves, 2009, p. 155).

CAPÍTULO 21

Nesse contexto, esse questionamento citado por Japiassu (1976), é refletido no romance *Crônica da rua 513.2* (2020). Uma obra literária que aponta um narrador (ora em terceira pessoa do singular, ora em terceira pessoa do plural) que, através das ações das personagens, busca emergir à memória histórica de Moçambique através da “[...] passagem do fim da era colonial para o período que se seguiu à independência.” (Chaves, 2009, p. 12).

Paralelamente ao pensamento de Chaves (2009), Ana Beatriz Matte Braun (2011), estudiosa sobre as obras de João Paulo Borges Coelho, mostra que uns dos recursos utilizados em *Crônica da rua 513.2* (2020) é a memória transformando o passado em “produto de uma elaboração discursiva feita a partir de um momento presente” (Braun, 2011, p. 97).

Com isso, a trama romanesca é contada a partir das observações do narrador, mas também através da trajetória das personagens, seja as que estão vivas no tempo da narrativa, como também as personagens Nguluvi (no plural *Tinguluvi*), isto é, os “fantasmas do passado” (Can, 2020, p. 12) acorrentados no seio da comunidade a que pertenceu no tempo colonial.

Nesse viés, o objetivo deste presente ensaio é discutir a possibilidade de um diálogo interdisciplinar entre a obra em questão de João Paulo Borges Coelho com a memória histórica de Moçambique, observando como a memória histórica de um país africano se configura na obra vencedora do prêmio José Craveirinha (no ano de 2005), ou seja, na obra *Crônica da rua 513.2* (2020).

Para sustentar esta análise literária é necessário um diálogo epistêmico com estudiosos que defendem o método interdisciplinar, tais como: Gaudêncio Frigotto (2008), Hilton Japiassu (1976) e Walter D. Mignolo (2007). Como também estudiosas e estudiosos do campo das Ciências Hu-

manas, que estudam a história política e social de Moçambique: José Luís Cabaço (2009), Fernanda Gallo (2018) e o historiador João Paulo Borges Coelho (2015).

Em diálogo com pesquisadores do campo das literaturas africanas, que buscam analisar os romances de Borges Coelho sustentando-se com referenciais que abordam a memória histórica, política e social de Moçambique durante e após os anos da revolução: Ana Beatriz Matte Braun (2011), Ana Mafalda Leite (2013), Elena Brugioni (2022), Nazir Ahmed Can (2020), Rita Chaves (2005) e Sandra Sousa (2022).

LEITURA INTERDISCIPLINAR ENTRE *CRÔNICA DA RUA 513.2* E A MEMÓRIA HISTÓRICA DE MOÇAMBIQUE

Observando esta relação interdisciplinar entre Literatura e a memória histórica. Japiassu (1976) ao discutir sobre o conceito de interdisciplinaridade descreve que este método investigativo cria no pesquisador um processo de inquietação sobre o objeto, uma vez que a pesquisa será dialogada com vários campos dos saberes. E isto vai tornar a pesquisa com argumentos concretos para a defesa do ponto de vista.

Ao passo que Japiassu (1976) descreve que “Toda pesquisa, para ser *operatória*, precisa quebrar o quadro das disciplinas e definir uma estratégia em *n* dimensões” (Japiassu, 1976, p. 57), ou seja, quebrar o pacto do saber fragmentado, homogeneizado. Gaudêncio Frigotto (2008) reforça que “a interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma necessidade imperativa” (Frigotto, 2008, p. 47). Com isso, nota-se que este método deve ser visto como uma necessidade imperativa, tendo em vista que todo conhecimento na sua natureza não é só compartilhado em apenas um campo de conhecimento, mas sim em outras áreas, ou seja, um saber científico é complementado com o outro.

CAPÍTULO 21

Conforme aponta Frigotto (2008): “A necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais” (Frigotto, 2008, p. 45).

Por outro lado, Japiassu (1976) e Frigotto (2008) reforçam que a interdisciplinaridade é uma necessidade essencial para o campo social, os autores também apresentam como um problema a ser questionado e discutido nas áreas do conhecimento. O problema está no plano material, pois a inquietação se dá a partir da realidade, ela é múltipla, heterogênea (vivencia-se na pós-modernidade várias realidades, por exemplo). Como também na complexidade da sua base histórica, nos limites do sujeito, entende-se que para ter um conhecimento compartilhado é necessário saber do contexto histórico, social e político.

Tal como descreve Frigotto (2008):

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe. (Frigotto, 2008, p. 47).

E reforçado por Japiassu (1976): “[...] Piaget é a sua teimosia obstinada em defender uma concepção segundo a qual a epistemologia e a interdisciplinaridade não passam por uma exigência que parte exclusivamente do interior mesmo da evolução das ciências”. (Japiassu, 1976, p. 68).

Nessa perspectiva, caminhar pela via da interdisciplinaridade é seguir caminhos com várias possibilidades de diálogos no campo do saber. É também descolonizar o pensamento, deslegitimar todo o conceito de que o saber real e verdadeiro deve ser fragmentado. Walter

Mignolo (2008) descreve que essa desobediência epistêmica de desmontar pensamentos e perspectivas que estão arraigadas na perspectiva colonial, é aprender um novo pensamento de descolonização do saber. Tal como postula Mignolo (2008): “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (Mignolo, 2008, p. 290).

Paralelamente, sob o conceito e a “práxis” (Konder, 1992, p. 115) da interdisciplinaridade, observa-se essas questões no romance em questão, tendo em vista que a obra busca narrar a memória histórica, política e social moçambicana a partir das vozes das personagens (classificadas como civis) que (no tempo da narrativa) presenciaram os anos mais utópicos e distópicos a qual a “moçambicanidade” (Noa, 2017, p. 17) vivenciou nos últimos anos.

Por isso que Nazir Can (2020) ao analisar as obras literárias de Borges Coelho descreve que o romance em pauta apresenta um espaço literário “[...] capaz de reler algumas das contradições da história recente do país” (Can, 2020, p. 64).

Sandra Sousa (2022), estudiosa sobre o colonialismo e pós-colonialismo nas literaturas africanas, revela que na obra em pauta: “[...] o leitor assiste à transição de um momento histórico que tinha sido dominado pelas garras coloniais, para um, ainda precário, momento de transição em que se anuncia já o rumo que essa nova história terá” (Sousa, 2022, p. 115).

Reforçando as palavras de Sandra Sousa (2022), o romance apresenta uma narrativa que se passa em Maputo, capital de Moçambique, com um narrador atento as ações das personagens, como também toda a movimentação da rua 513.2. É um romance denso e intrigante, pois coloca em contraponto o presente e e

CAPÍTULO 21

o passado, isto é, os novos moradores (as personagens vivas) que estão resididas no tempo pós-colonial e que são interferidos pelas personagens fantasmagóricas (os antigos moradores) do tempo colonial.

Nesse viés, Chaves (2022) descreve que:

Na narrativa de JPBC, o narrador em terceira pessoa sugere um certo afastamento de algum modo problematizado pelo sentido da crônica. Em entrevistas concedidas quando da publicação do livro, o autor afirma que as recordações que atravessam o texto não são exclusivamente suas, defendendo, de certa maneira, a ampliação do sentido memorialístico subjacente àquelas páginas. (Chaves, 2022, p. 408).

Desse modo, a leitura interdisciplinar é apresentada desta forma através dos caminhos da literatura com a memória histórica moçambicana, tendo em vista que através da leitura da obra de Borges Coelho (2020), o leitor e a leitora passa a compreender os efeitos do período colonial enraizados no pós-independência. Personagens que caracterizam o tempo colonial pairando no novo mundo, o tempo da revolução nacionalista. É o caso, por exemplo, do fantasma Inspector Monteiro da antiga Polícia Internacional da Defesa do Estado Colonial Português (PIDE), que sempre interfere nas decisões do secretário do partido, vigilante da Rua 513.2, Filimone Tembe.

Inspector Monteiro representa o passado dominado pelo sistema colonialista português através do sistema de segurança da PIDE, classificada como Polícia Internacional da Defesa e do Estado, tendo como principal função averiguar documentos para emigração, controle (na sua totalidade) dos territórios marítimos, aéreos e terrestres. Com isso, percebe-se que a PIDE, um sistema tenebroso por todos, destacava como pauta central o controle e a segurança interior e exterior.

Conforme descreve o narrador no segundo capítulo “Tempos Conturbados” do romance em pauta: “Monteiro, pelo passado e pelo feito, assumiu naturalmente a liderança. Afinal, era polícia, com formação militar, e uma guerra era o que estava a ser preciso para o problema ficar resolvido.” (Coelho, 2020, p. 29).

Nesse viés, Anderson Guimarães Mendonça (2018) ao discutir este sistema de segurança colonial em Angola destaca que umas das severas práticas de intervenção da Polícia Internacional da Defesa e do Estado: “[...] podia desde penalizar os suspeitos com detenção mínima e regida por lei, ou até mesmo ampliar de forma arbitrária as penas dos detentos sem explicar o motivo, chegando ao extremo, quando usava a tortura como tática de delação.” (Mendonça, 2018, p. 304).

Por outro lado, o Filimone Tembe representa o presente, o novo poder revolucionário. Uns dos objetivos de Filimone é a vigilância da rua 513.2, observando o trabalho coletivo entre os moradores e as possíveis infrações e erros de condutas durante a gestão do novo poder.

Conforme pode-se observar a função da personagem no capítulo “Tempos Conturbados” do romance em questão:

Mas tinha vontade de servir e foi isso que manifestou, entusiasmado com a mudança. Foi também isso que nele os outros viram. A princípio, serviu nas pequenas tarefas levando informações à sede do Partido na sua trêmula caligrafia, e trazendo de lá diretivas claras em papel timbrado. Depois, em parte por escassez de candidatos em rua tão renitente, em parte pela constância da sua dedicação, foi subindo rápido na escalada da lealdade e confiança. Um dia veio alguém importante e, na reunião que se seguiu, nomearam-no Secretário do Partido para a rua 513.2. Um posto que envolvia mais trabalho que benesses, mais riscos que reconhecimento. Era tempo de semear, não de colher. (Coelho, 2020, p. 34).

CAPÍTULO 21

Assim, a antropóloga e estudiosa das obras literárias de Borges Coelho (2020), Fernanda Gallo (2018), salienta que: “[...] Filimone era o maior representante dos vigilantes da rua, sempre atento à participação do trabalho coletivo, dos possíveis desvios de conduta.” (Gallo, 2018, p. 146).

Chaves (2022) ao observar a representação das cidades de Luanda e Maputo nos romances africanos, durante a análise da obra de Borges Coelho observa o choque entre o presente e o passado, principalmente, figurado nas duas personagens o vigilante Filimone Tembe e o raivoso Inspetor Monteiro:

Símbolos e ícones do período, inclusive o próprio presidente Samora Machel, surgem em diversas cenas como índices de verossimilhança. Os tempos são de agitação e sente-se em várias passagens a marca dos choques entre o passado e o presente, como se observa no embate entre os personagens do Inspetor Monteiro e Filimone Tembe. O segundo é um representante do novo poder, e o primeiro um antigo funcionário da odiosa PIDE, permanece como uma fantasmagoria a ensombrar os tempos novos. (Chaves, 2022, p. 409).

Nessa perspectiva, nota-se que cada personagem dentro do espaço romanesco possa ser considerado amparado e comparado com os acontecimentos históricos da revolução moçambicana. Como é o caso do ex-integrante da PIDE, o inspetor Monteiro, e o vigilante da rua 513.2, Filimone Tembe. Assim, Borges Coelho (2020) não elegeu um personagem como herói da narrativa, mas sim a partir de vozes e o percursos das personagens que vivenciaram os momentos bélicos de Moçambique.

Em uma entrevista concedida à Chaves, no ano de 2009, o escritor moçambicano argumenta sobre a construção do romance em questão e declara que se aproxima muito dos resquícios da história política de Moçam-

bique. Tal como é demonstrado na entrevista: “De certa maneira este é um dos meus livros mais próximos da ‘História’” (Chaves, 2009, p. 12).

Ademais, além da trama romanesca apresentar elementos que possam criar diálogos com as Ciências humanas (história, principalmente), o espaço e o próprio título do romance também apresenta esses apontamentos, uma vez que conforme descreve Nazir Can (2020) ao analisar a forma como a cidade de Maputo é recriada no romance contemporâneo observa o espaço geográfico (a rua 513.2, por exemplo) como um lugar estratégico para recontar a história do período bélico moçambicano e os rumos políticos que se seguiram, pois, os nomes das ruas, avenidas e lugares são simbólicos:

Se seguirmos a sugestão do narrador (a de não “desprezar a aritmética”) e dividirmos 513 por 2, teremos o seguinte resultado: 256.2. Ou, inclusive, uma data escondida, 25-06-75, dia da independência do país. Já no título do romance, portanto, se exercitam as estratégias fundamentais da obra: comunicação simbólica das coordenadas da existência (espaço e tempo). (Can, 2020, p. 63).

Portanto identifica-se que o projeto estético literário do escritor contemporâneo moçambicano vai além de uma ficção que apresenta narrativas com datas, monumentos com nomes de ex-combatentes que foram importantes para a construção nacional de Moçambique, e sim um romance com possa fazer estreitas ligações com a história de um país, cujo leitor possa prestigiar uma literatura ficcional capaz de descrever a memória dos fatos que levaram Moçambique a enfrentar momentos bélicos em prol da independência nacional, mas que também vivenciaram os rastros do colonialismo durante o pós-independência e na pós-modernidade.

Francisco Noa (2017) ao se posicionar sobre a importância das literaturas africanas e a importância dos

CAPÍTULO 21

escritores criarem uma literatura capaz de descrever uma “[...] imagem da moçambicanidade” (Noa, 2017, p. 17) postula que a literatura moçambicana possa ser um aporte que “desterritorializada e descolonizar” (Mignolo, 2008, p. 313) todo e qualquer pensamento europeizado sobre a história da África, em especial, de Moçambique: “Uma das mais expressivas linhas de força da narrativa africana e da moçambicana, em particular, é a de afrontar os poderes instituídos, seja no contexto colonial, seja no pós-independência” (Noa, 2017, p. 81).

Nesse contexto, Borges Coelho, através do seu projeto estético literário, tenta transmitir uma mensagem aos leitores atentos e curiosos de que a história oficial moçambicana não é contada apenas pelos vencedores, aqueles que estão destacados e enaltecidos nos livros e quadros, mas sim aqueles que presenciaram e sentiram, na sua totalidade, os efeitos dessa revolução (os civis, por exemplo).

Tal como expressa as pesquisadoras Elena Brugioni, Fernanda Gallo e Gabriela Deduschi Zanfelice (2022), ao analisar o mais recente romance (publicado pela editora Kapulana) do escritor moçambicano, chamado de *Museu da revolução* (2022):

E nos parece ser exatamente isso que *Museu da revolução* faz, devolvendo-nos as mesmas perguntas que o romance tensiona e procura responder: qual o passado que queremos e ousamos interrogar? Um passado dedicado aos grandes nomes, fixados em monumentos, ou aquele que também contemple a história dos muitos anônimos que não cabem no museu? (Brugioni *et al.*, 2022, p. 311).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é observado a grande importância da obra literária contemporânea do escritor moçambicano João Paulo Borges Coelho, uma vez que a obra *Crônica da rua 513.2* (2020) é considerada um objeto de fruição e conhecimento a qual o leitor e a leitora

possa (re) imaginar os anos mais ascendentes das lutas armadas e conviver a experiência literária dos desafios e anseios com as personagens que presenciaram o período colonial e a transição para o período pós-independência. E, com isso, também conviver com todos os sonhos, desejos, incertezas, frustrações e a resistência do povo moçambicano durante estes momentos bélicos.

Tal como acontece com o método interdisciplinar: o saber não é unitário. Não é possível fazer ciência fragmentando o objeto em apenas um campo do conhecimento. É preciso expandir, dialogar com outros caminhos, que tenham o mesmo denominador comum. Conforme descreve Japiassu (1976): “O processo de desintegração do saber se acelera. A ciência unitária explode como um obus. E seus fragmentos continuam a dissolver-se em sua trajetória” (Japiassu, 1976, p. 49).

Doravante o romance em questão mostra uma narrativa que pode ser caracterizada como uma metonímia da construção histórica de Moçambique. Além disto, a narrativa apresenta uma mensagem de que a versão histórica sobre os anos de combate moçambicano pode ser também contada pelos civis que presenciaram, conviveram e sofreram os efeitos da corrupção, mas que também sorriram e sonharam com o desmonte do colonialismo nas lutas de libertação. Nesse sentido, o escritor moçambicano, na dinâmica das literaturas africanas de língua portuguesa, concede a voz ao outro, isto é, todos aqueles que estiveram, no lugar do esquecimento, silenciados na história política e social de Moçambique.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Ana Beatriz Matte. Ruas numeradas, fantasmas portugueses, cidadãos moçambicanos: a narrativa na crônica da rua 513.2. **Estação Literária**, Londrina, Vagão, v. 8, p. 96-105, 2011. Disponível em: <<http://>

CAPÍTULO 21

www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt11.pdf. Acesso em: 30/09/2022>.

BRUGIONI, Elena; GALLO, Fernanda; ZANFELICE, Gabriela Beduschi. Museu da revolução: um monumento aos anônimos. In: BRUGIONI, Elena; GALLO, Fernanda; ZANFELICE, Gabriela Beduschi (Org.). **A obra literária de João Paulo Borges Coelho**: Panorama crítico. São Paulo: editora Unicamp, 2022.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique**: identidade, colonialismo e libertação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CAN, Nazir Ahmed. **Campo literário Moçambicano**: Tradução do espaço e formas de insílio. São Paulo: Kapulana, 2020.

CAN, Nazir Ahmed. Os fantasmas da revolução em crônica da rua 513.2, de João Paulo Borges Coelho. **Via Atlântica**, n. 21, p. 201-205, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/51038>>. Acesso em: 10/09/2022.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique**: experiência colonial e territórios literários. Cotia: Ateliê: 2022.

CHAVES, Rita. Entrevista com João Paulo Borges Coelho. **Via Atlântica**, n. 16, dez/2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50470>>. Acesso em: 10/09/2022.

COELHO, João Paulo Borges. **Crônica da rua 513.2**. São Paulo: Kapulana, 2020.

COELHO, João Paulo Borges. **Museu da revolução**. São Paulo: Kapulana, 2022.

FERREIRA, Manuel. Dependência e individualismo nas literaturas africanas. **Centro de Estudos Portugueses**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 39-47, 1980. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.17851/2359-0076.2.3.39-47>>.
Acesso em: 13/10/2022.

FIGUEIREDO, Fábio Baqueiro. Literatura e Independências Africanas. In: GALLO, Fernanda (Org.). **Breve dicionário das Literaturas Africanas**. São Paulo: editora Unicamp, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI (ORGS). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GALLO, Fernanda. A intestina batalha socialista moçambicana através de Crônica da Rua 513.2, de João Paulo Borges Coelho. **ABRIL revista** do NEPA/UFF (Niterói), v. 10, 2018, p. 135-150. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2444730/06/2022>>.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEITE, Ana Mafalda. **Literaturas africanas e formaluções pós-coloniais**. 2. ed. Colibri, 2013.

MENDONÇA, Anderson Guimarães. O Salazarismo e a PIDE: política de repressão em Angola. **FACES DA HISTÓRIA**, Assis-SP, v. 5, n. 2, p. 297-315, jul.-dez., 2018. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/1233/1161>>. Acesso em: 10/06/2023.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em políti-

CAPÍTULO 21

ca. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>>. Acesso em: 04/08/2022.

SARAIVA, Sueli. **Boaventura Cardoso, Mia Couto e a experiência do tempo no romance africano**. São Paulo: Terceira Margem, 2012.

SOUSA, Sandra. Ler Crónica da rua 513.2 em tempos de pandemia. In: BRUGIONI, Elena; GALLO, Fernanda; ZANFELICE, Gabriela Beduschi (Org.). **A obra literária de João Paulo Borges Coelho**: Panorama crítico. São Paulo: editora Unicamp, 2022.

VARSAM, Maria. CHAPTER 11- Concrete dystopia: slavery and its others. In: BACCOLINI, Raffaella; MOYLAN, Tom (Ed.). **Dark horizons**: science fiction and the dystopian imagination. New York: Routledge, 2003, p. 203-224.

CAPÍTULO 22

UMA ANÁLISE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA COLEÇÃO MODERNA PLUS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DO PNLD 2021

*John Wirley Cavalcante da Silva
Isaíde Bandeira da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do domínio tecnológico existente e, ao mesmo tempo excludente, conforme afirma em entrevista o professor Ivan Claudio Siqueira, principalmente no contexto da pandemia do COVID 19 e de novos materiais didáticos que surgem no mercado, o livro didático doravante representado por LD ainda se configura como um importante instrumento de trabalho do professor tendo em vista que em algumas ocasiões, principalmente na escola pública brasileira, este é o único material acessível no qual os professores e os estudantes podem contar, sendo um recurso necessário a vida escolar e a construção do conhecimento e da aprendizagem.

Dada a importância do LD no contexto da educação nacional, o Programa Nacional do Livro Didático foi implantado em 1985, através do Decreto n.º 91542 de 19 de Agosto, trazendo consigo mudanças significativas, incluindo a reutilização de livros, a expansão da oferta para alunos das séries iniciais de escolas públicas e comunitárias, a garantia de que a seleção dos livros fosse feita pelos professores como deveria acontecer desde 1945, dentre outros. Reiteramos que as políticas públicas em relação ao LD começaram aparecer por

volta dos anos de 1929, conforme salienta (Silva, 2009) e permanecem até os dias de hoje por meio do PNLD atendendo atualmente de forma alternada os quatro níveis de educação, ou seja, educação infantil, fundamental I, II e Ensino Médio.

O processo de avaliação dos livros didáticos no PNLD adota critérios rigorosos, estabelecidos em Edital público e uma equipe de especialistas em cada área do conhecimento avaliam aspectos como conteúdo, qualidade gráfica e didática, definindo se as obras são adequadas para recomendação no Guia do Livro Didático/PNLD, fortalecendo o programa e conseqüentemente melhorando a qualidade dos materiais didáticos disponibilizados.

Neste contexto, com a reforma do Ensino Médio, instituído a partir da Lei n.º13.415 de 16/02/2017, que foi aprovada e sancionada no governo do presidente Michel Temer, sob protestos de estudantes secundaristas que ocuparam 1400 escolas (Ferreira; Silva, 2017, p. 288), além de organizações especializadas do campo educacional, dos profissionais da área da educação, devido a falta de diálogo e exclusão destas entidades, especialistas e da sociedade neste processo que já vinha ocorrendo desde o ano de 2016. E, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC algumas alterações resvalaram diretamente no LD dentre elas estão o prazo de vigência que passou de três para quatro anos, os livros que eram por disciplina e individualizados passaram a partir do PNLD 2021 a ser compostos por uma coleção de seis livros integrados por área do conhecimento, no caso do nosso objeto de estudo, a coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que agregou as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Uma das justificativas para as mudanças é que a escola tem que se adequar as exigências do mundo contemporâneo podendo fornecer ao estudante uma integração dos conteúdos e a prática com a realidade preparando-os para o mundo do trabalho, ultrapassando as pseudos limitações da estrutura disciplinar. Como se vê nos pressupostos pedagógicos da coleção analisada, a Moderna Plus: “Com a proposta de se trabalhar por

CAPÍTULO 22

Áreas do Conhecimento, e não por disciplina, espera-se promover uma maior e verdadeira integração das Áreas do Conhecimento” (Braick, *et al.*, 2020, p. XXXVII, MP).

No contexto desta nova estrutura do livro didático, uma das propostas visa a prática da interdisciplinaridade tendo em vista que esta pode possibilitar uma aprendizagem mais próxima da realidade dos estudantes do Ensino Médio. Desta forma, investigamos as propostas interdisciplinares apontadas na coleção Moderna Plus a fim de averiguar se as mesmas corroboram para a ação interdisciplinar de forma concreta no âmbito pedagógico.

Isto posto, aprofundaremos um pouco mais sobre o que é interdisciplinaridade, pois, por mais que se fale sobre interdisciplinaridade, diálogos interdisciplinares ou assuntos semelhantes, para alguns ainda é uma novidade e conseqüentemente há certas resistências e dúvidas quando se trata em colocar em prática devido a mesma ser desafiadora, requerer quebra de paradigmas e força de vontade/formação por parte do professor. Ademais, a prática interdisciplinar pressupõe ir além dos limites e fronteiras estabelecidas naturalmente pelas disciplinas (Barros, 2019) e (Japiassu, 1976) e transpor as barreiras a fim de provocar mudanças que coopere para um bem comum. Desta forma, Barros (2019) aponta para a diferença entre fronteiras e limites, pois, as fronteiras são locais onde pode haver o diálogo, troca de experiências dentre outros, já o limite transmite normalmente a ideia de fim. Em tempos de guerras, por exemplo, fronteiras podem se tornar limites, fechando-se para todo tipo de trocas e diálogos.

Dito isto, o que é então a interdisciplinaridade? De acordo com Japiassu (1976) a interdisciplinaridade pode ser caracterizada como o diálogo e interação entre duas ou mais disciplinas de forma que no final do processo ambas sejam enriquecidas. Acerca do significado da palavra interdisciplinaridade, o prefixo latino “inter” se relaciona com a ideia de uma posição intermediária (mediadora), ou a perspectiva de “reciprocidade”. (Barros, 2019). No primeiro caso ela se apresenta como

algo que está entre duas outras coisas, dentro de algo, já no segundo traz a ideia de trocas recíprocas. Destacam-se desta forma a interação, reciprocidade e intervenção (ação) de uma disciplina sobre a outra produzindo transformações relevantes nas perspectivas das próprias disciplinas, ou seja, continua havendo a necessidade disciplinar para que haja um diálogo interdisciplinar.

Ressaltamos que esta perspectiva não é uma simples troca de informações sobre determinado assunto onde cada professor contribui de maneira limitada ou o desenvolvimento de um trabalho reunindo várias disciplinas sobre uma determinada temática sem que haja efetivamente um diálogo entre elas, pois uma característica primordial da interdisciplinaridade é interação entre as disciplinas. De acordo com Japiassu (1976) “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassu, 1976, p. 74).

Assim, quando não há a interação ou o diálogo entre as disciplinas o que pode ocorrer são outras práticas que podem ser apresentadas como interdisciplinares, contudo fogem a regra desta ação, como é o caso da Multidisciplinaridade que pode realizar estudos sobre um mesmo objeto ou uma pesquisa sem que haja envolvimento entre as campos de estudo, ou seja, cada qual fica dentro de seus limites, estudam o objeto comum a todos e podem apresentar resultados da pesquisa sob sua perspectiva. Neste contexto, a Multidisciplinaridade “evoca uma justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas, sem implicar necessariamente um trabalho de equipe e coordenado. (Japiassu, 1976, p. 72) Pode ocorrer também casos em que os conteúdos análogos surjam como complementares a determinado conteúdo, porém não contempla a ação interdisciplinar sendo de certa forma

CAPÍTULO 22

mera aglomeração de conteúdos. Neste caso, se for apresentado como ação interdisciplinar de fato é uma pseudo interdisciplinaridade.

Com base nas informações sobre interdisciplinaridade e as categorias análogas a esta prática analisamos o tópico intitulado de Trabalho Interdisciplinar, o qual denominamos de propostas nominais no Manual do Professor da coleção Moderna Plus de CHSA, pois estão expressas como sendo propostas interdisciplinares, agrupando-as nas seguintes categorias: Interdisciplinar, Multidisciplinar e Pseudo Interdisciplinar.

A coleção é composta por seis volumes, apresentados nesta sequência pela própria Editora Moderna. São eles: Natureza em Transformação (Volume 1); Globalização, Emancipação e Cidadania (Volume 2); Trabalho, Ciência e Tecnologia (Volume 3); Poder e Política (Volume 4); Sociedade, Política e Cultura (Volume 5); Conflitos e Desigualdades (Volume 6). Ao todo são trinta indicações de trabalho interdisciplinar nos seis MPs, destes analisamos na íntegra com imagens dos LDs, oito e os demais disponibilizamos em um quadro e dentro do corpo do texto com as informações pertinentes.

Seguimos a ordem de volumes indicada no site da editora durante a análise. Identificamos os volumes com V1 a V6 sendo estes MP e LE para melhor compreensão. Começamos com o Volume Natureza em Transformação. (V1)

Figura 01 - Trabalho Interdisciplinar 01 - V1 -MP

▶ Trabalho interdisciplinar

Ao apresentar, no tópico “O surgimento da espécie humana” (página 10), uma síntese sobre a teoria evolucionista de Charles Darwin, o capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade **EM13CNT201** da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**.

Fonte: Volume Natureza em Transformação MP, p. L

A figura 01 é a proposta interdisciplinar indicada no V1 do MP. A orientação acima, aborda a contribuição do assunto estudado para o desenvolvimento de uma habilidade das Ciências da Natureza. A próxima figura é o conteúdo da página 10 indicada na proposta 01.

Figura 02 - Print da página do capítulo 01 no LE



Fonte: Volume Natureza em Transformação LE, p. 10

Reiteramos que as figuras 01 e 02 são complementares, pois uma é a proposta interdisciplinar do MP e a outra é parte indicada no LE onde deve proporcionar a prática interdisciplinar. Assim, o conteúdo pode até contribuir para o desenvolvimento da habilidade EM13CNT201, conforme a figura 01, pois traz informações sobre o surgimento da espécie humana e da teoria do evolucionismo, ou darwinismo, e é o que aborda a habilidade sugerida e que pode ser observada a seguir:

CAPÍTULO 22

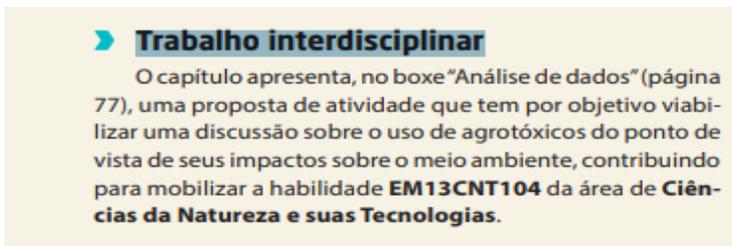
(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente. (BNCC, 2018, p. 557).

Contudo, nesta proposta, ao analisar sobre o prisma da interdisciplinaridade o trabalho 01 do volume supracitado não contempla a proposta interdisciplinar, pois não há indicações nem no MP, nem no LE, que estimule o diálogo (Japiassu, 1976) entre CHSA e CNT, muito menos a ultrapassagem da fronteira (Barros, 2019) da disciplina que aborda o assunto, pelo contrário, também não se observa a possibilidade de desenvolver algo de forma multidisciplinar, de fato é um assunto que aborda sobre evolução do ser humano dentro de um conteúdo de história. Por estar nominalmente apresentado como trabalho interdisciplinar, era para apresentar possibilidades de diálogo entre CHSA e CNT.

Todavia, o que ocorre é uma exposição de conteúdo que pode interligar a outra disciplina, o que é bem comum em Ciências Humanas, mas não necessariamente promove de fato o diálogo e a interação entre elas. Desta forma, classificamos a orientação do MP indicada no tópico trabalho interdisciplinar do capítulo 01 do volume de Natureza em transformação, como uma Pseudo interdisciplinaridade.

Prosseguindo com as análises, as figuras 03 e 04 estão agrupadas de forma a entender o que se propõe no MP e o que se apresenta no LE. Vejamos:

Figura 03 - Trabalho Interdisciplinar 03 - V1- MP



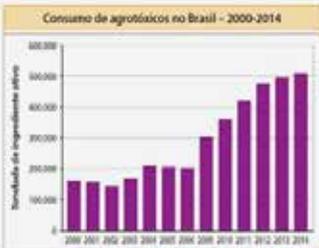
Fonte: Volume Natureza em Transformação MP p. LX

Figura 04 - Página do LE sobre Bioética

Ética ambiental: ecoética

Ecoética (ou ética ambiental) é o ramo da ética aplicada que trata das relações do ser humano com a natureza. Ocupa-se de questões ligadas à **sustentabilidade** e das consequências da exploração predatória de recursos naturais.

Também fazem parte da ecoética aspectos sociais como a má distribuição de renda, que obriga grande parcela da população mundial a viver em estado de fome e de miséria e, em muitos casos, a abandonar seu local de origem em busca de outros que atendam suas necessidades mais urgentes.



Fonte: IBAMA. Consultadas as bases de dados fornecidas pelas empresas registradas de produtos fitossanitários, agrotóxicos e afins, conforme art. 41 do Decreto n. 4.034/2002. Dados atualizados em 9 abr. 2014.

Análise de dados

De acordo com o gráfico, qual postura podemos inferir que o Brasil tem adotado ao longo do século XX em relação à agricultura e à preservação do meio ambiente?

Ética da responsabilidade

Apesar de inúmeros sinais de alerta, há quem ainda duvide de um desastre ambiental sem retorno, como garantem os que aderem à tendência frequentemente chamada de **ceticismo** (ou **negacionismo**) climático. Contudo, vale a pena arriscar? No final da década de 1960, a Alemanha adotou o princípio da precaução, difundido depois para outros países até ser incorporado ao direito internacional:

“O princípio da precaução é um princípio de ação pública que autoriza os poderes públicos a tomar as medidas necessárias para enfrentar riscos eventuais, mesmo que não se disponha ainda dos conhecimentos científicos necessários para estabelecer a existência desses riscos.”

LARRÈRE, C. Precaução. In: CANTO-SPIERER, M. *Dicionário de Ética e Filosofia moral*. São Leopoldo: Ursinus, 2003, v. 7, p. 308.

Essa nova noção de responsabilidade, não mais restrita ao âmbito das relações intersubjetivas, estendeu-se às relações entre agentes coletivos – comunidades, empresas, administrações, governos –, dos quais é exigido comprometimento com a sustentabilidade. O princípio **responsabilidade** foi cunhado pelo filósofo alemão Hans Jonas, que empregou o conceito como título de obra de sua autoria publicada em 1979.

Tendências atuais da filosofia africana impõem resistência ao pensamento hegemônico de exploração dos recursos naturais, postulado desde a modernidade com vistas ao desenvolvimento. A racionalidade ocidental exploratória, os teóricos da filosofia **Ubuntu**, tendo como um de seus expoentes o filósofo congolês Jean-Benoît Kokozi Kashindi, opõem estratégias que engam um sujeito ao outro e a humanidade à natureza por meio de conceitos incluídos, entendendo a constituição de um ser como dependente do conjunto em seu entorno.



Menina indígena com sagui-de-duas-cores na tribo indígena Sateré-Mawé, em Manaus (AM). Foto de 2014. Podemos dizer que o modo de vida das sociedades tradicionais indígenas, em sintonia com o ritmo de produção da própria natureza, é um modo de vida por si mesmo comprometido com o que designamos aqui de ética ambiental.

Ceticismo climático: no contexto, refere-se à teoria segundo a qual o impacto da ação humana sobre a natureza não tem conduzido a uma mudança climática, ao aquecimento global.

Ubuntu: sem tradução literal, exprime a consciência da relação entre o indivíduo e a comunidade.

CAPÍTULO 22

As figuras 02 e 03 são referentes ao trabalho interdisciplinar 03 do V1, Natureza em Transformação. Para além do indicado na proposta interdisciplinar sobre a leitura de dados, e o desenvolvimento de habilidades da CNT, ao tratar da ecoética já mostra o envolvimento de duas ou mais disciplinas, pois no LE o conteúdo passa por ética, sustentabilidade, aspectos sociais, como distribuição de renda, resistências a hegemonia dos exploradores dos recursos naturais e a implantação da filosofia UBUNTU, dentre outros.

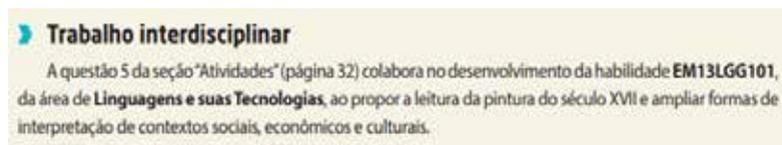
Nesta conjuntura Silva acrescenta que:

A Transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade, próprios da ecoética e da bioética, como sistemas que ajudam a compreender os problemas da vida não podem ser executadas, como ciências sociais (humanas, humanidades, da saúde, do meio ambiente, entre outros) de forma isolada dos processos sociais, políticos e econômicos, ainda mais são implementadas divorciadas da realidade social. (Silva, 2015. p. 12).

Assim, entendemos que o trabalho interdisciplinar 03 do Volume 01, favorece a interdisciplinaridade, pois envolve as disciplinas de Filosofia, Geografia, Sociologia e a Matemática com o aprendizado de interpretação de gráfico sobre agrotóxicos, como indicado na MP.

Vejamos mais uma análise agrupada das figuras 05 e 06, indicadas no trabalho interdisciplinar do volume 02 - Globalização, emancipação e cidadania.

Figura 05 - Trabalho Interdisciplinar 01 - V2 - MP



Fonte: Volume Globalização, Emancipação e Cidadania. MP. p. LI

Figura 06 - Trabalho Interdisciplinar 01 - V2 -LE

5. Observe a imagem e, depois, relacione os elementos representados nela aos princípios mercantilistas do período.



Mercador acionista da Companhia das Índias Orientais,
pintura de Aelbert Cuyp, c. 1640-1660.

Fonte: Volume Globalização, Emancipação e Cidadania. LE. p. 32

De acordo com o Manual do Professor, o diálogo interdisciplinar ocorre com Linguagens e suas Tecnologias desenvolvendo a habilidade EM13LGG101, “Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.” (Brasil, 2018. p. 491), que ocorre durante a análise da imagem. Contudo, ressaltamos que no contexto da interdisciplinaridade o desenvolvimento das habilidades não garante a efetividade da interdisciplinaridade.

Em relação à utilização de imagens, mesmo que estas possam favorecer a prática interdisciplinar entre os componentes das Áreas do Conhecimento, se não houver um diálogo, uma interação entre as disciplinas, não se caracteriza como interdisciplinar. No caso acima, o que se apresenta é um recurso complementar sem uma abordagem mais ampla e colaborativa, pois o uso de

CAPÍTULO 22

imagens na área de CHSA é bem comum, sendo estas utilizadas como instrumentos auxiliares ao conteúdo estudado, por meio do campo visual muitos dos estudantes acabam absorvendo melhor o que está sendo falado. Bittencourt (2008), relata que “As gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História” (p. 360), assim como nas outras disciplinas da CHSA. Assim mesmo sendo apresentada como interdisciplinar a proposta de fato é Pseudo Interdisciplinar, pois se configura como um conteúdo de apoio e acréscimo ao que foi estudado anteriormente, sem necessário diálogo.

Evidentemente que, o uso de imagens, fotografias, charges dentre outros como prática pedagógica nos componentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, pode ser explorado pelo professor para prática interdisciplinar, contanto que resulte no diálogo e interação com outras disciplinas, caso contrário são apenas aportes auxiliares ao conhecimento. O que seria este diálogo então? Analisar uma charge já não configura o diálogo? Contribuir com a habilidade da área de Linguagens e Suas Tecnologias (LGG) não é interdisciplinaridade? Vejamos o que nos aponta Barros:

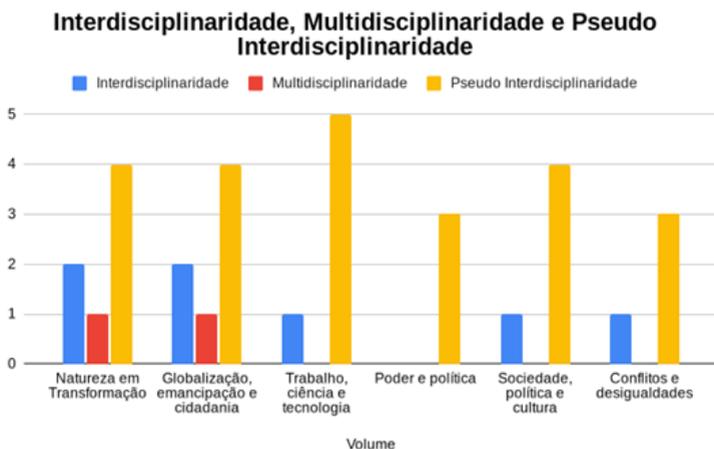
Seria a interdisciplinaridade um mero diálogo entre disciplinas? Ou a palavra deve se referir – tal como sustenta Hilton Japiassu e *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976) – a uma intercomunicação entre disciplinas que deve resultar necessariamente em “uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar”? (Barros. 2019, p. 36).

Neste sentido, Fazenda *et al.*, (2014) complementa que na reciprocidade é que o diálogo é impulsionado. Desta forma, toda a interação, ampliação dos conceitos

e do conhecimento, visa fornecer ao estudante uma aplicabilidade e sentido ao que está estudando.

Enfim, identificamos que no total foram 30 (trinta) propostas de tópicos de “trabalho interdisciplinar” disponíveis no Manual do Professor de CHSA da Moderna Plus, dos quais apenas 7 (sete) se enquadram efetivamente na proposta interdisciplinar, ou seja, são interdisciplinares, levando em conta o possível diálogo entre as disciplinas. Duas propostas também podem ser multidisciplinares e os demais, um total de 23 (vinte e três) são pseudo interdisciplinares, como é possível perceber no Gráfico 01:

Gráfico 01 - Demonstrativo do quadro 05



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2023

Isto posto, apesar da proposta da coleção do LD de CHSA se apresentar como uma opção que favorece a interdisciplinaridade em comparação aos LDs anteriores, ou seja, individualizados por disciplina, em busca de um ensino mais eficiente e contextualizado, todavia, com as análises supracitadas e demonstradas no gráfico acima, foi possível constatar que há bastante incoerência

CAPÍTULO 22

em relação a prática interdisciplinar indicada no Manual do Professor da coleção Moderna Plus, pois apenas uma quantidade inferior a de 25% dos tópicos analisados se enquadram dentro da proposta interdisciplinar, tendo que os outros 75% não promoviam o diálogo e interação entre as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que ao considerar um trabalho interdisciplinar o LD da Moderna Plus levou em consideração a contribuição para o desenvolvimento da habilidade de alguma outra disciplina, contudo, nem sempre a proposta levava ao diálogo entre as disciplinas, sendo muitas vezes um complemento ao conteúdo estudado, tais como interpretação de textos, charges dentre outros. Quanto aos considerados potencialmente interdisciplinares, apresentaram possibilidades de diálogo entre as disciplinas, facultando discussões transversais e interdisciplinares como ética, meio ambiente, consumismo dentre outros.

Por conseguinte, entendemos a necessidade do trabalho por Áreas do Conhecimento e o desenvolvimento de competências e habilidade para que o estudante possa saber resolver os problemas apresentados no contexto de vida cotidiana como no mercado de trabalho, contudo, ficaremos por descobrir se este novo modelo de LD que foi escolhido no PNL D 2021, tendo as disciplinas de CHSA juntas em volumes autocontidos fará grande diferença em comparação ao livro individualizado, principalmente no que se refere a interdisciplinaridade, pois esta não se configura simplesmente pelo agrupamento de disciplinas e sim pelo efetivo diálogo que produza um conhecimento pautado no aprender fazer que perpassa todas as disciplinas sem reconhecimento de fronteiras.

Acrescentamos que não é o livro por si só que vai fazer com que a prática interdisciplinar ocorra ou deixe de acontecer, e sim uma atitude que parte primordialmente do docente ante suas práticas pedagógicas, sejam elas com livros individualizados ou compilados por área do conhecimento, assim como ressaltamos que os docentes precisam de suporte e formações continuadas que possam ajudar a ultrapassar os obstáculos que impedem que a prática interdisciplinar seja posta de fato em prática.

Por último, gostaríamos de reforçar que a prática interdisciplinar não deve ser adotada como uma tendência passageira, imposição curricular ou manobra política de reformas ardilosas. O sucesso do Ensino Médio depende de fatores muito além dos modelos pedagógicos importados ou mesmo da aplicação da interdisciplinaridade em si. De fato, é crucial investir em políticas públicas, planejamento de longo prazo, capacitação e valorização dos professores e demais trabalhadores da educação para alcançar esse tão propalado objetivo: a interdisciplinaridade no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Francisco D'Assunção. **Interdisciplinaridade na história e em outros campos do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição Digital.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Livro. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 06 abr. 2022.

CAPÍTULO 22

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar, intervir [Livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, E.B.; SILVA, M.R. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

SILVA, Isaíde Bandeira. **O livro didático de História:** um caleidoscópio de escolhas e usos no cotidiano escolar (Ceará 2007-2009). 2009. 273 f. Tese (Doutorado). Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Cap. 7. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14246>>. Acesso em: 04 abr. 2021 >.

CAPÍTULO 23

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS

*Elienai de Sousa Lima Alves
Edson Holanda Lima Barboza
Rosângela Ribeiro da Silva*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A gestão democrática na escola pública orienta-se a partir de políticas públicas que a normatizam como meio principal para a construção de ações que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem em conexão com uma formação cidadã. A gestão pública e democrática do ensino tem por mecanismo fundamental o viés da comunicação, compreendendo assim, ser um processo que não se limita a tomada de decisões, pois a escola, enquanto organização educacional, é o lócus onde se tem o propósito de suscitar o diálogo, a formação integral e a emancipação do educando. Tal processo, respaldado no diálogo, não pode ser entendido apenas como meio de burocratização de ações, mas como um caminho de possibilidades reais para sua concretização, bem como, compreender que participar está para além de se fazer presente em momentos específicos, mas ser “parte da escola” e de seu processo educativo nas discussões e elaborações de soluções para os inúmeros desafios enfrentados. A gestão educacional democrática não se limita a saber sobre educação, mas a promover a responsabilização de atitudes e procedimentos que busquem inserir a todos nos mesmos propósitos.

Assim, propomos uma caminhada reflexiva sobre escola, gestão, gestão democrática e a atuação da comunidade escolar na construção participativa, bem como perceber o impacto da gestão democrática na vida dos estudantes e em seus projetos de vida.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Ao estudarmos as Leis que regulam a Educação, em primeira instância, temos a Constituição Federal (CF), que, em seu art. 206, inciso VI, estabelece dentre os princípios da Educação, que o ensino público deve ser ministrado respeitando a gestão democrática. Após a promulgação da mais recente Carta Magna brasileira, outras leis buscaram estimular estes princípios, das quais, destaca-se a Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define as seguintes determinações no âmbito da gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa evidente que a gestão democrática do ensino na

CAPÍTULO 23

escola pública está garantida, porém dá margem à liberdade que as unidades da federação têm para que possam fazer as adaptações necessárias de acordo com as suas realidades e peculiaridades locais. Consoante a isso, outra lei de âmbito nacional tem importância significativa, a Lei n.º 13.005/14, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), criado com o propósito de definir as Metas e Objetivos a serem atingidos pela educação nacional no período de dez anos, constitui entre as suas diretrizes, no seu Art. 2º: “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Além, das diretrizes que indicam a promoção da gestão democrática, a Lei contempla também, na sua Meta 19:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Desde a elaboração do Plano Nacional de Educação, em 2014, foi definido o prazo de dois anos para que os sistemas de ensino assegurem condições para efetivação da gestão democrática, com apoio técnico e financeiro para sua implementação. Porém, principalmente a partir de 2016, com o golpe parlamentar contra a Presidenta Dilma Rousseff, a educação tem sofrido com seguidos cortes de financiamento, contexto que tem obstado várias metas definidas pelo PNE, incluindo o suporte institucional para que a gestão democrática seja concretamente uma prática.

Apesar da falta de suporte do Ministério da Educação, a legislação assegura a liberdade para que os sistemas de ensino possam adotar, em suas unidades es-

colares, ações e práticas que fortaleçam a democracia e a gestão participativa, com a participação de toda a comunidade escolar. Vejamos o que diz o Art. 215, Inciso V, da Constituição do Estado do Ceará, ao definir como uma das diretrizes da educação no âmbito estadual, a “gestão democrática da instituição escolar na forma de lei, garantidos os princípios de participação de representantes da comunidade” (Ceará, 2016, p. 58).

Um dos elementos básicos para a prática da gestão democrática na escola, a representação de segmentos da comunidade na gestão escolar está para além de criar grupos que estejam presentes eventualmente nas atividades promovidas pela escola, mas torná-los conhecedores de todo o processo de construção e reconstrução da identidade da escola, como: projeto político pedagógico, regimento interno, plano de ensino, planos de intervenção, projetos escolares, quadro de professores, dentre outros.

Assim, para que a gestão democrática possa ser efetivada, devem ser criados espaços diálogo na escola que garantam e tornem o envolvimento de todos relevante na tomada de decisões, na melhoria do relacionamento no interior da escola e na construção de um espaço de escuta a toda a comunidade escolar, bem como buscar soluções efetivas para as diversas circunstâncias que perpassam esse ambiente. Somente com experiências concretamente democráticas na escola, as definições legais deixam de representar apenas formalidades e podem significar experimentos para a transformação da sociedade contemporânea, afinal: “a democracia se faz menos nas definições formais, constituições dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais.” (Souza, 2009, p. 128).

CAPÍTULO 23

A questão da Gestão Democrática na escola também foi abordada por José Carlos Libâneo que destacou “ser a participação o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”(Libâneo, 2004, p. 102). Considera-se, assim, ser através dessa relação que se obtém melhor conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional, de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, favorecendo uma aproximação maior entre professores, alunos, pais, comunidade escolar e a própria sociedade de modo mais amplo.

Outro aspecto de grande relevância é que dentre as principais atribuições da escola, segundo a LDB, destaca-se a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica, que deve ser estruturada a partir dos interesses do seu entorno a partir de ações intencionais desenvolvidas na Comunidade Escolar.

Nesse sentido, é a participação de toda a comunidade escolar que fortalece a gestão democrática. Sofia Lerche Vieira (2006) conduz-nos a compreensão de que somente uma gestão participativa traz as transformações necessárias que possibilitem e robusteçam o papel social da escola, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica diante de sua visão de mundo e mediante as tomadas de decisões dentro do ambiente escolar, a autora apresenta-nos os valores orientadores da ação participativa que são: ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre outros, bem como as dimensões indissociáveis da participação que fundamentam-se na dimensão política, pedagógica e técnica. É importante acrescentar que essa participação inclui os órgãos colegiados, sendo estes um mecanismo que auxilia na to-

mada de decisões em todas as áreas de atuação e nada disso pode ser desenvolvido apenas superficialmente.

DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

São inúmeras as atribuições da Gestão na Escola, estas vão desde a compreensão do termo Gestão e a tudo o que envolve a execução de suas atividades: orientar professores; coordenar a construção e atualização da Proposta Pedagógica, pois esta é a principal das atribuições da escola; analisar os resultados de aprendizagem dos estudantes; acompanhar a infrequência escolar; lidar com as emoções e adoecimentos dos estudantes e professores como resquícios presentes de uma pandemia em que, apesar de ter acabado seu contágio, suas consequências ainda estão presentes; liderar na elaboração de caminhos que promovam melhorias na aprendizagem; garantir espaços de participação da comunidade escolar; administrar finanças; recursos humanos e estruturais, bem como mediar o processo de ensino e aprendizagem na formação continuada e planejamento pedagógico. São tantas as responsabilidades de quem assume a Gestão em Educação que compreendê-la em sua totalidade, assim como definir seu significado, não são tarefas fáceis. Ainda assim, o desafio da atividade de gestão escolar pode se tornar mais desafiador e potente, caso busque ser construída com a efetiva participação da comunidade escolar.

Desta forma, para que a gestão na escola seja democrática, é necessário que toda a comunidade escolar também tenha conhecimento de qual é a função social da escola, sua missão, além das metas a serem alcançadas e das etapas a serem desenvolvidas junto à comunidade, por isso, é fundamental ter no Projeto Político Pedagógico o desenho de quem é essa escola e a que ela se dedica, como ela lida com os diferentes níveis de aprendizagem promovendo equidade. No plano de ação

CAPÍTULO 23

da gestão deve constar a descrição de estratégias que mobilizem a todos na promoção da melhoria de indicadores, no combate à infrequência e ações que possibilitem a cidadania, respeito à natureza e a equidade. Por isso, é primordial deixar de fácil compreensão as colaborações de cada sujeito durante a elaboração e execução do plano de ação, pois é nele que estão os caminhos que serão percorridos para a melhoria da aprendizagem, do combate ao absentismo escolar, na mobilização de ações para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, mas isso só é possível quando todos reconheçam os resultados alcançados durante o percurso de execução; também não se pode deixar ao largo as peculiaridades que a escola tem, por isso as ações precisam estar de acordo com sua identidade, pois, todo o percurso do plano perpassa por caminhos comuns que estão entre planejar, executar e avaliar, porém, apresentar uma devolutiva para cada ação planejada é muito relevante.

Faz-se importante lembrar que o plano de ação assume papel estratégico porque é por meio dele que a escola planeja como lidar com os desafios identificados e priorizados pela equipe gestora e comunidade. É nesse diálogo constante de construções reflexivas onde todos os segmentos estarão envolvidos, possibilitando que a gestão democrática na escola se efetive, sendo a participação da comunidade escolar a única via para uma gestão democrática, quando a interação e o diálogo construídos entre seus pares possibilitam o compromisso de cada um em agir diante dos desafios apresentados. No entanto, muitas são as indagações sobre a execução da gestão democrática e participativa na escola. Como identificar se na escola, realmente o fato de fazer parte de um grupo que participa das discussões, torna essa gestão democrática? Que outros elementos a caracteri-

zam? Que evidências podem ser destacadas? Que tipo de participações ou organismos colegiados concretizam essa prática? Qual a qualidade da participação da comunidade escolar no conselho ou outras esferas colegiadas no âmbito da escola? Como a gestão atua nessa participação democrática? No que esse tipo de gestão favorece a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e nas universidades?

A gestão democrática da educação, indo além da instrução técnica ou escolar, pode representar o caminho mais concreto à libertação do ser humano, um importante instrumento de transformação que atua ou deveria atuar como uma forma de intervenção capaz de despertar consciências de que não basta saber sobre, mas é preciso intervir para mudar e transformar os cenários respeitando e dialogando com múltiplas visões de mundo, pois “não há democracia sem respeito aos interesses da maioria, mas tampouco sem o respeito aos interesses das minorias.” (Souza, 2009, p. 131).

Sobre o papel da educação na transformação social, Paulo Freire foi um dos primeiros teóricos a enfatizar o papel da prática docente libertadora e democrática:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (Freire, 1979, p. 30-31).

Levantar hipóteses inovadoras, transformar a sociedade e traçar caminhos de forma coletiva. Eis os principais desafios da gestão democrática na escola, pois ela

CAPÍTULO 23

só é viável quando os sujeitos envolvidos na comunidade conseguem participar criticamente, intervir ativamente e construir coletivamente, são essas algumas das dimensões possíveis se serem levantadas a partir das ideias disseminadas pelo autor de *Educação como prática da Liberdade*.

Infelizmente, nem sempre a denominação “democrática”, representa a efetiva participação política coletiva, principalmente quando burocratas simulam existência de colegiados em busca de alguma legitimidade de poder, para Ângelo Ricardo de Souza, “a participação, *per si*, não garante a democracia, ela depende das formas participativas mais dialogadas e que garantam o ‘registro polifônico de todos os sujeitos que agem na/sobre a escola cotidianamente, através dos diversos instrumentos e processos da gestão escolar’”. (2009, p. 136).

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E ORGANISMOS COLEGIADOS NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

No campo escolar, a questão da gestão, seja ela democrática ou centralizadora/autoritária, passa pelos debates legislativos e pelas relações entre os entes da Federação, qual seria o papel de cada um dos poderes da república na condução da educação pública, da escola e sua administração?

No clima da chamada abertura política, a partir da década de 1980, houve uma grande mobilização, para que os entes federativos organizassem seus sistemas de ensino, mediante a isso, criaram normas, decretos, manuais que dispõem sobre a gestão democrática (Souza, 2016). No entanto, nem todos os estados conseguiram tratar em seus Planos estaduais de Educação sobre como a gestão democrática orientaria a educação. Dos 26 estados, apenas 11 e o distrito Federal possuem essas leis específicas sobre a gestão democrática nas escolas.

QUADRO 1
PANORAMA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS ESTADOS E DF

Região	UF	Gestão Democrática	Diretores	Conselho Escolar	Outras Formas
N	RR				
	AM				
	AP				
	AC				
	PA				
	TO				
	RO				
NE	MA				
	PI				
	CE				
	RN				
	PB				
	PE				
	AL				
	SE				
SE	ES				
	MG				
	RJ				
	SP				
S	RS				
	SC				
	PR				
NO	MS				
	MT				
	DF				
	GO				

Fonte: Souza, 2016

Percebe-se que a compreensão de gestão democrática, para alguns estados, é ter em suas ações a configuração deste princípio apenas parcialmente, sem apontar mecanismos para a sua efetivação, formação de gestores e ou apoio institucional.

É necessário enfatizar que uma das ações de maior relevância na construção de uma gestão democrática é a eleição para diretores, é a partir dela que a Comunidade Escolar faz a escolha de quais são as propostas mais assertivas e quem será o representante dessa unidade de ensino. No Estado do Ceará, a Lei n.º 13.513, de 19 de julho de 2004, dispõe sobre o processo de escolha e indi-

CAPÍTULO 23

cação para provimento em comissão de Diretor junto às escolas da Rede Pública Estadual de Ensino:

Art.1º. O provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais do Ensino Básico será efetuado nos termos previstos nesta Lei, mediante processo de escolha e indicação de candidato ao Governador do Estado, em cumprimento ao disposto no inciso V do art. 215, combinado com o art. 220, ambos da Constituição Estadual, e no inciso VIII do art. 3º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e em consonância com as diretrizes previstas nesta Lei. (Ceará, 2004).

Embora central, a direção não é o único pilar da gestão na escola, são relevantes os Órgãos Colegiados, grupos de pessoas organizadas por segmentos que podem participar ativamente da gestão. Entre os quais, destacamos o **Conselho Escolar**, composto por representações de todos os segmentos, sendo 50% pais e estudantes e os outros 50% professores e funcionários, necessitando ainda de um representante da sociedade civil organizada e escolhido em acordo com o segmento representado. Dentre suas atribuições, estão as questões pedagógicas, administrativas e financeiras que permeiam o âmbito escolar e com duração de mandato de 2 anos para seus membros.

A legislação cearense, além das regras para escolha de diretor, também regula o papel do conselho escolar, trata-se da **Lei n.º 17.618, 20.08.2021 (D. O. 23.08.21)** que dispõe sobre Gestão Democrática e Participativa na Rede Pública Estadual de Ensino e determina em seu Art.15 o seguinte: “Em cada instituição pública de ensino, funcionará um Conselho Escolar, com

a finalidade de atuar como órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade, observando a proporcionalidade”. (Ceará, 2021).

Mesmo com o estabelecimento da Lei que assegura a formação e atuação dos Conselhos Escolares, o Estado do Ceará organizou um percurso formativo com o intuito de capacitar, estimular e fortalecer a participação dos Conselheiros Escolares na gestão democrática, sendo promotores de uma educação de qualidade para todos, bem como conduzi-los a uma reflexão crítica tendo como principal foco seu papel social e política diante da sociedade.

A legislação cearense aponta outros espaços/mecanismos o efetivo exercício da gestão democrática:

Art. 14. A Gestão Democrática das Unidades Escolares será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação:

I – Órgãos colegiados:

- a) Conselho Escolar;
- b) Grêmios Estudantis;
- c) Unidade Executora.

II – Direção da unidade escolar.

Destacamos o papel do Grêmios Estudantis, sua atuação exerce um importante papel nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo uma participação crítica de todos os estudantes e promovendo o exercício da cidadania, a saber:

Art. 23. É assegurada, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, a organização livre de Grêmios Estudantis, como entidades autônomas, nos termos da Lei n.º 13.433, de 6 de janeiro de 2004, para representar os interesses e expressar os pleitos dos alunos, com a finalidade de:

CAPÍTULO 23

I – garantir, de maneira democrática, por meio do voto direto, livre e secreto, o direito de os estudantes escolherem seus representantes neste organismo colegiado;

II – estimular a participação dos estudantes em ações realizadas pelo presente organismo colegiado independentemente de turno, série, idade e gênero;

III – manter a documentação do Grêmio Estudantil devidamente organizada, com o intuito de ser transmitida para gestões posteriores. (Ceará, 2021).

Embora nem sempre seguida, o fato da legislação estadual identificar a existência do Grêmio Estudantil, com eleições livres, sem interferência da direção escolar, como um dos mecanismos da gestão democrática foi um passo importante.

No entanto, para além desses mecanismos que atuam dentro da escola, têm-se as **Redes Protetivas** que conjuntamente auxiliam no acompanhamento aos estudantes infrequentes ou em conflitos familiares e que são importante no estabelecimento de pontes de diálogo com a comunidade escolar. O Conselho Tutelar é um desses exemplos, sendo órgão previsto no **art. 131 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)**, que o instituiu como “órgão autônomo, não-jurisdicional, é encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. Toda essa participação é ampla, abrangente e torna-se participante e atuante como voz ativa dentro da escola.

Um fator preponderante nessa construção é a coresponsabilização, quando todos assumem a postura de responsáveis por tudo que acontece na escola, de ações a resultados, em oposição ao papel tradicional do diretor com função autoritária, que busca controlar e desig-

nações de tudo que envolve o ambiente escolar. Sobre a hierarquia na escola, Paro aponta que:

O que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus setores diversos, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje (Paro, 2016. p. 15).

Tais contradições são apontadas pelo autor considerando a autoridade máxima do Diretor, onde este torna-se, em virtude de sua condição, responsável último pelo cumprimento da Lei e da ordem na escola. Perspectiva oposta a qualquer abordagem de gestão democrática, a centralização a tradicional centralização de poder nas mãos do diretor escolar, continua sendo um campo de batalha constante em muitas escolas.

No contexto de uma gestão democrática de fato, o diretor deixa de ter um caráter autoritário, aquele que manda, diz a última palavra e passa a ser o articulador que participa conjuntamente na mediação não somente de decisões ou gestão de recursos, mas na construção coletiva da proposta pedagógica da escola, de forma cautelosa, permitindo dialogar coletivamente sobre todos os aspectos que envolvem a comunidade escolar e inserindo a todos dialogicamente na construção desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desafios de ser Escola, ser Gestão e ser Gestão Participativa na Escola, há muito a se fazer, refazer, repensar, desconstruir e construir, pois a atuação na gestão participativa vai além de ser convidado a ouvir e entender esse percurso como lamúrias em que só existe um culpado, os estudantes e suas defasagens de aprendizagens. Entendemos que ouvir e participar fazem parte

CAPÍTULO 23

dessa construção, intervir de forma conjunta para mudar realidades é o efeito mais importante nesse percurso.

Ainda é exaustiva a promoção de diálogos coletivos dentro da escola, sejam em reuniões com responsáveis pelos estudantes, colegiado de professores, estudantes, conselhos, pois a visão equivocada desses momentos geram sua improdutividade. Tem-se aqui, para alguns, apenas o cumprimento cansativo de protocolos burocráticos. A escola é desafiada diariamente a mudar tais visões e assim usufruir qualitativamente desses momentos como elementares na construção contínua de ações que favoreçam a atividade fim da escola: um lugar em que todos aprendam.

Além dos entraves e apegos burocráticos, a falta de identificação da comunidade escolar com o projeto da escola, inclusive por estar ausente na construção/atualização do projeto pedagógico, tem sido um entrave significativo para a manutenção da distância de pais e mães em relação aos colegiados atuantes nas escolas de seus filhos. Sendo urgente que a escola não apenas divulgue seu projeto com a comunidade, mas acolha todos os segmentos, desde a fase de planejamento, não basta apenas a cobrança de resultados ou a lamentação de apatia, quando a alienação e indiferença também são estimuladas pela própria direção da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação na-

cional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CEARÁ, Constituição do Estado do Ceará, 1989. Fortaleza: INESP, 2016. [Atualizada até a Emenda Constitucional nº 86 de 16 de fevereiro de 2016]. Disponível em < <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Const-2015-260-200-Atualizada-emenda-86-4.pdf> > Acesso em: 19 de março de 2024.

CEARÁ, Lei n.º 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da Rede da Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/02/lei_13.513_2004.pdf>.

CEARÁ, Lei n.º 17.618, 20.08.2021 Lei n.º 17.618, 20.08.2021 (D.O. 23.08.21). Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa na Rede Pública Estadual de Ensino. <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/>>.

CAPÍTULO 23

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, e escolha do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão Democrática na e da Educação: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. P. 15-25.

PARO, Vitor Henrique, **Gestão Democrática da Educação Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, p. 65-87, 2018. <<https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yM-N87H/?format=pdf&lang=pt>>.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, p. 123-140, 2009. <<https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVvkxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>>.

THERRIEN, J. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. Educativa, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos sim-

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII

ples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

CAPÍTULO 24

CAPITALISMO, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A PARTICULARIDADE DA QUESTÃO SURDA

*Germana Maria de Araújo Lima Rodrigues
Estenio Ericson Botelho de Azevedo*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história expõe a força que o capitalismo exerce na sociedade e como o mesmo influenciou a visão sobre as pessoas com deficiência até a contemporaneidade. Assim, reforçamos nesse texto, uma exposição com referência na visão analítica de autores/as marxistas para melhor compreensão desse processo de reflexão sobre a pessoa com deficiência, particularizando aspectos importantes relacionados à questão Surda.

Importante de início dizer que utilizamos no decorrer deste texto o termo pessoa com deficiência (PcD) tal qual indicado no artigo 2.º da Lei 13.146/2015, pela qual foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, compreendendo-a como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Esta definição retira da pessoa a condição de limitação e compreende que os limites estão postos na sua interação com a sociedade e no modo como a mesma está organizada e estruturada.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as pessoas com deficiência não são inertes e tão pouco um segmento homogêneo, mas apresentam-se em processos de construção de si como sujeitos e são capazes de ter seu pleno desenvolvimento se as circunstâncias que se apresentam diante delas como limitantes forem adaptadas, superadas e produzidas novas condições a partir das especificidades de cada indivíduo. A sociedade deve, portanto, reconhecer cada característica particular e a diversidade própria das pessoas com deficiência, justificando-se assim a necessidade de mudanças das atitudes e das estruturas que se efetivam e que se marcam por uma visão limitante e deturpada.

De acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicados em 2022, o Brasil tem uma população de pessoas com deficiência correspondente a 8,9% de sua população geral, o que equivale a 18,6 milhões de pessoas. A pesquisa mostra ainda que este segmento tem um baixo nível de inserção no mercado de trabalho, apenas 26,6%, menos da metade do que corresponde à taxa de inserção do restante da população que é de 60,7%. A pesquisa também indica que a maioria, 55% das pessoas com deficiência em atividade econômica, encontra-se na informalidade e que a diferença de renda chega a 30% a menos em comparação ao restante da população.

Considerando isso, é que na proposta deste capítulo, de antemão, trazemos para reflexão algumas perguntas norteadoras: Como o contexto histórico pode explicitar a questão das pessoas com deficiência no contexto capitalista de produção? No contexto dos marcos legais, que mudanças influenciaram a relação da sociedade para com a pessoa com deficiência? O que essas discussões implicam para a efetivação dos direitos da

CAPÍTULO 24

pessoa com deficiência na contemporaneidade? E com relação à Pessoa Surda, que elementos particulares se apresentam?

Buscando responder estas questões, este artigo se apresenta por três momentos, trazendo inicialmente uma discussão sobre os aspectos que marcam a sociedade capitalista e os impactos na constituição da questão da deficiência, enquanto expressão da questão social; em seguida destacam-se algumas conquistas no campo legal, apontando as contradições e importância da luta nos avanços ocorridos e por fim, são explicitadas as particularidades da questão Surda, marcada pela diferença linguísticas e implicações desta diferença no campo educacional.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRABALHO E ESTRUTURA SOCIAL

Martinelli (2008), em seu livro trabalho “Serviço Social: Identidade e alienação”, explica o contexto das relações sociais que foram afetadas pelas graves crises nos séculos XIV e XV e que conduziram à formação do capitalismo mercantil. Chamando atenção para isso, a referida autora então destaca que com o surgimento do capitalismo industrial impulsionou-se a emergência da mão de obra operária e modificaram-se as bases da organização dos/as trabalhadores/as, ao passo que se complexificou seu conjunto de carências advindas da nova ordem social, e as possibilidades de respostas às mesmas.

O capitalismo, enquanto novo modo de organização do trabalho, com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e ampliação das diversas atividades de produção, expõe de modo bem particular o fato de que determinado grupo de pessoas não poderia exercer determinadas funções, sendo deslocado das possibilidades de inserção no mercado em ascensão. Esta exposição trazida pelo capitalismo relaciona-se a uma exigência para que as pessoas mostrassem suas capacidades e habilida-

des voltadas para a produção, como foco na acumulação e no lucro. Para a nova sociedade era, pois fundamental a presença e a valorização daqueles/as que bem se adequassem aos novos processos de trabalho, marcado pelo desenvolvimento da maquinaria, de intensas jornadas de trabalho, da alta produtividade quantitativa etc., excluindo, de modo violento, os indivíduos que fugiam do padrão de “normalidade” do corpo perfeito e da lógica mercantil de aptidão ao trabalho quantificado, nos moldes da lógica capitalista em curso.

Algumas das estratégias utilizadas por este sistema para exercer violência são a infantilização (ligada à concepção negativa que se tem das crianças), a esterilização, o encarceramento ou mesmo o assassinato. Estas estratégias evoluíram à medida em que o sistema capitalista evoluiu. Surge da necessidade do capitalismo de criar e promover a ideia de um corpo eficaz, que é capaz de produzir lucro econômico e social. Na industrialização, o que prevalecia era o corpo entendido como mão-de-obra. (Guerra, 2021, p. 28).

Se analisarmos os termos deficiência, doença, loucura e velhice, veremos que são experiências que, no contexto da sociedade capitalista burguesa, em geral, estão relacionadas à dependência, impossibilidade de exercer um trabalho ou que não podem estar vinculados a determinadas atividades, por conta de suas condições específicas. Assim, destacamos aqui que a questão das pessoas com deficiência, como tantas outras, manifesta-se de modo bem particular no contexto moderno, sobretudo em sua relação com o trabalho, com as desigualdades advindas das novas relações em curso. É neste sentido que a questão das pessoas com deficiência não pode ser entendida senão como expressão da questão social.

A deficiência compreendida como expressão da questão social ocorre, pois ela em muitos momentos é vista como uma questão de desvantagem social. É importante

CAPÍTULO 24

refletir que a socialização dos corpos os molda para lógicas produtivas, e as pessoas com deficiência acabam sendo excluídas do mercado de trabalho e da sociedade em si. A exclusão não ocorre apenas pelo fato de as estruturas sociais serem desiguais, mas também porque os corpos não são considerados úteis à inclusão no sistema capitalista (Cunha, 2021, p. 303).

Joseane Santos (2012) apresenta elementos indispensáveis à reflexão da categoria “questão social”. Para ela, esta categoria está relacionada à origem das desigualdades fortemente declaradas no contexto do capitalismo e à luta de classes que demarcaram a sua gênese, por meio da relação capitalistas e trabalhadores/as. Esse recorte histórico introduz os aspectos que a constituem. Para a autora Santos (2012, p. 7), a compreensão da categoria “questão social é indissociável da teoria social marxiana” e a sua interpretação acerca da sociedade capitalista, no cerne do conflito capital-trabalho.

Compreendemos que a consolidação da sociedade produtora de mercadorias, fundada sobre o trabalho assalariado, se caracteriza essencialmente pelo processo em que uma classe social, o proletariado, desprovido dos meios de produção para o exercício de seu trabalho, dispõe exclusivamente de sua força de trabalho, tendo assim que a vender, sob a forma social do salário, para outra classe social, a que detém os meios de produção, a classe capitalista. Desde os primeiros processos históricos que levaram à sua constituição como moderna classe social, naquela fase que Marx chama de acumulação primitiva do capital (séculos XV-XVII), quando à expulsão dos trabalhadores do campo para as cidades, por meio do cercamento (ou *enclosure*), seguiu-se a instituição de leis que tornavam obrigatório o trabalho, as suas condições de vida se apresentam de modo extremamente precário; situação que, afinal, não mudou nos séculos que seguiram, sendo mantidas e reproduzidas, doravante, pela própria lógica interna das relações sociais burguesas. Esta é, segundo Netto (1996, 2006), a feição social da Questão Social (Azevedo, Aquino e Hora, 2021, p. 190).

É a partir desta demarcação importante que buscamos desenvolver uma reflexão orientada pelos aportes teóricos de Marx e Engels. Assim como as demais expressões do conjunto das desigualdades surgidas na sociedade capitalista, a questão das pessoas com deficiência manifesta-se a partir e por meio de determinadas particularidades. Além disso, também procuramos nos orientar pela discussão materialista histórica, como posta pelos autores referidos acima, em que ideias, conceitos e representações, são compreendidas como produção histórica e social (Marx e Engels, ANO). Ao considerar estes aspectos históricos, torna-se importante o diálogo com a teoria de Marx e Engels sobre materialismo histórico: o entendimento dos modos de produção materiais são fundamentais na compreensão da relação entre as pessoas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade, da história e da cultura.

Não por acaso, observa-se que desde os séculos XVIII e XIX, houveram processos que identificavam e institucionalizavam aqueles/as que não se adequavam ao novo modelo de produção. A aparição de lugares como asilos, prisões, escolas especiais, hospitais, etc., mostram como determinados segmentos eram segregados e colocados à parte, ou para serem “corrigidos/as”, “disciplinados/as” para o trabalho, ou simplesmente separá-los quando não se considerava possível sua “normalização” (Slorach, 2011, p. 225-228). Por outro lado, importante destacar que determinadas ações, neste contexto inicial, marcavam o trato da sociedade para com as pessoas com deficiência e outros segmentos que não conseguiram se inserir no trabalho.

Slorach (2021), também destaca que na estrutura capitalista, pessoas com deficiência eram compreendidas como aquelas que trariam prejuízo para a estrutura social

CAPÍTULO 24

e por isso se constituíam como um fardo para a sociedade. Observa-se, pois, aqui, uma mudança significativa com relação ao período feudal. Neste período, onde os grupos familiares trabalhavam, de modo mais geral, no campo, manifestava-se uma forte marca por sobre as pessoas com deficiência que os religiosos incutiram. Esta marca, manifestamente orientada pela moral religiosa, partia da ideia de que as deficiências eram expressão do mal, consequências do pecado. Isso trouxe uma carga e grande perseguição a esses sujeitos que, como membros mais fracos sobreviviam apenas do excedente. Não eram, assim, ativos na produção agrícola e no trabalho rural tão necessários à sustentabilidade daquela forma de sociedade.

Mais tarde, com a ascensão e o desenvolvimento do Capitalismo, forçando a mão de obra a sair do campo e trabalhar nas grandes cidades e centros industriais, observa-se novo modo de tratamento e compreensão sobre as pessoas com deficiência. Se naquela forma social anterior este modo de lidar com a deficiência passava pela moral cristã, seja considerando-a fruto do pecado, seja pensando-a como objeto de caridade, aqui centra-se uma visão fortemente mediada pelo capacitismo. A participação do indivíduo na “vida produtiva”, ou seja, sua condição de pessoa socialmente integrada, começa a ser associada à capacidade para o trabalho. Neste sentido, a nova mão de obra “não poderia ter qualquer deficiência que impedisse ele ou ela de operar máquina”, explicita Roddy Slorach (2021, p. 224).

Como o capitalismo centra-se em criar, promover o ideal do “corpo eficaz”, essa era a idealização que daria a sustentação a este sistema, amparando-se numa desigualdade material imposta como natural entre aquele “que é capaz de produzir lucro econômico e social”, o corpo produtivo e o que não produz, incapacitado, corpo impro-

duto (GUERRA, 2021, p. 28). Na indústria, o que prevalecia era o corpo utilizado como mão de obra, a eficiência do corpo e sua funcionalidade. Com esse nosso valor sendo medido em termos pela utilidade de corpos, destaca-se explicitamente o surgimento do capacitismo. Palavra essa tão comum na contemporaneidade, nos movimentos sociais, mas com suas raízes na história que precisamos abordar e explorar conforme Itxi Guerra expressa:

O capacitismo é a opressão que nós, as pessoas deficientes enfrentamos, e surge do sistema capacitista, que é o sistema social, político e econômico que discrimina, violenta e marginaliza e assassina as pessoas com deficientes pelo fato de o serem. É um sistema de corpos e mentes que são valorados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, excelência, magreza, utilidade, beleza... Este valor é determinado pelo capitalismo (e pelo Estado). Cria-se a ideia de uma pessoa “perfeita”, aquela que produz lucro para o sistema através de seu trabalho e de seu capital erótico (Guerra, 2021, p. 27).

Di Marco (2021) traz a mesma percepção de Guerra, ao afirmar que o capacitismo se dá pelo fato da opressão e do preconceito que envolve pessoas e seus corpos. O autor reforça isso ao definir que o termo surge com intuito de afirmar que pessoas com algum tipo de deficiência não são capazes a partir da premissa da existência de uma capacidade de corpos sem deficiência. Normalizando, metrificando corpos que produzem de uma certa forma e valorando-os em dado momento histórico, não aceitando assim corpos diferentes, que produzem de outra forma. Eis o capacitismo!

GARANTIAS LEGAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS LIMITES DO CAPITALISMO

Pensem agora no nosso contexto mais contemporâneo. É perceptível que as pessoas com deficiência eram encaradas como “limitadas”, como se não tivessem

CAPÍTULO 24

nenhuma capacidade de desenvolvimento e participação ativa na sociedade. Assim, os problemas gerados no contexto das pessoas com deficiências eram entendidos como limitações individuais, estando essas pessoas presas à sua condição em seu lar, proibidas, muitas vezes, pela sua realidade a ter profissão, a exercer um trabalho, a casar-se, a ter filhos, etc. A história retrata um processo de exclusão que se estende por gerações.

Apesar do Estado de bem-estar social, sustentado pelo imperialismo, pelo colonialismo e pela superexploração do trabalho dos países dependentes, ou, talvez, justamente por isso, a condição deficiente não foi superada nem mesmo nas suas manifestações mais miseráveis da sociedade capitalista. A garantia de vida, quando ocorreu (tardiamente) sob os ideais liberais, permaneceu associada à mendicância, ao desemprego, à biologiação e à individualização da subalternidade e, por conseguinte, à assistência, à dependência institucional ou familiar e à tutela, ou seja, em última instância, a um modo perverso de reprodução da opressão ideologicamente calcada na conquista/concessão dos direitos sociais (Felix, 2020, p. 16).

Nesse processo, tarda a compreensão da sociedade em relação às condições das pessoas com deficiência e suas particularidades, isto é, não se pensam por muito tempo políticas voltadas para as pessoas com deficiência de um modo geral; tão pouco voltadas para as condições específicas das pessoas cegas, surdas, autistas, com síndrome de down, cadeirantes, com múltiplas deficiências, etc.

A partir dessa conjuntura, é importante pensar que muitas pessoas com deficiência só estão acessando direitos históricos no momento atual. É importante refletir como a emancipação política pode ocorrer tardiamente se o indivíduo fugir aos padrões de sujeito ideal existente na sociedade. O acesso aos direitos dentro do capitalismo se apresenta de forma contraditória, pois ao mesmo tempo que promove bem-

estar, ele busca conter as manifestações e assegurar que o sistema continue sendo reproduzido (Cunha, 2021, p. 318).

Ao reconstruir a história das garantias legais voltadas às pessoas com deficiência, é importante destacarmos suas lutas e o significativo avanço com a instituição da Lei de Cotas. A Lei n.º 8.213/1991 foi uma conquista, mas a luta não parou por aí, o grupo de pessoas com deficiência e sua diversidade necessitava de reconhecimento político e respeito, de suma relevância para a acessibilidade nas escolas, dentro dos locais de trabalho, nas universidades, nas ruas, na sua convivência com o meio social, etc. A Lei de cotas apresenta as adaptações que podem e devem ser feitas no que se refere ao acesso das pessoas com deficiência aos espaços de trabalho. Posto isso, afirmamos a importância que a Lei de cotas apresenta e a sensibilidade que a partir dela se pode fornecer com vistas à garantia da acessibilidade.

Ainda assim, precisamos pensar qual significado de trabalho para esse grupo. Werneck-Souza *et al.* (2020) trazem ao nosso entendimento opiniões de diversos autores que levam ao mesmo ponto: o resultado e o benefício do trabalho para pessoas com deficiência. As características principais são: “desenvolvimento pessoal e profissional, autonomia”, competências adquiridas, autoestima, independência financeira, reconhecimento como profissional e o sentimento de utilidade diante do social.

O grupo de pessoas sem deficiência, em sua relação com os grupos de pessoas com deficiência no trabalho e no desenvolvimento profissional, em geral não consegue perceber o outro grupo por meio de suas capacidades, mas como limitados/as pela sua própria condição. Para o capitalista, por exemplo, aparecem de imediato as exigências, as despesas adicionais, as adaptações necessá-

CAPÍTULO 24

rias, condicionadas pela obrigatoriedade legal das cotas, das quais ele é responsabilizado ao contratar pessoas com deficiência. Mas ao garantir estas condições de acessibilidade necessárias ele pode perceber o potencial desse profissional e suas habilidades, pois antes não compreendia as circunstâncias por não às vivenciar, não sentia o que é ser cadeirante, cego/a, Surdo/a, deficiente auditivo, etc. desprovidos/as das possibilidades de acesso e de condições adequadas de realização de seu trabalho.

A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mesmo após os 31 anos da Lei de cotas, deve ser entendida como um processo contínuo de esforço coletivo. O interesse das empresas pela inclusão nestes contextos de trabalho muitas vezes ocorre só por uma questão de observação ao aspecto legal, mas não alcançam o respeito e a garantia plena de acessibilidade. É preciso tornar esta atitude legal e oficial também no campo da cultura e da aceitação da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, devendo, para isso, ocorrer com plena garantia das condições de trabalho, observando-se as particularidades de cada deficiência.

Além disso, considerando que, em tempos atuais, a mercadoria força de trabalho vem sendo desregulada e re-regulada de forma a se adequar plenamente às flutuações próprias de um regime de acumulação flexível do capital, há também um recrudescimento das opressões fundadas no ato de compra e venda dessa mercadoria, assim como na superexploração do trabalho e na reprodução social que advêm de uma condição de classe cuja situação ativa e de reserva se alternam continuamente para uma parcela cada vez maior de trabalhadores (Felix, 2020, p. 20).

Ainda na década de noventa, podemos citar um importante documento que se apresenta como referência para as políticas no Brasil: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que foi um documento criado dian-

te das necessidades apontadas por movimentos sociais das múltiplas e diversas deficiências, que deu apoio e influenciou estabelecimento das “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. A Declaração de Salamanca relata a Conferência Mundial de Educação Especial, representada por 88 governos, 25 organizações internacionais, no dia 07/10/1994, em assembleia na cidade de Salamanca. Eles reafirmaram e reconheceram a urgência, necessidade da Educação para Crianças, Jovens e Adultos em um sistema regular de ensino, mas reforçando a necessidade da Educação Especial estruturada e estas fossem guiadas pelas sugestões ali apresentadas.

É perceptível que a Declaração de Salamanca procurou reconhecer as necessidades das pessoas com deficiência para trazer as determinações que as apoiassem reivindicando suas reais necessidades, colocando como de responsabilidade dos governos proporcionar formações sobre acessibilidade e assegurar que essas normas sejam respeitadas em ambientes públicos e locais privados abertos ao público. Pessoas com deficiência precisam ter acesso a novos sistemas de tecnologias, a internet e a comunicação, para isso o Estado tem que promover ações de acessibilidade tecnológicas.

É nesta orientação também que é aprovada em 2007 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Este documento é um importante referência para a luta do movimento das pessoas com deficiência. Uma dos importantes marcos trazidos por esta convenção refere-se à reflexão sobre a concepção de de Pessoas com Deficiência, apresentada no artigo 1º: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

CAPÍTULO 24

participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

O documento acima referido, aprovado aqui no Brasil pelo Congresso Nacional Brasileiro, tornando-se o Brasil signatário deste documento em 9 de julho de 2008, tem seu conteúdo status constitucional. O referido texto reforça a acessibilidade em todos os contextos, a todos os tipos de deficiência. Além disso, a convenção fundamentou o valor das pessoas com deficiência como cidadão: direito à participação democrática, à educação, dando a liberdade a cada um, sem restrições, viabilizando o respeito, independente das limitações e dificuldades a cada tipo de pessoa com deficiência.

Estes foram passos importantes para a elaboração e implementação da Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no ano de 2015, a conquista mais recente das pessoas com deficiência no Brasil e que reafirma importantes avanços já contidos na Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência da ONU, como por exemplo os direitos à educação, ao trabalho, à mobilidade, à comunicação, à saúde, à assistência social, à previdência etc.

A LBI busca assegurar e promover a igualdade do exercício dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade como cidadãos/ãs. Sabemos que nem todos compreendem que as limitações, angústias e dificuldades vividas por esse grupo, estão diretamente relacionadas às barreiras com as quais se deparam nos diversos espaços da sociedade, e menos ainda que estas questões podem ser superadas com mudanças necessárias no campo político e legal.

A PARTICULARIDADE DA QUESTÃO SURDA

Durante muito tempo os/as Surdos/as eram tidos/as como “anormais”, em virtude dos limites no que se refere ao conhecimento sobre estes sujeitos, devido à au-

sência de trabalhos e pesquisas voltadas a uma melhor compreensão a respeito da questão Surda e de sua língua, bem como a falta de incentivos públicos, e até mesmo particulares, na área educacional. Foram diversos períodos na história em que não haviam escolas ou qualquer outro processo de inclusão para esse público, visto que não acreditavam na capacidade dos/as Surdos/as. Em diversas épocas, para ser considerado “normal”, era preciso falar e ouvir, sendo esta uma condição necessária para ser aceito. Diante disso, a comunidade surda foi excluída da vida social e educacional por muitos anos (Strobel, 2006). Como destaca Félix (2020, p. 15),

a condição surda contemporânea é fruto do processo sócio-histórico que levou ao desenvolvimento do modo de produção capitalista e é, portanto, tal como qualquer outra uma condição social e historicamente constituída. Junto com tal modo de produção também se transforma, uma vez que tal condição constitui-se como uma condição deficiente, isto é, socialmente descapacitada, sendo, dessa forma, oprimida e tendo, a partir dela, interesses sociais contraditórios e ao mesmo tempo antagônicos aos interesses da classe dominante na sociedade capitalista.

As condições socioeconômicas apresentam-se de modo decisivo para o modo como estas pessoas se inserem e se desenvolvem na vida social. Evidentemente esta não é uma particularidade exclusiva da questão Surda, mas marca justamente sua vinculação com as desigualdades sociais produzidas nesta forma social capitalista. Amorim e Silva (2017) comentam que

A permanência com sucesso nos processos de escolarização de um estudante Surdo só é possível por meio de utilização permanente das condições de acessibilidade apropriadas, ou seja: presença de profissionais bilíngues; disponibilidade de recursos tecnológicos e pedagógicos que focalizem os aspectos visuais, que são os canais de comunicação das pessoas Surdas com o mundo a sua volta.

CAPÍTULO 24

De acordo com Machado (2008), a escola tem o dever de refletir sobre o seu papel na sociedade, pois existem altos índices de abandono ao passo que as séries avançam. Considerando a realidade dos/as Surdos/as, essa problemática é ainda pior, principalmente pela barreira linguística entre professores/as e alunos/as Surdos/as. Dessa forma, não há como transmitir o conteúdo para os discentes Surdos/as, se não forem consideradas suas particularidades (Machado, 2008).

Atualmente, no Brasil, a metodologia mais adequada na educação de Surdos/as é considerada como sendo o bilinguismo. A Libras é considerada a língua natural do/a Surdo/a brasileiro/a e é por meio desta que ele/a se expressa. Para o modelo bilíngue, segundo Lacerda (1998),

[...] o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilingüismo sucessivo. Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (Lacerda, 1998, p. 7).

Tanto a Convenção da ONU, como a LBI, já citadas anteriormente, particularizam a questão Surda, sobretudo no que se refere aos processos voltados à educação de Surdos/as nos termos da educação bilíngue, garan-

tindo-se a aquisição precoce da língua de sinais como primeira Língua (L1) e português escrito com segunda língua (L2). Tal particularização visou reforçar que a pessoa Surda necessita da sua primeira língua – língua de sinais – e sua segunda língua, que no caso brasileiro é a língua portuguesa em sua modalidade escrita, isto porque estamos inseridos no Brasil, cuja língua falada é a Língua Portuguesa.

Se tais aspectos não são considerados as barreiras para as Pessoas Surdas se tornam ainda mais complexas e difíceis de serem superadas. Daí importante conhecermos e reconhecermos a condição específica desta comunidade linguística. É nesta direção que a Lei n.º 10.436/2002, que completou recentemente seus vinte anos, reconhece a Libras como língua de comunicação das pessoas Surdas brasileiras. Esta conquista, sem dúvida, é fruto da luta da comunidade Surda por seus direitos através de manifestações e constituição de um movimento social forte. Diante disso, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais ocorreu no dia 24 de abril de 2002.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua própria dos/as Surdos/as. É um meio de comunicação oficial que tem estrutura gramatical, gírias, características, expressões variadas e cultura. O reconhecimento dessa língua foi um marco histórico de luta e persistência para a comunidade Surda, pois sem esse reconhecimento não conseguiríamos conquistar nossos direitos, teríamos mais impedimentos do que acessibilidade. Os/as Surdos/as utilizam a Libras como língua materna L1 e usam o português, na modalidade escrita, como uma segunda língua L2. Os/as ouvintes utilizam o português como primeira língua L1 e podem aprender outras línguas para utilizarem como L2.

CAPÍTULO 24

As crianças Surdas, em sua grande maioria, são filhas de pais ouvintes e desenvolvem tardiamente sua língua. Para estas crianças, este processo de aquisição da língua ocorre e é consolidado apenas quando ingressam na escola. Isto é, em escolas que favorecem esta aquisição, por se tratar de escolas específicas para Surdos/as com princípios bilíngues. Quando inseridos neste contexto, se descobrem enquanto sujeitos Surdos, pois passam a conviver com seus pares e a apropriar-se dos aspectos socioculturais que se complementam pela mediação de uma língua em comum.

E por causa da identificação com a história de vida do outro, o compartilhamento linguístico, a identidade e a alteridade pode não ter início no seio familiar, mas no convívio com seus pares. Isso acarreta uma série de questões sobre o posicionamento no mundo e sobre a identificação sociocultural desta criança Surda, quando a língua, portanto, se apresenta como uma necessidade de inserção em dada relação social e, ao mesmo tempo, se desenvolve nesta e por esta relação. Strobel (2008) ressalta alguns elementos presentes na relação entre surdos/as e seus/suas familiares:

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência naturalmente benquista pelo povo surdo, que não vê nessa criança um “problema social”, como ocorre com a maioria das famílias ouvintes. No entanto, quando os pais surdos levam seus filhos surdos aos médicos e profissionais da área, estes os aconselham a não usarem a língua de sinais, alegando que isso provocaria atraso na aquisição da língua portuguesa e encorajando-os a colocarem aparelhos nos seus filhos, argumentando que ouvir som e aprender a falar é melhor do que nada.

Quando não consideradas as particularidades desta comunidade linguística, o conjunto de barreiras e si-

tuações de opressão sobre aqueles que a compõem se adensam e complexificam, ao que se soma ao capacitismo, neste caso particular dos Surdos, o audismo.

O audismo é o sistema de opressão presente na sociedade capitalista que coloca Pessoas Surdas em posição inferior na escala de desigualdades sociais, sob a dominação colonialista de instituições subalternizadoras (políticas públicas, empresas, escolas, medicina, fonoaudiologia, justiça etc.), a partir da desvalorização, da inferiorização e mesmo da marginalização das línguas de sinais, tanto na vida social cotidiana, quanto nas relações institucionais. Em todos esses casos, há o incentivo ou a exigência de que sejam dominantes nas relações sociais o sentido da audição e as línguas vocais-auditivas (Azevedo, Aquino, Hora, 2021, p. 196).

A comunidade Surda conquistou vários direitos no decorrer da história. Todavia, o estigma produzido em cima do ser Surdo perpetua até hoje. Os Estados devem dar garantias de sua comunicação por meio das línguas de sinais. As necessidades específicas da comunicação dos/as Surdos/as, Surdos/cegos devem ocorrer em “escolas especiais ou unidades especiais, ou escolas regulares”. O especial aqui adquire não o sentido antes voltado para o assistencialismo, a caridade e a colocação destes indivíduos em uma condição distinta dos demais, mas trata aqui de uma questão específica, expressa na língua própria desta comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto mais contemporâneo, observamos que os Estados criaram algumas medidas de acessibilidade para possibilitar que as pessoas com deficiência vivam de forma independente em todos os aspectos da vida e que possam ter acesso de forma igualitária a todas as oportunidades, seja nas ruas, ônibus, prédios públicos, local de trabalho e que tenham acesso de forma clara a serviços essenciais, serviços eletrônicos e de emergência.

CAPÍTULO 24

Importante destacar que foi por meio das lutas e das resistências diante de suas experiências, que os movimentos chegaram às pautas políticas e influenciaram as ações nos diversos Estados. Um dos marcos desta luta, se materializa na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) em que diversas nações perceberam a necessidade das pessoas com deficiência, indicando como necessário conhecer suas especificidades, sobretudo no sistema Educacional e garantir condições de acessibilidade.

Este documento de caráter internacional influenciou o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência através de legislações nacionais específicas, como o caso da Lei Brasileira de Inclusão aqui no Brasil, que trouxe à tona a perspectiva, não de um grupo limitado, mas sim das barreiras em que estão envolvidas e com as quais lidam cotidianamente as múltiplas e diversas realidades das pessoas com deficiência, seja no campo da cultura, da educação, da saúde do trabalho etc.

Destaca-se que é importante compreender que é de responsabilidade dos diversos governos proporcionar formações sobre acessibilidade e assegurar que essas normas e legislações sejam respeitadas em ambientes públicos e locais privados abertos ao público. Os locais públicos precisam ter assistência, acessibilidade e garantir inclusão plena e com condições iguais de participação e uso pelas das pessoas com deficiência.

Para isso, o Estado precisa promover ações de acessibilidade e processos que conduzam a sociedade na luta contra o capacitismo. O capacitismo em torno da pessoa com deficiência tem sido uma prática difícil de se romper até mesmo na atualidade. Ainda se faz necessária a luta por direitos igualitários para pessoas com deficiência: Luta por inclusão, acessibilidade, protagonismo e ocupação de espaços importantes na sociedade.

No caso particular das comunidades Surdas, apresentam-se aspectos relacionados à especificidade linguística, devendo a este segmento ser garantidas condições de aquisição e desenvolvimento de si em ambiente favorável a isso. As escolas bilíngues são indicadas como fundamentais neste processo, já que parte das crianças Surdas não têm acesso a sua língua desde cedo, como os ouvintes. Desconsiderar essa particularidade, implica no adensamento da opressão por meio do audismo, que precisa ser superado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Lúcio; SILVA, Lázara. **Educação de Surdos**: relâmpagos de desejos e a realidade permitida. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

AZEVEDO, Estenio Ericson Botelho de; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de; HORA, Mariana Marques da. Questão surda: compreendendo o Audismo como expressão da questão social. **Temporalis**, [S. l.], v. 21, n. 42, p. 188–205, 2021. DOI: 10.22422/temporalis.2021v-21n42p188-205. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/36585>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília-DF, 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

CAPÍTULO 24

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015.

DE SOUZA ALMEIDA, Maria da Glória. **Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, 2014.

DI MARCO, Victor. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

FELIX, Gil. Prólogo: o anticapitalismo dos surdos. In: LAGE, Aline; FELIX, Gil. **Capitalismo e Surdez / Gil Felix e Aline Lage (Orgs.)**. Bremen (GER): El Triple, 2021. 264p.

GUERRA. Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. [Ceará/Piauí]: Terra sem Amos, 2021.

LACERDA, Cristina. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 46, n. 1, Campinas, 1998.

MACHADO, Paulo. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: Identidade e alienação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. **Revista do Serviço Público**, Separata, ano 5, v. 4, n. 2, Rio de Janeiro, 1942.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão social”: particularidades no Brasil. Elementos para entender a concepção e a gênese da “questão social”**(p. 25-47). São Paulo: Cortez, 2012.

SLORACH, Roddy. Marxismo e deficiência. In: LAGE, Aline; FELIX, Gil. **Capitalismo e Surdez** / Gil Felix e Aline Lage (Orgs.). Bremen (GER): El Triple, 2021. 264p.

STROBEL, Karin. A visão histórica de in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Dossiê**. Educação temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, jun/2006, p. 245-254.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, Espanha, 1994. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

WERNECK-SOUZA, Juliana; FERREIRA, Mário César; SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da produção brasileira sobre inserção de pessoas com deficiência no trabalho: desafios à efetiva inclusão. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia [online]**, v. 13, n. 1, p. 1-20, 2020. <<http://dx.doi.org/10.36298/gerais2020130104>>.

CAPÍTULO 25

TERRA, TRABALHO E ENVELHECIMENTO: AS CONTRADIÇÕES DA CONTRARREFORMA DA PREVIDÊNCIA SOCIAL (LEI 103/2019) PARA A VIDA DOS CAMPONESES ASSENTADOS PELO MST/CE

*Antônio José Sabino de Oliveira
Roberto Kennedy Gomes Franco*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Socializamos neste texto uma síntese de nosso trabalho investigativo em desenvolvimento no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro – Brasileira (MIH/UNILAB), o projeto enquadra-se na perspectiva analítica da linha de pesquisa: Trabalho, Desenvolvimento e Migrações, e ainda, aos debates do Grupo Interdisciplinar Marxista (GIM/UNILAB/CE) do qual fazemos parte. Destacamos também o financiamento do CNPq para a efetivação da pesquisa.

Objetivamos analisar as contradições sociais do envelhecimento de trabalhadoras e trabalhadores camponeses dos assentamentos rurais vinculados ao Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no território do Estado do Ceará, nordeste do Brasil.

O tema é ainda carente de maiores debates/aprofundamento e acreditamos que com esta pesquisa possamos adubar o terreno do conhecimento necessário para germinarmos a superação das adversidades provenientes da experiência com a velhice para os camponeses das áreas de reforma agrária e assentamentos rurais.

Nossa pesquisa sobre o processo de envelhecimento no meio rural de Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Ceará, tem por fio-condutor as seguintes questões:

Quem são estes camponeses idosos? De onde vieram? Qual sua formação? Quem são estes homens e mulheres escondidos por trás da idade avançada? Quais suas condições de vida? Como tem se dado o processo de aposentadoria rural? Quais suas rendas? Quais seus arranjos familiares? Como se encontra o acesso à saúde? Quais suas memórias de vida e luta pela terra? Como percebem a qualidade de vida no meio rural? Como é o acesso aos programas e políticas públicas específicas para os idosos? Quais os procedimentos para a questão da sucessão da terra e o futuro da agricultura familiar? Indagações, dentre várias outras que se debatem e urgem por respostas e que se expõe aqui de forma não pronta, tendo em vista estar-se em pleno processo de contato com o campo em investigação.

Para tanto, elegemos em nosso trabalho investigativo aprofundar-nos conceitualmente no método do materialismo histórico-dialético praticado pela crítica da economia política. Neste sentido, o contato com as experiências de trabalho do Grupo Interdisciplinar Marxista (GIM/UNILAB/CE) do qual fazemos parte tem sido essencial.

Em síntese, o Grupo interdisciplinar Marxista/GIM/UNILAB,

[...] tem inspiração epistemológica no materialismo histórico-dialético. O fio-condutor de análise é a crítica da economia política desenvolvido por Marx e Engels no século XIX, e historicamente alargado positiva e negativamente nos séculos XX e XXI pelas gerações de marxistas de inúmeras áreas do conhecimento. Interessamos a dialeticidade entre natureza, trabalho e cultura, aspectos estes que emergem das relações sociais que os

CAPÍTULO 25

indivíduos estabelecem na produção material de suas existências. Vinculado a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, articula atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação.

Inspirados por esta práxis apontada pelo GIM/UNILAB, interessa-nos apreender a elasticidade epistemológica desencadeada pelas investigadoras e investigadores do referido grupo, peculiarmente, no que diz respeito ao entrelaçamento da luta pela Terra, por Trabalho, Apontadoria rural e envelhecimento com dignidade para vida dos camponeses assentados pelo MST/CE,

A práxis interdisciplinar do Grupo interdisciplinar Marxista/GIM/UNILAB enseja o questionamento, teórico e metodológico sobre o desenvolvimento de estudos e pesquisas de temas e/ou sujeitos sociais anteriormente excluídos e/ou desprestigiados, tais como a experiência de envelhecimento de trabalhadoras e trabalhadores camponeses dos assentamentos rurais vinculados ao Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no território do Estado do Ceará, nordeste do Brasil.

Sobre a coleta, análise e catalogação das fontes, realizaremos um cruzamento de fontes diversificadas, tais como: as entrevistas com os camponeses, as leituras bibliográficas, artigos jornalísticos e, ainda, a legislação que regulamenta o Sistema da Seguridade Social, Leis que dispõe sobre a Previdência Social e o acesso à terra dentro do arcabouço legalista das constituições federais, entre elas, Lei n.º 6.179/1974 que institui amparo previdenciário para maiores de setenta anos de idade e para inválidos, Lei n.º 4.504/86 que disciplina o acesso terra, entre outras. As emendas constitucionais e decretos compõem a dinâmica legal do sistema previdenciário, como: EC n.º 103/2019 que altera as regras de acesso ao direito à previdência e o D. 10.410/2020.

Entretanto, destacamos que em nosso trabalho de investigação com as fontes, temos um foco maior nas memórias narradas pelas trabalhadoras e trabalhadores rurais, que, dentre outras coisas, pelem pelo direito ao envelhecer com dignidade.

A este respeito Araújo e Franco (2020, p. 14), ensinam que,

O uso da memória como suporte histórico pressupõe o trabalho com uma técnica contemporânea de pesquisa, a história oral com a qual se é capaz de ouvir o oprimido, recuperar trajetórias de inúmeros grupos sociais dominados que, postos no esquecimento por uma historiografia elitista, nunca foram reconhecidos como personagens importantes do processo histórico, processo que vem se construindo não livres de embates intelectuais dentro da academia.

De forma complementar, Marilena Chauí (1994), apresentando o Livro *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos* de Ecléia Bosi, assim comenta:

A função social do velho é lembrar e aconselhar – memini, moneo – unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos [...] a sociedade capitalista desarma o velho mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa [...] Destruindo os suportes da memória, a sociedade capitalista bloqueou os caminhos da lembrança, arrancou seus marcos e apagou seus rastros [...] Todavia, a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, nem só porque o velho foi reduzido à monotonia da repetição, mas também porque outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos [...] Eis um dos mais cruéis exercícios da opressão econômica sobre o sujeito: a espoliação das lembranças [...] lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é

CAPÍTULO 25

sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição. (Bosi, 1994. p. 18, 19, 20).

Historicamente, as dimensões sociais da luta pelo direito à memória têm relação direta com a lógica desigual e combinada da sociabilidade do capital. É na esfera da mercantilização da vida e das míseras condições de sobrevivência produzidas pela economia política capitalista que podemos melhor entender a memória política de velhos camponeses.

É importante destacar, ainda, o entendimento de que todo esse processo histórico é característico de uma estrutura social fundamentada na desigualdade social, camuflada em uma sociedade pseudodemocrática, que ilusoriamente mascara e oprime a maioria da população nordestina na masmorra da miséria do Estado capitalista e que, a contagotas, permite alguma melhoria ou ascensão social.

O FLORESCIMENTO DA LUTA PELA TERRA DEFLAGRADA PELO MOVIMENTO DOS SEM TERRA/MST NO CEARÁ

Historicamente a luta pela terra no Brasil é marcada por inúmeras contradições, isto porque herdamos uma herança Colonial, onde o latifúndio, ou seja, a propriedade privada da terra passou a ser fenômeno determinante de exclusão e morte de inúmeros seres humanos, que uma vez oprimidos pela lógica desigual e combinada do capitalismo, passaram a sobreviver sem os meios mínimos necessários à produção da própria existência. Esta infeliz permanência histórica, no século XXI, materializa-se na voraz necessidade de produção de lucros do agronegócio.

Conforme (Franco & Bezerra, 2020, p. 01),

[...] a luta pela terra na região do Nordeste brasileiro, articula-se com o comércio extrativista, com a pecuária extensiva, com a criação do boi, e ainda, com as plantações em larga escala da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram que trabalhadores rurais se configurassem como um dos

segmentos mais excluídos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como evidenciam as investigações sobre a produção material da existência desses indivíduos. Esta infeliz permanência histórica, no século XXI, materializa-se na voraz necessidade de produção de lucros do agronegócio.

Neste sentido, torna-se importantíssimo, nos primeiros anos do século XXI, entender como as mudanças sociais modificam e são modificadas pela formação da consciência e da luta de classes, pois o aprendizado histórico destes níveis variados de formação da consciência política é o que tem feito com que a opressão mutua entre os seres humanos tenha sido socialmente criticada, combatida, reformada e até historicamente revolucionada. Posto isso, tem-se um alargamento conceitual acerca das contradições do processo de formação da consciência dos seres humanos.

Os exemplos destes níveis variados de formação da consciência compreendem a “dialecicidade” de épocas históricas diferentes e múltiplos sujeitos em luta social. Podemos mencionar a resistência dos povos originários na inventada América Latina contra os colonizadores europeus, passando pela luta de emancipação política, pelos movimentos separatistas, como a Balaiada, Sabina, Farroupilha e Cabanagem, ou, ainda, a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), a Guerra de Canudos (1893–1897) e a Guerra do Contestado (1912–1916), e mais recentemente a luta armada contra as ditaduras do século XX no Brasil, e ainda, as jornadas de junho de 2013. Ainda é possível destacar os movimentos de bairro ou populares urbanos, já na segunda metade do século XX, acentuadamente após 1960 os movimentos brasileiros (rurais), como, por exemplo, as ligas camponesas e o MST (maior movimento social da América

CAPÍTULO 25

Latina e Caribe); os denominados “novos movimentos sociais”, de gays, de mulheres, pacifistas, ecológicos, étnicos, de pessoas vivendo com HIV/AIDS, entre outros das últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Germina destes exemplos nosso desejo em analisar as trajetórias de envelhecimento de trabalhadoras e trabalhadores camponeses dos assentamentos rurais vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no território do Estado do Ceará, nordeste do Brasil.

O MST insurgiu-se no Brasil na década de 1980 com a palavra de Ordem Ocupar, Resistir e Produzir. Bebe nas fontes do processo de luta política pela Terra. Seu principal objetivo é a luta pela Terra, por reforma agrária no Brasil e transformação social em decorrência à exploração implementada pelos fazendeiros e/ou latifundiários decorrente dos cercamentos (processo de posse privada da terra).

Os assentamentos, na contracorrente da economia política mercantilista/colonial/capitalista apresentam-se enquanto territórios concretos e simbólicos de esperança por uma vida mais justa e digna. Ao camponês assentado, oportuniza-se acesso às condições objetivas e subjetivas de produção material de uma outra sociabilidade, e ainda, a construção de relações coletivas, solidárias e fraternas com a sociedade, assim bem como o fortalecimento das práticas comunitárias e da sociabilidade do território camponês que enfrenta cotidianamente as desigualdades sociais e o agravamento da precarização da vida, num cenário desafiador para reprodução social.

O MST emerge no Nordeste do Brasil, mediante a realização do 1º Congresso Nacional no qual houve grande participação de representantes nordestinos. Desde então o MST passou a existir em vários estados em todo o Nordeste.

No Ceará, o MST nasceu fruto do processo sócio-histórico de luta, resistência e disputa por terra, trabalho, saúde, educação entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital. Uma data celebrativa para o MST/CE é o dia 25 de maio, quando aproximadamente 450 famílias vindas dos municípios de Madalena, Quixeramobim, Boa Viagem e Canindé, em 25/05/1989 ocupam as terras onde ficava antiga fazenda Reunidas de São Joaquim, que possuía uma área de 22.992 hectares de terra, localizada nos municípios de Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem. Hoje, o assentamento se chama 25 de maio, o local é considerado a primeira semente de luta pela terra plantada pelas mãos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Ceará.

A ação direta de cortar as cercas do latifúndio, que necessariamente se articularia com a crítica prática da propriedade privada da terra fez florescer, passados 34 anos, as sementes da presença do MST em todas as regiões do território cearense, se expandindo para todos os municípios cearenses e consolidando sua base social para além de 200 assentamentos federais e estaduais.

Tudo isso fruto do engajamento contra a situação das famílias camponesas no fim do século XX no Estado do Ceará, que é marcada pelos conflitos agrário protagonizados por camponesas pobres sem-terra e por grandes latifundiários, haja vista que as condições conjunturais da questão agrária e do coronelismo político está entranhado no cotidiano social das famílias camponesas.

Nesta breve retrospectiva sobre o florescimento do engajamento político pelo direito à terra, trabalho, educação, saúde, dentre outros meios mínimos necessários à produção da vida “para além do capital” (Mészáros, 2011) deflagrado pelo movimento dos Sem Terra no

CAPÍTULO 25

Ceará, observamos que em 2023, este movimento social, segue firme, apesar das sucessivas tentativas de criminalização, vejamos o recente exemplo da criação em 17/05/23 da Comissão Parlamentar de Inquérito que vai investigar as ações do MST no Brasil.

Isto porque, os defensores do latifúndio no Brasil, representados pelo poder da bancada ruralista, da bala e da Bíblia no congresso nacional, direcionam as ações do Estado para o fortalecimento hegemônico da estrutura agrária atual: do agronegócio e do Capital financeiro. As políticas sociais no campo são minimizadas e não são garantidos os direitos sociais do campesinato. Nesta ofensiva fundiária, a Seguridade Social, em especial a Previdência Social, é tendenciosamente negada, pois, o debate sobre os direitos previdenciários é distanciado dos/as camponeses/as nas comunidades rurais. Em geral, as informações previdenciárias só vêm à tona quando os trabalhadores buscam o direito à aposentadoria, na perspectiva de devolutiva de toda uma vida de trabalho árduo e precarizado no campo.

São pelas veredas destas contradições, ainda em processo de coleta, análise e catalogação das fontes, que problematizamos o envelhecimento de trabalhadoras e trabalhadores camponeses dos assentamentos rurais vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no território do Estado do Ceará, nordeste do Brasil e seus direitos a uma aposentadoria depois de uma vida ocupando, produzindo e resistindo ao latifúndio.

GÊNESE HISTÓRICA DA APOSENTADORIA RURAL NO BRASIL

Analisar as contradições da reforma da previdência social – n.º 103/19, no contexto do golpe e pós-golpe para vida dos trabalhadores rurais assentados nas áreas de reforma agrárias significa remeter a um processo sócio-histórico e dialético da efetivação das

políticas sociais no Brasil e a intervenção do Estado na estrutura fundiária.

Para tanto, se faz necessária uma viagem ao tempo, onde em perspectiva histórica delinearemos a emergência da aposentadoria rural no Brasil, desde suas origens nas primeiras iniciativas de proteção social até as mudanças legislativas e políticas que moldaram o sistema previdenciário para os trabalhadores rurais ao longo do tempo. Serão destacados os principais marcos legais, os desafios enfrentados e a evolução das políticas de proteção social no campo.

Ao longo da história do Brasil a luta pela terra sempre esteve presente no cotidiano dos camponeses e da nação, no entanto, é necessário compreender que os conflitos agrários (desde 1500) não se reduzem somente ao território (a terra), mas as condições de (re)produção da vida social. Os camponeses nunca ajoelharam diante das forças opressoras dos latifundiários, que sempre obtiveram apoio no “comitê executivo do capital” (Lenin, 1986) na legitimação das atrocidades cometidas no campo.

[...] o início do movimento social rural que data do período colonial, principalmente em decorrência da dificuldade de acesso à terra e da alta concentração da propriedade de terras nas mãos de poucas pessoas. Atribui-se o problema da concentração de terras às origens históricas do modelo de ocupação adotado no Brasil no período de colonização do século XVI. Conforme Furtado (1980), a criação das capitânicas hereditárias e do sistema de sesmarias foram os principais responsáveis pela formação de latifúndios e pela deficiente distribuição de terras. (Schmitz & Bittencourt, 2014, 581)

As expressões da Questão Social no campo, aderem na singularidade contemporânea como sendo um conflito entre proprietários e não-proprietário de terras, entretanto, à aparência deste fenômeno contribuiu para

CAPÍTULO 25

uma reprodução equivocada da situação da questão agrária, transparecendo simplicidade das ofensiva do capital com objetivo de manipular o senso comum da sociedade, em especial a população urbana, colocando que a pauperização rural ocorre por conta dos fenômenos naturais, como por exemplo: a seca, encobrimdo que o sofrimento dos camponeses é provocado pelas cercas. Na outra extremidade, o Estado conduz as políticas sociais agrária somente pelo cunho economicista, negando na esfera da sociedade as particularidades do camponês.

A Seguridade Social quando está presente no campo compõe uma engrenagem importante para o movimento de (re) produção da vida social, tal relevância é dada pelo fato da precarização histórica da ação do Estado nas áreas rurais, tais como: saúde, educação, previdência social, mobilidade rural, reforma agrária, assistência social, entre outros.

Identificar as melhores técnicas na aplicação das políticas sociais destinadas ao campo é possibilitar o fluxo econômico da sociedade, como é o exemplo dos benefícios econômicos da Previdência Social Rural que faz circular as mercadorias nas pequenas e médias cidades do Brasil.

A conquista de legislação previdenciária voltada para trabalhadores rurais percorreu uma jornada árdua até os dias atuais. Vale ressaltar, o intenso processo de reivindicação das massas camponesas para sindicalização rural, se caracterizando na observação de Schmitz e Bittencourt (2014) de 1949 a 1964 como tempo agudo quando:

[...] os sindicatos de trabalhadores rurais passaram a se organizar mais intensamente, com maior parcela dos trabalhadores sindicalizados e apoio constante do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Ademais, o trabalho do PCB foi no sentido de que os trabalhadores

rurais deveriam fazer parte da classe trabalhadora em geral, organizados e mobilizados juntamente com os operários urbanos, fortalecendo, assim, o proletariado. Para o PCB, isso era importante para que o proletariado tomasse o poder e construísse o comunismo como forma de governo. Dessa forma, seria resolvida a questão da má estrutura fundiária bem como a questão da posse do sistema produtivo nacional.” (Schmitz & Bittencourt, 2014, p. 581).

As literaturas que antecederam a década de 1960 já enfatizavam a compreensão dos direitos sociais para o trabalhador rural, na busca de reconhecimento político diante da exclusão da realidade camponesa no cenário político nacional.

O debate de uma reforma fundiária como resposta às expressões da Questão Social que assolavam as comunidades agrícolas, foi fortemente propagandeado no governo de João Goulart (Jango), impulsionado pelas ações de massa das Ligas Camponesas, principalmente no Nordeste, maior força política organizada no campo da época.

O agravamento da conjuntura política ao tema da questão agrária numa possível efetivação da reforma agrária de cunho progressiva efervesceu a classe política, sobretudo aqueles ligados ao latifundiário. O governo João Goulart é na ponderação de Santos (2012) “o período mais progressista da história do país na medida em que estava comprometido com uma série de medidas denominadas ‘reforma de base’”, pois, teria um programa de governo que visava, a reforma fundiária, alterando a estrutura agrária do país. De forma complementar, (Morissawa, 2001), pontua que, “O plano de reforma agrária de Jango previa a desapropriação de 100 quilômetros de cada lado de todas as rodovias federais. O governo tomaria terras improdutivas [...] e as distribuiria aos camponeses.” (Morissawa, 2001, p. 83).

CAPÍTULO 25

Um evento marcante deste contexto, foi o discurso de Jango no primeiro Congresso Camponês da ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil). Na tentativa de articulação nacional dos camponeses, organizou-se em novembro de 1961 na cidade Belo Horizonte em Minas Gerais, o Primeiro Congresso Camponês com participação massiva das Ligas Camponesas.

O Congresso teve repercussão nacional na imprensa, enquanto os trabalhadores denunciavam as atrocidades cometidas no campo, os meios de comunicação de massa ligados à burguesia nacional, acusavam de conspiração comunista. Por todo o Brasil, os trabalhadores rurais gritavam a palavra de ordem “na lei ou na marra”, sendo uma resposta à não realização de reforma agrária por vias legais e à afirmação de direitos à cidadania no campo.

A dinâmica do capital ao balizamento à questão agrária e aos interesses da classe dominante, configura um movimento de modelagem da demanda social para dentro de sua estrutura, em um processo antecipatório, de preservação das estruturas “atuais” de exploração, as conspirações no sentido de barrar quaisquer projetos que alterassem a estrutura agrária foi apoiado pela oligarquia ruralista que protagonizou o golpe civil-militar de 1964.

Como observamos, o direito à aposentadoria rural acontece em um processo tardio, em meados de 1963, em uma conjuntura de movimentos populares no campo e na cidade, pois o Nordeste efervescia com as lutas das “Ligas Camponesas que organizavam os trabalhadores rurais pelos direitos trabalhistas e pela reforma agrária” (Morissawa, 2001, p. 83).

Na cidade, as massas operárias lutavam na busca de melhores salários, e a América Latina dos pobres via a Revolução Cubana como uma alternativa ao enfrenta-

mento das mazelas provocadas pelo sistema capitalista. No entanto, a América Latina da burguesia enxergava essa conjuntura de lutas e conquistas como uma ameaça ao desenvolvimento capitalista.

Nesta conjuntura, em resposta à pressão dos movimentos camponeses desencadeada no início da década de 1960, o Estado burguês elabora duas Leis importantíssimas, o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei n.º 4.214/1963) e o Estatuto da Terra (Lei n.º 4.504/1964), importantes para a “cidadania rural” e, que respectivamente abrem caminhos para um seguro e proteção social no campo. Mesmo que tardiamente, o reconhecimento da atividade rural como categoria profissional do mundo do trabalho, é uma vitória política importante para as reivindicações dos trabalhadores rurais, pois trouxe garantia da legitimidade conceitual no campo jurídico das atividades exercidas pelo trabalhador camponês, possibilitando a inclusão do trabalhador rural no sistema previdenciário.

No campo dos direitos trabalhistas, o Estatuto do Trabalhador Rural de 1963, buscou trazer equidade às conquistas dos operários urbanos para os trabalhadores do campo, tais como: repouso semanal, salário-mínimo, carteira profissional, entre outros. O Estatuto do Trabalhador Rural ao regulamentar as relações de trabalho no campo, possibilitou o preenchimento da lacuna deixada pela Lei Eloy Chaves (Lei n.º 4.682/1923. Retrospectivamente, a gênese do sistema previdenciário do Brasil é datada em 1923, com a promulgação da Lei Eloy Chaves (Lei n.º 4.682/1923), fruto das demandas sociais e políticas dos trabalhadores, garantiu vinculação do trabalho assalariado urbano a uma proteção social. Porém, foi reducionista na abrangência, em razão de não atender todas as categorias profissionais do mundo do trabalho,

CAPÍTULO 25

os trabalhadores rurais, por exemplo, foram excluídos neste contexto.

Merece destaque também dizer que, logo após a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, foi necessário criar um Fundo de Assistência do Trabalhador Rural (Funrural, Decreto-Lei n.º 276/967), e ainda, por meio da Lei Complementar n.º 11/1971 é criado o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (PRORURAL), que executado e administrado pelo Funrural passou a assegurar ao trabalhador rural o direito à aposentadoria por velhice, aposentadoria por invalidez, pensão, auxílio-funeral, serviço de saúde e serviço social.

Avançando em nossas análises, para a temporalidade de nosso objetivo de investigação que problematiza sobre as contradições da contrarreforma da Previdência Social (Lei n.º 103/2019) para vida dos camponeses assentados pelo MST/CE, vimos ser pautado e aprovado, no Congresso Nacional, a Reforma da Previdência Social.

A este respeito, em janeiro de 2017, o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST publica uma nota de repúdio contra as alterações na aposentadoria rural, classificando-a como uma reforma “cruel, desrespeitosa e uma violência social”. A falsa desculpa do governo golpista de Michael Temer para a sociedade é que a previdência é deficitária. Para o MST “Isso é uma mentira. Vários pesquisadores de universidades e o sindicato dos auditores fiscais do INSS afirmam que o orçamento da seguridade social é positivo e apenas fica deficitário quando o governo não paga sua parte, porque privilegia pagar os juros aos bancos”.

Para o Movimento, o objetivado é privatizar a Previdência, e ainda, desvincular o benefício do salário mínimo. Com a aprovação da reforma, foi extinta a figura

jurídica de segurado especial criado durante o Governo Militar e consolidado em 1988 com a Constituição. Isso foi o fim da garantia de uma aposentadoria de um salário mínimo para os homens aos 60 anos e para as mulheres aos 55 anos, quando comprovado o trabalho no campo por no mínimo 15 anos. Agora, perversamente, os camponeses são obrigados a ingressar no sistema do INSS, com pagamento mensal em dinheiro por 25 anos, para ter acesso à aposentadoria aos 65 anos.

Esta situação, na análise do MST, tem por “consequência mais grave um aumento do êxodo rural em todo país, em que os trabalhadores, ao ficarem com pouca força pro trabalho e sem aposentadoria, migrarão para as cidades”.

Na sequência dos acontecimentos, em 2019, tivemos uma reconfiguração da Seguridade Social no âmbito da proteção social, com a promulgação da Lei da Reforma da Previdência (Lei n.º 103/19), que altera o acesso à velhice das famílias camponeses que estão enquadradas como segurado especial do Regime Geral da Previdência Social – RGPS.

Uma dessa mudanças diz respeito à obrigatoriedade do preenchimento da autodeclaração do trabalhador rural disponibilizado pelo Instituto Nacional Seguridade Social - INSS, substituindo a declaração emitida pelos sindicatos dos trabalhadores rurais como uns dos meios de comprovação da atividade rural para obter qualquer benefício previdenciário.

Agora, cabe ao trabalhador rural preencher um questionário disponibilizado pelo INSS, indicando o período pelo qual quer comprovar a atividade rural, elucidando as maneiras como desempenhou a atividade laborativa em regime de economia familiar, além de informar qual sua relação com à propriedade.

CAPÍTULO 25

A contrarreforma da previdência social, que foi concebida pelo poder executivo em colaboração com a burguesia agrária ligada ao agronegócio, tinha como objetivo penalizar de maneira significativa os camponeses em regime de economia familiar que estão enquadrados como segurado especial pelo RGPS com o acréscimo da idade mínima e período de contribuição para pedir a aposentadoria rural.

Na sequência, em 28 de março de 2022 o poder executivo criou a Instrução Normativa (IN) n.º 128/2022 do INSS, instituindo um mecanismo com dois efeitos desfavoráveis para os camponeses. O primeiro deles é que a IN n.º 128/22 é quem passa a regulamentar a autodeclaração do trabalhador rural junto ao INSS, o que tem como consequência o enfraquecimento da organização política coletiva e de luta dos trabalhadores rurais sindicalizados. Isto porque, o INSS deixa de reconhecer a declaração dada pelos sindicatos da categoria, passando a receber individualmente por conta do próprio trabalhador rural sua declaração de trabalhador rural.

Vale ressaltar que, um dos entraves para ter acesso aos benefícios previdenciários é a dificuldade de comprovação do vínculo da atividade laboral rural por parte do camponês durante os 15 anos mínimos exigidos, assim a autodeclaração não exclui a obrigatoriedade dos camponeses de apresentar outras documentações que validem sua labuta no campo.

O segundo efeito desfavorável está ligado ao déficit educacional da população camponesa, pois a autodeclaração não facilita o acesso aos direitos previdenciários, mas cria um outro processo burocrático e excludente. A contradição é que decorrente dos serviços ofertados pelo INSS serem no formato digital, isto acaba por limitar o atendimento presencial, trazendo efeitos maléficos para grande parte da população camponesa.

São mulheres e homens idosos, de baixa renda e excluídos do processo de letramento da escolarização formal e com quase nenhum acesso ao mundo tecnológico onde a autodeclaração está inserida, seja pelo analfabetismo digital, seja pela falta de infraestrutura de equipamento tecnológico (computador, *tablet* e/ou celular), e ainda, acesso à conexão de redes de internet. Então, quer dizer que, a imposição da autodeclaração, soma-se ao conjunto de burocracia estatal, compondo o rol dos mecanismos de negação/exclusão de direitos dos camponeses.

Como já adiantamos, tal ataque iniciou-se no final do ano de 2016, durante o governo interino (golpista) de Michel Temer – que apresentou ao Congresso Nacional uma proposta de emenda constitucional n.º 287/2016 – e acentuou-se no governo (genocida) de Jair Bolsonaro com a Emenda Constitucional n.º 103/2019 a qual altera as regras de acesso aos regimes previdenciários no Brasil, impactando profundamente as economias das pequenas cidades brasileiras.

Diante da Emenda Constitucional n.º 103/2019, orquestrada pelo Estado em conformidade aos interesses do Capital financeiro, pode-se perceber que esse movimento de retirada de direitos sociais impacta diretamente na diminuição do bem-estar dos trabalhadores e em particular dos trabalhadores rurais, em contrapartida, uma parcela mínima da população – a burguesia nacional – será beneficiada, principalmente o setor dos seguros.

Assim, a ação ofensiva do capital financeiro intensifica suas forças políticas e econômicas para o desmantelamento da seguridade social brasileira, em particular a previdência social rural. Na avaliação de Arrais (2017), os impactos com a reformulação do sistema previdenciário-

CAPÍTULO 25

rio na perspectiva neoliberal afetarão os trabalhadores rurais com mais intensidade que os trabalhadores urbanos conseqüentemente pela questão agrária atual, que tem uma estrutura de “vulnerabilidade dos sistemas produtivos em propriedades pouco capitalizadas e de uma legião de agricultores que, sem terra, sobrevivem de trabalhos ocasionais e/ou de sistemas de arrendamento” (Arrais, 2017, p. 10).

As conquistas dos direitos previdenciários para o conjunto dos agricultores rurais são resultado das lutas dos camponeses e da solidariedade dos operários, ambos compartilham ao longo dos anos e nas trincheiras da luta de classe, o sonho de usufruir de uma vida digna.

Estes são breves apontamentos sobre a gênese da aposentadoria rural no Brasil, ainda sendo por nós ruminados, durante nosso trabalho investigativo ainda em desenvolvimento no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/UNILAB).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aposentadoria Rural é um mecanismo indispensável para movimentar as engrenagens que impulsionam a economia das comunidades rurais, estimulando a força de trabalho local dos pequenos agricultores. No entanto, a aposentadoria rural representa e apresenta-se como uma resposta significativa na dinâmica da reprodução da vida do camponês e de seus familiares.

Os assentados que chegam à idade mínima para requerer a aposentadoria (60 anos, para o homem, e 55, para a mulher) já não têm mais as condições reais de prosseguir com a rotina de trabalho. São, em média, meio século de jornada de trabalho em condições muitas vezes degradantes e desumanas. Ao conquistar a aposentadoria os assentados redefinem o orçamento fa-

miliar, convertendo o benefício da aposentadoria como pilar econômico principal da família, e o patrimônio que conquistou ao longo da vida torna-se um complemento da renda da família, mas para manter esse patrimônio é necessária a manutenção constante, precisando cotidianamente manter uma mão de obra nos cuidados na roça ou na lida com a pecuária.

A mão de obra no assentamento não configura um processo de assalariamento ou mesmo de contrato de trabalho. É um processo de ajuda mútua onde o assentado convidante contribui economicamente com outros assentados para prestar serviço na lavoura ou outra atividade ligada à terra. A necessidade de prestar serviço, no movimento recíproco de mão de obra e moedas é fundamental para adquirir outros bens de consumo que não são produzidos dentro do assentamento como por exemplo: móveis, veículos, combustível, roupas, etc, que são adquiridos na sede do município, movimentando o comércio local. Na sede do município é visível o quanto os benefícios da Previdência Social são importantes para a economia local.

Os dias e as horas de maior movimentação no centro comercial da cidade correspondem ao calendário de pagamentos dos benefícios previdenciários e dos programas sociais, tornando o centro comercial do município frequentado somente durante as manhãs. Essa dinâmica é responsável pela redução da pobreza no campo e o equilíbrio da estrutura socioeconômica dos municípios com características rurícolas.

Por fim, o que nos move a pesquisar sobre este tema é a tentativa de responder o seguinte problema: Qual são os impactos da contrarreforma da previdência social n.º 103/2019 para vida dos camponeses assentados pelo MST no Ceará? Acreditamos que o resultado

CAPÍTULO 25

desta inquietação possa contribuir para o fortalecimento e participação nas lutas cotidianas das famílias assentadas pelo MST, sobretudo de homens e mulheres adultas, foco principal desta pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa se propõe a colaborar com o saber científico para população do campo, em particular, para os assentados inscritos no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que possibilite a interpretar como um espaço de resistência e luta, de forma a provocar novos meios de reflexão e criticidade de exercício de cidadania que considere os novos contornos da Seguridade Social, como política de proteção social.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Tadeu Alencar. **Risco social no espaço rural**: a reforma previdenciária e o fim da aposentadoria rural. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017.

BRASIL. **Decreto n.º 10.410 de 30 de junho de 2022 do INSS**. Altera o Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10410.htm>.

BRASIL. **Instrução Normativa PRES/INSS n.º 128, de 28 de março de 2022**. Disciplina as regras, procedimentos e rotinas necessárias à efetiva aplicação das normas de direito previdenciário. Disponível em: <<https://portal.inss.gov.br/in>>.

BRASIL. **Lei n.º 6.179 de 11 de dezembro de 1974**. Institui amparo previdenciário para maiores de setenta anos de idade e para inválidos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6179.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 6.179 de 11 de dezembro de 1974.** Institui amparo previdenciário para maiores de setenta anos de idade e para inválidos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6179.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1986.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providência. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.504%2C%20DE%2030%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201964.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da%20Terra%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.,e%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pol%C3%ADtica%20Agr%C3%ADcola>.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitória. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>.

BRASIL. **Lei n.º 4.214, de 2 de Março de 1963.** Dispõe sobre o “Estatuto do Trabalhador Rural”. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4214-2-marco-1963-353992-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

CHAUÍ, Marilena. “Apresentação”. In: BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. BOSI, 1994. p. 18, 19, 20.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; ARAUJO, Francisco Evandro de. A dimensão interdisciplinar do método da História oral. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BE-

CAPÍTULO 25

ZERRA, Tânia Serra Azul Machado; GONZÁLEZ, Pedro Francisco. (Org.). **Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação**. 1. ed. Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 1, p. 11-28.

LENIN, V. L. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.

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.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001. 256 p.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão Social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social).

SCHMITZ, A. P. ; BITTENCOURT, M. V. L. **O Estatuto da Terra no confronto do pensamento econômico**: Roberto Campos versus Celso Furtado. Economia e Sociedade (UNICAMP Impresso), v. 23, p. 577-609, 2014.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

AILTON GEORGE DE ALMEIDA E SILVA

Licenciado em Geografia (UniCesumar) e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: georgealmeida@aluno.unilab.edu.br

AMANDA CARVALHO DE OLIVEIRA

Licenciada em Letras-Português (UFC), Discente do Mestrado em Linguística Aplicada (UECE) e Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: amandacarvolii@gmail.com

ANTONIA ROSEMEIRE GUEDES DA SILVA

Licenciada em Pedagogia (FMB) e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: rosinhaguedes2@gmail.com

ANA CÁSSIA ALVES CUNHA

Bacharela em Humanidades (UNILAB), Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: anacassia.alves@gmail.com

ANTÔNIA VALDILENE ROCHA DE SOUZA

Licenciada em Letras-Português (UECE), Mestre pelo Mestrado Acadêmico em História e Letras (MIHL-UECE/FECLESC) e professora da rede municipal de Maracanaú/CE. E-mail: valdilenerocha2030@gmail.com

ANTÔNIO JOSÉ SABINO DE OLIVEIRA

Bacharel em Serviço Social (UECE), Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: tonimstbrasil@gmail.com

ANTÔNIO VIEIRA DA SILVA FILHO

Doutor em Filosofia (USP). Professor Associado no Instituto de Humanidades (IH/CE) da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: antoniovieira@unilab.edu.br

ARILSON DOS SANTOS GOMES

Doutor em História (PUC/RS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: arilsondsg@unilab.edu.br

BASILELE MALOMALO

Doutor em Sociologia (UNESP). Professor Associado no Instituto de Humanidades e Letras (IHL-Malês/BA) da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: basilele@unilab.edu.br

CLARA MARIA TELES RODRIGUES

Graduada em Direito pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: cmteliz@hotmail.com

DENISE FERREIRA DA COSTA CRUZ

Doutora em Antropologia Social (UnB). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Docente permanente do Mestrado Associado em Antropologia (UNILAB/UFC) e do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: denisecruz@unilab.edu.br

ELIZABETH DA SILVA OLIVEIRA

Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: beth.silva154@gmail.com

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

EMANOEL PEDRO MARTINS GOMES

Doutor em Linguística Aplicada (UECE). Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Letras/Português, da Universidade Estadual do Piauí, Campus Prof. Barros Araújo, Picos. E-mail: emanoelpedro@pcs.uespi.br

EDSON HOLANDA LIMA BARBOZA

Doutor em História Social (PUC/SP). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente e atual coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: edsonholanda@unilab.edu.br

ELIENAI DE SOUSA LIMA ALVES

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Acaraú (UVA). Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: profaelienai@gmail.com

ESTENIO ERICSON BOTELHO DE AZEVEDO

Doutor em Filosofia (USP). Professor da Graduação em Serviço Social (UECE), do Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (MASS/UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL/UECE). E-mail: estenio.ericson@uece.br

FABRÍCIO DARLAN VIEIRA DA SILVA

Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: fabricio_darlan@hotmail.com

FRANCISCO FABRÍCIO DA CUNHA ALVES

Bacharel em Cinema e Audiovisual (UFC), Licenciado em Filosofia (UECE) e Mestre em Filosofia (UECE). Professor de Filosofia na Rede de Educação Básica do Estado do Ceará e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: alvesbabcio2@gmail.com

FRANCISCO VITOR MACÊDO PEREIRA

Doutor em Filosofia (UFPE). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: vitor@unilab.edu.br

GEÓRGIA MARIA FEITOSA E PAIVA

Doutora em Linguística (UFC). Professora Adjunta no Instituto de Linguagens e Literaturas da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: georgiafeitosa@unilab.edu.br

GERMANA MARIA DE ARAÚJO LIMA RODRIGUES

Mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social (UECE). Professora do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). E-mail: germana.lima@prof.ce.gov.br

GUTEMBERG DE QUEIRÓS LIMA

Bacharel em Humanidades e Licenciado em História (UNILAB) e Discente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/FECLESC/UECE-Quixadá). E-mail: gutemberg.queiros@aluno.uece.br

ISAÍDE BANDEIRA DA SILVA

Doutora em Educação. Professora Adjunta da UECE, Docente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/FECLESC/UECE-Quixadá) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN). E-mail: isaide.bandeira@uece.br

JACQUELINE DA SILVA COSTA

Doutora em Sociologia (UFSCar). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Docente colaboradora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: jacquelinecosta.sol@unilab.edu.br

JOHN WIRLEY CAVALCANTE DA SILVA

Egresso do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/FECLESC/UECE-Quixadá). E-mail: john.wirley@aluno.uece.br

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

JOÃO EMILIANO FORTALEZA DE AQUINO

Doutor em Filosofia (PUCSP), Professor de Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Docente do Mestrado em Filosofia (UECE). E-mail: emiliano.aquino@uece.br

JOSÉ IDERLANDE BEZERRA VIANA

Graduado em Serviço Social (FVS), Mestrando em Filosofia (UECE). E-mail: iderlande7@gmail.com

LARISSA OLIVEIRA E GABARRA

Doutora em História Social da Cultura (PUC/RJ). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: larissa.gabarra@unilab.edu.br

LENILDA DA COSTA LIMA OLIVEIRA

Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da UNILAB.

LETÍCIA ADRIANA PIRES FERREIRA DOS SANTOS

Pós-doutora em Linguística, professora emérita da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: leticia.santos@uece.br

LÚCIA DE TOLEDO FRANÇA BUENO

Bacharela e Mestranda em Relações Internacionais (UFU). Trainee de Gestão Pública na Secretaria da Cultura do Estado do Espírito Santo (SECULT/ES). E-mail: lucia.toledobueno@gmail.com

LUIS CARLOS FERREIRA

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica – BPI da FUNCAP. E-mail: luisferreira@unilab.edu.br

MARCO ANTONIO LIMA DO BONFIM

Doutor em Linguística Aplicada (UECE). Professor Adjunto do Departamento de Letras (UFPE). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPE) e do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL – UECE). E-mail: marco.bonfim@ufpe.br

MARIA BEATRIZ SANTOS VIEIRA

Estudante do 7º período da Licenciatura em Letras - Português (UFPE) e Bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/PROPESQI/UFPE). E-mail: mariabeatriz.vieira@ufpe.br

MARIA DA LUZ FONSECA DE CARVALHO

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Estudos Interdisciplinares em Humanidades (UNILAB). E-mail: carvalhodaluz@hotmail.com

MARIA ROSILENE RAMOS

Licenciatura em Ciências Sociais (UECE) e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Professora de História na rede de educação básica do Município de Baturité/CE. E-mail: helena-ramos@hotmail.com

MARIA VITORIA SILVA CARDOSO

Graduada em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB) e Bolsista da UNILAB. e-mail: vitoriocardosoantropologia@gmail.com

MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAOURI

Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: mararita@unilab.edu.br

MARYANE SOBRINHA MOURA

Graduada do Curso de Licenciatura em Letras/Português (UESPI - *Campus* Prof. Barros Araújo, Picos). E-mail: maryanemoura@aluno.uespi.br

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

MARRIELLE MAIA ALVES FERREIRA

Doutora em Ciência Política (UNICAMP). Professora dos cursos de Graduação e Pós Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Economia e Relações Internacionais (UFU). E-mail: marrielle@ufu.br

MAURÍLIO ALVES ROCHA JÚNIOR

Licenciado em Letras-Português (UNILAB) e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: maurilioalvesrocha@gmail.com

MÔNICA CORDULINA DA SILVA

Bacharela em Biblioteconomia (UFPI), Bibliotecária na UNILAB e Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. E-mail: monica@unilab.edu.br

NATALIA CABANILLAS

Doutora em Sociologia (UnB). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Estímulo à Interiorização e à Inovação Tecnológica – BPI da FUNCAP. E-mail: nataliacabanillas@unilab.edu.br

NIXON GLEYSON MELO DE ARAÚJO

Graduado em Filosofia (UECE). Artista visual e Coordenador de Arte e Cultura, da PROEX (UNILAB), Discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB. E-mail: nixonaraujo@unilab.edu.br

RICARDO OSSAGÔ DE CARVALHO

Doutor em Ciência Política (UFRGS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: cienciaopolitica hoje@unilab.edu.br

ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO

Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena (ULisboa). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia

ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES
VOLUME VII

Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB). E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

ROSÂNGELA RIBEIRO DA SILVA

Doutora em Educação (UFC). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente do Curso de Pedagogia (UNILAB). E-mail: rosangelaribeiro@unilab.edu.br

TYRONE APOLLO PONTES CÂNDIDO

Pós-Doutor em História Social (UNICAMP), Professor Adjunto do curso de História (FECLESC/UECE-Quixadá) e Docente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/FECLESC/UECE-Quixadá). E-mail: tyrone.candido@uece.br

Esta obra foi composta pela *Argentum Nostrum* em Charter, Davys Dingbats 1, Charter BT, Book Antiqua e Times New Roman, em plataforma PDF para a EdUECE e o PPGFil em março de 2024.

978-85-7826-920-3



A coleção ARGENTUM NOSTRUM, publicada pela Editora da UECE sob a iniciativa do Programa de pós-Graduação em Filosofia - PPGFil desta Universidade, tem por objetivo a publicação de trabalhos - ensaios, teses, coletâneas, traduções - na área de Filosofia.