

Atena
Editora
2019

Denise Pereira
(Organizadora)

Diversidades: Diferentes, não Desiguais 3



Denise Pereira
(Organizadora)

Diversidade: Diferentes, não Desiguais 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D618 Diversidade [recurso eletrônico] : diferentes, não desiguais 3 /
Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Diversidade: Diferentes, Não Desiguais; v. 3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-092-6

DOI 10.22533/at.ed.926190502

1. Ciências sociais. 2. Igualdade. 3. Psicologia social.
4. Tolerância. I. Pereira, Denise. II. Série.

CDD 302

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Em pleno século XXI deveria ser natural vivenciar a diversidade, pois aceitá-la não é apenas conseguir lidar com gêneros, cores ou orientações sexuais distintas, mas principalmente respeitar ideias, culturas e histórias de vida diferentes da sua.

A intolerância muitas vezes manifestada em virtude de uma generalização apressada ou imposta por uma sociedade, leva ao preconceito. E, esse preconceito leva as pessoas a fazerem juízo de valor sem conhecer ou dar oportunidade de relacionamento, privando-as de usufruir de um grande benefício: aprender e compartilhar ideias com pessoas diferentes.

A partir da discussão de conceitos de cor, raça, gênero, que nada mais é do que um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino, negro e branco, os autores deste livro nos convidam a pensar nas implicações que esse conceito tem na vida cotidiana e como os arranjos da diversidade podem muitas vezes restringir, excluir e criar desigualdade.

Boa leitura

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE – NARRATIVAS QUE ROMPEM COM AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE	
Ana Claudia Oliveira Neri Alves Algemira de Macedo Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.9261905021	
CAPÍTULO 2	14
COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA	
Francisca das Chagas da Silva Alves Maria Jorge dos Santos Leite	
DOI 10.22533/at.ed.9261905022	
CAPÍTULO 3	25
DO CANDOMBLÉ ÀS CIÊNCIAS MÉDICAS: CUIDADO, CURA E EDUCAÇÃO MÉDICA SUSTENTÁVEL	
Luysa Gabrielly de Araujo Moraes Regina Moraes da Silva Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.9261905023	
CAPÍTULO 4	34
ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE: RACISMO E SEXUALIDADE EM ANJO NEGRO DE NELSON RODRIGUES	
Maria Aparecida Nascimento de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.9261905024	
CAPÍTULO 5	45
FRUIÇÃO E MAGIA: DO SILENCIAMENTO À VISIBILIDADE NEGRA NA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Sara da Silva Pereira Vanessa de Senia Monteiro Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.9261905025	
CAPÍTULO 6	55
MÍDIA E NEGRITUDE: O USO DOS FILMES NA (DES) CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS	
Izaque Pereira de Souza Teresa Kazuko Teruya Wellington Junior Jorge	
DOI 10.22533/at.ed.9261905026	
CAPÍTULO 7	67
O RISO E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRO NOS POEMAS SATÍRICOS DE LUIZ GAMA	
Josineide Carvalho Costa Herasmo Braga de Oliveira Brito	
DOI 10.22533/at.ed.9261905027	

CAPÍTULO 8 79

PRECONCEITO RACIAL VIVENCIADO PELA PERSONAGEM CLARA DOS ANJOS NO ROMANCE HOMÔNIMO DE LIMA BARRETO

[Leonice Rosa da Cunha Abreu](#)

[Zenaide Lima de Sousa](#)

[Elio Ferreira Souza](#)

DOI 10.22533/at.ed.9261905028

CAPÍTULO 9 82

RELAÇÕES SOCIAIS DO BRASIL: DO COMÉRCIO ESCRAVISTA DO SÉCULO XVIII AO COMÉRCIO SOLIDÁRIO DO SÉCULO XXI

[João Batista Romualdo Alves](#)

DOI 10.22533/at.ed.9261905029

CAPÍTULO 10 87

UMA ÁFRICA VIVA EM SALA DE AULA: OFICINAS DE AFROSABERES

[Hinara Dias Juca](#)

[Leididaiane Inácio de Sá](#)

[Ana Técia de Lima](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050210

CAPÍTULO 11 95

VIDA E MORTE QUILOMBOLA

[Adelmir Fiabani](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050211

CAPÍTULO 12 109

LA LECTURA INMAGÉTICA VIRTUAL IDEOLÓGICA Y GLOBALIZADA DE ÁFRICA

[Sérgio Rodrigues de Souza](#)

[Liliane Rodrigues de Araújo](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050212

CAPÍTULO 13 116

VISÕES CRÍTICAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA COM BASE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

[Cláudio José Araújo Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050213

CAPÍTULO 14 124

CORPOS DEFICIENTES E DIFERENTES: DISCURSO SOBRE A DIVERSIDADE E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

[Terezinha Richartz](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050214

CAPÍTULO 15 133

HISTÓRIA, AÇÕES E REPERCUSSÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

[Deyse Morgana das Neves Correia](#)

DOI 10.22533/at.ed.92619050215

CAPÍTULO 16	147
INTERFACES DAS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEI 10.639/2003 NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE	
Maria Virândia de Moura Luz Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira Rosilêa Agostinha de Araújo Marcus Vinicius de Oliveira Brasil	
DOI 10.22533/at.ed.92619050216	
CAPÍTULO 17	157
NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: COMO A ESCOLA CONTEMPORÂNEA LIDA COM ISSO	
Angela Maria Venturini Emília Naura Santos Bouzada Alexandra Sudário Galvão Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.92619050217	
CAPÍTULO 18	167
NOTAS PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE	
Patrícia Fernanda da Costa Santos Luciélío Marinho da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.92619050218	
CAPÍTULO 19	182
O JOGO MANCALA – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UMA ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
Denise Aparecida Enes Ribeiro José Augusto Pereira Nogueira	
DOI 10.22533/at.ed.92619050219	
CAPÍTULO 20	189
PROJETO PEDAGÓGICO, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA	
Daniele De Souza Farias	
DOI 10.22533/at.ed.92619050220	
CAPÍTULO 21	203
O CORPO NA EXPOSIÇÃO “BOSQUE” DE VELICASTELO	
Guilhermina Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92619050221	
CAPÍTULO 22	212
LEITURAS DO CORPO EM TRÊS OBRAS DE HELONEIDA STUDART	
Juliana Braga Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.92619050222	
CAPÍTULO 23	222
MÍDIA E POLÍTICA: A LEGITIMAÇÃO DO SEXISMO	
Jucirleia Ferreira de Medeiros Chaves Joselito Santos Tatiana Cristina Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.92619050223	

CAPÍTULO 24	228
A EXTENSÃO COMO POTENCIALIDADE NA DES/CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS	
Cláudio Orlando Gamarano Cabral	
Marilda de Paula Pedrosa	
Michele Priscila Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.92619050224	
CAPÍTULO 25	234
“NOVO MUNDO”: ENTRE A CARICATURA E A VEROSSIMILHANÇA	
Maria Luand Bezerra Campelo	
Vanessa de Carvalho Santos	
DOI 10.22533/at.ed.92619050225	
CAPÍTULO 26	244
ESTÉTICA DA DISSIMULAÇÃO: A ESTÉTICA PERIFÉRICA DE MACHADO DE ASSIS	
Natalino da Silva de Oliveira	
Joelma de Fátima da Costa Neves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.92619050226	
CAPÍTULO 27	254
LUTA E RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA DE JOÃO NERY: [TRANS]PASSANDO A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA	
Rafaela Costa de Azevedo	
Michelly Pereira de Sousa Cordão	
DOI 10.22533/at.ed.92619050227	
CAPÍTULO 28	267
O ABC DE PATATIVA DO ASSARÉ ENSINANDO SOBRE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO NORDESTE FLAGELADO	
Eduarda Maria Moreira Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.92619050228	
CAPÍTULO 29	277
NO SEU PESCOÇO, UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTO DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE	
Solange Maria Morais Teles	
Rebeca de Alcântara e Silva Meijer	
Antonia Leda Morais de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.92619050229	
CAPÍTULO 30	285
IDENTIDADES AO LÉO: UMA LEITURA DE “PONCIÁ VICÊNCIO” E DE “O VENDEDOR DE PASSADOS”	
Leonardo Gomes de Souza	
Lídia Maria Nazaré Alves	
Fernanda Soares Wenceslau	
DOI 10.22533/at.ed.92619050230	
SOBRE A ORGANIZADORA	293

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE – NARRATIVAS QUE ROMPEM COM AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE

Ana Claudia Oliveira Neri Alves

Instituto Federal do Piauí - IFPI, Coordenação de Área/Eixo Ciências da Natureza, Humanas e Letras
Piripiri - Piauí

Algemira de Macedo Mendes

Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Núcleo de Estudos Literários Piauienses – NELIPI, NELG
Teresina – Piauí

RESUMO: Chimamanda Ngozi Adichie é uma escritora nigeriana em ascensão no cenário literário ocidental que escreve sobre a África em uma perspectiva transcultural, sob a qual as diversas identidades dos sujeitos africanos são compreendidas nas relações de alteridade, ela escreve também sobre os conflitos pessoais dos indivíduos marcados pela experiência da independência e pela influência externa da modernização. Adichie é hoje uma das vozes do continente africano na tentativa de desconstrução dos estereótipos acerca de seu povo. Instigadas pelo diferencial da escrita literária de Adichie, no qual ela busca questionar as fronteiras desenhadas entre as raças, os gêneros e as nações, é que propomos o presente artigo. Seus romances não se focam necessariamente na nação nigeriana pós-colonial, mas sim em experiências de sujeitos nigerianos, principalmente mulheres nigerianas

que vivem em um mundo global e transnacional, moldado pela imigração e, por conseguinte, em questões de raça, relações de gênero, amor e a ocidentalização imposta pelo neocolonialismo. Nessas narrativas as personagens lutam para criar suas próprias identidades sem se limitar pelas definições ocidentais. Este estudo contou com o aporte teórico de autores como Hall (2014), Bahbah(2009), Emenyonu (2006), Nnolim (2009) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Alteridade. Gênero. Adichie.

ABSTRACT: Chimamanda Ngozi Adichie is a rising Nigerian writer in the Western literary scene who writes about Africa in a cross-cultural perspective, under which the diverse identities of African subjects are understood within relations of otherness, she also writes about the personal conflicts of individuals marked by experience of independence and the external influence of modernization. Adichie is today one of the voices of the African continent in the attempt to deconstruct the stereotypes about its people. Instigated by the differential of Adichie's literary writing, in which she seeks to question the boundaries drawn between races, genders and nations, we propose the present article. Her novels do not necessarily focus on the postcolonial Nigerian nation, but on the experiences of Nigerian subjects, especially

Nigerian women living in a global and transnational world, shaped by immigration and therefore on issues of race, gender relations, love and the Westernization imposed by neocolonialism. In these narratives the characters struggle to create their own identities without being limited by Western definitions. This study relied on the theoretical support of authors like Hall (2014), Bahbah(2009), Emenyonu (2006), Nnolim (2009), among others.

KEYWORDS: Identity. Alterity. Genre. Adichie.

A romancista, Chimamanda Ngozi Adichie, nasceu em 15 de setembro de 1977 em Enugu, Nigéria e foi a quinta de seis filhos. Ela cresceu em Nsukka, na antiga casa do popular escritor nigeriano Chinua Achebe. O pai de Adichie é professor de estatística e Vice-Chanceler Adjunto e sua mãe a primeira secretária executiva na Universidade da Nigéria em Nsukka. Adichie estudou Medicina e Farmácia na mesma universidade, mas deixou a Nigéria com a idade de dezenove anos para estudar Comunicação na Universidade Drexel, na Filadélfia, EUA. Ela prosseguiu seus estudos na Eastern Connecticut State University, se formou *summa cum laude* e adicionou um mestrado em Escrita Criativa na Johns Hopkins University, em Baltimore.

Seu primeiro romance, *Hibisco Roxo*, foi lançado em 2003, selecionado para o Orange Fiction Prize em 2004 e premiado com o *Commonwealth Writers 'Prize* na categoria Melhor Romance de Estreia em 2005. Além disso, o segundo romance de Adichie *Meio Sol Amarelo* (2006) e sua coletânea de contos *No Seu Pescoço* (2009) receberam numerosos prêmios e nomeações. Em 2005/6 Adichie recebeu a bolsa Hodder na universidade de Princeton, e lhe foi concedido adicionalmente à bolsa MacArthur na Universidade de Harvard, ela recebeu outra bolsa em 2011/12, quando concluiu seu terceiro romance *Americanah* (2013). Atualmente, Adichie ministra oficinas de escrita criativa na Nigéria quando não está lecionando nos EUA.

Chimamanda Ngozi Adichie é uma das mais notórias escritoras africanas da atualidade. Suas obras literárias lidam com temas prementes como racismo, gênero, família e outras relações, a diferença entre gerações, imigração, religião, violência, opressão e corrupção política, mas é possivelmente a inclusão de suas memórias como uma criança nigeriana e a sua experiência pessoal como um imigrante nos EUA que fazem suas histórias tão realistas e verossímeis. Adichie é uma das inúmeras escritoras que criam personagens femininas dotadas de voz própria, as experiências delas em convulsões políticas, imigração ou disputas familiares estão sendo retratadas e os sujeitos que dividem com elas essas vivências estão sendo representados na ficção da escritora.

A maioria das personagens nas obras de Adichie encontra-se em lugares de desconforto e deslocamento e têm de encontrar uma maneira de escapar de suas mazelas. Cada uma das suas narrativas retrata personagens femininas que são diferentes a sua própria maneira, que estão situadas em um lugar ou tempo diferentes e são, portanto, retratadas em sua diversidade e não devem ser resumidas ao

estereótipo de mulher africana pós-colonial.

Adichie revela seu talento na narração de enredos próximos do leitor internacional, ou seja, narrativas nas quais as personagens vivem dramas individuais e coletivos dentro e fora de seus respectivos países; de fato, o deslocamento de suas protagonistas a contextos geográficos urbanos distantes da África é recorrente em sua obra. E em decorrência dessa pós-modernidade que (re)cria a todo instante novas esferas globalizantes de atuação humana é que Adichie tem obtido êxito com o crescimento exponencial da publicação de suas obras em diversas línguas, bem como com o recebimento de prêmios de crítica literária pela qualidade estética de seus trabalhos.

Hibisco Roxo (Purple Hibiscus), publicado em 2003, é o primeiro romance de Adichie. A história é narrada por Kambili Achike, uma adulescente nigeriana de classe alta que sente na vida familiar as consequências da substituição dos costumes e tradição do seu povo por aqueles impostos pelos colonizadores e pela introdução da religião cristã no país. Eugene Achike/Papa Eugene, é o pai de Kambili, um homem extremamente severo que coloca os dogmas da religião cristã acima de qualquer perspectiva humana tornando a convivência familiar insuportável. Kambili lamenta não poder assumir uma identidade mais próxima dos padrões ancestrais de sua cultura, como fazem seus primos Amaka, Obiora e Chima, pois sua mãe, a tia Ifeoma (irmã de Eugene) permitiu que mantivessem os laços com as crenças e valores tradicionais da comunidade. Kambili também sofre não poder manter qualquer relação com seu avô paterno, Papa Nnukwu, que é considerado um reservatório da ancestralidade local pela comunidade, mas é rejeitado pelo próprio filho.

Em uma possibilidade de leitura desse romance, Kambili representa a nação nigeriana que se sente desconectada de suas tradições culturais pela imposição de uma visão de mundo estrangeira, ao mesmo tempo em que se percebe preparada para assumir a própria independência. Nessa concepção, o pai representa o colonizador, e a comunidade aculturada, que impõe sobre ela sua cultura. Criticando os colonizadores e a oligarquia nativa que assumiu seu lugar, Ifeoma, tia de Kambili afirma:

[...] há muita gente que acha que nós não somos capazes de governar a nós mesmos, já que fracassamos nas poucas vezes que experimentamos, como se todos os outros que atualmente governam a si mesmos, tivessem sucesso quando tentaram da primeira vez. É como dizer a uma criança que está engatinhando e que está tentando andar, mas cai de bunda, para ficar no chão para sempre. Como se todos os adultos que estão caminhando não tivessem um dia engatinhado (Adichie, 2011, p. 301).

Há uma transformação na concepção do Estado nigeriano. No período pós-independência britânica, o país instaura um regime ditatorial, que limitou direitos e impôs deveres contrários aos costumes ancestrais africanos.

A condição feminina em *Purple Hibiscus* mostra (1) a íntima relação entre o patriarcalismo e os mecanismos da colonização europeia e sua sucessora formada

pela burguesia nacional que detém o poder no país independente; (2) a opressão feminina é realizada abertamente e, portanto, naturalizada e justificada, sem nenhuma necessidade de explicações ou qualquer manifestação de problemas éticos; (3) a liberdade física feminina que pode ser uma camuflagem para esconder uma profunda opressão e carência da liberdade verdadeira; (4) os obstáculos profundos que as mulheres nas comunidades pós-coloniais e nas minorias nos países desenvolvidos ainda encontram para conquistar a igualdade, a autonomia e a agência, apesar de sua participação nas lutas anticoloniais ou pela igualdade de gênero; (5) a reação feminina, às vezes extrema, a qual, devido à semelhança à opressão do colonizador, torna-se ambígua, efêmera e inconclusa. (BONNICI, 2006, p.23)

Seu segundo romance, (*Half of a Yellow Sun*) *Meio Sol Amarelo* (2008) aborda o conflito civil na Nigéria pós-independência. O título da obra se refere à bandeira da República de Biafra – o meio sol amarelo, interpretado como a expectativa de futuro da nação biafrense. Esse romance busca retratar o ponto de vista da população igbo antes, durante e imediatamente depois da guerra civil de Biafra.

O romance é dividido em quatro partes e narrado em terceira pessoa. A narrativa segue um fluxo fragmentado e não linear. Os personagens principais são os casais Olanna e Odenigbo e também Kainene e Richard. Além destes, há o personagem Ugwu, fundamental para o enredo. Juntos, eles vivenciam as inúmeras mudanças que ocorrem a sua volta em decorrência do conflito. Com exceção de Richard, os demais personagens são da etnia igbo. Richard é um jornalista britânico que planejava escrever um livro sobre a arte Igbo. Em sua trajetória pelas terras nigerianas/biafrenses na companhia de Kainene ele passa a enfrentar, junto com os igbos, o horror dos bombardeios aéreos pelo exército inimigo.

A narrativa aborda temas diversos, tais como a voz dos marginalizados da sociedade, a formação da nação, a crítica ao modelo de nação ocidental e o lugar da mulher em um processo revolucionário, havendo nas entrelinhas uma crítica velada à religião e à política internacional, com o suposto apoio inglês ao grupo hauçá, que se opunha à criação de Biafra.

O fazer literário de autores nigerianos, como Adichie, tornou-se Indispensável na representação dos eventos históricos, políticos e culturais daquele país. Nessa perspectiva, narrar os acontecimentos como a guerra de Biafra, possibilita a preservação da memória, cultura e dos valores nacionais, que o povo nigeriano tem lutado para construir desde os primórdios da criação dessa nação. Hall (2005) esclarece que:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre a nação, sentido com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens dela são construídas. (HALL, 2005, p. 50-51).

Na seção 'Notas da Autora', Adichie explica que o texto do romance *Meio Sol Amarelo* foi inspirado em diversas leituras, citando especialmente: *Never Again* de Flora Nwapa, *Labyrinths* de Christopher Okigbo e *The Nigerian Revolution and the Biafran War* de Alexander Madiebo. Assim, podemos afirmar que a narrativa de Adichie dialoga com outros textos locais e representa a escrita típica da terceira geração de escritores nigerianos.

A publicação, (*The Thing Around your Neck*) *No seu Pescoço* (2009) é uma coletânea de contos. Na ficção africana podemos encontrar narrativas em várias formas e extensões. Narrativas mais longas, como o romance, existem ao lado de contos tradicionais e de histórias ainda mais curtas em um *corpus* sempre crescente de obras literárias. O conto oral popular, como existia na África pré-alfabetizada, é o antecedente do conto africano moderno. De acordo com Emenyonu (2006):

O artista tradicional tinha uma concepção clara da sociedade imediata, seus problemas e necessidades, e refletia-os no curso da narração, projetando através das fórmulas éticas em cada história uma direção para a sociedade e para os indivíduos capturados nos dilemas da humanidade. (EMENYONU, 2006, p.02)

Tais características da narrativa oral tradicional podem ser encontradas também no conto africano moderno.

A coletânea de contos *No seu Pescoço*, de Chimamanda Ngozi Adichie é composta por doze histórias, que podem ser lidas individualmente ou em qualquer ordem aleatória, uma vez que estas não estão ligadas entre si. No entanto, entre algumas histórias é possível perceber uma conexão cronológica ou geográfica. O mesmo se aplica aos temas recorrentes, como racismo, gênero, família e outras relações, a diferença entre gerações, imigração, religião, violência, opressão e corrupção política. Apenas os principais temas abordados nesses contos de forma que a sua recorrência une todas as narrativas num conjunto coeso.

Nessa obra, Adichie retrata os dilemas de várias mulheres jovens que experimentam uma mudança de ambiente e têm de lidar com as tensões e mal-entendidos que surgem dentro deste espaço desconhecido. Adichie descreve formas extremas de assimilação e alienação em suas histórias.

Alguns dos contos de Adichie exibem experiências de migração. Sendo ela própria uma imigrante, que foi para os EUA aos 19 para estudar, a escritora pode aproveitar suas próprias experiências e, portanto, é capaz de criar uma imagem realista dos problemas, e também das novas possibilidades de migração dentro dessas histórias de ficção. As narrativas de Adichie incluem as expectativas esperançosas das personagens em relação ao seu novo lar, a melhores oportunidades de emprego ou uma fuga da sociedade patriarcal em que cresceram. No entanto, na sua chegada, quando a realidade se revela, os sonhos desses sujeitos muitas vezes são destruídos por várias razões.

Estar exposto a novos aspectos culturais muitas vezes evoca sentimentos de

alienação, devido ao choque de diferentes crenças e a uma compreensão cultural e ética diferente. Esta experiência é estressante para muitos imigrantes que temem esquecer suas raízes, e por isso se distanciam das práticas do novo mundo em que estão vivendo. Outros, no entanto, estão preocupados com o fato de sua alteridade fazê-los se destacar do resto do grupo, e para se tornar parte desse grupo como um membro igual, passam por um processo de assimilação: adquirir o sotaque regional, alterar nomes ou hábitos de alimentação e roupas são apenas alguns exemplos desse fenômeno. Por fim, esses imigrantes são confrontados com a tarefa de ter que desenvolver uma nova identidade cultural que envolva ambos os mundos.

As personagens de Adichie vivem entre lembranças de sua antiga casa e encontros de seus novos ambientes. Eles tentam encontrar uma identidade, uma identidade combinada das experiências do passado e sua vida atual. Como pode ser visto nos exemplos anteriores, nem todas as tentativas de encontrar uma identidade própria dentro de seu novo lar são bem-sucedidas e a relação entre pai e filha, irmão e irmã ou nigeriana e afro-americana torna-se um campo de tensão.

A ficção africana é severamente influenciada pelo reinado colonial, o que significa que a maioria das obras lida com o impacto que os países europeus tiveram na nessa cultura, na história e em seu povo. Com um ambiente social alterado, os escritores tiveram que ajustar sua escrita, trazendo ao foco da reflexão os novos dilemas das sociedades africanas como o novo conceito de nação, a construção da identidade dos sujeitos pós-coloniais e diaspóricos e, como é o caso de Chimamanda na sua coletânea de contos *No seu Pescoço*, as questões de gênero que envolvem a vida da mulher africana na sua luta por agência na nova ordem social.

Em seu último romance, *Americanah* (2013), Adichie apresenta a trajetória de Ifemelu, a protagonista do romance, uma jovem nigeriana de família classe média que vai estudar nos Estados Unidos após uma sequência de greves nas universidades de seu país. Em diferentes cidades norte-americanas, começa a lidar cotidianamente com elogios travestidos de piedade ou culpa, com preconceitos mal disfarçados e com os gatilhos de ódio que mesmo as relações mais íntimas podem disparar quando não apenas sua cor, mas particularmente sua origem africana se tornam marcações de poder. Durante o Período em que Ifemelu trabalha como baba na mansão de Kimberly, sua irmã Laura não perde a oportunidade de fazer observações que deixam Ifemelu intrigada.

“Eu a levei ao médico para ver se a infecção no ouvido tinha sarado mesmo, e ela está uma ferinha o dia todo. Ah, e conheci um nigeriano encantador hoje. Quando chegamos lá, descobrimos que havia um médico novo no consultório, nigeriano, e ele veio nos cumprimentar. Ele me fez lembrar de você, Ifemelu. Eu li na internet que os nigerianos são o grupo de imigrantes que têm o mais alto nível de educação neste país. É claro que isso não se refere aos milhões que vivem com menos de um dólar por dia no seu país, mas quando conheci esse médico, pensei nesse artigo, em você e em outros africanos privilegiados que estão aqui neste país.” Laura fez uma pausa e Ifemelu sentiu, como muitas vezes sentia, que ela tinha mais a dizer, mas estava se controlando. Era estranho ser chamada de privilegiada.

Como o título do romance de Adichie sugere, *Americanah* é um híbrido em mais de um sentido da palavra: Ifemelu, a protagonista é a mulher da África que escreve um blog sobre raça nos EUA e divulga os discursos ideológicos em torno da migração do ponto de vista de uma “negra não americana”, como ela se identifica nas postagens do blog. Por toda a narrativa ela problematiza as diferenças entre os Estados Unidos e a Nigéria, principalmente no tocante às questões raciais e sociais, pois apesar de estar em uma posição privilegiada em relação a muitas mulheres africanas imigrantes não se viu livre de preconceito nos Estados Unidos. No blog no qual ela relata sua experiência de imigrante nigeriana nos Estados Unidos, a protagonista escreve:

Querido negro Não-americano, quando você escolhe vier para os Estados Unidos, vira negro. Pare de argumentar. Pare de dizer que é jamaicano ou ganense. A América não liga. E daí se você não era negro no seu país? Está nos Estados Unidos agora. Nós todos temos nosso momento de iniciação na Sociedade dos Ex-Crioulos. O meu foi na faculdade, quando me pediram para dar uma visão negra de algo, só que eu não tinha ideia do que aquilo significava. Então, simplesmente inventei. (...) Se estiver falando com uma pessoa que não for negra sobre alguma coisa racista que aconteceu com você, tome cuidado para não ser amargo. Não reclame. Diga que perdoou. Se for possível, conte a história de um jeito engraçado. E, principalmente, não demonstre raiva. Os negros não devem ter raiva do racismo. Se tiverem, ninguém vai sentir pena deles. (ADICHIE, 2013, p. 239)

A narrativa se desenvolve em um espaço narrativo fragmentado, o enredo não é linear e percorre a Nigéria, os Estados Unidos e a Inglaterra na trajetória da *Americanah* do título. Além de Ifemelu, a maioria dos personagens faz parte de um contexto acadêmico e/ou politizado em constante debate intelectual burguês sobre os tópicos raciais e étnicos, seja nos Estados Unidos seja na Nigéria.

Os dois primeiros romances de Adichie, *Hibisco Roxo* (2003) e *Meio Sol Amarelo* (2006), relacionam política nacional, relações familiares e de gênero. Esse também é o caso de *Americanah*, onde encontramos uma protagonista feminina, Ifemelu, cujas ações políticas são voltadas para mudanças positivas não apenas de cunho pessoal, mas também com perspectiva de mudanças positivas de cunho social. O fato de Ifemelu escrever um blog sobre raça se encaixa bem no quadro maior, já que o blog serve como uma metáfora para a intrincada relação entre público e privado na ética e é visto como um meio democrático capaz de influenciar uma mudança social positiva.

De volta ao lar, vivendo em solo nigeriano, Ifemelu decide continuar a contribuir para a mudança social através da sua escrita publicando um novo blog chamado “As Pequenas Redenções de Lagos” (ADICHIE, 2014, p.338), onde escreve sobre as questões que considera importantes para aquela comunidade. “[o blog é] Sobre questões raciais?”, pergunta seu ex-namorado Curt em uma conversa telefônica, ao que Ifemelu responde: “Não, só sobre a vida. Falar sobre questões raciais não funciona bem aqui. Quando saí do avião em Lagos, me senti como se tivesse deixado de ser

negra.” (ADICHIE, 2014, p.511) Quando ainda estava trabalhando na revista feminina *Zoe*, Ifemelu idealiza seu novo intento criativo com cuidado:

Os posts do blog seriam numa fonte simples e legível. Um artigo sobre saúde usando a história de Esther, com fotos dos pacotes de remédios sem nome. Uma matéria sobre o Clube Nigerpolita. Um artigo sobre moda falando de roupas que as mulheres realmente possam comprar. Posts sobre pessoas ajudando outras, mas diferentes das matérias da *Zoe*, que sempre mostravam alguém rico abraçando crianças num orfanato com um saco de arroz e latas de leite em pó empilhadas no fundo. (ADICHIE, 2014, p.445)

Adichie ainda vai além e questiona, na voz de seus personagens, a natureza do debate ideológico em campos como a própria literatura. Em uma passagem de *Americanah*, que retrata uma reunião dos amigos letrados de Blaine, o professor universitário afro americano, namorado de Ifemelu, acontece o seguinte discurso inflamado de Shan, irmã de Blaine, que é romancista:

Você não pode escrever um romance honesto sobre a questão racial neste país. Se escrever como as pessoas são realmente afetadas por sua raça, vai ser muito óbvio. Os escritores negros que produzem ficção literária neste país, que são ao todo três, não os dez mil que escrevem aquelas bostas daqueles livros de gueto com capa colorida, têm duas opções: podem escrever de forma afetada ou pretenciosa. Se você não faz nem uma coisa nem outra, ninguém sabe em que categoria te colocar. Então, se você for escrever sobre raça, precisa ter certeza de que vai ser tão lírico e sutil que o leitor que não lê nas entrelinhas nem vai saber que aquilo é sobre raça. Sabe, uma meditação proustiana diluída e desfocada que, no fim, deixa a gente se sentindo diluído e desfocado” (ADICHIE, 2014, p. 365)

Em *Americanah*, Adichie enfraquece convenções genéricas que possam existir sobre um “típico conto sobre imigrantes” que não deixam espaço para uma alternativa à auto-alienação. No final do romance, Ifemelu volta para casa não porque é forçada, mas porque quer. Com isso, Adichie consegue duas coisas: ela problematiza os conceitos americanos/ocidentais de raça e cria uma forma do romance intercultural do século XXI que antecipa sua própria recepção como um novo tipo de ‘romance negro’ e ao mesmo tempo funciona como uma crítica a associação da literatura africana com uma literatura de perda ou de trauma.

É importante citar ainda duas obras de não ficção que fazem parte da bibliografia de Chimamanda Ngozi Adichie: o ensaio *We Should all be Feminists* (2014) *Sejamos Todos Feministas*, e *Dear Ijeawele, or a Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions* (2017) *Para Educar Crianças Feministas: um Manifesto*.

Sejamos Todos Feministas é uma versão modificada de uma palestra que Adichie proferiu em dezembro de 2012 no TED-Euxton, uma conferência anual com foco na África.

Decidi falar sobre o feminismo porque é uma questão que me toca especialmente. Suspeitei que não seria um assunto muito popular, mas pensei que poderia começar

um diálogo necessário. Então, naquela noite subi no palco como se estivesse na presença da minha família – uma audiência gentil e atenciosa, mas que poderia ser resistente ao assunto da minha palestra. (ADICHIE, 2014, p.8)

O discurso foi aplaudido de pé pela plateia presente e o vídeo disponibilizado no site do TED se tornou viral, tornando-se famoso mundialmente, atualmente conta com mais de 1,8 milhões de visualizações e alguns trechos da fala de Adichie foram incluídos na canção *Flawless* (2013) da cantora estadunidense Beyoncé Knowles.

A cantora escolheu fazer recortes da fala de Adichie de modo a construir um todo textual que ao mesmo tempo servisse a seus propósitos com a mensagem de sua música, mas ao mesmo tempo capturasse elementos essenciais da mensagem da conferencista. A mensagem de ambas composta nessa construção é que mulheres e meninas podem ser o que quiserem tais quais os homens. Um feminista é, portanto alguém que acredita na equidade dos sexos em todos os aspectos. Certamente a voz de Chimamanda ecoou junto com suas ideias para um público ainda maior e mais aberto, visto que Beyoncé é acompanhada por um grupo considerável de fãs ao redor do mundo. As artes de ambas certamente completam um mosaico dialógico pela igualdade dos sexos. (CARNEIRO, 2017, p.318)

Adichie discute a questão de gênero com o foco no que ocorre na sociedade nigeriana. Fala sobre estereótipos femininos e masculinos, sobre o tratamento que a mulher tem nas pequenas coisas, sobre a igualdade salarial. Apesar de ser um livro curto, apenas 63 páginas, a escrita de Adichie faz a leitura fluida e acessível para o público em geral, *Sejamos Todos Feministas*, porém não é raso e nem trata da questão do feminismo de forma banal.

A autora inicia contando sobre o seu primeiro contato com a reação negativa que o termo feminista causava nas pessoas por relacionarem o termo a negação da feminilidade e ainda na noção de que o feminismo não faz parte dos valores africanos. Adichie segue explicando como por toda a vida buscou romper com esses estereótipos. A escritora parte de sua experiência pessoal para refletir sobre a necessidade do empoderamento de meninas e mulheres e ao mesmo tempo aponta para situação de homens e meninos que também deveriam poder viver sem a necessidade de se enquadrar a estereótipos equivocados de masculinidade. Fica claro, na obra, que seu objetivo é dialogar com o leitor sobre como uma mudança é necessária, sobre o mal que a opressão ainda causa as pessoas. E, mais do que isso, Adichie esclarece que o ser feminista não significa não querer ser mulher, mas sim, lutar para que todos possam ser e agir livres, da maneira como quiserem.

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente. (ADICHIE, 2014,p.36)

Publicado em 2017, *Para Educar Crianças Feministas: um Manifesto* é uma versão em 93 páginas de uma carta que Adichie escreveu para sua amiga de infância Ijeawele. Segundo a autora conta na introdução do livro, quando sua amiga lhe pediu conselhos sobre como criar a filha como uma feminista, Adichie decide lhe responder na forma de uma carta que posteriormente foi publicada na forma de manifesto dividido em 15 sugestões. É um texto de natureza persuasiva, com declaração pública de seus princípios e intenções objetivando alertar a sociedade e de denunciar um problema: a desigualdade entre os gêneros.

Contudo, *Para Educar Crianças Feministas* não é apenas a resposta prática e sincera da autora ao pedido de uma amiga, mas é — como a mesma ressalta na introdução — uma espécie de esquema de suas próprias reflexões enquanto feminista. Adichie hoje também é mãe de uma menina e percebe “como é fácil dar conselhos para os outros criarem seus filhos, sem enfrentar na pele essa realidade tremendamente complexa.” (ADICHIE, 2017, p.8) E é considerando a experiência da maternidade que a autora compõe sua lista de sugestões que não contemplam simplesmente alguns conselhos sobre como educar crianças feministas, também provoca a auto reflexão pode nos levar ser pessoas melhores. E apesar de o livro, de antemão parecer ser dirigido para mulheres, mães especificamente, este não traz uma mensagem exclusivamente voltada a elas. Na realidade, suas obras têm como público alvo todo ser humano uma vez que incentiva uma desconstrução do modelo predominante na sociedade atual.

Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. [...] Porque a diferença é uma coisa normal. E ao lhe ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado. Ela precisa saber e entender que as pessoas percorrem caminhos diferentes no mundo e que esses caminhos, desde que não prejudiquem as outras pessoas, são válidos e ela deve respeitá-los. (ADICHIE, 2017, p.76-77)

Cabe ressaltar que, assim como em *Sejamos Todos Feministas*, em seu Manifesto Adiche escreve sob a perspectiva da mulher negra Nigeriana, abordando várias questões que estão em debate no feminismo negro africano, cuja cultura sofreu fortemente influências da colonização e agora sofre fortemente as influências da globalização.

Dê a Chizalum um senso de identidade. É importante. Esteja atenta a isso. Faça com que ela, ao crescer, se orgulhe de ser, entre outras coisas uma Mulher Igbo. E você deve ser seletiva – ensine-a a abraçar as partes bonitas da cultura igbo e ensine-a a rejeitar as que não são. [...] Esteja atenta também a lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. [...] Ensine-a a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. (ADICHIE, 2014, p.51-52)

A autora o discute o privilégio masculino a partir da biologia, utilizada para

embasar as normas sociais na cultura africana. Comenta sobre a questão do nome da criança nascida, que é relacionada à biologia e à superioridade física, como formas de manter a superioridade masculina no contexto geral. Segundo Adichie:

Para muitas mulheres igbos, o condicionamento é tão grande que as mulheres pensam que a progênie é apenas do pai. Conheço mulheres que abandonaram casamentos ruins, mas não foram ‘autorizadas’ a levar ou sequer a ver os filhos porque eles pertencem ao homem”. (ADICHIE, 2017, p.62)

Sendo assim, se a questão fosse mesmo biológica “[...] as crianças então seriam identificadas pelas mães e não pelos pais, pois, quando a criança nasce, o genitor biológico – e incontestável – é a mãe” (ADICHIE, 2017, p.62-3). Segundo pensa a autora, a biologia não deve ser aceita para embasar nenhuma norma social. Ademais, não existe norma social que não possa ser alterada (ADICHIE, 2017, p.64). Trata de uma estratégia para mudanças nas relações de gênero, pautando-se em igualdade e indo contra as imposições, que reforçam o binarismo e constituem prejuízo às mulheres e privilegiam o homem.

O manifesto segue abordando ainda inúmeros temas: o sexismo na escolha dos brinquedos, não só a questão das cores azul e rosa, mas a preferencia por oferecer brinquedos do tipo ativo para os meninos (trens, carrinhos), e para as meninas brinquedos do tipo passivo (a maioria bonecas). Comenta também sobre as tarefas domésticas “Saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende. Cozinhar – o serviço doméstico em geral – é uma habilidade que se adquire na vida, e que teoricamente homens e mulheres deveriam ter.” (ADICHIE, 2017, p.21)

Cuidado com o perigo daquilo que chamo de Feminismo Leve. É a ideia de uma igualdade feminina condicional. Por favor, rejeite totalmente. É uma ideia vazia, falida, conciliadora. Ser feminista é como estar grávida. Ou se é ou não se é. Ou você acredita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não. O Feminismo Leve usa analogias como “ele é a cabeça e você é o pescoço”. Ou “ele está na direção, mas você é o copiloto”. Mais preocupante ainda é a ideia, no Feminismo Leve, de que os homens são naturalmente superiores, mas devem “tratar bem as mulheres”. Não, não e não. A base para o bem-estar de uma mulher não pode se resumir à condescendência masculina. (ADICHIE, 2017, p.29)

Ao tratar de comportamento a autora faz um alerta importante no tocante à questão da violência sexual e relacionamentos abusivos, lembra que normalmente

Ensinamos as meninas a serem agradáveis, boazinhas, fingidas. E não ensinamos a mesma coisa aos meninos. É perigoso. Muitos predadores sexuais se aproveitam disso. Muitas meninas ficam quietas quando são abusadas, porque querem ser boazinhas. Muitas meninas passam tempo demais tentando ser “boazinhas” com pessoas que lhe fazem mal. Muitas meninas pensam nos “sentimentos” de seus agressores. Esta é a consequência catastrófica de querer agradar. (ADICHIE, 2017, p.48)

E como fez em *Sejamos todos Feministas*, Adichie deixa claro que feminismo e feminilidade não são mutuamente excludentes: “Não pense que criá-la como feminista significa obrigá-la a rejeitar a feminilidade [...] É misógeno sugerir o contrário”. (ADICHIE, 2017, p.55).

O ato de criar através da escrita pressupõe um dinamismo próprio do sujeito autor, de forma a proporcionar a esse sujeito a sua auto-inscrição no mundo. A consciência do vivido é o que faz da escrita compromisso como um lugar de autoafirmação das particularidades e especificidades do escritor, no caso de Adichie, essa consciência é aquela de uma mulher negra africana. A reflexão no campo individual resulta numa construção coletiva de significados que permeiam as subjetividades desses sujeitos “mulheres negra africana”. As rupturas que nascem das escolhas da escritora proporcionam um espaço indispensável para colocar em pauta o diálogo fomentador de mudanças imprescindíveis para desconstruir os sistemas de discriminação e de gênero institucionalizados na sociedade contemporânea.

O propósito de substituir a estrutura dominante por uma estrutura nova e autêntica faz da escrita de Adichie uma produção literária de ruptura que retrata um contexto de deslocamento, cujas situações impostas as personagens conduzem-nas a mudanças de comportamento. Na tentativa de inverter sua condição, elas rompem normas socioculturais e partem para a conquista de uma emancipação em todas as esferas de suas vidas, num esforço consciente para redefinir a própria identidade.

REFERENCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Hibisco Roxo**. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Companhia Das Letras, 2011 [2003].

_____. **Meio Sol Amarelo**. Trad.: Beth Vieira. São Paulo: Companhia Das Letras, 2017, [2006].

_____. **No seu Pescoço**. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Companhia Das Letras, 2017, [2009].

_____. **O perigo de uma história única**. In: Conferência Anual TED Global, Oxford, 2009. Disponível em: < https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br > Acessado em: 09/09/2016

_____. **Americanah**. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Companhia Das Letras, 2014 [2013].

_____. **Sejamos todos feministas**. Trad.: Cristina Baum. São Paulo: Companhia Das Letras, 2015 [2012].

_____. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia Das Letras, 2017.

ANYOKWU, Christopher. **Igbo Rhetoric and The New Nigerian Novel: Chimamanda Ngozi Adichie's Purple Hibiscus**. 2011. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/aern/TAS11.1/TAS11.1_1_Anyokwu.pdf>. Acesso em: 15/05/17.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BONNICI, Thomas. **Tendências do Feminismo no contexto pós-colonial**. In: PORTO, Maria Bernadete; REIS, Livia de Freitas; VIANNA, Lucia Helena. *Mulher e Literatura*. Niterói: EdUFF, 1999.

_____. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

BRAGA, Claudio. **Sobrevivendo em zonas de desconforto: as mulheres de Chimamanda Adichie em “The Thing Around Your Neck”**. *Revista de Letras, Distrito Federal*, v. 4, n. 1, p. 57-63, 2011.

CARNEIRO, Tom Jones da Silva. **RESENHAS DE TRADUÇÃO - Adichie, C. Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.** *in* *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 318-328, Aug. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682017000200318&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21/07/2018.

EMENYONU, Ernest N. **Editorial: Once Upon a Time Begins a Story**. *African Literature Today* 31 (2013): 1-7. Disponível em:<<https://www.cambridge.org/core/books/writing-africa-in-the-short-story/once-upon-a-time-begins-a-story/52B7C2BD6CB77C78FE2462005666DDCF>> Acesso em: 29/10/2017

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In *Mulheres do mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora*./Org. Nazilda Martins de Barros Moreira & Liane Schnider, João Pessoa, UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Ed. 11ª. Rio de Janeiro: Dp&A, 2014 [1992].

_____. **“Quem precisa da identidade?”**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NNOLIM, Charles E. **Issues in African Literature**. Lagos: Malthouse Press Limited, 2009.

PAPE, Marion. **Gender Palava: Nigerian Women Writing War**. Trier: WV, 2011.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e Gênero - A construção da identidade feminina**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA

Francisca das Chagas da Silva Alves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares –PPGFPPI- da Universidade de Pernambuco –UPE, Petrolina-PE; e-mail: francisca_alves03@hotmail.com

Maria Jorge dos Santos Leite

Professora Doutora do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares –PPGFPPI- da Universidade de Pernambuco –UPE, Petrolina-PE; e-mail: mariajorge.santosleite@yahoo.com.br

RESUMO: As comunidades quilombolas caracterizam-se por possuírem sua história pautada na fuga dos maus-tratos lançados pelos senhores. Os quilombos são espaços que serviam como refúgio dos escravos fugitivos. No estado do Piauí, atualmente, existem 88 comunidades certificadas. Destas, 06 estão localizadas no município de Paulistana, dentre elas a Comunidade Contente. Este trabalho objetiva conhecer a história dessa comunidade, através da análise dos relatos mnemônicos de seus habitantes. O método utilizado foi o da pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e análise qualitativa de entrevistas realizadas com lideranças da comunidade. Conforme as narrativas dos entrevistados, o surgimento da comunidade deu-se através da

doação de terras a um escravo chamado Elias. Este, ao receber a terra do seu senhor, casou-se com uma índia e foram morar no local. Uma casa foi construída à sombra de um umbuzeiro. Quanto ao nome da comunidade, relata-se que foi dado pelo próprio Elias que, ao ganhar a terra a denominou Contente, expressando, assim, seu sentimento. Atualmente a comunidade possui 166 habitantes distribuídos por 47 famílias. A subsistência dos moradores são agricultura e pecuária. As principais manifestações culturais são as festas religiosas, como a de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, celebrada no mês de Junho. Trata-se de uma festa que vem sendo perpetuada ao longo da sua história. Após realização da pesquisa em Contente, concluiu-se que as fontes históricas escritas sobre a comunidade são escassas, existindo apenas o relatório sócio antropológico da comunidade. Não obstante, a oralidade revela que essa comunidade possui uma rica memória relacionada ao passado de homens e mulheres negros que hoje reivindicam uma identidade quilombola, por reconhecerem-se como descendentes dos negros africanos escravizados.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade quilombola, história, memória, cultura

ABSTRACT: The quilombola communities are characterized by having their history guided by

the escape from the mistreatment endeavored by their slave masters. The quilombos are spaces which served as a safe haven for fleeing slave. In the state of Piauí, currently, there are 88 certified communities. Of those, 06 are located in the city of Paulistana, among them, the Contente community. This paper aims to obtain knowledge about the history of this community, by means of analysis of the mnemonic reports of its inhabitants. The method endeavored was the ethnographic research, through participant observation and qualitative analysis of the interviews with leaders of the community. According to the narratives of the interviewees, the rise of the community took place after the donation of lands to a slave called Elias. Who, after receiving the land from his slave master, married a native woman and went to live there. A house was built under the shadow of an umbu tree. As for the name of the community, it's told that it was given by Elias himself who, after receiving the land, named it Contente (glad) to express his sentiment. Nowadays, the community has 166 inhabitants distributed in 47 families. The subsistence of the residents is given through agriculture and cattle raising. The main cultural manifestations are religious celebrations, like the celebration of Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Madonna of the perpetual help), celebrated in the month of June. It's a celebration which has been perpetuated throughout the whole history of the community. After the conduction fo the research in Contente, it's concluded that the historical sources written about the community are scarce, existing only for socioanthropological report of the community. Nevertheless, the oral tradition reveals that this community has a rich memory related to the black men and women that today claim their identity as quilombolas, for they recognize themselves as descendents of the black africans who were enslaved.

KEYWORDS: Quilombola community, history and culture.

INTRODUÇÃO

O Brasil contava, no ano de 2017, de acordo com o relatório da Fundação Cultural Palmares, com 2.958 comunidades certificadas. Destas, 88 estão situadas no Estado do Piauí. No município de Paulistana Piauí, encontram-se 6 comunidades remanescentes de quilombo: Angical, Barro Vermelho, Chupeiro, São Martins, Contente e Sombrio. Além destas, todos os municípios dos arredores ou que fazem limites com Paulistana, possuem comunidades quilombolas. A exemplo do município de Acauã que conta com 2 comunidades (Tanque de Cima e Escondido), O município de Betânia possui três comunidades (Silvino, Laranjo e Baixão). O município de Conceição de Canindé com duas comunidades (Carreira da Vaca e Fazenda Nova); Curral Novo com duas comunidades (Carapa e, Caetitu); Jacobina (Campo Alegre, Chapada e Maria); Queimada Nova (Tapuio, Sumidouro, Pitombeira, Baixa da Onça, Volta do Riacho e Veredão)(FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, PORTARIA Nº 187/2017).

A comunidade quilombola Contente é uma das muitas existentes no Estado do Piauí com uma população que se reconhece quilombola. Faz parte do município de Paulistana, estando localizada a 30 km da sede deste município. Para se ter acesso

à comunidade o tráfego é por estradas asfaltadas. Embora possuam asfalto, nota-se ruído pela quantidade de buracos. O transporte é feito, pelos moradores através de motocicletas, e “por carros de aluguel improvisados chamados “paus de arara”.

De acordo com um levantamento realizado pelo INCRA em 2014, a população de Contente é de 166 moradores, em sua maioria com relações de algum grau de parentesco. A população de Paulistana apresenta-se como predominantemente negra. Apresentam um dado interessante, quase que a totalidade dos habitantes é de religião católica.

A comunidade possui poucos registros escritos de sua história, limitando-se ao relatório socioantropológico do INCRA. O fato, porém, da quase inexistência de registros escritos, não significa dizer que a comunidade não guarda sua história. Os registros mnemônicos dão conta desta necessidade, pois existe uma memória coletiva acentuada. Desta forma, a história da comunidade é contada através da narrativa oral. Santos & Lima, (2013), destacam a importância da história oral quando se pesquisa as comunidades quilombolas. De acordo com os autores,

O testemunho oral dos moradores aliado à documentação disponível nos laudos antropológicos permitem uma análise sistemática do surgimento dessas comunidades. O uso da história oral como metodologia reveladora da memória quilombola torna-se fundamental e legítima, uma vez que parte desses grupos de não letrados quase não deixou registro escrito e a tradição oral revela o lugar privilegiado para o conhecimento das trajetórias desses grupos sociais (SANTOS & LIMA, 2013, p.2).

Os momentos das falas dos sujeitos são importantíssimos, principalmente para estes. Suas vozes foram outrora silenciadas, com seus valores e culturas postos em julgamentos, por isso nos momentos das narrativas, sentem-se como protagonistas. Uma outra relevância do registro mnemônico, se faz presente na necessidade de se desfazer a ideia de que apenas os escritos oficiais são válidos. No tocante à história oral, (1998) observa-na emancipadora, pois marca uma ruptura com a história acadêmico institucional.

A história oral seria inovadora, primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da vida cotidiana), à história local enraizada (FRANÇOIS, 1998, p. 04).

O processo de escuta das vozes dos sujeitos tornou possível a reconstituição da história da comunidade. Em um estudo etnográfico realizado através de visitas periódicas a esse *lócus* em momentos festivos, nas reuniões de associação dos moradores, aos locais históricos da comunidade foi possível abstrair de suas narrativas, elementos que expressam os sentimentos de vida de um povo e elementos enriquecedores que possibilitaram-nos reconstituir história.

QUILOMBO CONTENTE: TRAÇOS HISTÓRICOS, RECONHECIMENTO E CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE

Segundo narrativas dos moradores, a comunidade Contente foi fundada por um homem de nome Elias, um escravo que vivia na senzala dos coronéis da região onde a comunidade está atualmente localizada. Narra a história que, certa vez, Elias, juntamente com um grupo de escravos, cavalgavam pelas matas quando ouviram os cães latindo. Imaginaram ser alguma caça, metonimicamente se refere ao ato de caçar animais silvestres, prática comum entre moradores daquela época e imediatamente se dirigiram até o local. Entretanto, ao chegarem se deparam com uma índia. Resolveram então pegá-la e trazer para a fazenda.

Descrevem-na como uma “uma moça branca dos cabelos grandes, quando ela sentava pisava encima dos cabelos”. O escravo ficou fascinado pela jovem e pediu-lhe a mão em casamento. Tendo ela aceitado o pedido, Elias foi pedir ao coronel um pedaço de terra para morar com a jovem com quem pretendia casar-se.

Do pedaço de terra doado ao escravo, originou-se a comunidade de Contente. O nome faz relação à emoção de Elias naquele momento. Ficou contente por ter recebido esta terra para morar com sua amada. Era um matagal àquela época e foi ao pé de um juazeiro, árvore comum da região, que Elias construiu sua morada.

Um dos moradores mais antigos da comunidade, o senhor Mariano, falecido em 2016, aos 97 anos, era neto de Elias. Mariano foi um dos principais propagadores da história do quilombo. Atualmente, os netos e vizinhos do seu Mariano conhecem e recontam as histórias da comunidade.

Alguns pontos da narrativa chamam a atenção. Um deles é a relação do escravo Elias com o senhor que parece ser de pouca subordinação e sofrimento e a forma como se construiu o quilombo. Diferentemente do processo comum de formação dos quilombos, quase sempre através de fugas, o caso da formação Contente não ocorreu a partir do conflito, ou da fuga, mas de uma doação feita pelo próprio escravizador. Diante desta constatação algumas questões se impõem: O que levaria um proprietário de escravos a fazer doação de um pedaço de terra a seu ex-escravo? Teria o proprietário uma dívida de gratidão com Elias?

As informações que coletamos por meio das narrativas orais da população de Contente não são suficientes para responder essas indagações. Pois, como em toda narrativa mitológica, o que importa para os descendentes de Elias é a valorização da história de seus ancestrais, não importando a minuciosidade dos detalhes. Ainda em observância à narrativa, não se tem uma precisão do período no qual os fatos ocorreram, o que nos custa determinar quanto tempo se tem desde a doação da terra a Elias até os dias atuais. Neste aspecto, também compreendemos que as narrativas mitológicas não especificam datas, referem-se sempre ao passado como um tempo muito distante, usando as expressões “antigamente” ou “naquele tempo”.

Ademais, cabe ressaltar ainda, que outra parte dos escravos buscaram a garantia

de uma pedaço de terra para ali constituir suas famílias e iniciar uma nova vida. Lima afirma que, no Piauí destacaram-se como predominante dois procedimentos para se obterem as terras,

No caso dos escravizados, destacam-se como predominantes, na ordem: (1) a doação, por parte de membros da família senhorial, de uma pequena área, no geral na parte menos fértil, para um negro ou um casal, após anos de labuta destes nas propriedades; (2) a fuga do domínio senhorial, em regra, de um negro que passou a ocupar uma determinada área, pequena, isolada e de difícil acesso, onde, posteriormente, passou a constituir família. Considerando-se as características das áreas nos dois processos, ressalte-se que uma diferença é a relativa ausência de isolamento e dificuldade de acesso nos casos de doações. Salvo engano, tal procedimento resulta de uma estratégia dos doadores para manter disponível e próximo a força de trabalho (LIMA, 2015, p.7).

As “doações” de terras feitas aos escravos, como ressalta o autor, não fogem da intencionalidade dos senhores em manterem um canal de boas relações com eles. Vale ressaltar que a relação de submissão do contexto de escravidão, que fazia dos negros meros objetos manipulados pelos que lhes escravizavam, levam-nos a acreditar que ao receberem qualquer bem, como terras e outros, não o viam como um direito, mas sim como um favor que ainda devia ser recompensado.

Na reflexão sobre o processo de escravidão no estado do Piauí, (SILVA ,2015) faz esta discussão, focando-se ao tratamento que fora dado aos negros neste período. Destaca a visão do historiador Odilon Nunes, que defende a ideia de um sistema escravista brando dentro do Estado do Piauí. Ele não nega os horrores da escravidão, porém, afirma que no solo piauiense “o negro tinha vida de folgazão, especialmente os das Fazendas Nacionais”.

Suas argumentações entram em discordância com a do Padre Chaves que apresenta a divisão escravista em duas fases, sendo que,

uma primeira em que imperou com certa ênfase o regime de ferro e fogo, com os castigos mais violentos e cruéis, com o abandono dos doentes e dos velhos, A segunda fase, para o clérigo, foi menos árdua e violenta, com tratamento mais cuidadoso aos escravizados. (SILVA, 2015, p. 20)

Quanto a historiografia da escravidão na capital do Piauí- Teresina-, (LIMA, 2005) evidencia a pouca quantidade de fontes que tragam a história da presença escrava. Não obstante, os relatos que traz são de uma rica natureza, pois retratam detalhes de como era o dia a dia dos escravos em períodos de construção da cidade. A mão de obra destes trabalhadores foram utilizadas na construção da capital.

(SILVA, 2015) ao fazer uma análise entre o pensamento dos autores que defendem uma “escravidão branda” no Piauí e aqueles que trazem uma perspectiva contrária a esta visão, faz a seguinte reflexão: “do céu ao inferno” referindo-se à historiografia acerca da escravidão negra no estado.

Foi neste processo escravista denso que as comunidades se constituíram. Em

relação à história de Contente, o que se tem atualmente é a sua luta recente para afirmar-se como comunidade quilombola. Até 2007, a comunidade não possuía associação de moradores, sendo estes associados à vizinha comunidade de Barro Vermelho. Observamos, pois, que há um sentimento de desentendimentos entre as duas comunidades. Como narra uma das lideranças quilombolas: “Tudo o que vinha para Barro Vermelho, nós não tocávamos. Contente ficava sempre de fora. Na época dessa energia elétrica mesmo, eu era presidente da Associação do Barro Vermelho e foi lutar pra trazermos pra cá para Contente”(XAVIER, 2017)¹.

Outra dificuldade narrada diz respeito a questão da identidade. Os moradores de Contente se reconhecem como quilombolas, enquanto entre os de Barro Vermelho, apenas um pequeno percentual assume esta identidade. Observamos nitidamente este fato na fala da moradora ao relatar que quando receberam a Coordenação das Comunidades Quilombolas do Piauí para iniciar o processo de reconhecimento e certificação das duas comunidades, para a formação de uma associação quilombola, os moradores de Barro Vermelho não aceitaram.

Após a não aceitação por parte da comunidade de Barro Vermelho, os moradores de Contente pediram desligamento da associação daquela localidade, passando estes a formar sua própria associação de moradores, no ano de 2007. Faz-se necessário a compreensão de como ocorre o processo de reconhecimento de uma comunidade como quilombola. É um processo resultante de etapas que se fazem essenciais para assegurar a essa comunidade o título de quilombola. O reconhecimento de uma comunidade quilombola, de acordo com (SANTOS & LIMA, 2013) tem como primeira ação a criação de uma associação de moradores.

As etapas que devem ser seguidas para a identificação, ou seja, abertura dos processos de reconhecimento enquanto comunidade quilombola, são: criar uma associação comunitária em sua comunidade, registrar em cartório, encaminhar para a Fundação Cultural dos Palmares (FCP) um documento em que se autodefinem como remanescentes de ex-escravizados e pedir o seu cadastramento para solicitar a regularização fundiária de suas terras (cf. BRASIL, 2007). Logo após a publicação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, a FCP encaminha a solicitação de regularização para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela delimitação e titulação das terras. Para que o mesmo inicie os trabalhos nas comunidades, elas devem apresentar a certidão de registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP (BRASIL, 2009). (SANTOS & LIMA 2013, p. 4).

O passo seguinte é a expedição da certidão para a comunidade pela Fundação Cultural Palmares. No caso específico da comunidade Contente, foi por meio do processo número 01420.003189/2010-94, que FCP reconheceu essa comunidade como quilombola, com publicação de sua certificação no Diário Oficial da União de 20 de setembro de 2010. Ainda sobre as etapas de constituição das comunidades quilombolas, é importante ressaltar que após a divulgação no diário oficial, os trabalhos

¹ Entrevista concedida por Jucélia Xavier. **Entrevista I.** [mai. 2017]. Entrevistador: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.).

passam a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária (INCRA). É este órgão que, a partir dessa certificação, inicia o processo de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID.

É o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agrônômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica (INCRA, 2017, p. 12).

Trazendo para o caso específico da comunidade Contente, não realizamos uma pesquisa documental junto ao órgão competente, INCRA, para investigar em qual situação se encontra o processo de titulação da comunidade, entretanto, a partir de conversa com as lideranças da comunidade, constatamos que a etapa atual deste processo de reconhecimento e elaboração do RTID está em fase de elaboração para parecer jurídico e posterior avaliação. Vale ressaltar que o processo de titulação de uma comunidade quilombola é moroso, tornando-se, por consequência, raro. No Estado do Piauí, são certificadas 88 comunidades, sendo que destas, apenas 05 são tituladas.

A Comunidade Contente, quase não possui atualmente artefatos materiais dos seus antepassados. Segundo relatos isto se dá em decorrência destes materiais terem sido levados por pesquisadores que por ali passaram. Entretanto, há na comunidade alguns vestígios históricos da escravidão como ruínas da fazenda, troncos e materiais que eram utilizados no sistema escravista.

Perto de Contente tem uma casa onde era os cativos, fomos atrás, nesta época que nós fomos atrás lá era mata fechada. Conseguimos um monte de coisa ainda, aí os pesquisadores que vinham de Teresina, que vinham de Brasília, nós não sabíamos de nada levaram tudo. Hoje o que nós temos aqui é umas fechaduras velhas de porta da antiguidade e um pilão velho que nós colocamos na casa do seu Mariano com muita luta. Quando nós chegamos lá na casa achamos várias coisas. Tinha Caritó, tinha prensa onde eles impunham os negros para retalhar a bunda. Aí nós fomos correr atrás da história. (XAVIER, 2017)².

O local encontra-se em situação de abandono, pouco é visitado em decorrência do difícil acesso, ou da falta de interesse da população pelas memórias ali existentes, talvez por estas remeterem ao sofrimento causado pela escravidão aos seus

² Entrevista concedida por Jucélia Xavier. **Entrevista I.** [mai. 2017]. Entrevistador: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.)

antepassado. Assim, vestígios que contam a história de Elias e de muitos outros escravos, continuam sendo desprezados num processo de “apagamento” ou “silenciamento das vozes do dominados”.

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores, especialmente os historiadores, darem vozes aos sujeitos silenciados, que o papel do historiador é,

Reconstruir mundos é uma das tarefas essenciais do historiador, e ele não a empreende pelo estranho impulso de escarafunchar arquivos e farejar papel embolorado – mas para conversar com os mortos. Fazendo perguntas aos documentos, prestando atenção às respostas, pode se ter o privilégio de auscultar almas mortas e avaliar as sociedades por elas habitadas. Se rompermos todo o contato com mundos perdidos, estaremos condenados a um presente bidimensional e limitado pelo tempo; achataremos nosso próprio mundo(DARNTON, 1987, p.7).

Sendo assim, o trabalho dos pesquisadores ganha sentido, quando possibilita uma interlocução entre o passado e o presente, dando voz às “almas mortas” há muito tempo silenciadas, ressignificando o mundo em que elas viveram.



Artefatos históricos de fechadura e louça

Fonte: Arquivo pessoal

Os artefatos apresentados na imagem foram encontrados no local onde existia a senzala. Eles foram trazidos pelos moradores e são guardados na residência de um deles. Os materiais que a comunidade guarda são poucos, segundo eles foram encontradas várias peças por pesquisadores que foram ao local e parte do que foi resgatado, encontra-se em um museu na cidade de Afrânio Pernambuco, que fica a 80 quilômetros da comunidade.

A visita ao local onde se encontra as ruínas da senzala é feita por meio de um trecho de cerca de 03 quilômetros, sendo que cerca de um quilômetro é percorrido à pé, por causa das cercas de arame farpado. O referido local, segundo relatos dos moradores, é o mesmo onde vivia Elias, o fundador de Contente. Observamos que

dentro das ruínas existentes, ainda é perceptível a existência de pedaços de telhas e pedras que eram usadas na edificação da casa. O local já foi encoberto pela caatinga, mas atualmente encontra-se descoberto pela ação das queimadas, pois encontra-se pedaços de madeira queimados que, que supostamente eram parte da estrutura existente da senzala.

Devido a ação do fogo, existem plantas como o Juazeiro que encontram-se em fase de broto. O espaço fica situado em cima de um pequeno morro em uma área do tamanho aproximado de um hectare.



Cruz demarcando o Il Local onde foi celebrada a primeira missa na comunidade

Fonte: Arquivo pessoal

A religião predominante na comunidade é a católica. A cruz vista na imagem é um ponto histórico preservado pelos moradores. Ela fica situada na área central, no terreiro da residência de um antigo morador. Esta cruz foi, segundo relatos, erguida no local logo no início da construção da comunidade. Afirmam os moradores que, por não haver igreja na época, as missas eram celebradas neste lugar. Sacramentos como batizados, casamentos eram realizados no local. Devido a isso, ela encontra-se preservada e ainda são celebradas missas no lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade Contente possui uma história rica, embora com uma população pequena, apresenta riquezas peculiares que são manifestadas em cada ação realizada em seu dia a dia pelos moradores: as conversas nos terreiros de casas durante as visitas aos vizinhos à tardinha, a interação nos momentos de lazer, os festejos, as reuniões comunitárias, as convivências entre os produtores de mel, todos estes momentos retratam a sabedoria de um povo que faz questão de preservar o seu lugar, suas memórias e cultura. Entretanto, elementos apresentados pelos moradores levam-

nos a refletir sobre o processo de colonização ainda presente de diversos modos. A cruz encontrada é um aspecto marcante deste processo. Compreendemos que a inexistência de um registro escrito não é absurda ou signifique que a comunidade não tenha uma história, ao contrário, ela traz nos seus processos educativo as vivas memórias de seu povo. O registro será somente mais um elemento de colonização, se não desenvolver a função social de propagar as memória desta comunidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVII**. Teresina: EDUFPI, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Terra Ambiental. Relatório antropológico de caracterização Histórico Econômico Ambiental e Sociocultural: lote 28: Comunidade Quilombola Contente. Paulistana: Incra, 2014. 63 p.

DARNTON, Robert. **História da leitura**. In: BURKE. Peter (org.). A escrita da história novas perspectivas. UNESP, 2.ed. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **História e Diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos Cedes. Campinas: vol. 25, nº 67, pp. 378-388, set./dez. 2005.

FRANÇOIS, Etienne. **A Fecundidade da História Oral**. in Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES FCP. **Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) ATUALIZADAS ATÉ A PORTARIA Nº 84, PUBLICADA NO DOU DE 08 de junho de 2015**. Disponível:

<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lista-das-CRQs-Certificadas-Portaria-n%C2%B0-84-08-06-2015.pdf>

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial da escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, Solimar Oliveira. **SERTÃO QUILOMBOLA: Comunidades Negras Rurais no Piauí**. África Brasil: Identidades e Diásporas, 2015.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871**. Passo Fundo: UPF, 2005.

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população, economia e sociedade**. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN. 2010

NUNES, Odilon J. **Pesquisa para a história do Piauí: Lutas partidárias e a situação da província**. Teresina: FUNDAPI, 2007

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**.

Brasília, 2013.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Uma História de Liberdade**. In: Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.) 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA . Rodrigo Caetano. **Historiografia piauiense acerca da escravidão no Brasil (Séculos XVIII-XIX)**. Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí – Brasil, março de 2015.

SITE: <http://www.incra.gov.br/quilombola>.

DO CANDOMBLÉ ÀS CIÊNCIAS MÉDICAS: CUIDADO, CURA E EDUCAÇÃO MÉDICA SUSTENTÁVEL

Luisa Gabrielly de Araujo Morais

Faculdades Integradas de Patos, FIP
Patos – PB

Regina Morais da Silva Araujo

Faculdade de Juazeiro do Norte, FJN
Juazeiro do Norte – CE

RESUMO: Entre o estalar da chibata e o batuque do atabaque, entre os gritos do dor e os cantos dos irmãos e entre a ganância do senhor de engenho e a fé dos escravos tem-se início o candomblé no Brasil. Os serviços de cura foram as primeiras manifestações das religiões originariamente africanas no país, estas, desenvolvidas por africanos trazidos e majoritariamente escravos ou por brasileiros de descendência africana. A necessidade da cura pelas mãos desses indivíduos surge principalmente devido ao pouco contingente de médicos e a dificuldade de acesso que estes possuíam em relação à distância das fazendas, o que tornava às práticas religiosas a maneira mais rápida e possivelmente efetiva para cura. Sendo assim, é historicamente comum que às pessoas antes, durante ou depois de consultas médicas frequentem centros de candomblé para obter ou “reafirmar” a cura, nesse sentido, destaca-se que uma das principais motivações para o início no candomblé é a vivência com

episódios de adoecimento. Cabe ao médico, por tanto, o exercício da sustentabilidade cultural, com vistas a firmar uma parceria entre os centros médicos e os religiosos visando à obtenção do cuidado e da cura, respeitando os princípios do SUS, das ciências médicas e da religiosidade popular. O desafio dessa parceria é a intolerância, principalmente da classe médica, esta, educada em um modelo medicamentoso centrado na doença e não nos sujeitos; que prioriza o trinômio doença-fármaco-tratamento; que torna o médico um aplicador de padrões mecanizados de adoecimento e não um modificador do cenário de adoecimento dos indivíduos e que o afasta de uma prática médica sustentável. Por fim, é válido destacar a necessidade de uma modificação na educação médica com vistas à torna-la sustentável e, conseqüentemente, garantir a efetividade no exercício do cuidado e da cura dos sujeitos através da aliança religiosidade-ciências médicas.

PALAVRAS-CHAVE: Candomblé. Cuidado. Cura. Ciências Médicas. Educação Sustentável

1 | INTRODUÇÃO:

As religiões de matriz africana são o alvo preferido de práticas intolerantes por parte dos

seguidores das demais religiões. Não é possível apontar uma única causa para essa intolerância, as causas são múltiplas, e variam desde a origem negra-africana da religião até a intolerância pelo estranhamento com a forma que os cultos são realizados.

O dilema da intolerância, é que ela atinge as diversas esferas de vivência dos sujeitos ao ponto que pode interferir no seu processo de saúde-doença e comprometer sua situação fisiológica. É nesse contexto que o presente trabalho toma forma.

Não é possível pensar o tratamento, o cuidado e a cura de um pertencente a religiões de matriz africana, especialmente o Candomblé, sem analisar a interferência da religiosidade em todo o processo. Vale ressaltar que interferência não necessariamente está vinculada a algo ruim, pelo contrário, a religiosidade é comprovadamente um benefício e auxilia no processo de cura e de cuidado das mais diversas patologias, sejam elas fisiológicas, físicas ou psicológicas.

É necessário que o profissional médico veja os sujeitos atendidos como um todo, dotado de histórico e de conhecimentos prévios, ativo e capaz de participar de todo o processo de saúde-doença. Não é viável que ele se considere como único detentor do saber capaz de produzir cuidado, cura e de promover saúde, ele deve entender que existem divergentes maneiras e conceitos de promoção desses elementos (cuidado, cura e saúde).

Nesse sentido, o presente trabalho analisa a necessidade de uma modificação na formação acadêmica e atuação profissional do sujeito médico, objetivando que este consiga aliar a religiosidade com as ciências médicas visando potencializar a eficácia de sua prática clínica.

2 | CONSTRUÇÃO DO CANDOMBLÉ:

O candomblé é uma das religiões consideradas de matriz africana que possuem manifestações e grupamentos organizados no território brasileiro. Acredita-se que duas matrizes africanas foram responsáveis pela formação dessa religião no país: Os sudaneses e os bantos. Os sudaneses podem ser divididos em dois segmentos, os iorubas ou yorubas (nagôs), que denominam seus deuses como orixás, e os ewê-fons (jejes) que usavam a denominação de voduns. Os Bantos, por sua vez, possuíram uma menor influência religiosa quando comparados aos sudaneses, uma das motivações é que suas divindades são consideradas atreladas ao território geográfico africano e conseqüentemente não lograriam o mesmo êxito em território brasileiro. Eles acabaram por se fundir e influenciar o segmento ioruba.

Essa fusão e interação entre os sudaneses e os bantos ocasionou o surgimento de diferentes grupamentos sendo eles diferenciados, em sua maioria, pela localização geográfica dos praticantes, existia o Candomblé na Bahia, Xangô no Recife e Alagoas, Tambor de mina nagô no Maranhão e Pará e Batuque no Rio Grande do Sul. Posteriormente aos anos 60 esses grupos foram unificados sob denominação de

Candomblé (PRANDI, 1991).

Costa Lima (1976, p.2) conceitua candomblé como um termo de uso recorrente na área linguística da Bahia para nomear grupos religiosos que possuem um sistema de crenças em divindades denominadas santos ou orixás e que estão associadas a fenômenos de possessões ou transe místicos. As manifestações candomblecistas necessitam de uma estrutura física para ocorrer, sendo ela denominada popularmente de barracão ou terreiro, Silva (2006) considera o terreiro, segundo a cultura yoruba, uma espécie de moradia, um espaço de realização de culto aos orixás e um patrimônio imaterial da diversidade cultural humana. Para Silva, o terreiro é um espaço de resistência histórica.

O comando do culto normalmente é realizado por uma ialorixá ou um babalorixá, sendo estes conhecidos como “mãe-de-santo” ou “pai-de-santo”, estes, para além de comandar o culto e as manifestações dentro do espaço do barracão, também são considerados como líderes comunitários, exercendo grande influência na vida dos denominados “filhos-de-santo”, que são os indivíduos que frequentam os templos e que seguem os preceitos estabelecidos pelo candomblé, formando o que alguns autores denominam como “família de santo” (PRANDI, 2001).

É necessário diferenciar aqueles que são “filhos da casa” e aqueles que são visitantes, os primeiros são frequentadores constantes e participam das atividades dos terreiros formando uma verdadeira família envolta pela esfera religiosa e os outros são frequentadores relativos, indo normalmente durante festividades ou quando necessitam de algum aconselhamento ou ajuda por parte dos orixás. Independente da assiduidade nos encontros candomblecistas é comum que os frequentadores sigam os conselhos e ensinamentos dos líderes religiosos e que busquem neles e nos orixás a solução, a cura e, conseqüentemente, o cuidado espiritual, psicológico e físico.

Nesse sentido, aderir ao candomblé significa ingressar em um novo círculo de intimidade e vínculo familiar, uma experiência de ressocialização, a partir da qual o fiel internaliza valores, conceitos, crenças e atitudes relativas a um dado universo simbólico, aprendendo a desempenhar papéis e a interagir no grupo religiosos. (MOTA E TRAD, 2011)

Sendo assim, o candomblé se constrói como um espaço de interação social e busca, seja esta por cura, por cuidado ou por esperança.

3 | CURA E CUIDADO:

Cura e cuidado são termos de definições ainda nebulosas e constantemente correlacionadas, fato este que resulta em uma confusão entre essas duas terminologias tão presentes na área das ciências da saúde.

Em uma concepção simplicista e direta, cura seria o mais imediato, a interrupção

da patologia ou do sofrimento que aflige determinado indivíduo e conseqüentemente sua família - aqui será adotado uma concepção de adoecimento e patologia como o acometimento de um indivíduo específico acrescido do reflexo que esse adoecimento resulta em todos que estão correlacionados com este por algum vínculo social, em destaque, a família.

O cuidado, por sua vez, pode ser considerado como sinônimo, mesmo que com ressalvas, do termo tratamento. O cuidado prevê continuidade e frequência, sendo normalmente o caminho para a cura. É válido destacar que em doenças consideradas crônicas, ou seja, aquelas em que não é possível ou que é muito difícil vislumbrar um panorama de cura, o cuidado deixa de ser meio e torna-se fim, ou seja, não é mais objetivado uma cura, mas sim um cuidado constante para garantir que aquele indivíduo possua todas as suas necessidades supridas.

Mesmo que usadas quase que como sinônimos, é necessário uma diferenciação terminológica entre tratamento e cuidado. A diferença mais marcante é que o termo tratamento normalmente está vinculado à uma esfera medicamentosa e baseada no combate à determinada patologia específica. O tratamento segue uma lógica patologia-tratamento-cura, enquanto que o cuidado não necessariamente pressupõe uma cura ou mesmo um processo de adoecimento, seja ele físico ou psicológico, o cuidado está para além do tratamento, ele o engloba e o complementa. Roseni Pinheiro, no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, conceitua cuidado em saúde como dar atenção, acolher, tratar, respeitar as diferenças e semelhanças e zelar pelo ser humano. O cuidado pressupõe a existência de um outro ser humano e não de uma patologia.

As primeiras manifestações das religiões africanas, dentre elas o candomblé, no Brasil foram serviços de cura e cuidado (COSSARD, 2006). É difícil para alguns compreenderem que inicialmente a prática de combate às patologias, ou de saúde, propriamente ditas, eram atreladas à aspectos religiosos e, principalmente, a religiões de matriz africana, que eram majoritariamente praticadas por negros, em sua maioria escravos, visto que estamos tratando de um período racista e escravocrata em sua essência. Para essa compreensão é, a priori necessária uma curta análise do cenário de surgimento dessas práticas religiosas em saúde.

Inicialmente o número de profissionais da área médica era reduzido, tanto devido à pouca quantidade de centros educacionais capazes de formar e capacitar esses profissionais quanto devido ao alto custo necessário para a manutenção dos estudantes, resultando em uma elitização dos profissionais médicos que em sua maioria eram filhos de senhores de engenho. Além do número reduzido, existia o problema da distância entre as localidades, as fazendas normalmente eram distantes dos centros das cidades e distantes entre si, fato este que resultava em uma demora considerável para que ocorresse o deslocamento de profissionais de saúde entre as localidades, o que em alguns casos, viria a ser fatal para os pacientes. (MONTEIRO, 1985)

A ausência de estudos farmacológicos aprofundados no combate às doenças, principalmente as tropicais, também resultava no distanciamento de parcela considerável da população da medicina clássica. Algumas patologias não possuíam formas de diagnóstico e tratamento preciso, não era possível falar de cura para algumas doenças, a tuberculose, por exemplo, sendo, portanto, para além de complexo, ineficiente, em alguns casos, o tratamento com a medicina tradicional da época.

Nesse panorama, tanto de descrédito da medicina tradicional, ainda arcaica em alguns aspectos, quanto de eficiência por parte de alguns tratamentos realizados por líderes religiosos, principalmente os realizados à base de ervas, é formada a crença inicial da cura e do cuidado através das manifestações das religiões de matriz africana, com destaque, o candomblé.

Essa crença se perpetuou no imaginário de muitos indivíduos, principalmente entre aqueles que possuem descendência africana e/ou escrava ou que residem em localidades que sofreram essa influência religiosa durante os períodos escravagistas.

4 | CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO MÉDICA:

Como já destacado, o início da educação médica no Brasil foi elitista, apenas algumas famílias possuíam recursos financeiros suficientes para arcar com as despesas necessárias para manutenção de algum membro familiar em um curso das ciências médicas. Os jovens eram enviados para fora do país ou para locais como a Bahia e o Rio de Janeiro, que foram sede das primeiras faculdades de medicina do país, para que pudessem se formar médicos.

O resultado dessa elitização histórica inicial dos profissionais médicos é vislumbrado até hoje, ainda existe uma subjetividade envolta nos profissionais dessa área que acabam por se considerarem como donos e soberanos do processo de adoecimento, auto intitulado-se como representantes da cura e da esperança e únicos capazes de propor tratamento eficiente aos enfermos. É o processo de deificação dos profissionais médicos (BIRMAN, 1980).

Essa visão muitas vezes acaba por dificultar uma aproximação do profissional médico da população em geral, dificultando o processo de cuidado, e resultando no afastamento e na descrença por parte da população em geral para com a medicina tradicional. Essa deificação também gera um sentimento de medo no imaginário das pessoas, que passam a recorrer à medicina tradicional apenas em última instância, muitas vezes quando não é mais possível realizar procedimentos eficazes de combate à patologia.

Nesse panorama, de descrédito atribuído aos médicos e conseqüentemente à medicina tradicional, surge a necessidade de repensar os conceitos e as bases educacionais lecionadas na academia médica. Não é mais viável que o estudante saia da academia sem reconhecer a pluralidade de cuidados e curas que existem e

as consequências da intolerância no quadro clínico do paciente. Tem-se início uma caminhada rumo à uma educação médica sustentável.

Não existe um conceito estático do que é sustentabilidade, alguns autores a interligam com conceitos como ecodesenvolvimento, e aplicam uma definição abrangente de que um desenvolvimento sustentável seria um “desenvolvimento endógeno”, que atende e equilibra as diferentes dimensões da vida em sociedade de modo a garantir uma melhor gestão da vida dos seres que habitam a Terra (RAYNAUT E ZANONI;1993,p.7).

Inicialmente o termo sustentabilidade era primordialmente atrelado à esfera ecológica, seria o “crescer e desenvolver” economicamente respeitando à esfera ambiental e garantindo sua preservação para as gerações futuras. Entretanto, não é mais possível restringir o conceito apenas a uma dimensão, a sustentabilidade é um conceito multidisciplinar e atemporal que se destaca por sua abrangente aplicabilidade nas diferentes esferas da vida em sociedade.

Autores como José Joaquim Gomes Canutilho (1992) apresenta a ideia de tríplice de dimensões da sustentabilidade, sendo elas a dimensão ambiental, a social e a econômica; Juarez Freitas (2012) por sua vez, apresenta cinco dimensões, a social, a ética, a política, a econômica e a ambiental; Sachs (1988) por sua vez, adotou seis dimensões, a ecológica, a econômica, a social, a espacial ou territorial, a cultural e a política.

Por sua maior abrangência e melhores conceituações teóricas, o presente trabalho acata as dimensões atribuídas por Sachs, mesmo ressaltando o mérito dos demais autores sobre a temática.

Educação médica sustentável, portanto, é a formação educacional, no contexto da universidade, de profissionais capazes de articular as diferentes esferas de convivência social na busca por um processo de cuidado ou cura eficaz para os pacientes e suas famílias.

A sustentabilidade cultural deve, portanto, fazer parte da educação médica e, principalmente, da prática desse profissional, de modo a garantir o respeito à cultura religiosa dos pacientes. Garantindo, desse modo, que o sujeito atendido não se sinta desamparado e discriminado pela medicina tradicional, mas sim, que se sinta parte integrante da construção do seu processo de adoecimento, de cuidado e de cura.

Por ser parte integrante do processo, é intrínseco que as características, o histórico e a religiosidade do paciente influenciem no quadro clínico. Nesse sentido, o Candomblé faz parte do adoecimento, do tratamento, do cuidado e da cura das pessoas que vivenciam essa religião.

O respeito, nesses casos, para além de sustentabilidade cultural, é um exercício de ética médica, de adoção dos princípios do SUS e de combate ao preconceito religioso. Além de ser, em boa parte dos casos, necessário para que os tratamentos sejam efetivados e, conseqüentemente, para que o médico cumpra sua função de tentar promover saúde.

5 | ALIANÇA RELIGIOSIDADE-CIÊNCIAS MÉDICAS:

Vivaldo Costa Lima (1977) aponta que um dos principais motivos de ingresso e adesão ao candomblé tem relação com quadros de adoecimento e busca por melhoras em seus estados tanto físicos quanto psicológicos.

Sendo assim, não é difícil compreender porque é comum que antes, durante ou depois de tratamentos com medicina tradicional os sujeitos busquem “ajuda” em terreiros de candomblé.

Infelizmente, alguns profissionais das áreas médicas acabam por não aceitar essa devoção por motivos como: se considerarem os únicos capazes de promover saúde, por não concordarem com as práticas propostas pelos orixás e líderes religiosos ou por serem verdadeiramente intolerantes com o candomblé.

Saúde, assim como sustentabilidade, é um termo que não possui uma definição estática. Inicialmente esse termo era usado apenas para se referir à um estado não patológico fisiologicamente, entretanto, com o decorrer dos anos, foi-se constatado que saúde não está necessariamente relacionada com patologias fisiológicas, mas sim que ela é um bem-estar tanto físico, quanto psicológico e social (FILHO; 2011).

Pacientes que possuem transtornos mentais, por exemplo, quando possuem apoio constata-se uma maior porcentagem de sucesso no enfrentamento desse transtorno. Rodrigues e Cardoso (1998) em estudo no contexto da saúde mental destacaram que a família de santo, quando existente na vivência do paciente, figura como um importante pilar de apoio para o tratamento daquele indivíduo.

Depreende-se, portanto, que, em algumas situações, o candomblé pode figurar como promotor de saúde, principalmente no contexto social e psicológico, e que os médicos devem corroborar práticas tradicionais com as práticas religiosas do paciente para potencializar os tratamentos, o processo de cuidado e a cura.

Aliar a religiosidade com as ciências médicas é a melhor maneira de garantir uma verdadeira plenitude na aplicabilidade do conceito de saúde na vida daquele indivíduo. Essa aliança reduz a evasão dos tratamentos, aumenta a eficácia do combate a patologia e gera um sentimento de confiança e de parceria entre o médico e o sujeito atendido.

É necessário, portanto, discutir a prática médica e reformular sua concepção como profissional desde o ingresso na universidade, garantindo que uma educação médica sustentável, principalmente culturalmente, seja adotada no ensino médico brasileiro, de modo a garantir a eficácia no cuidado e na cura dos diferentes indivíduos, independentemente de sua crença, credo, cor, condições econômicas ou ideologias políticas.

6 | CONCLUSÃO:

A educação médica sustentável, portanto, deve ser incorporada na formação acadêmica desse futuro profissional, merecendo destaque e maior aprofundamento a dimensão cultural dessa formação.

Não é possível pensar as práticas médicas sem considerar conceitos como cuidado e cura, estes, podem ser potencializados quando o indivíduo respeita as diferenças culturais e, conseqüentemente, religiosas do paciente.

É, portanto, necessário que a postura sustentável do médico corrobore com o combate ao preconceito religioso e com a aceitação das crenças e credos dos seus pacientes, realizando uma verdadeira aliança religiosidade-ciências médicas, que repercutirá de forma positiva no quadro clínico daquele indivíduo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é Saúde?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. 160 p. (Coleção Temas em Saúde)

BIRMAN, J. **Enfermidade e loucura**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato. **Direito Constitucional Ambiental Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2007.

COMELIAU, Christian, SACHS, Ignacy (1988). **Historie, Culture et Styles de Développement - Brésil et Inde, Esquisse de com parasion**. Paris: Unesco - Cetral, Editions l'Harmattan.

COSSARD, G. O. **Awó: o mistério dos orixás**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

COSTA LIMA, V. da. **O conceito de “nação” nos candomblés da Bahia**. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 12, p. 65-90, 1976.

FREITAS, J. **Sustentabilidade: Direito ao Futuro**. Belo Horizonte: Fórum, 2012

MONTERO, P. **Da doença à desordem: a magia na umbanda**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOTA, Clarice Santos; TRAD, Leny Alves Bomfim. A gente vive pra cuidar da população: estratégias de cuidado e sentidos para a saúde, doença e cura em terreiros de candomblé. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 325-337, June 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Aug. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000200006>.

PIERUCCI, Antônio Flávio e PRANDI, Reginaldo. **A realidade social das religiões no Brasil**. São Paulo, Hucitec, 1996.

PRANDI, R. **Candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 43-58, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Os candomblés de São Paulo**. São Paulo, Hucitec, 1991.

RAYNAUT, Claude, Zanoni, Magda (1993). **La Construction de l'interdisciplinarité en Formation**

intégrée de l'environnement et du Développement. Paris:Unesco (Document préparé pour la Réunion sur les Modalités de travail de CHAIRES UNESCO DU.DÉVELOPPEMENT DURABLE. Curitiba, 1 - 4 juillát 93 - mimeo).

RODRIGUES, N.; CAROSO, C. A. **Idéia de sofrimento e representação cultural na construção da pessoa.** In: DUARTE, L. F. D.; LEAL, O. F. (Org.). *Doença, sofrimento e perturbação: perspectivas etnográficas.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 137-147.

SILVA, D. E. da. **A sagração do dinheiro no neopentecostalismo: religião e interesse à luz do sistema da dádiva.** 2006. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, Jorge da. (A) **Guia de Luta contra a intolerância religiosa e o Racismo.** Rio de Janeiro:CEAP, 2009.

ENTRE LITERATURA E PSICANÁLISE: RACISMO E SEXUALIDADE EM ANJO NEGRO DE NELSON RODRIGUES

Maria Aparecida Nascimento de Almeida

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento
de Letras e Artes - PPGLI
Campina Grande - PB

RESUMO: O presente artigo reflete, à luz das postulações freudianas, acerca das relações entre Literatura e Psicanálise, uma vez que esta possibilita aos literatos a criação de metáforas, as quais permitem ponderações e/ou despertam emoções por meio da “palavra”; enquanto aquela oferece referências a teoria da alma que pressupõe a “cura pela palavra”. De forma que ambas possibilitam análises de narrativas, ficcionais/reais, requerendo a atuação de um crítico literário/psicanalista, e interlocução com seres analisados, sujeitos/ personagens. Para tanto propõe-se a reinterpretação e atualização mitológica ao espaço e tempo propostos no texto dramático *Anjo Negro*, a cidade do Rio de Janeiro, em meados do século XX. Analisa-se o perfil psicológico das personagens, Virgínia, Ismael e Ana Maria, por meio dos seus discursos, pensamentos e atos, os quais apontam para a incapacidade de conciliar princípio de prazer e princípio de realidade. A sexualidade é posta em discussão a partir do preconceito racial, pulsão de vida (Eros) e pulsão de morte (Tânatos), interditos ao incesto e assassinato, propostos no Mito da Horda

Primeva, bem como por meio de um estudo comparativo entre essa “Tragédia Carioca” e a Tragédia Grega Édipo Rei. Investiga-se as subjetividades em sofrimento a partir da ficção construída pelo dramaturgo Nelson Rodrigues, evidenciando que por distanciar-se de temáticas históricas, propondo reflexões acerca do que lhe foi contemporâneo, o drama em análise é considerado de tese. Constatando, por fim, a existência de metáforas que permitem analisar as relações estabelecidas pelos sujeitos da natureza primitiva a civilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Psicanálise. Racismo. Sexualidade. *Anjo Negro*.

ABSTRACT: This article reflects the light of Freudian postulates, about the relationship between literature and psychoanalysis, as this enables writers to create metaphors, which allow weights and / or arouse emotions through the “word”; while that one offers references to the theory of the soul that presupposes the “cure by the word”. So that both enable analyzes of narratives, fictional / real, requiring the performance of a literary critic / psychoanalyst and interlocution with analyzed beings, subjects / characters. Therefore it is proposed to reinterpret and update the proposed mythological space and time in the dramaturgical text *Dark Angel*, the city of Rio de Janeiro in the mid-twentieth century. Analyzes the psychological profile

of the characters, Virginia, Ismael and Ana Maria, through their speeches, thoughts and acts, which point to the inability to reconcile the pleasure principle and the reality principle. Sexuality is debated from the racial prejudice, life drive (Eros) and death drive (Thanatos), prohibited to incest and murder, proposed in the Myth of the Prime Horde, as well as by means of a comparative study between this “ Carioca Tragedy “and the Greek Tragedy *Édipo King*. Investigates subjectivities suffering from fiction built by playwright Nelson Rodrigues, showing that by distancing himself from historical themes, proposing reflections about what he was contemporary, the drama in question is considered thesis. Noting, finally, the existence of metaphors that allow us to analyze the relations established by the subjects of the civilized primitive nature.

KEYWORDS: Literature. Psychoanalysis. Racism. Sexuality. Dark Angel.

1 | INTRODUÇÃO

Natural de Recife, carioca por adoção, Nelson Falcão Rodrigues concilia, em suas obras, memórias da infância, em Pernambuco, a representação da realidade vivenciada no Rio de Janeiro. Nascido em uma família de tradição jornalística, esse também foi o primeiro âmbito de atuação profissional do autor, o qual só descobriu o talento com a escrita criativa, devido o enfrentamento de dificuldades financeiras que o impulsionaram a dramaturgia; ofício desenvolvido com tal maestria, a ponto de ser considerado o maior dramaturgo de seu tempo.

Desenvolvendo uma escrita de cunho Realista, em pleno Modernismo, Nelson Rodrigues questiona, através de suas obras, a moral vigente na sociedade carioca em meados do século XX, deslocando a tragédia grega para a cidade do Rio de Janeiro, e transpondo sua experiência como repórter policial para o plano literário. Em uma postura de recriação da realidade, o supramencionado autor consegue se destacar por produzir sequenciais, trágicos e polêmicos sucessos, através da abordagem de temas considerados obscenos e imorais, o que lhe rendeu a alcunha de “anjo pornográfico”.

Pelo exposto, é oportuno caracterizar a dramaturgia Rodrigueana como de tese, tendo em vista que suas obras, seguindo um percurso semelhante ao romance e as novelas, propõem afastamento da temática histórica, aproximando-se da realidade vivenciada no período em que foram escritas. De forma que o presente artigo visa traçar um paralelo entre literatura e psicanálise a partir do drama *Anjo Negro*; observando-se o perfil psicológico das personagens, as quais motivadas pelo racismo, ou por questões sexuais agem criminalmente.

Escrita em 1946, censurada e só encenada em 1948, a supracitada peça teatral, discutindo as reformas sociais, traz à tona comportamentos doentios, analisados sob a perspectiva do preconceito, próprio e alheio, a fim de apresentar, sob o viés psicanalítico, como as consequências da inaceitação impulsionam as personagens Ismael e Virgínia a esboçarem pensamentos, atos e palavras que não condizem com

a civilização e seus interditos, pois estas se portam como seres humanos em estágio primitivo, desrespeitando os contratos sociais essenciais a uma convivência pacífica em comunidade, conforme constatado a partir das considerações de Freud (1927).

Considerado o “pai da psicanálise” o médico neurologista Sigmund Freud, nasceu na região da Morávia, território da atual República Tcheca, optando por enveredar pelos inéditos territórios psíquicos, até então considerados não científicos, ele desenvolveu uma teoria pautada nos estágios pré-consciente, consciente e inconsciente, bem como na associação e negociação entre Id, Ego e Superego, ousando ir de encontro com o pensamento hegemônico de sua época, que deixava a “critério de filósofos, místicos e charlatães” os mistérios da psique humana.”

Assim, evocando mitos da antiguidade clássica ou criando as próprias narrativas mitológicas, Freud, metaforiza e teoriza os fundamentos psicanalíticos; enfatizados neste estudo no tópico Mito e sociedade, onde expomos reflexões que denotam a importância do relato mitológico como propiciador da coesão grupal, haja vista seu caráter moralizante; na segunda seção intitulada Da literatura a psicanálise, dedicamo-nos a averiguar as possíveis relações entre o ficcional e o método terapêutico, postura de pesquisa essencial à identificação dos fenômenos edipianos em *Anjo Negro*, cuja discussão é desenvolvida no último segmento.

2 | MITO E SOCIEDADE

É inegável que quando nos referimos aos mitos, por impulso, associamos essas narrativas às lendas, tendo em vista que as definições, apresentadas nos dicionários, os caracterizam como “fato, passagem em tempos fabulosos” (antigos, sem data), “tradição”, “alegoria”, “coisa inacreditável”; de maneira que os vocábulos se confundem pelo fato de ser conferido a ambos um caráter oposto à realidade.

No entanto, é pertinente elucidar, os supracitados relatos distinguem-se por serem-lhes atribuídos valores sociais diferentes, já que tratando de acontecimentos fantásticos, as lendas podem ser contadas por quaisquer pessoas, diferente dos mitos, aos quais é conferido o caráter sagrado de revelação:

Pastore (2012) lembra ser a palavra mito originária do termo grego mythos, derivado dos verbos mytheio — contar, narrar — e mytheo — contar, conversar. Na Grécia Antiga (do séc. VIII ao séc. VI a. C.), o sentido primordial de mythos era palavra ou discurso, configurados particularmente como narrativas das desventuras de deuses e heróis. Nesta época, logos e mythos não eram opostos, pois diziam respeito a um relato sagrado transmitido oralmente através das gerações. (WINOGRAD; MENDES, 2012, p. 226)

A partir da explanação, constatamos que Freud desviou-se da tendência que propôs a distinção entre o mítico e o racional, aproximando *Mythos* e *Logos* através do discurso psicanalítico, bem como que o caráter social do mito se relaciona tanto

com a associação deste as estruturas vigentes, em determinadas sociedades, como a legitimidade vocal de quem enuncia.

Segundo Rocha (1996, p. 10) “O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações”. Para além dessas definições, vale salientar que o mito não se trata de qualquer narrativa, mas daquelas que estão “na vida social, na existência” (ROCHA, 1996) e que carregam consigo “uma mensagem que não é dita diretamente, uma mensagem cifrada” (ROCHA, 1992, p. 12).

Assim, é possível verificar que os mitos não devem ser compreendidos literalmente, mas interpretados e transpostos para as diferentes realidades sociais, a exemplo do que fez Sigmund Freud ao propor os alicerces teóricos da psicanálise, método terapêutico que fundou. Atemporal esta remonta a primordiais mitos e textos dramáticos, da literatura ocidental, a fim de problematizar as relações estabelecidas pelos sujeitos da natureza primitiva a civilizada.

3 | DA LITERATURA A PSICANÁLISE

Etimologicamente, o prefixo “psic”, significa alma, o qual associado à palavra análise, por meio de um processo de justaposição, denomina o processo que tem por objetivo analisar o inconsciente, com o intuito de contribuir com a resolução de conflitos internos. Porém, a concepção da psicanálise apenas como técnica curativa, sem um prévio conhecimento de sua constituição, pode suscitar questionamentos acerca de sua relação com a Literatura. Beckel (2004, pg. 2) argumenta,

Da literatura, a psicanálise toma referência, exemplos, extrai características que traçam o perfil de um autor, e por meio dela enriquece a própria teoria. Igualmente a psicanálise oferece aos literatos a oportunidade de utilizar novas metáforas, de aprofundar o processo de criação, de libertação do inconsciente.

Observadas as contribuições recíprocas, salientamos que é primordialmente considerar o uso da linguagem, que estreita os laços entre essas áreas, pois se a psicanálise pressupõe a “cura pela palavra”, a literatura reflete, emociona, representa e problematiza também através da palavra. De maneira que ambos os processos de análise pressupõem: um analista (psicanalista/crítico literário especializado ou não), um analisado (sujeito/obra/personagem) e uma narrativa (real/ficcional).

Isto posto, evidenciamos que o presente estudo visa verificar, através da análise do texto teatral *Anjo Negro*, as contribuições da psicanálise para a literatura, por meio da observação de conceitos e construção psicológica das personagens, em consonância com as proposições freudianas, levadas a público na primeira e segunda tópicos acerca do aparelho psíquico.

Aos apreciadores da mitologia grega, certamente, o prefixo “psic” é significativo,

pois remonta a um dos mais famosos e sensíveis mitos da antiguidade clássica, a saber, Eros e Psiquê (o amor e a alma), narrativa que remete a eternidade, porém, como os seres humanos não herdaram a dádiva da imortalidade, tal qual os deuses do Olimpo, Freud se propõe a adentrar os mistérios do inconsciente através do mito Eros e Tântatos (amor e morte).

Consta no relato mitológico que certo dia Eros (cupido na mitologia romana) adormeceu em uma caverna, sob a ação de Hipno (deus do sono, irmão de Tântatos), de forma que suas flechas se espalharam misturando-se com as flechas da morte. Ao acordar o deus do amor recolheu-as levando, não intencionalmente, algumas que pertenciam a Tântatos. Assim, passou a desferir flechas de amor e de morte.

Esse mito metaforiza conceitos essenciais a teoria psicanalítica como a pulsão de vida (eros) e a pulsão de morte (tântatos), as quais refletem as contradições consideradas o cerne dos conflitos psíquicos, já que ambivalente, o inconsciente permite a simultaneidade dos opostos, conforme constatamos por meio da construção psicológica de Virgínia, personagem que vive, em relação ao esposo, o paradoxo: amar/odiar, querer/não querer.

Tal constatação torna-se perceptível apenas no desfecho do texto dramático quando a protagonista, recusando a possibilidade de libertação, daquele que há anos a mantinha prisioneira, opta por induzi-lo a ser cúmplice no aprisionamento, e consequente morte de sua filha; passando a gozar da total devoção do esposo após a destruição da rival que gerou, já que é notória a relação incestuosa entre Ismael e Ana Maria.

Essa relação amorosa permite-nos observar uma dupla concepção de incesto, a imaginária e a real. Por imaginária nomeamos a perspectiva do relacionamento entre pai e filha, pois se Ismael tinha ciência de que Ana Maria não era sua descendente, esta cresceu acreditando ser ele o seu pai. A outra perspectiva, referendada como real, diz respeito à relação existente entre tio e sobrinha, tendo em vista que da mesma forma que era consciente da não paternidade, Ismael tinha conhecimento de que Ana Maria constituía-se fruto da relação adúltera entre Virgínia e seu irmão, Elias, sendo, portanto, sua sobrinha.

É pertinente destacar, se no caso de Virgínia e Elias, é possível a proposição de que a afinidade parental não caracteriza o incesto, mas apenas a ruptura de um interdito social, já que, teoricamente, a partir do casamento há a adoção da família do cônjuge; no caso de Ismael e Ana Maria não há dúvida, o incesto concretiza-se, pois estes são parentes consanguíneos. Esse relacionamento amoroso ocasiona a ruptura de um dos interditos metaforizados por Freud no mito da horda primeva.

Ressalte-se, Sigmund Freud, ao tempo que recorre à cultura da antiguidade clássica, conforme constatado anteriormente, cria seus próprios mitos, a fim de significá-los e transpô-los para o âmbito social. O mito Freudiano destacado é ambientado em um agrupamento primitivo, onde o “pai” dominador subjugava os parentes e tinha domínio sobre as mulheres, o que ocasionava admiração e ódio, sentimento que

provocou seu assassinato e posterior devoração, por parte dos que eram subjugados, com o intuito de adquirir sua força. Nesta ocasião a afeição recalcada transmuta-se em culpa e na percepção de que tal ato não deveria ser repetido.

Partindo do relato mitológico, supramencionado, Freud apresenta uma metáfora dos interditos ao incesto e assassinato, os quais são desrespeitados pelas personagens: Virgínia e Ismael, pois se este é incestuoso, e cúmplice no assassinato da enteada/sobrinha/amante. Aquela carrega em sua lista criminal, mais três homicídios, pois seus filhos com Ismael não tiveram a oportunidade de crescer, como Ana Maria, foram assassinados pela mãe ainda crianças, por serem negros e filhos de um homem que desprezara.

Se Ana Maria chegou à juventude, foi consequência de ser branca e filha de Elias, pré-requisitos para escapar do infanticídio; seu único erro, portanto, foi se deixar seduzir por Ismael, padrasto/tio/amante; personagem que se aproveitando de sua cegueira constrói uma realidade paralela, onde este reina soberanamente.

Por meio dessas considerações, é possível observar além da ruptura dos interditos, propostos no mito da horda primeva, características da neurose, no que se refere à Virgínia, pois em suas primeiras reflexões Freud classificou os transtornos emocionais, denominados psiconeurose, em três grupos, caracterizando as neuroses, que nomeou atuais, como “transtornos emocionais resultantes da ausência ou inadequação da satisfação sexual” (POLETTI, 2012, p. 3), assertiva corroborada por (RAMOS, 2003, p. 20), pesquisador que a partir dos escritos freudianos defende: “[...] A angústia nos neuróticos pode ser seguramente relacionada à sexualidade [...]”. Tais pressupostos são comprovados através desta personagem, que vive angustiada devido à violência sexual sofrida pelo, até então, pretendente Ismael.

Essa associação impulsiona-nos a argumentação freudiana, enfatizada por Ramos (2003, p. 20), “[...] ‘isso é assombroso, mas só pode significar que a fonte da angústia não deve ser buscada dentro do psiquismo. Portanto se situa no físico, o que produz a angústia é um fato físico da vida sexual”.

Enquanto Virgínia apresenta esse quadro de “neurose de angústia”, em Ismael identificamos aspectos que remete à psicose, tendo em vista que enquanto ela estabelece uma “relação simbólica” com este homem, que considera, odioso, repugnante e desprezível; ele nega essa realidade, desconsiderando atos e palavras de sua amada que revelam esse ódio, criando uma pseudo-realidade e acreditando ser por ela amado, quando convém a Virgínia fazê-lo assim se sentir.

4 | MANIFESTAÇÕES DO FENÔMENO EDIPIANO EM ANJO NEGRO

As relações incestuosas, perceptíveis ao longo do drama Rodrigueano, além de refletida por Freud no mito da horda primeva foi, sobretudo, através da proposição do Complexo de Édipo. Na psicanálise Souza (2006, p. 135), em consonância com

Laplanche e Pontalis, assim o define,

Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto.

A nomenclatura do fenômeno pressupõe reflexões acerca do drama Édipo-Rei, tragédia atribuída a Sofócles. Filho de Laio e Jocasta, rei e rainha de Tebas, Édipo foi abandonado pelos genitores devido à profecia de que o filho do casal assassinaria o pai e desposaria a mãe. Temendo as palavras do oráculo, seus pais resolvem o abandonar em uma montanha, a fim de evitar esse trágico desfecho familiar.

O menino não morreria, encontrado por pastores é levado ao rei de Corinto que o adota como filho legítimo. Adulto, Édipo também consulta o oráculo de Delfos, com o intuito de conhecer seu destino, e é surpreendido pela mesma profecia. Assustado, foge da cidade em direção a Tebas, no caminho entra em conflito com um senhor e assassina-o; desconhecendo que acabara de iniciar a profecia, já que a vítima era Laio, seu verdadeiro pai.

O encontro com a esfinge é significativo, pois sela o destino das personagens. Ao decifrar o enigma do mostro, que aterrorizava Tebas, Édipo é eleito para o casamento com Jocasta, viúva de Laio e sua mãe, já que o prêmio para quem livrasse a cidade da esfinge era desposar a rainha. Consultando novamente um oráculo, na intenção de solucionar a violenta peste que assolava a cidade, Édipo descobre a verdade, fato que o fez cegar-se e leva Jocasta ao suicídio.

Conforme constatado, as personagens envolvidas nesse drama familiar, tentam a todo instante evitar a trágica profecia, porém em *Anjo Negro* deparamos com personagens cruéis e perversas que não conseguem conciliar consciente/inconsciente, princípio de prazer/princípio de realidade, pulsão de vida/pulsão de morte, não limitando assim os desejos do Id, através das ponderações do Ego, e as restrições do Superego, conforme propõe Freud, em sua segunda tópica acerca da estrutura psíquica, ao perceber que esta era mais complexa do que a divisão em pré-consciente, consciente e inconsciente,

[...] O id é a fonte de energia pulsional (libido). Ele é inconsciente e regido pelo Princípio do Prazer. O ego faz a mediação entre os desejos do id, as impossibilidades da realidade externa e as interdições do superego. Está ligado ao Princípio de Realidade, por meio do qual o homem pode se tornar civilizado [...] (CARLONI, 2011, p. 4/5)

Dessa maneira, a síntese de inconsciente e consciente; princípio de prazer e princípio de realidade constitui a subjetividade do indivíduo, sendo estes fatores essências para a vivência nas sociedades civilizadas, onde os desejos inconscientes

do Id e o princípio de prazer devem obedecer a contratos e regras sociais, pois a ausência destes culminaria no retorno ao estado primitivo.

A discussão proposta evidencia, o incesto constitui-se tema recorrente na literatura, mas saliente-se quão diferente é a postura comportamental das personagens de Sófocles, em relação às do texto dramático *Anjo Negro*. Na obra *O Canibalismo amoroso*, Afonso Romano de Sant'Anna reflete acerca da família permissiva e incestuosa, presente no poema *Vou-me embora para Pasárgada*, porém se a poeticidade empregada, por Manuel Bandeira, leva o leitor a simpatizar com o eu-lírico, que apenas deseja habitar uma terra encantada, onde possa concretizar todos os sonhos, o que não seria possível no mundo real; à tragédia Rodrigueana causa repulsa, pela naturalidade e inculpabilidade com as quais agem as personagens, que praticam atos cruéis, confirmando o que defende Freud em *O futuro de uma ilusão*,

Um número imenso de homens aculturados, que recuaria horrorizado diante do assassinato e do incesto, não priva de satisfazer sua cobiça, seu gosto de agredir e seus apetites sexuais; não deixa de prejudicar os outros por meio da mentira, da fraude e da calúnia caso possa permanecer impune. (FREUD, 2010, p. 29)

A certeza da impunidade e da cumplicidade do esposo, renomado médico, torna Virgínia fria, calculista e incapaz de esboçar arrependimento ou culpa pelos assassinatos dos três filhos, enquanto criança, e de Ana Maria; ou ainda pela coautoria no assassinato do cunhado Elias; pois descoberta sua traição, esta atrai o irmão do esposo para que o cônjuge pratique a sórdida vingança contra o mais inocente desse triângulo amoroso, já que essa mulher perversa o seduziu com o intuito de gerar para sim um descendente branco, pois àqueles com as características físicas de Ismael, sempre nasceriam condenados à morte.

Tornando sua residência um castelo de horrores, onde habita uma “rainha louca”, Virgínia assume abertamente o desejo incestuoso por um filho ainda não nascido,

ISMAEL (*posseço, também, cortando a palavra da mulher*) – Tu o amarias não como mãe, mas como mulher, como fêmea!...

VIRGÍNIA (*no mesmo tom*) – Sim; como mulher, ou como fêmea! (*muda de tom lenta*) – Quando Elias me disse – “Ama meu filho como a mim mesmo” compreendi tudo. Compreendi que o filho branco viria para me vingar. (*com a voz grave*) De ti, me vingar de ti e de todos os negros! (*numa euforia*) Depois de crescido, ele pousaria a cabeça no meu travesseiro, perfumando a fronha... (*violenta*) Seria homem e branco!... (RODRIGUES, 1946, p. 70)

Nessa conversa reveladora, Ismael insinua que se o filho fosse cego, como era Ana Maria, Virgínia criaria para ele uma realidade paralela, de forma a se tornar a única pessoa na qual este confiaria. Saliente-se que tal insinuação, representa a atitude de Ismael em relação a sua enteada, pois cegando-a, como fez com o irmão Elias, passou a seduzi-la, colocando-a até contra a mãe que não lhe devotara atenção e amor por um duplo motivo: a decepção, pois desejava um filho homem, e a atuação

de Ismael que sempre a afastava de sua filha.

Sob a ótica psicanalítica, os sentimentos hostis revelados por Ana Maria em relação à mãe, são explicados através do Complexo de Édipo feminino, trazido ao centro da discussão através das considerações de Carloni (2011, p. 8):

O Complexo de Édipo feminino é distinto do masculino e menos trabalhado na teoria freudiana. Nele, a menina atribui a culpa da sua castração à mãe e desenvolve sentimentos de hostilidade para com ela. A menina elege o pai como objeto de amor, na esperança de que ele lhe dê o falo, que ela não possui. A castração, que finaliza o Complexo de Édipo masculino, dá início ao feminino.

É necessário elucidar que, o falo referendado não deve ser compreendido como o órgão genital masculino, mas como o poder, representado por esse gênero ao longo da história da humanidade. No que toca a obra em questão, se a relação incestuosa é perceptível ao longo da trama, essa é confirmada através das palavras de Ana Maria, que reagindo à tentativa de conciliação por parte da mãe, confirma o que até então estava subtendido,

ANA MARIA – Eu amo meu pai...

VIRGÍNIA – Mas não é desse amor que eu falo!

ANA MARIA (*subitamente feroz*) - É desse amor, sim!

VIRGÍNIA (*espantada, num sopro de voz*) – Não!

ANA MARIA (*apaixonada*) – [...] Ele já me amou assim [...] passa a mão por mim, pelo meu rosto, e sentirás que já fui amada... (RODRIGUES, 1946, p. 87)

O tom desafiador de Ana Maria impulsiona Virgínia a mostrar que ainda domina a situação, pois percebendo que não conseguiria dissuadi-la, tendo em vista que esta acreditara, unicamente, na realidade construída pelo pai/tio/amante; a mãe seduz Ismael convencendo-o a se livrar da filha prendendo-a no mausoléu que este havia construído, no jardim, para viver com Ana Maria; personagem traída pela única pessoa que confiara com um beijo; assim como fizera Virgínia antes de assassinar os três filhos. Rememora-se, dessa maneira, o inesquecível ato de Judas, quando traía Jesus. Pelo exposto, fica evidente, as personagens Rodrigueanas, em *Anjo Negro*, adotam um gesto de amor como prenúncio de morte.

Aprisionada, Ana Maria padece e morre, tendo encontrado o mesmo destino do pai, Elias, que como ela configurava-se em peçinho para a felicidade do hediondo casal. Tal desfecho leva-nos a comparar Virgínia e Ismael com o pai primevo, soberano mítico criado por Freud, uma vez que, tanto nesse texto literário quanto na metáfora psicanalítica, cabe aos seres ficcionais, que convivem com estes, apenas o direito a subordinação, pois qualquer conflito pode resultar em suas mortes. No entanto, se na horda primeva o nepotismo encontra resistência, por parte dos demais parentes, em *Anjo Negro* deparamo-nos com o descaso e a impunidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciados os fenômenos edipianos no texto dramático, destacamos as particularidades inerentes as duas peças teatrais: a grega (*Édipo Rei*) e a brasileira (*Anjo Negro*). Se no caso da tragédia de Sófocles o pai é assassinado pelo filho e a mãe suicida-se, devido à culpa por ter desposado o descendente, na obra de Nelson Rodrigues, esta é responsável pela morte da filha, a qual apaixona-se pelo pai/tio, conscientes do grau de parentesco que os unia, diferente do que ocorrera no drama grego.

Também se torna pertinente observar que se a cegueira é eleita por Édipo como castigo pela sua culpa; o renomado médico Ismael impõe essa condição tanto ao irmão, por inveja da sua “brancura”, como a Ana Maria, para que pudesse manipulá-la, vingando-se da mesma forma do pai e da filha.

É importante observar que a inaceitação e o preconceito, tomados como ponto de partida para refletir acerca da postura comportamental das personagens, não são utilizados pelo escritor a fim de justificar sobreposição racial, haja vista que tanto Ismael (negro) quanto Virgínia (branca) apresentam as contradições, qualidades e defeitos dos seres humanos.

Pelo exposto, torna-se notório que o tom moralizante existente em *Édipo Rei* é subvertido em *Anjo Negro*, tendo em vista que os assassinatos e o incesto ficam impunes. Assim defendemos a hipótese de que enquanto os mitos tomados por Freud tentam estabelecer um estado de natureza civilizado, o texto teatral, *Anjo Negro*, demonstra que a impunidade estabelece um retorno ao estado de natureza primitivo.

REFERÊNCIAS

BECKEL, Gilcia Gil. **Literatura e psicanálise: qual a relação?** Disponível em: <<http://www.elba-br.org/elb-publicacoes/pdf/literatura-psicanalise.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2015.

CARLONI, Paola. **A história e a constituição da Psicanálise: introdução aos principais conceitos freudianos para entender a subjetividade humana.** Disponível em: <www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/download/27/15> Acesso em: 24 jun. 2015.

POLETO, Michele. **Neurose e psicose: semelhanças e diferenças sob a perspectiva freudiana.** Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/20/pebrev20_13_poletto.pdf> Acesso em: 01 jul. 2015.

RODRIGUES, Nelson. **Anjo Negro.** Disponível em: <<http://www.futuroalternativo.org/images/anjonegro.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2015.

RAMOS, Gustavo Adolf. **Angústia e sociedade na obra de Sigmund Freud.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ROCHA, Everaldo. **O que é mito.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de. **A psicanálise e o complexo de Édipo: (novas) observações a partir de Hamlet.** Disponível em: <<http://www.scieo.br/pdf/puspv1n2/v17n2a07.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2015.

SIGMUND, Freud. **O futuro de uma ilusão**. Disponível em: <http://www.lpm.com.br/site/default.asp?Template=../livros/layout_produto.asp&CategorialD=637394&ID=629353> Acesso em: 06 jul. 2015.

WINOGRAND, Monah; MENDES, Larissa da Costa. **Mitos e origens na psicanálise freudiana**. Disponível em: <http://www.cprj.com.br/imagenscadernos/caderno27_pdf/18-CADERNOS_DE_PSICANALISE_27_2012_Mitos_e_origens.pdf> Acesso em: 24 jun. 2015

FRUIÇÃO E MAGIA: DO SILENCIAMENTO À VISIBILIDADE NEGRA NA LEITURA DE LIVROS DE LITERATURA DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sara da Silva Pereira

Universidade Federal do Paraná
Curitiba – Paraná

Vanessa de Senia Monteiro Carneiro

Universidade Federal do Paraná
Curitiba- Paraná

RESUMO: O artigo retrata um projeto institucional desenvolvido pelo Centro Municipal de Educação Infantil Flor-de-Lis, em São José dos Pinhais, Paraná, tendo como foco central a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira no contexto da Educação Infantil. O projeto foi idealizado como forma de se garantir o estímulo à formação do leitor literário, o conhecimento e o contato das crianças com outras culturas e o respeito à diversidade. Assim, a questão do texto literário surge bem delineada no documento, que fundamenta a temática da cultura africana e afro-brasileira como contribuição para a noção de pertencimento, descartando textos de cunho utilitário e primando pela fruição e o prazer pela leitura. Por este viés, a Literatura é uma das experiências oferecidas para que a criança tenha contato com a linguagem oral e escrita e está presente desde as práticas com os bebês, permeando todo o trabalho desenvolvido nesta etapa de atendimento.

Autores como REYES (2010), FONSECA (2012), ROSEMBERG (1985), DEBUS (2007), SOUSA (2001) contribuem amplamente com a fundamentação teórica da proposta realizada pela instituição, que mesmo em andamento, já mostra resultados profícuos. Fato este que pode ser comprovado tanto pela riqueza das representações infantis quanto pela devolutiva dos demais envolvidos, que se materializa em forma de registros realizados através de imagens e textos, passando a compor o acervo documental da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Literatura Infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. Leitura.

ABSTRACT: This article presents an institutional project developed by the Municipal Center of Infantile Education Flor-de-Lis, in São José dos Pinhais, Paraná, with a focus on children's literature on African and Afro-Brazilian culture in the context of Early Childhood Education. The project was conceived as a way of guaranteeing the stimulus to the literary reader's formation, the knowledge and the contact of the children with other cultures and the respect to the diversity. Thus, the issue of the literary text is well delineated in the document, which bases the theme of African and Afro-Brazilian culture as a contribution to the notion of belonging, discarding texts of a utilitarian nature and

emphasizing the enjoyment and pleasure of reading. For this bias, Literature is one of the experiences offered for the child to have contact with oral and written language and is present from the practices with the babies, permeating all the work developed in this stage of care. In this paper, the authors present the results of the study, which is based on the theoretical basis of the proposal made by the institution, which, even in progress, already shows fruitful results. This fact can be proven both by the richness of the children's representations and by the devolution of the other involved, which materializes in the form of records made through images and texts, becoming part of the documentary collection of the institution.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Children's Literature on the theme of African and Afro-Brazilian culture. Reading.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho com a literatura na Educação Infantil vai além da formação de leitores, sendo o fio condutor de outras tantas atividades permanentes que são desenvolvidas nos centros municipais de Educação Infantil em que até mesmo os bebês podem se beneficiar e se deliciar com ela.

A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nem sempre está presente nas instituições de ensino e muitas vezes não há uma reflexão em torno dos livros que são oferecidos às crianças, no sentido de se primar pela qualidade e pela não propagação de determinados estereótipos e preconceitos em relação a alguns povos e culturas.

Partindo dessas inquietações, o artigo traz em suas páginas a descrição da iniciativa de um centro municipal de Educação Infantil em relação ao trabalho com a literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira, dando visibilidade a personagens negros através da leitura e contação de histórias. Assim, além da fundamentação, a escrita retrata um detalhamento do projeto, um mapeamento do acervo da Unidade e algumas dificuldades encontradas para que sua realização se materializasse, bem como os resultados obtidos com o desenvolvimento do mesmo.

2 | O PROJETO E SUA FUNDAMENTAÇÃO

O homem possui uma urgência universal de fantasia para satisfazer suas necessidades mais simples: seja para sonhar, seja para aliviar pressões cotidianas ou suavizar a vida. A literatura aparece como forma de sistematização desta fantasia, sendo um direito de todos, assim como todos os outros bens imateriais que a humanidade tem direito. Então, ousaríamos afirmar que é grande a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia.

Para Candido (1995), a literatura aparece como forma de sistematização destas

fantasias e necessidades, sendo um direito de todos os cidadãos, assim como todos os outros bens imateriais que a humanidade tem direito. Segundo o autor, ela nos humaniza.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 186)

Percebe-se, assim, como é grande a capacidade que ela tem de atender à necessidade humana de ficção e fantasia.

A literatura, além de oportunidade de aprendizado, exprime o homem, auxiliando na sua formação, alimentando sua inteligência e estimulando a reflexão pelo saber. Dessa maneira, contribui grandemente para a formação integral do ser humano. Quase indispensável, ela deve estar presente na vida das pessoas de forma constante, pois fornece a base cultural necessária ao homem, para que este possa viver plenamente sua subjetividade integrada à sua vida prática.

Reyes (2007, p. 13), destaca que “a literatura oferece material simbólico inicial para que a criança comece a descobrir não apenas quem é, mas também quem quer e pode ser”. Sendo assim, os adultos podem assumir esta tarefa de oferecer este material simbólico às crianças. Eis que aí reside um importante papel do professor de Educação Infantil: o de propiciar livros de qualidade e mediar a leitura.

Quando pensamos em literatura nesta etapa de ensino, logo nos vem à memória os contos de fada e outras narrativas feéricas “localizadas num tempo não marcado do ‘Era uma vez...e num espaço indefinido de ‘um lugar muito distante’”. (DEBUS, 2014, p. 234). No entanto, caberia aqui a reflexão sobre estes livros, no intuito de averiguar se os mesmos contemplam a diversidade étnico-racial em suas páginas e de que forma ela é apresentada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 21), apresentam algumas orientações em relação à organização dos espaços, tempos e materiais, assegurando às crianças “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”.

Sendo assim, acreditamos que os livros são ferramentas importantes para garantir esta apropriação. Não que eles devam ser usados para fins específicos, mas que retratem em suas páginas personagens em situação de prestígio e protagonistas de sua própria história, uma vez que –no caso dos negros- foram silenciados e até mesmo invisibilizados por muito tempo na literatura. Sem contar, os casos de livros que apresentam em suas páginas personagens negros caricaturizados e que nada contribuem para a representatividade das crianças negras inseridas no Centro Municipal de Educação infantil.

Rosemberg (1985), na obra *Literatura Infantil e Ideologia*, remete a pesquisas realizadas através de análise de livros infantis, onde verificou que estes, além de refletirem em suas páginas um preconceito que ela considera revoltante, trazem um silenciamento de personagens negros, uma vez que os mesmos não são bem representados nas obras.

Partindo destas prerrogativas, diretora e pedagoga do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Flor-de-Lis resolveram se empenhar para desenvolver um projeto institucional que levasse em conta a visibilidade do personagem negro na literatura infantil, estudando, ampliando o acervo, oferecendo formação continuada ao grupo e envolvendo os pais no desenvolvimento do projeto, que passaria a compor a proposta pedagógica da Unidade.

O Centro Municipal de Educação Infantil Flor-de-Lis, fica localizado no município de São José dos Pinhais, região Metropolitana da grande Curitiba. Atualmente, na Unidade são atendidas 153 crianças, com idades entre quatro meses a cinco anos, distribuídas em turmas, de acordo com a faixa etária:

- Creche: 3 meses a 3 anos (Infantil 1, 2 e 3);
- Pré-escolar: 4 e 5 anos (Infantil 4 e Pré).

O trabalho com Literatura é desenvolvido desde que o CMEI foi inaugurado, apesar da precariedade dos livros. A inauguração data de três de junho de 2014. Sendo um CMEI novo, segundo relatos dos próprios funcionários e de pessoas da Secretaria de Educação, a Unidade não recebeu nenhuma das caixas enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, uma vez que no ano anterior não fora realizado o censo escolar da instituição. Como 2014 foi o último ano dessa distribuição, o CMEI não pode contar com este acervo.

Após a entrada da atual gestão, em 2016, foi realizado um levantamento do acervo do CMEI e constatou-se que existiam ali somente 51 livros que foram considerados de qualidade e muitos outros que foram descartados por propagarem estereótipos, serem considerados de baixa qualidade, com linguagem pobre e textos simplistas. Após essas ações, houve um investimento para a compra de livros, ficando estipulado que, em cada evento realizado pela Associação de Pais, Professores e Servidores da Unidade, uma parte da verba seria destinada à compra de livros. Outra medida adotada foi a implantação dos cantos de leitura nas salas de aula e também na área externa, garantindo inclusive um lugar preparado para receber os pais, onde havia livros disponíveis para leitura e empréstimo por parte das famílias. Até a presente data foram realizadas cinco compras e o acervo da unidade aumentou para 362 livros, todos de boa qualidade.

A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira ainda não estava ocupando lugar de destaque na Unidade, sendo relegada ao segundo plano ou a

iniciativas particulares por parte da gestão. Portanto, para desenvolver o projeto relatado foi realizado um diagnóstico servindo de ponto de partida.

Alguns apontamentos foram levantados:

- o único livro que abordava esta temática era “Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado” (2011);
- existiam duas caixas fechadas com livrinhos, daqueles que se compram em lojas de variedades e não apresentam qualidade literária;
- sentiu-se necessidade de retomar a formação continuada do grupo a respeito da literatura, incluindo agora a de temática da cultura africana e afro-brasileira;
- considerou-se que ainda havia livros que apresentavam o personagem negro em situação de desprestígio e relacionado à escravização;
- não havia livros da temática da cultura africana e afro-brasileira compondo os cantos de leitura das salas de aula;
- as crianças ainda não compreendiam a função do livro, rasgando-o e usando-o para outros fins;
- os pais não eram envolvidos no trabalho com a literatura infantil.

Após o levantamento inicial, era o momento de se debruçar sobre alguns estudos para fundamentar o projeto, uma vez que havia necessidade de capacitar o grupo de trabalho e comprar livros para trabalhar com as crianças, pois gostariam de contagiar a todos e todas para que se envolvessem no desenvolvimento do mesmo, obtendo êxito em sua aplicação. A intenção era que a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira não ficasse apenas sendo mais um projeto institucional desenvolvido no CMEI ou que não fosse vista de forma unilateral, mas que passasse a fazer parte das rotinas da Educação Infantil, trazendo ganhos para todos. As crianças negras se sentiriam representadas e com a autoestima elevada por reconhecer-se em personagens em situação de prestígio e as brancas passariam a respeitar e valorizar seus colegas, além de terem contato com outras histórias, aprendendo que no mundo existe uma pluralidade de culturas e diversidade étnico-racial e todas devem ser valorizadas.

Sousa (2001, p. 212), em seus estudos sobre personagens negros na literatura infanto-juvenil, relata a importância da escolha de livros que não propaguem estereótipos em suas páginas e que incorporem a visão de mundo e a perspectiva do negro em suas histórias. De acordo com esta autora,

As imagens das narrativas literárias, quando utilizadas adequadamente, longe de uma visão etnocêntrica, branqueadora [...] oferece ao leitor re (a) apresentações positivas do negro, do descendente de africanos, contribuindo para uma “modificação da rede de significados da palavra negro, mestiço”, pardo, possibilitando ao branco uma reeducação quanto à visão estereotipada do negro, e a este elevação da autoestima e resgate de sua cultura. (SOUSA, 2001, p. 212)

Uma leitura que muito contribuiu para o desenvolvimento deste projeto foi a de um relatório do projeto de pesquisa da escritora Eliane Debus, intitulado “As histórias de lá para leitores daqui: os (re)contos africanos para crianças pelas mãos de escritores brasileiros” (2007). A pesquisa trouxe um panorama de obras importantes a respeito da temática a ser desenvolvida. Tanto, que o ponto de partida do projeto foi o livro “Gosto de África: histórias de lá e daqui”, de Joel Rufino dos Santos (2005). A partir desta obra, iniciou-se o trabalho com a equipe e também com as crianças. Sendo que a primeira programação foi uma contação de história do conto “As pérolas de Cadija” (SANTOS, 2005), onde muitos demonstraram vontade de conhecer um pouco mais deste universo mágico das lendas e tradições africanas.

Para dar continuidade ao projeto, foram comprados mais livros que abordavam a temática da cultura africana e afro-brasileira e também alguns que retratavam o personagem indígena sob uma ótica positiva:

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	EDITORA
Lulu adora Histórias	Anna Mac Quinn	Rosalind Beardshaw	Pallas
O cabelo de Lelé	Valéria Belém	Adriana Mendonça	IBEP Jr.
Com quem será que eu me pareço?	Georgina Martins	Flavio Fargs	Planeta Infantil
O Menino Nito	Sônia Rosa	Victor Tavares	Pallas
Gosto de África: histórias de lá e daqui	Joel Rufino dos Santos	Cláudia Scatamachia	Global
Anansi, o velho sábio	Jean-Claude Götting	Jean-Claude Götting	Companhia das Letrinhas
Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Mauricio Veneza	Paulinas
Escola de chuva	James Rumford	James Rumford	Brinque-book
A menina que não era Maluquinha e outras histórias	Ruth Rocha	Mariana Massarani	Melhoramentos
Alice vê	Sônia Rosa	Luna	DCL
Cadê Clarisse?	Sônia Rosa	Luna	DCL
É o aniversário do Bernardo	Sônia Rosa	Luna	DCL
Como é bonito o pé do Igor	Sônia Rosa	Luna	DCL
O jovem caçador e a velha dentuça	Lucílio Manjate	Brunna Mancuso	Kapulana
Dicionário afro-indígena	Vanessa Alexandre	Vanessa Alexandre	Bolsa nacional do Livro
Os pescadores e suas filhas	Cecília Meireles	Cris Eich	Global
Joãozinho e Maria	Adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho	Walter Lara	MAZZA
Koumba e o tambor Diambê	Madu Costa	Rubem Filho	MAZZA
O pente penteia	Olegário Alfredo	Iara Rachid	MAZZA

Outros Contos africanos para crianças brasileiras	Rogério Andrade Barbosa	Mauricio Veneza	Paulinas
Contos da lua e da beleza perdida	Sunny	Denise Nascimento	Paulinas
Karingana wa Karingana histórias que me contaram em Moçambique	Rogério Andrade Barbosa	Mauricio Veneza	Paulinas
Histórias da avó: contos da mulher sábia de várias culturas	Recontadas por Burleigh Mutén	Siân Bailey	Paulinas

Quadro 1 - Livros Adquiridos Para Composição Do Acervo

Fonte: Acervo da unidade (2017)

Uma das pautas abordadas na formação foi a questão da nomenclatura da literatura para desmistificar e esclarecer os profissionais sobre o que seria esta literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Com os livros em mãos, a equipe foi construindo um significado para esta literatura, concluindo que, apesar de alguns dos escritores e escritoras serem negros, os escritores brancos também escreverem a respeito dela, mas na maioria das histórias o assunto principal era a temática da cultura africana e afro-brasileira. E, assim, a equipe foi refletindo acerca desta cultura e deste jeito de tecer histórias. Um fato muito interessante foi vivenciado pela pedagoga quando foi procurada por uma das professoras que trazia em suas mãos um livro de Georgina Martins e relatando que o mesmo se referia à temática que estava estudando. Esta atitude levou a pedagoga a perceber que a equipe já estava vendo os livros com outros olhos, assumindo uma atitude mais reflexiva acerca dos mesmos.

As narrativas orais tornaram-se extremamente importantes dentro do projeto, uma vez que a contação de histórias passou a fazer parte do mesmo. Para esta atividade, envolvendo a oralidade, foram utilizados os livros de Celso Sisto (2016): “Lebre que é lebre não mia” e “Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos e outras histórias africanas” e do livro “Gosto de África: histórias de lá e daqui” (SANTOS, 2005), já citado anteriormente.

De acordo com Fonseca (2012, p. 21), “As histórias narram o que é genuinamente humano. Elas falam de nós mesmos. Por isso, precisamos tanto delas. As histórias da literatura, antes de estarem nos livros, um dia foram entoadas, cantadas, dançadas, declamadas.” Assim, no momento da contação, a contadora já reforça isto para a criança e depois mostra que estas mesmas narrativas foram escritas através do reconto, como é o caso dos livros supracitados, uma vez que ela acredita ser importante a criança conhecer o livro, saber para que serve e o que ele veicula.

Desta forma, o trabalho com a leitura dos livros é muito significativo em sala de aula, pois os profissionais dão voz às palavras tecidas pelo autor, levando os pequenos a viajarem por um mundo de imaginação e fantasia. É comum, ver crianças no CMEI

com livros nas mãos. Além de alguns comportamentos leitores, pode-se perceber que as mesmas fazem o relato de algumas histórias ouvidas, realizam a leitura pelas gravuras e demonstram grande interesse por este tipo de suporte textual. Por isso, a importância dos livros serem de qualidade e despidos de preconceitos e estereótipos em relação à diversidade étnico-racial.

Os livros não deveriam fazer parte da rotina das crianças somente no CMEI, mas acompanhá-la durante toda a vida, desenvolvendo nestas o hábito da leitura.

A participação dos pais na formação do leitor é essencial, pois esta formação deveria ser iniciada pela família desde quando a criança nasce. Contudo, muitas vezes, estes não são leitores e/ou não têm acesso a materiais de qualidade (ignorando muitas vezes o que é um livro bom) e não se dão conta de como sua contribuição pode ser valiosa para despertar o interesse de seus filhos pela leitura.

Pensando nisto e também como forma de promover uma aproximação entre as famílias e um diálogo mediado pelo livro, os pais também foram privilegiados com esta temática. Dessa forma, passou a compor o projeto a “Sacola Viajante”, onde as crianças levavam para casa o livro para ser lido junto com os familiares e um caderno para que fossem relatadas as impressões deixadas num momento como este. Este trabalho, além do engajamento das famílias, propiciou uma riqueza incomensurável, uma vez que os relatos retornados por meio do caderno são de uma profundidade e singeleza sem tamanho, retratando toda a beleza de um momento como este, vivenciado pela família em torno do livro. Com certeza, este tipo de material comporá o acervo da Unidade e fará parte do patrimônio da mesma.

O projeto desenvolvido ainda tem muito chão pela frente, haja vista que os estudos a respeito do mesmo estão apenas começando e é de intenção das organizadoras investir muito mais na ampliação do acervo da literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, tornando este trabalho de caráter permanente. Os resultados já começam a aparecer, seja nas devolutivas escritas registradas nos cadernos que acompanham a Sacola Viajante, seja nas atitudes de algumas professoras, que se mostraram entusiasmadas com o projeto e já estão trazendo livros de aquisição própria para dar continuidade ao trabalho ou ainda na percepção de que as crianças negras se sentem mais representadas no CMEI, destacando através dos desenhos características de sua aparência que aparecem retratadas nos livros e que agora se mostram positivas para as mesmas, como os cabelos e a cor da pele. Sem contar que, quando a professora oferece massinha de modelar ou folhas de papel para que a criança desenhe o que mais lhe chamou a atenção na história, os personagens negros, de cabelos cacheados se destacam nitidamente em meio aos outros. As paredes do CMEI retratam uma nova história até então esquecida e silenciada e quem entra naquele ambiente já percebe que aquele é um lugar plural, onde a diversidade étnico-racial é trabalhada e respeitada e onde todas as crianças e suas famílias têm a oportunidade de serem representadas, independente de sua cor, religião, gênero ou idade.

Silva (2014, p. 61), em um artigo onde analisa as relações entre negros e brancos em discursos brasileiros, observa como a literatura pode operar para a manutenção de determinadas hierarquias e chama a atenção para o fato de que “Histórias únicas nos conduzem ao erro, à generalização ingênua, à estereotipia, ao exercício do autoritarismo. Persigamos as mil e uma histórias.” Então, que este projeto, ainda que possa parecer ínfimo, contribua com a quebra desta hegemonia que até bem pouco tempo imperou na literatura infantil, sendo uma forma de enfrentamento e de visibilidade para personagens que por muito tempo estiveram à margem, que através dele possamos espalhar muitas histórias, retratando e respeitando as diferentes matizes de nossa cultura.

3 | A TÍTULO DE CONSIDERAÇÃO

A leitura ganha espaço enquanto ritual que reúne a família em torno de uma atividade específica, solidificando relações e ampliando o repertório cultural de todos os envolvidos nesse momento de fruição e prazer. No CMEI, os pequenos, ao perceberem que a professora pegou um livro, já se aglomeram nos tatames, sentando-se à espera da próxima história.

A parada para reflexão em torno da temática da literatura de temática africana e afro-brasileira levou o grupo a perceber a importância deste trabalho na Unidade. De maneira geral, percebeu-se uma participação maior dos pais e mães, que deram retorno do trabalho por meio dos registros no caderno que acompanha o livro na Sacola Viajante, anexando inclusive fotos da família reunida no momento da leitura. Muitas famílias têm deixado impresso nas páginas do caderno, relatos carregados de sensibilidade e significações.

Nas constantes reavaliações feitas pela equipe gestora, percebe-se que mesmo encontrando alguns obstáculos há mais pessoas comentando sobre leitura de livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira e as paredes do CMEI retratam estas afirmações, mostrando que este trabalho é viável e traz incomensuráveis ganhos para todos os envolvidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana e para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **O mundo feérico e suas releituras na contemporaneidade**: resenha. Revista Contrapontos Eletrônica, vol. 14, n. 1, janeiro-abril, 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em 10 de julho de 2016.

_____. **As histórias de lá para leitores daqui:** os (re)contos africanos para crianças pelas mãos de escritores brasileiros. Relatório Programa Unisul de Iniciação à Pesquisa (PUIP). Florianópolis, Unisul, 2007.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler.** São Paulo: Blucher, 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** São Paulo: Ática, 2011.

REYES, Yolanda. **La casa imaginaria:** lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia.** São Paulo : Globo, 1985.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África:** histórias de lá e daqui. São Paulo: Global, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Negros e brancos na Literatura e Literatura Infantojuvenil. In: Costa. Hilton. Silva, Paulo Vinicius Baptista. **Olhando para nós mesmos:** alfabetização da diáspora e educação da Relações étnico-raciais. Curitiba: NEAB-UFPR, 2014.

SISTO, Celso. **Kalinda, a princesa que perdeu os cabelos, e outras histórias africanas.** São Paulo: Escarlate, 2016.

SOUSA, Andréia Lisboa. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil:** rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 195-213.

MÍDIA E NEGRITUDE: O USO DOS FILMES NA (DES) CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Izaque Pereira de Souza

Centro Universitário FAG
Cascavel/PR

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá/UEM
Maringá/PR

Wellington Junior Jorge

Centro Universitário Ingá/Uningá
Maringá/PR

RESUMO: A referência à população negra brasileira ainda se constitui a partir de estereótipos que foram fixados a partir de processos históricos e em sua formação social. Isso porque a cultura eurocêntrica, dada sua condição hegemônica, acaba por colocar a cultura negra em uma condição subalterna desde os tempos da escravidão reduzindo-a a elementos pejorativos ou de pouca expressividade. Ao estigmatizar o outro – neste caso a população negra – se desconsideram suas contribuições para a construção social, econômica, política e cultural do Brasil, reforçando os estereótipos que reforçam e/ou inferiorizam o sujeito, colocando-o em posição de desvantagem e fraqueza o que pode se dar por meio de diversos artefatos, dentre eles os culturais. Dentre os artefatos culturais que nos cercam e contribuem para fixar nossa identidade,

podemos citar os filmes. O presente trabalho busca analisar a contribuição dos filmes na (des) construção de estereótipos da população negra bem como as possibilidades de problematizar essas questões nos ambientes escolares por compreendermos os filmes pedagogias culturais que possibilitam essa desconstrução na escola. Partiremos do pressuposto da Lei 10.639/03 (que inclui a obrigatoriedade da História e Cultura Afrobrasileira na rede de ensino) e da Lei 13.006/14 que traz a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional no componente curricular complementando a integração da proposta pedagógica da escola. Assim, analisaremos a contribuição dos filmes na identidade da população negra na perspectiva dos Estudos Culturais, tendo como referencial teórico Tomaz Tadeu da Silva (2014), Kathryn Woodward (2014), Stuart Hall (2003; 2014; 2015), Douglas Kellner (2001), Elí Fabris (2008), Elizabeth Ellsworth (2001) e Zygmunt Bauman (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Midia. População negra.

ABSTRACT: The reference to the Brazilian black population still is constituted from stereotypes that was fixed from historical processes and in their social formation. This is because Eurocentric culture, given its hegemonic condition, ends up placing black culture in a subaltern condition

from the time of slavery, reducing it to pejorative or little expressive elements. By stigmatizing the other - in this case the black population - their contributions to the social, economic, political and cultural construction of Brazil are ignored, reinforcing the stereotypes that reinforce and/or inferiorise the subject, placing him in a position of disadvantage and weakness. which can occur through various artifacts, among them cultural ones. Among the cultural artifacts that surround us and contribute to fix our identity, we can mention the films. The present work seeks to analyze the contribution of the films in the (de) construction of stereotypes of the black population as well as the possibilities of problematizing these issues in school environments because we understand the films cultural pedagogies that allow this deconstruction in the school. We will start from the assumption of Law 10.639 / 03 (which includes the obligation of History and Afro-Brazilian Culture in the educational network) and the Law 13.006/14, which obliges the exhibition of films of national production in the curricular component complementing the integration of the pedagogical proposal of the school. Thus, we will analyze the contribution of the films in the identity of the black population in the perspective of Cultural Studies, having as theoretical reference Tomaz Tadeu da Silva (2014), Kathryn Woodward (2014), Stuart Hall (2003; 2014; 2015), Douglas Kellner (2001), Elí Fabris (2008), Elizabeth Ellsworth (2001) e Zygmunt Bauman (2005).

KEYWORDS: Identity. Media. Black population.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei 13.006/2014, projeto criado pelo Cristóvão Buarque (PPS), estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção brasileira nas escolas de educação básica. O teor da lei é estimular a exibição de filmes como componente integrador do currículo escolar, a fim de proporcionar visibilidade as produções cinematográficas nacionais, tanto estigmatizada pela população brasileira. O filmes norte-americanos foram massivamente exibidos nos cinemas e nas emissoras de televisão brasileira, de tal modo que se estabeleceu como um modelo ideal de se fazer cinema.

O cinema e a educação são temas discutidos por vários pesquisadores/as como: Fresquet (2013); Duarte (2009); Felipe (2009, 2015); Fabris (2008); Teruya (2006, 2009); Louro (2015). As discussões dos respectivos autores/as não têm como intencionalidade esgotar a temática, mas sim, apresentar possibilidades entre o cinema e educação.

Os filmes fazem parte de um mundo que envolve técnicas de produção de sentidos e significados por meio dos recursos imagéticos possibilitados pelo cinema, cuja narrativa ficcional pode cutucar o inconsciente do público que está assistindo. Com essa prerrogativa, incorporar esse artefato cultural na matriz curricular, pode colaborar para a desconstrução de estereótipos cristalizados no senso comum, auxiliando assim na formação cultural do indivíduo.

A Lei 13.006/2014, que estabelece a utilização de filmes no espaço escolar,

propicia também a discussão a Lei 10.639/2003 para tratar sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira na educação básica. O conteúdo desta lei incluiu nos currículos escolares a luta dos negros e a contribuição da cultura negra no Brasil. Este assunto é pertinente para a desconstrução de estereótipos veiculado no currículo hegemônico, inspirado na matriz eurocêntrica.

A medida que os artefatos culturais contra hegemônicos foram incorporados nas práticas pedagógicas, as discussões étnico-raciais também puderam ser problematizadas no decorrer do ano escolar e não apenas em datas “comemorativas”, por exemplo o dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). O combate ao racismo nas escolas e a história do Negro no Brasil, podem ser compreendidas pelos autores/as: Cavalleiro (2001); Gomes (2001, 2006, 2013); Praxedes (2010); Felipe e Teruya (2010); Silva (2012); Pereira (2011); Aguiar (2011); Munanga (2009).

Os/as pesquisadores/as que estudam cinema e relações étnico-raciais investigam as contribuições do cinema para a educação escolar e apontam as possibilidades na desconstrução de estereótipos referentes à cultura afrobrasileira. Neste artigo ancoramos em autores que fazem essa discussão, procurando balizar a abordagem do cinema e relações étnico-raciais de forma sistematizada.

2 | REPENSANDO IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

A aprovação da Lei 10.639/2003 que trata sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” nos currículos escolares, foi um grande marco na história do Brasil e também para a luta dos negros. A proposta da lei, não é instituir uma superioridade “negra” dentre as outras raças/etnias, mas sim, dar visibilidade e o reconhecimento da população negra no processo de construção social, econômica, política e cultural da sociedade brasileira, que foi formada por indígenas, portugueses, africanos (negros) e depois por imigrantes (brancos e amarelos) de todas as partes do mundo.

Mesmo com a contribuição da população negra na construção do país, sua história e cultura sempre estiveram invisibilizadas. Com isso a lei traz como prerrogativa fazer um processo de “reparação” e “inclusão” da história e cultura do negro, problematizando a história “eurocêntrica” nos currículos escolares. Outro ponto a ser discutido são as lutas sociais e políticas da população negra desde a sua chegada até os dias de hoje. Com esses pressupostos e as práticas pedagógicas tendo como referência a Lei 10.639/03, questionamos a visão única e parcial do pensamento “eurocêntrico” e a imagem de uma África “exótica”, “primitiva” e estigmatizada, a fim de visualizar uma África repleta de culturas e histórias.

A história dos/as negros/as africanos/as foi muito diferente dos imigrantes brancos, os/as negros/as foram “(...) trazidos principalmente da costa ocidental da África, foram capturados meio ao acaso nas centenas de povos tribais que falavam dialetos

e línguas não inteligíveis uns aos outros”. (RIBEIRO, 2005, p. 114). Ao chegarem aqui em condições sub-humanas, logo eram separados de suas famílias para serem comercializados como mercadorias pelos homens brancos (portugueses), assim, totalmente dispersos em novas terras ao lado de outros/as negros/as capturados/as de culturas e dialetos totalmente diferentes tinham que se adaptar a base da força e violência a nova formação social.

O tráfico negreiro é considerado, por sua amplitude e duração, como uma das maiores tragédias da história da humanidade. Ele durou séculos e tirou da África subsaariana (região do continente africano abaixo da linha do deserto do Saara) milhões de homens e mulheres que foram arrancados de suas raízes e deportados para três continentes: Ásia, Europa e América [...] (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 18).

Desde sua chegada em 1549, os/as negros/as tiveram que passar por um processo de readaptação em um novo continente, sua contribuição econômica foi valiosa aos portugueses. Na metade do século XVI e XVII, o Brasil estava no auge da exportação de cana-de-açúcar, conseqüentemente, aumentando a produção, teria que aumentar “[...]o tráfico de africanos[/as] para o Brasil, especialmente para o Nordeste, onde um tipo de agroindústria se concentrou e floresceu com o cultivo de cana de açúcar” (MOURA, 1992, p.8). O trabalho escravo do povo africano, comprado ou vendido como mercadoria, proporcionou um grande avanço econômico para a Portugal. Com o passar dos anos os/as escravos/as que ocupavam os diversos meios de produção, tais como nos “(...) engenhos de produção de açúcar, nas lavouras de café, fumo, algodão, nas minas de extração de ouro, etc., trouxeram consigo seus costumes, línguas, valores, deuses e crenças” (SANTOS, 2012 p.11). Assim, o/a negro/a que aqui estava ou chegava na condição de escravo servia para repor ou aumentar a mão-de-obra nos grandes latifúndios.

Desde a sua chegada até o ano de 1888, o processo de escravidão foi árduo e cruel, durante aproximadamente 400 anos de escravidão aconteceram várias formas de resistência, o negro não aceitava sua condição de escravo e muitos fugiam para o meio da mata. Os que conseguiam fugir de seus senhores se juntavam com outros escravos/as e se organizavam em Quilombos. Um dos símbolos de resistência no período escravocrata foi o Quilombo de Palmares, que se tornou um núcleo de organização da população negra e a preservação da cultura africana, servindo também de refúgio. Os/as escravos/as negros/as eram trazidos da África na condição de mercadoria adquirida pelos seus senhores brancos, estes, por sua vez, poderiam explorar o trabalho escravo. No entanto, nem todos concordavam e aceitavam essa condição e, por isso, fugiam para os quilombos, unindo-se com outros/as escravos/as fugitivos/as que juntos lutavam para se manter livres do trabalho escravo. (MOURA, 1992; GOMES e MUNANGA, 2006; SOUZA, 2008; RODRIGUES, 1976).

Nos primeiros anos do século XX, depois de ter saído de sua condição de escravo

no ano de 1888, o movimento de resistência enfrentou outra batalha contra o racismo. O estereótipo atribuído ao/à negro/a sempre esteve ligado à referência negativa e aquilo que de mais ruim poderia se intitular ao homem, carregando este estigma de inferioridade, os homens brancos negaram até seus direitos de exercerem sua cidadania de forma livre e independente. “[...] A ‘raça’ ou cor negra está associada a uma série de estereótipos preconceituosos que fundamentam atitudes discriminatórias e práticas racistas que dificultam o desenvolvimento pleno dos seres humanos (AGUIAR, 2011, p. 46). A ideologia racista sempre esteve muito presente na sociedade brasileira. Esse discurso fez com que os negros tivessem dificuldades de terem qualquer tipo de ascensão social e todo trabalho que conseguiam eram trabalhos que exigiam muita força e de baixa remuneração, ou seja, continuava o trabalho escravo de forma velada.

Portanto, o racismo existente na sociedade brasileira, que desvaloriza e inferioriza o corpo negro diante do corpo branco, marca intimamente a trajetória de vida do negro e principalmente a construção da sua identidade étnico-racial. O cabelo do negro, visto como “ruim”, serve de expressão ao racismo e à desigualdade racial que recaem sobre esse sujeito social. Acreditar que o cabelo do negro é “ruim” e que do branco é “bom” expressa um conflito construído historicamente e que busca legitimar o negro como um ser inferior. É neste cenário social que a mulher negra brasileira constrói sua imagem. O seu corpo social será resultado dessa complexa realidade das relações raciais que permeiam até hoje a sociedade brasileira, na qual a estética negra incorpora diversos símbolos e significados negativos e pejorativos. (RODRIGUES, 2012 p.62)

Após a escravidão no Brasil, a população negra e seus descendentes nunca receberam qualquer tipo de indenização ou apoio do Estado para terem condições de se reestabelecerem de forma digna, ao contrário, o que ficou instituído para ao corpo negro foi sua depreciação vinculado ao preconceito racial e o estereótipo de sua inferioridade frente a ‘raça’ branca. Esse discurso racista e atitudes negativas quando se referia ao negro, não só estava presente no discurso embora muito forte, mas sim de forma institucionalizada seja na escola e até mesmo no currículo escolar: na fala do professor e nos livros didático, conseqüentemente o mesmo discurso era reproduzido pelos alunos (CAVELLEIRO, 2001; AMBROSETTI, 2012; AGUIAR, 2001; SILVA, 2011; CANDAU, 2013; PRAXEDES, 2010).

Durante toda a história da população negra no Brasil desde sua chegada às terras brasileiras, não houve aceitação pacífica da sua condição de escravo, ao contrário, eram frequentes os movimentos de resistência que questionada a condição escravista. Após a abolição da escravatura a luta pela liberdade e a reivindicação dos direitos iguais na sociedade foram as bandeiras de luta com o surgimento do Movimento Negro no século XX. Os propósitos deste movimento era a integração da população negra na sociedade brasileira, já que a extinção da escravidão não ocorreu de forma plena e imediata, várias intervenções do Movimento Negro foi necessário para obter mínimas condições de sobrevivência social. Assim “[...] para esse movimento, a efetiva integração do negro só se daria na medida em que a população negra conseguisse

meios de sobrevivência que lhe garantissem acesso à educação (AGUIAR, 2011, p. 47). Outra grande forma de luta pelos espaços na política foi “[...] Frente Negra Brasileira, que tinha entre seus propósitos a efetiva integração do negro na sociedade brasileira. Esse movimento se desenvolveu entre 1931 e 1937 e agremiou várias pessoas em todo o Brasil” (AGUIAR, 2011, p. 47).

Entre várias lutas e conquistas no século XX pelo Movimento Negro, ressaltamos a promulgação da Lei 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afrobrasileira. A proposta da lei tem como prerrogativa estabelecer o direito de os/as alunos/as terem acesso à cultura africana e promover a valorização do negro e todos os seus descendentes na formação do Brasil, “[...] A implementação da Lei Federal 10.639/2003 é fator fundamental no combate à discriminação e ao racismo” (AGUIAR, 2011, p.52). Valorizar a diversidade cultural brasileira aos/às alunos/as, é uma forma visibilizar a luta e combater o preconceito e o racismo. A Constituição de 1988 no artigo 205, estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988). Para atender a este artigo da Constituição Federal, “[...] a escola se apresenta como um espaço vital para a discussão do racismo e para potencializar ações que visem à conscientização sobre a igualdade subjacente às cores, às raças (AGUIAR, 2011, p. 52).

A Lei 10.639/2003 não pretende invisibilizar a cultura europeia ou qualquer outra cultura. Esta lei propõe que a temática sobre a História e Cultura Afrobrasileira seja também levada em consideração e como pertencente a cultura brasileira. A história afrobrasileira não pode ser ocultada pelo Estado, tão pouco pelos currículos escolares. A história apresentada nos livros didáticos com viés eurocêntrico deve ser revista e repensada pelos/as professores/as e até mesmo na formação de professores/as. A formação brasileira não foi uma conquista apenas do povo português, mas sim uma composição de indígenas, negros/as, mestiços/as e imigrantes dos mais diversos grupos étnicos.

Os artefatos culturais presentes na escola não podem tratar a cultura e a história da população negra como inferior frente a outros grupos. A própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO nos anos de 1950, ao convocar cientistas e pesquisadores para saber se era possível diferenciar os indivíduos por raça, depois vários anos de pesquisa afirmaram que “A ciência não tem como classificar rigidamente determinado grupo partindo de características físicas” (BENTO, 2005, p. 19). A ideologia racista deve ser combatida também na escola, é necessário desconstruir estereótipos de que o/a negro/a é “(...) preguiçoso, indolente, caprichoso, sensual, incapaz de raciocinar” (BENTO, 2005, p.25) e problematizar esse tipo de discurso em sala de aula.

Qualquer forma de racismo deve ser combatida, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, trouxe uma outra história para os currículos. Os negros mesmo estando em condição de escravo contribuiu e muito para a formação econômica do

país, os conceitos negativos por meio dessas discussões, devem ser revistas, para que o preconceito racial seja combatido. A Lei 10639/03 é uma das formas de fazer com que a imagem do/a negro/a e seus descendentes sejam revistas em todas as esferas.

O racismo é construído nas relações que estabelecemos na sociedade. Uma vez que a escola é uma das instituições que faz parte de nossa sociedade, ela também reproduz o racismo. Em 1994, o Ministério da Educação divulgou um estudo que atestava que os livros didáticos estimulavam o preconceito. [...] Um dos mais importantes veículos de reprodução do estereótipo, do preconceito e do racismo na escola é o conteúdo dos livros de História (BENTO, 2005, p. 41).

O discurso racista está presente na fala do/a aluno/a, do/a professor/a, da própria comunidade escolar, nos livros didáticos e no currículo. Com base nesses estereótipos a escola tem um papel importante no combate as práticas discriminatórias, embora o discurso esteja em várias esferas, se faz necessário ações afirmativas para desconstruir tal discurso. “A educação é um dos caminhos para se conhecer a diversidade de nossa gente, podendo contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e plural, onde as múltiplas formas de preconceito, discriminação e racismo sejam mantidas”. (SILVA, 2012. p.123). É necessário, portanto, que a escola tenha sua função social capaz de trazer a diversidade étnica e cultural para a sala de aula e problematizar as visões que discriminam e inferiorizam as culturas de minorias, mas sim, ressaltar as riquezas culturais que compõem a formação social, política, cultural e econômica do Brasil.

3 | FORMAÇÃO DE IDENTIDADE NAS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS

A identidade é uma marcação feita pelo próprio sujeito, para assim ter condições plena de se localizar na sociedade em que ele vive. A partir do momento que é estabelecida uma identidade, tudo aquilo que você não é, servirá de parâmetro para perceber sua diferença com o outro. Ao mesmo tempo que a identidade é construída, ela tem a total condição de se destruir ou até mesmo reconstruir sua identidade. Desta forma, “a identidade é marcada por meio de símbolos” (WOODWARD, 2014, p.9), estes mesmo símbolos, capazes de dizer o que somos e o que nos difere do outro.

Vivemos em uma sociedade na qual somos rotulados por todos os indivíduos que nos cercam. Aquilo que somos ou não, são atribuídas incorporadas de forma natural pelos grupos ao nosso redor, porém, os ambientes ao qual nos encontramos pode ser diferente em outros locais, do mesmo modo quando um sujeito nos é apresentado, logo buscar relacionar com a nossa diferença, criando expectativas que temos sobre ele, a partir do momento que os laços sociais vão se firmando, alguns rótulos são inseridos ou excluídos.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com 'outras pessoas' previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua 'identidade social' (GOFFMAN, 2004, p.5).

Woodward (2014, p.11) trata a identidade como uma construção do sujeito, podendo ser estabelecida tanto na dimensão simbólica quanto na dimensão social, pois “[...] a identidade é marcada pela diferença (...)”. Essa busca para firmar seu eu, pode ser trazida nas relações atuais, ou, a busca histórica, supostamente perdida. Dessa forma, explica a autora, a identidade não é estática, porque passa por mudanças, “[...] a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis [...]” (WOODWARD, 2014, p.19).

Um das formas de firmar sua identidade e ao mesmo tempo sua diferença, são as representações simbólicas e sociais como já discutido, porém, algumas instituições sociais, presentes na vida do indivíduo. Tomaz Tadeu da Silva (2014) apresenta características marcantes nas atribuições de sentidos simbólicos e as disputas que marcam o sujeito. Como o próprio autor afirma, a identidade não é fixa e nem homogênea, há uma diversidade cultural presente na sociedade, assim, “[...] a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2014, p.96).

Dentre as construções de identidade do sujeito presentes na sociedade, podemos encontrar na produção cinematográfica, já que o mesmo tem condições de interpelar o indivíduo ativando assim sua imaginação, percepção e os estímulos audiovisuais produzidas pelas imagens em movimento. De maneira subjetiva, cada sujeito é interpelado, é descartado a influência que as produções cinematográficas causam nas pessoas, já que nos filmes são apresentadas diversas formas de significado e símbolos, “[...] a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (WOODWARD, 2014, p. 19).

As práticas culturais são produzidas e reproduzidas numa variedade de locais sociais, e o peso de sua “gravidade social” se manifesta na forma como elas estão inscritas no corpo, como movem as pessoas à ação e colocam limites à gama de possibilidades através das quais os indivíduos negociam suas identidades e seu sentido de agência social (GIROUX, 2013, p. 132).

Giroux (2013), exemplifica que as práticas culturais estabelecidas têm plenas condições de se descolar facilmente, ou seja, as identidades são estabelecidas de acordo com os sentidos apresentados naquele contexto. Os aparatos que cercam o

sujeito, se não for conduzido de uma forma a proporcionar as variáveis, acaba sendo locado de uma única forma, ou por uma esfera hegemônica. A cultura hegemônica para se manter no poder, utiliza de artefatos culturais para que a formação do indivíduo e seus anseios sejam estimulados, contribuindo assim para a identidade do sujeito.

A forma como a escola propõe e trabalha os mais variados assuntos e conteúdos, devem ser vistos com cautela, já que aquilo que é exposto para o/a aluno/a, tem plenas condições de afirmar sua identidade ou diferença. “A cada momento histórico, o sujeito, à medida que participa das transformações, também é transformado por elas” (SILVA, 2012, p.68). Essas transformações são apresentadas por meio dos artefatos culturais presentes na escola.

Ao indivíduo é oferecido um grande leque de opções, até mesmo de identidade. O mercado está à disposição para que o consumidor possa compor e recompor a identidade que desejar, no momento e por quanto tempo desejar (SILVA, 2012, p.14)

O cinema como um artefato cultural constitui-se em uma das mais variadas formas de mexer com a emoção, suas imagens e narrativas possibilitam ao espectador um mundo ficcional que instiga a sonhar, desejar, suprir suas necessidades, ter medo, se ver triste ou alegre, abandonado, protegido. As produções cinematográficas pode ou não envolver o indivíduo, e mesmo ao se satisfazer com um filme, logo virão outros para suprir essa necessidade e outras necessidades são criadas e se estabelecem, cada filme, com suas características e especificidades, assim, “o filme evidencia o cotidiano do indivíduo” (SILVA, 2012, p.17).

O cinema [o filme] é como uma obra aberta, capaz de possibilitar múltiplas interpretações criadoras e que, a todo momento, apresenta brechas que levam o sujeito a se deparar com os paradoxos existentes. O mal-estar que o cinema produz no telespectador ao despertá-lo é que as semelhanças só existem porque as diferenças estão presentes (SILVA, 2012, p.18).

Em meio a tantos valores que o cinema exhibe e pode exhibir, permite o seu público refletir e analisar sobre o que faz parte de si ou não. Por sermos repletos de símbolos culturais, nossa identidade se constitui no contato com aquilo que nos é exposto, assim, a cultura condiciona as ações do sujeito, direcionando o que somos ou não. O ser humano ao estar inserido nos grupos sociais, inviabiliza o não pertencimento a uma cultura, já que “[...] a cultura não é algo sobre ou além do sujeito; ela se dá a partir dele” (SILVA, 2012, p.22).

A escola por fazer parte da construção da identidade do sujeito, tem que possibilitar o direito ao acesso as mais variadas formas culturais. Assim a escola precisa lidar e compreender a diversidade cultural. A cultura não é singular e fixa, pois ela está em pleno processo de hibridação, na perspectiva de Canclini (2008), cuja fusão das práticas sociais na vida cotidiana, que ocorrem nos intercâmbios culturais, é inevitável

no mundo globalizado.

A instituição escolar não pode se manter isenta na construção e desconstrução de estereótipos, se faz necessário que todas as culturas sejam visibilizadas, sem valorizar uma e inferiorizar outra, mas tratar como culturas diferentes. Dessa forma, o reconhecimento das identidades e logo das diferenças de cada sujeito é posicionada da mesma forma e um dos artefatos culturais que contribuem para a luta na desconstrução de estereótipos é o cinema.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe a importância do cinema na desconstrução de estereótipos referente as relações étnico-raciais no Brasil. Com a efetivação da Lei 10.006/2014 no currículo escolar, que além de incentivar as produções cinematográficas brasileira, pode proporcionar reflexões sobre a forma que a imagem do negro é construída no cinema e como esse conteúdo pode ser utilizado para problematizar essas relações étnico-raciais, utilizando o cinema na sala de aula.

O cinema na educação escolar pode desenvolver potencialidades necessárias para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, promovendo assim reflexões da posição social do negro no Brasil. Em conjunto com a Lei 13.006/14, trouxemos para a discussão a Lei 10.639/03 e procuramos refletir sobre o potencial pedagógico do cinema para a desconstrução de estereótipos nas relações étnico-raciais.

Com base nos estudos culturais, analisamos os filmes como artefatos culturais que contribuem para a construção de identidade do sujeito, mesmo que de forma subjetiva, assim, ao serem expostos a história da população negra no Brasil nas produções cinematográficas, cabe ao sujeito refletir como determinados grupos viviam em determinados períodos da história. Outro grande ponto a ser levado em consideração é a função do professor como mediador na escolha dos filmes a serem reproduzidos na sala de aula e as possíveis problemáticas que possam ser trazidas para a discussão.

De fato, da mesma forma que o cinema possibilita um outro universo de realidade e/ou ficção, ele também pode intensificar os estereótipos que cercam o/a negro/a no Brasil e sua história/cultura. Sendo assim, a escola por fazer parte da construção de identidade e diferença do sujeito, ela também possibilita provocar o desconforto e fazer uma autorreflexão no sujeito.

Por fim, longe de limitar ou esgotar as reflexões sobre o cinema e educação, apontamos como a Lei 13.006/14 e 10.639/03 podem trabalhar juntas para a desconstrução de estereótipos referente à população negra. Afinal consideramos que a educação escolar é uma possibilidade de apresentar um caminho para que essas temáticas possam ser discutidas, já que esse assunto é tão presente na atualidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcio Mucedula. **Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista.** Guimes Rodrigues Filho e Cristina May Ribeiro Perón (Org.). Racismo e Educação. Contribuições para a implementação da lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- AMBROSSETTI, Neuza Banhara. **O “EU” E O “NÓS”:** Trabalhando com a diversidade em sala de aula. Marli André (Org.). Pedagogias das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BENTO, Maria Ap^a Silva. **Cidadania em preto e branco.** 3^a ed. São Paulo: Ática, 2005.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas.** 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1988. Cap. I Estigma e identidade social. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20Estigma.pdf>. Acesso em: 30 de março de 2016.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.
- MOURA, Clóvis. **História do Negro brasileiro.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediações escolar:** pedagogias dos meios, participação e visibilidade. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2005.
- PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. **A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar.** Luciano Gonsalves Costa (Org.). História e cultura afro-brasileira. Maringá: EDUEM, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Joyce Maria. **A relação do corpo para a construção da identidade negra.** Renata Felinto (Org.). Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.
- RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- SANTOS, Milton Silva dos Santos. **Afinal, o que são religiões afro-brasileiras.** Renata Felinto (Org.). Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.
- SILVA, Eizete Conceição. **Subjetividade e cinema:** vida\arte\vida. – Maringá : Eduem, 2012.
- SILVA, José Carlos Gomes. **Cultura afro-brasileiro e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares:** breve memória de lutas por uma educação antirracista. Guimes Rodrigues Filho e Cristina May Ribeiro Perón (Org.). Racismo e Educação. Contribuições para a implementação da lei 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

O RISO E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA AFRO-BRASILEIRO NOS POEMAS SATÍRICOS DE LUIZ GAMA

Josineide Carvalho Costa

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Florianópolis - PI

Herasmo Braga de Oliveira Brito

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Florianópolis - PI

RESUMO: As abordagens sobre os procedimentos de construções satíricas através da ironia, da paródia e principalmente do riso, têm ganhado maior espaço dentro dos estudos literários. Apesar de estes procedimentos literários estarem marcados pela retirada da linguagem do seu espaço celeste, isto é, de uma aparente estabilidade do texto literário do qual se fazia acreditar na pouca força contestadora dessas produções. Todavia, algumas das abordagens realizadas sobre esses temas acabam desconsiderando algumas singularidades e amplitudes que permeiam os discursos satíricos. Analisar, portanto, pelo viés do riso e da sátira a construção identitária do negro através das poesias de Luiz Gama em *Primeiras trovas burlescas* constitui o nosso ensejo. Teremos como base para fundamentação das nossas ideias os seguintes autores Duarte (2006), Gama (2000), Bergson (2001), Propp (1992).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Afro-Brasileira.

Luiz Gama. *Construção Identitária do Negro*.

ABSTRACT: The approaches to the procedures of satirical constructions through irony, parody, and especially laughter, have gained more space within literary studies. Although these literary procedures were marked by the withdrawal of the language from its celestial space, that is to say, of an apparent stability of the literary text from which it was believed in the little contending force of these productions. However, some of the approaches taken on these themes end up overlooking some singularities and amplitudes that permeate the satirical discourses. To analyze, therefore, through the bias of laughter and satire, the identity construction of the Negro through the poems of Luiz Gama in *First burlesque trophies* constitutes our opportunity. We will have as basis for our ideas the following authors Duarte (2006), Gama (2000), Bergson (2001), Propp (1992).

KEYWORDS: Afro-Brazilian Literature. Luiz Gama. Black Identity Building.

1 | INTRODUÇÃO

A análise dos poemas satíricos em *Primeiras Trovas Burlesca de Getulino*, sucinta várias indagações iniciais quanto ao riso provocado e à duplicidade de sentidos

presentes na obra literária. Dado o momento histórico em que a propriedade escrava era o centro de debate político, surge um negro com uma vasta produção intelectual literária capaz de denunciar esta realidade objetiva pelo uso da sátira. Antes de adentrarmos ao universo poético de Luiz Gama, cabe analisarmos alguns conceitos relacionados à sátira literária mesmo não sendo nossa intenção, neste trabalho, construir uma teoria satírica. É, contudo, de nosso interesse, observar o lugar da sátira e do riso, principalmente no universo literário de Gama, para tanto, as contribuições da historiografia são interessantes, bem como os estudos que tratam dessa delimitação em termos formais. Há que se distinguir antes de tudo o humor da sátira. O humor relaciona-se com o cômico, o grotesco, o burlesco, o irônico, o sarcástico, sem, todavia, se confundir com esses gêneros. O humor para quem o percebe desperta um sutil processo mental. Nas entrelinhas do dito e não dito o humor tece uma infinita trama de conotações, metáforas subentendidas, jogo de palavras, articulação entre o sério e o pitoresco; entre o erudito e o popular, utilizando-se do potencial sugestivo da sátira, da paródia, da ironia, da paráfrase etc., podendo servir para ridicularizar, satirizar, satanizar o inimigo, mas também para explicitação da moral de uma história com finalidade cômica. A sátira abordada também pela ironia, paródia, e pelo riso, está marcada pela retirada da linguagem no seu espaço fixo. Extraída da sua adjacência com a realidade, tem como característica principal a ação reveladora do que se encontra oculto e a qualidade de disseminar princípios morais visando combater os vícios sociais e punir os maus hábitos através do riso repleto de sarcasmo, mesmo não sendo o cômico meta essencial da técnica satírica. Diante dessa breve explicação, podemos perceber algumas diferenças entre o humor e sátira, entretanto, em suas variações, ambas abordagens, apresentam um elemento comum, o uso do riso. De acordo com (DUARTE, 2006) o riso é composto por:

Fundamentalmente por dois objetos: o outro ou o eu. Provocado pela ironia, o riso é uma afirmação de poder sobre o outro, considerado então de alguma forma inferiorizado. No humor, pelo contrário, o riso volta-se para o próprio eu, que brinca com seus costumes, crenças, pretensões ou manias.

Semelhantemente demonstra Propp (apud ROCHA, 2006) “o riso tem dois grandes gêneros: aquele que contém e aquele que não contém a derrisão” sendo o “riso de zombaria” – aquele que contém a derrisão – e o “riso bom” (ligado ao humor) – o que não contém a derrisão. Propp (apud ROCHA, 2006) afirma:

O riso de zombaria ocorre com maior frequência, tanto na vida, quanto na arte: o riso ridicularizador do grupo de amigos é um exemplo do riso de zombaria na vida; na arte, as expressões satíricas, a maior parte das produções paródicas e caricaturescas também recorrem à possibilidade de um riso crítico, que pressupõe a superioridade de quem ri face ao alvo do riso ou, de um riso suscitado pelos defeitos daquilo ou de quem se ri. ”

Apesar do riso de zombaria ser o mais frequente no mundo da modernidade em outras épocas aconteceu o inverso. Remete-se ao século V o surgimento de uma sensibilidade que o renegaria por tê-lo condenado ao mau gosto e a deselegância durante muito tempo. Os motivos de sua não aceitação variam de acordo com a época e com aqueles que o reprovam. Esse desprestígio acarretou consequências mortais para a correta apreciação da sátira.

Se a sátira requer uma consciência alerta que seja capaz de observar as incongruências do homem e da sociedade e se parte do pressuposto de que a exposição de tais incongruências pode acarretar a correção dos vícios e desvios, produzindo uma melhoria do caráter humano, bem como das instituições sociais, é possível afirmar que ela se vincula ao que é intimamente humano, uma vez que expressa a insatisfação e a esperança. Arntzen(1971), afirma muito bem: “pelo fato de a sátira revelar que o que apenas é ainda não é nada, ela torna perceptível o que poderia ser, e com isso o que seria a verdadeira realidade, o concretamente real, como a história humana no horizonte de sua utopia.” Todavia, essa singularidade e prestígio do discurso satírico não foi considerado por muitos, segundo Jürgen Brummack (apud SOETHE, p.4, 1998):

A crítica especializada do século XVII teria se ocupado ativamente dessa forma literária. A partir do Romantismo, porém, ela teria vivido um período de desprestígio, e em seu lugar teriam se desenvolvido somente teorias do humor, do cômico, da ironia e do chiste.

É somente a partir do século XX que acontece uma mudança na situação, “as transformações do conceito de literatura e os questionamentos acerca de sua função social teriam despertado interesse pela sátira”, de acordo com Brummack. Porquanto, esse desprestígio sem dúvida é um dos motivos que relegou ao esquecimento do grande satírico que foi Luiz Gama. Dentre tantos gêneros da época fez uso do riso, o elemento denunciador das mazelas sociais, através dos seus poemas satíricos-raciais. Demonstrar sua singularidade e o modo como Gama usava sua consciência identitária de negro para afirmar sua voz na literatura, mesmo diante de uma realidade desfavorável, é o nosso maior propósito. Para cumprir esse objetivo utilizaremos sua única obra *Primeiras Trovas Burlescas de Getulino* como fonte de análise.

2 | O MAIS ALTO POETA SATÍRICO

Luís Gonzaga Pinto da Gama, ou Luís Gama, nome abreviado pelo qual mais é conhecido, nasceu em 1830, na Bahia, era filho da africana Luiza Mahin e de um fidalgo de origem portuguesa. Vendido como escravo aos dez anos, pelo próprio pai, Luís Gama é levado para o Rio de Janeiro e depois para São Paulo, e continua nesta condição até ser alfabetizado por um amigo aos 17 anos. Autodidata, conseguiu

provar sua liberdade tornando-se o primeiro negro escravizado a atuar como advogado (rábula) no Brasil. Mais tarde, Luiz Gama se tornaria um dos maiores líderes “precursor” da causa abolicionista que conseguiu libertar centenas de pessoas escravizadas ilegalmente. Sujeito arredo e determinado, apesar da inferioridade, do racismo e da resignação que o negro vivia naquela época, lutou inteligentemente contra um contexto histórico que marginalizava o negro e sua cultura. Entretanto, sua “fama” está reduzida quase que praticamente aos estudos de Sílvio Romero, Sud Mennucci, Júlio Romão e de pouquíssimos contemporâneos. Sua biografia é muito singular, único negro brasileiro que nasce livre, passa pela experiência da escravidão, torna-se membro da república das letras, figura associada a produção literária e ao campo político jurídico. Muitas vezes, a figura de Luiz Gama, resume-se somente a sua história (como foi descrita acima) e nos trabalhos gerais sobre a literatura brasileira que quase sempre citam seu nome dedicando-lhe algumas linhas e definindo-o como poeta satírico e “precursor” do abolicionismo. Sem dúvida o poeta deixou um grande legado, mas o que se desconhece é que ele deixou algo tão grande quanto sua própria história: sua obra literária. Esta é a dimensão pouco explorada e menos conhecida nos dias atuais. Assevera (MARTINS, 1977) que Luís Gama tem “uma posição igualmente única em nossa literatura, a posição, aliás insuficientemente reconhecida, de ser o nosso primeiro (no sentido da grandeza) e mais alto poeta satírico.” Antes de adentrarmos um pouco sobre a consciência lúdica de Luís Gama em sua obra, vale apenas lembrar o contexto do negro na literatura brasileira.

Na literatura nacional a figura do negro, diferentemente da exaltação do índio, sempre foi exposta de forma opaca e rarefeita, com poucos personagens, versos e cenas. O negro esteve presente na literatura mais como tema do que como voz autoral, na verdade antes de 1850 o que notamos é sua total ausência. Surpreendentemente, segundo o censo datado de 1872, aponta que 58% dos residentes no país se declaravam “pardos ou negros”, contra 38% que se diziam brancos e os índios perfaziam 4% do total da população (época em que viveu Luís Gama). É a partir do barroco que o negro começa a aparecer, porém de forma caricatural, na poesia satírica de Gregório de Matos e em textos do Padre Vieira. No período romântico (1836-1881), o projeto político dos escritores brasileiros estava voltado para a construção da identidade nacional (base ideológica do indianismo) e para o espírito nacionalista, de independência e de liberdade que passou a ser representado literalmente pela imagem do índio. É somente no fim da fase indianista que o negro surge para contracenar com índio. Mas, enquanto o índio por natureza é apresentado como corajoso e profundamente orgulhoso de sua independência (emblema mítico nacional), o negro é demonstrado como um ser humilde, resignado e sem identidade que buscava a cultura do branqueamento para ser “aceito.” Um exemplo é a obra *A Escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães, que arianiza a personagem negra a tal ponto que o drama desenvolvido é o sofrimento de uma negra que “passa” por branca (e sempre teve tratamento de branca) ameaçada de ser submetida à sua condição legal. Segundo informa Heitor Martins, Revista Afro-

Ásia (1996):

No romance e no teatro, José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Bernardo Guimarães trataram o negro, procurando sempre deslocar o problema imediato da realidade da vida do escravo para a consideração da influência moral negativa que a escravidão exercia sobre a população branca. O negro escravo é a alegoria dos males morais da escravidão, obras como *O Demônio Familiar* (1858), de Alencar, e *As Vítimas-Algozes* (1869), de Joaquim Manuel de Macedo, a partir dos títulos, já indicam tal preocupação.

Luís Gama, esteve consciente diante desses pormenores que o negro enfrentou, tanto na literatura brasileira quanto na sociedade daquela época. Mesmo assim, surge corajosamente através de muita luta, expressando seus versos exaltadores de sua etnia, engrandecendo com eloquência e personalidade a sua origem negra. Sua obra, *Primeiras Trovas Burlescas*, publicada em 1859, é composta principalmente por sátiras sociais, políticas e temas raciais que denunciará as mazelas e os paradoxos políticos e raciais do Brasil daquela época. Poeta *sui generis*, sua obra foi bem recebida pela crítica. É o primeiro autor afro-brasileiro e a primeira voz negra na literatura brasileira. Nesse sentido, sua obra com diversas temáticas, apresenta nos dois primeiros poemas “Prótase” e “Lá Vai Verso! ” (Invocação às Musas), uma demonstração de estilo paródico e de caráter épico. No poema “Que Mundo É Este?” percebemos a sua leveza em despertar o riso (sem deboche) de forma consciente e lúdica. Era alguém que conhecia a realidade social da época e que não era omissivo, seu tom demonstrava engajamento em denunciar as mazelas do período (GAMA, 2000, p.128):

Que mundo? Que mundo é este?

Do fundo seio d'est'alma

Eu vejo... que fria calma

Dos humanos na fereza!

Vejo o livre feito escravo

Pelas *leis* da prepotência;

Vejo a riqueza em demência

Postergando natureza

Vejo o vício entronizado;

Vejo a virtude caída,

E de coroas cingida

A estátua fria do mal;

Vejo os traidores em chusma

Vendendo as almas impuras,

Remexendo as sepulturas

Por preço d'áureo metal.

Vejo fidalgos d'estopa,

Ostentando os seus brasões,

Feio enxerto de dobrões

Nos troncos da fidalgia;
Vejo este mundo às avessas,
Seguindo fatal derrota,
Em quando farfante arrota
Podres grandezas de um dia!

Brônzea estátua – o rico surdo
Aos tristes ais da pobreza
Amostra com vil rudeza
Uma burra aferrolhada;
Manequim de estupidez
No orgulho vão da cobiça
Tem por divisa cediça
– Alguns vinténs e mais nada.

O poder é só dos Cresos,
A ciência é de encomenda;
Sem capital e sem renda
Com pouco peso – o que val?
Talentos – palavrões ocios! –
Que nunca deixaram saldo;
Não há sustância no caldo
Que não tempera o metal!

Sisudez... que feia másc'ra!
Isso é peste, isso é veneno!
Se é pobre, nasceu pequeno,
Quem aspira a posição?!
Não vê que é grande toleima
Querer subir sem moeda,
Pois não escapa de queda
Quem teve um leito no chão!

Que se empertigue enfunado
Algum sandeu que traz marca...
Reparem que a bisca embarca
Que leva à vela o batel!
E o povo que o vê fulgindo
Com lantejoulas brilhantes
Não olha p'ra o que foi d'antes,
E nem lhe enxerga o xarel!

E o mais é que zune e grasna
O pateta aparvalhado
Parece que é deputado
Os ministros fulminando;
Grita, berra, espinoteia,
Calunia, faz intriga,
Mas logo fala a barriga,

E vai a teta chupando!

Digam lá o que quiserem
Fale embora o maldizente;
Eu bem sei que tudo mente,
Sei que o mundo tem razão;
Se eu tivesse na algibeira
Alguns cobres, que ventura! –
Mudava o nome, a figura,
Ficava logo *Barão!*

Em outros versos como, por exemplo, “No Álbum”, há um tom revelador do preconceito sofrido pelos os negros, principalmente quando a cor de pele era fator determinante para classificar o nível sócio e intelectual. Percebemos mais uma vez o tom satírico, de acordo com os trechos abaixo (GAMA, 2000, p.29):

Não borres um livro,
Tão belo e tão fino;
Não sejas pateta,
Sandeu e mofino.

Ciências e letras
Não são para ti
Pretinho da Costa
Não gente aqui

Ouvindo o conselho
Da minha razão,
Calei o impulso
Do meu coração.

Se o muito que sinto
Não posso dizer,
Do pouco que sei
Não quero escrever.

Não quero que digam
Que fui atrevido;
E que na ciência
Sou intrometido.

Desculpa, meu amigo,
Eu nada te posso dar;
Na terra que rege o *branco*
Nos privam té de pensar! (...)

Outro exemplo crucial, acerca do uso da sátira, segue na construção do poema mais conhecido por “Bodarrada” em que, de forma explícita, perceberemos abaixo, a opção do poeta em selecionar palavras carregadas de ironia e humor para demonstrar que não há porque se viver julgando, menosprezando ou classificando as pessoas por tom de pele, pois no final somos todos “bodarrada” como menciona em um dos seus poemas mais conhecido e intitulado por “Quem Sou Eu?” (GAMA, 2000, p.116):

Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;
Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho:
Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,
Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?
Anjo Bento, antes trovões.
Faço versos, não sou vate,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:
Eis aqui o *Getulino*
Que no plectro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,
Têm brasões, não – das *Calendas*,
E, com tretas e com furtos
Vão subindo a passos curtos;
Fazem grossa pepineira,
Só pela *arte do Vieira*,
E com jeito e proteções,
Galgam altas posições!
Mas eu sempre vigiando
Nessa súcia vou malhando
De tratante, bem ou mal,
Com semblante festival.
Dou de rijo no pedante
De pílulas fabricante,
Que blasona arte divina,
Com sulfatos de quinina,
Trabuzanas, xaropadas,
E mil outras patacoadas,

Que, sem pingo de rubor,
Diz a todos, que é DOUTOR!
Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça,
– Faz a todos injustiça –
Com rigor deprime o pobre
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
E só acha horrendo crime
No mendigo, que deprime.
– Neste dou com dupla força.
Té que a manha perca ou torça.
Fujo às léguas do lojista,
Do beato e do sacrista –
Crocódilos disfarçados,
Que se fazem muito honrados
Mas que, tendo ocasião,
São mais feros que o Leão.
Fujo ao cego lisonjeiro,
Que, qual ramo de salgueiro,
Maleável, sem firmeza,
Vive à lei da natureza;
Que, conforme sopra o vento,
Dá mil voltas num momento.
O que sou, e como penso,
Aqui vai com todo o senso,
Posto que já veja irados
Muitos lorpas enfunados,
Vomitando maldições,
Contra as minhas reflexões.
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
Desta arenga receosos
Hão de chamar-me tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;
Porém eu que não me abalo,
Vou tangendo o meu badalo
Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.
Se negro sou, ou sou bode
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta...
Há cinzentos, há rajados,
Baíos, pampas e malhados,
Bodes negros, *bodes brancos*,
E, sejamos todos francos,
Uns plebeus, e outros nobres,

Bodes ricos, bodes pobres,
Bodes sábios, importantes,
E também alguns tratantes...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas,
Ricas Damas e Marquesas
Deputados, senadores,
Gentis-homens, veadores;
Belas Damas empoadas,
De nobreza empantufadas;
Repimpados principotes,
Orgulhosos fidalgotes,
Frades, Bispos, Cardeais,
Fanfarrões imperiais,
Gentes pobres, *nobres gentes*
Em todos há *meus parentes*.
Entre a brava *militança* –
Fulge e brilha alta *bodança*;
Guardas, Cabos, Furriéis,
Brigadeiros, Coronéis,
Destemidos Marechais,
Rutilantes Generais,
Capitães-de-mar-e-guerra,
– Tudo marra, tudo berra –
Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos. –
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catinga;
O deus Mendes, pelas costas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E, segundo o antigo mito,
Também Fauno foi cabrito.
Nos domínios de Plutão,
Guarda um bode o Alcorão;
Nos lundus e nas modinhas
São cantadas as bodinhas:
Pois se todos têm *rabicho*,
Para que tanto capricho?
Haja paz, haja alegria,
Folgue e brinque a bodaria;
Cesse pois a matinada,
Porque tudo é *bodarrada!* –

Esses são alguns trechos e poemas que compõem a obra *Primeiras Trovas Burlescas*. Como podemos perceber, Luiz Gama foi um grande intelectual e trazia nas suas poesias marcas de sua identidade negra. Conhecedor de sua origem, nunca menosprezou sua cor e tampouco se autovalorizou ou vangloriou-se, mas de maneira simplória e singular, demonstrava que no mundo havia lugar para todos, inclusive para os negros.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus outros poemas, Heitor Martins afirma que “a possibilidade do emprego de material da cultura afro-brasileira na composição poética em “A Cativa” e “Minha Mãe” leva a afirmações de valores estéticos identificados com traços e feições africanas para composição desses poemas.” Em “Meus Amores”, publicado no jornal *Diabo Roxo* (1865) é que o poeta define uma beleza contrária aos cânones românticos, desvencilhando-se melhor que qualquer outro romântico brasileiro do eurocentrismo estético. Enquanto os Indianistas forçavam a mão para “ocidentalizar” o indígena, Luís Gama, toma caminho inverso e cria a primeira obra literária brasileira afirmativa de uma possibilidade estética alternativa, na qual a beleza negra é incluída. Com isto, Luís Gama, demonstrou claramente ser consciente de sua identidade, aceitando sua “negritude.” O próximo passo será a generalização destes valores para toda a sociedade que se formava no Brasil. Para finalizar, retomamos a reflexão do poema anterior, “Quem Sou Eu?”, de forma humorística e inventiva aos que o zombavam de “bode”, o poeta baiano transcende a mera resposta individual para criar uma imagem coletiva: não apenas ele, Luís Gama, é “bode”; na realidade, todos os brasileiros são “bodes”, ou seja, quer queiram quer não, todos os brasileiros participam da mesma base étnica que inclui uma grande participação negra. É por esta posição e tantas outras coisas e principalmente por sua consciência lúdica que Luís Gama se afirmou na diversidade do cenário nacional como uma voz ativa e original, diante de uma sociedade que oprimia e discriminava o negro, mas infelizmente seu nome é descrito apenas de maneira superficial, são poucos que o dedicam estudo merecido.

Sabemos que no Brasil há outros grandes autores que não compõem o cânone nacional. Não por falta de viés literário, mas devido aos equívocos de formação de consagração das nossas letras. Reconhecer os méritos de inúmeros que hoje são tidos como anônimos é que se espera daqueles dotados de inteligência e bom-senso. (BRAGA, Herasmo, 2010, p.43).

REFERÊNCIAS

BRITO, Herasmo Braga de Oliveira. **Como e por que ler Luís Gama / Singularidade da poesia negra brasileira: Luís Gama**. Teresina/PI: Almagama, 2010.

CAGNIN, Luiz Antônio. **130 Anos do Diabo Coxo**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Revista do

Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, n.1, p.27 – 31, 1994.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica.** Londrina/PR: Revista de Ciências Sociais, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DUARTE, Lélia Parreira. **Ironia e humor na literatura.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas; São Paulo, 2006.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira.** Belo Horizonte: Revista PUCR. v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

FERREIRA, Shirley. **As trovas burlescas de Getulino: o pulo do gato na literatura negra.** Belo Horizonte. Cardenos Cespuc – N.22. 2013

ROCHA, Rejane Cristina. **Da utopia ao ceticismo: a sátira na literatura brasileira contemporânea.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista. _____. 2006.

GAMA, Luiz. **Primeiras Trovas Burlescas e outros poemas.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LUCIANO, José Helio. **O Negro na Literatura: De Objeto a Sujeito.** Londrina/PR. Universidade Estadual de Londrina.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira, (1855.1877).** São Paulo: Editora Cultrix/ Editora da Universidade de São Paulo, 1977, vol. I11 p. 109.

MARTINS, Heitor. **Luís Gama e a Consciência Negra na Literatura Brasileira.** Bahia: Universidade Federal da Bahia: Revista Afro-Ásia, n. 17, artigo nº5. 1996.

SOETHE, Paulo Astor. **Sobre A Sátira: Contribuições Da Teoria Literária Alemã Na Década De 60.** Florianópolis: Universidade Federal do Paraná: Fragmentos, volume 7 nº 2, p. 07/27. 1998.

SOUSA, Florentina. **Literatura Afro-Brasileira: algumas reflexões.** Brasília: Fundação Cultura Palmares. Revista Palmares, ano 1, n.2, p.64 – dezembro.2005.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/censo-de-1872-unico-registrar-populacao-escrava-esta-disponivel-7275328>

PRECONCEITO RACIAL VIVENCIADO PELA PERSONAGEM CLARA DOS ANJOS NO ROMANCE HOMÔNIMO DE LIMA BARRETO

Leonice Rosa da Cunha Abreu

Universidade Estadual do Piauí, Teresina-Piauí

Zenaide Lima de Sousa

Universidade Estadual do Piauí, Teresina-Piauí

Elio Ferreira Souza

Universidade Estadual do Piauí, Teresina-Piauí

RESUMO: Em *Clara dos Anjos* relata-se a história de uma moça pobre e negra, filha de um carteiro suburbano, que apesar das cautelas excessivas da família, é iludida, seduzida e, como tantas outras, desprezada enfim, por um rapaz branco. *Clara dos Anjos* é um livro póstumo do escritor *Lima Barreto*. Este usa o subúrbio do Rio de Janeiro para ambientar o romance, ele traz uma denuncia contra o preconceito racial, as disparidades sociais. A obra traz como tema central o preconceito racial, e é através da protagonista Clara dos Anjos que o autor apresenta tal preconceito. Diante dessa realidade, estudar essa temática se justifica pela importância do tema abordado, pois traz uma discussão sobre o preconceito racial, questão ainda muito presente na sociedade brasileira. A partir do exposto surgiu o seguinte questionamento: Como se apresenta o preconceito racial sofrido pela personagem *Clara dos Anjos*? No livro *Clara dos Anjos*, de Barreto. Nesse sentido o objetivo desse trabalho é mostrar esse preconceito racial vivenciado pela personagem *Clara dos Anjos*

na mencionada obra de Lima Barreto. Para tal nos embasamos nas perspectivas teóricas dos autores, PINTO & CHALLOUB (2016), FERREIRA & FILHO (2013) e CUTI (2010). Os resultados obtidos neste trabalho contribuirão de maneira significativa para mostrar que o preconceito racial ainda permeia na sociedade brasileira, apesar do tema ter sido denunciado em meados do sec. XIX pelo então escritor.

PALAVRAS-CHAVE: Lima Barreto. Romance afro-brasileiro. Preconceito racial. Sociedade burguesa.

1 | INTRODUÇÃO

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu no Rio de Janeiro no dia 13 de maio de 1881. A partir de 1909, Lima Barreto inicia sua carreira de romancista, com a publicação da obra *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. *Clara dos Anjos*, corpus da nossa análise, publicado em 1922, ano de sua morte, é ambientada no subúrbio do Rio de Janeiro. É um clássico da literatura brasileira, e passa-se no fim do século XIX e início do século XX. A obra tem influência das estéticas Realista e Naturalista, e traz como tema central o preconceito racial. Lima Barreto produz uma crítica ácida e desmascara a sociedade burguesa da época. O discurso de

Lima Barreto é pautado na denúncia contra as desigualdades sociais e o preconceito racial, presente em uma sociedade extremamente seletiva, e cujos valores ainda marginalizava as camadas menos favorecidas, formada em sua grande maioria por negros, afrodescendentes e brancos pobres. De modo enfático podemos dizer que o escritor adotou os desvalidos, os oprimidos, os negros, os desprovidos, e os esquecidos pelo poder público.

2 | OBJETIVOS

O preconceito racial presente na obra *Clara dos Anjos* de Lima Barreto. Identificar o preconceito racial vivenciado pela personagem Clara dos Anjos na mencionada obra.

3 | DISCURSSÃO

Na obra *Clara dos Anjos*, Barreto assume um tom combativo, pois é avesso aos valores vigentes, e então busca com sua obra desmascarar a hipocrisia da sociedade brasileira da época. Assim podemos dizer que o escritor adotou os desvalidos, oprimidos, negros e os esquecidos pelo poder público. Daí então essa camada silenciada e sufocada pela classe detentora do poder ganha voz.

Ainda que o tema central da obra *Clara dos Anjos* seja o preconceito racial, Lima Barreto denuncia outras formas de opressão, como as desigualdades sociais, pois ao ambientar a obra no subúrbio do Rio de Janeiro mostra as degradantes situações de vida daquele povo, deixando clara a separação de classe, onde os menos favorecidos vivem em lugares insalubres e afastados, enquanto que os ricos disfrutam dos lugares mais privilegiados, e com um poder público atuante. Assim, Barreto mostra que a separação espacial, não está envolvida somente pela cor da pele, mas também pela classe social. É nesse contexto que Lima Barreto (2012, p. 107), fala que: “Por esse intrincado labirinto de ruas e bibocas é que uma grande parte da população da cidade, a cuja existência o governo fecha os olhos, embora lhe cobre atrozes impostos, empregados em obras inúteis e santuários noutros pontos do Rio de Janeiro”.

Ainda nesse tom de preconceito socio-racial, o autor se volta também para a situação das mulheres do séc. XX, pois o preconceito vivenciado pela protagonista Clara dos Anjos, segundo Lima Barreto, é decorrente de sua educação errônea, que não foi capaz de prepara-la para enfrentar os problemas da vida. E isso está relacionado a educação que ela recebeu da mãe, que não soube preparar a filha para os problemas reais, a jovem era protegida excessivamente.

Barreto vê a educação como um meio de despertar Clara e prepará-la para enfrentar a vida. No livro *Clara dos Anjos*, Lima Barreto representa sua condição social por causa da cor de sua pele, e o faz na referida obra, através da personagem principal, Clara. Uma mulher negra, que após geração e geração, ainda sofre os resquícios dos anos de escravidão vividos no Brasil, e que deixaram marcas na sua maneira de tratar os descendentes dos negros no Brasil. Segundo Munanga (1986, p. 52), “Não se

pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor”.

4 | RESULTADOS

O discurso de Lima Barreto é pautado na denúncia contra as desigualdades sociais e o preconceito racial, presente em uma sociedade extremamente seletiva, baseada em valores que ainda marginalizava as camadas menos favorecidas, constituídas em sua maioria por negros, afrodescendentes e brancos pobres, como podemos observar em Barreto (2012, p. 112), Até ali, ele contava com a benevolência secreta de juízes e delegados, que, no íntimo, julgavam absurdo o casamento dele com suas vítimas, devido à diferença de educação, de nascimento, de cor, de instrução”.

Lima Barreto produz uma crítica enfática ao preconceito racial, ele faz isso através de sua protagonista Clara dos Anjos, mulher negra que após geração e geração ainda sofre resquícios dos anos de escravidão vividos no país e que deixaram marcas na maneira de tratar os descendentes de escravos no Brasil, conforme nos fala, Barreto (2012, p.151), “Você não vê, se ele quisesse casar não escolheria Clara, uma mulatinha pobre, filha de um simples carteiro”?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos ler o romance Clara dos Anjos, com a mesma visão que tinha o autor, que com críticas rotundas mostrava as situações de injustiças sociais, denunciava de forma veemente a sociedade padrão de que exigia adequação aos valores burgueses, e esperava conscientização de um país marcado por desigualdades, que atualmente ainda sofre com o preconceito racial. Apesar de ser um tema muito debatido ainda é uma ferida na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

CAZÉ, Glauco. **Clara dos Anjos**. Lima Barreto. Adaptação de Glauco Cazé, Recife: Prazer de ler, 2012.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo negro, 2010. Coleção consciência em debate.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no brasil**: Antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Usos e sentidos. São Paulo: Ática S.A, 1986.

PINTOS, Ana Flávia Magalhães; Sidney Chalhoub (Org.). **Pensadores negros – pensadoras negras**. Brasil, séculos XIX e XX. Cruz das Almas: Fino traço, 2016, p. 165-186.

RELAÇÕES SOCIAIS DO BRASIL: DO COMÉRCIO ESCRAVISTA DO SÉCULO XVIII AO COMÉRCIO SOLIDÁRIO DO SÉCULO XXI

João Batista Romualdo Alves

Licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), especialista em literatura e história afro-brasileira e africana (UESPI), mestre em letras (UESPI).
E-mail- joaoromualdo@hotmail.com

RESUMO: Busca-se neste trabalho o percurso das relações sociais denunciadas por Machado de Assis em *Pai contra mãe* e o reflexo dessas relações na sociedade do século XXI denunciadas na obra fílmica *Quanto vale ou é por quilo?* dirigida por Sérgio Bianchi, um diálogo que revela o olhar crítico do contista sobre o comércio de escravos na sociedade do século XVIII, e a denúncia de instituições que se aproveitam da vulnerabilidade da sociedade marginalizada na era da democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Literatura. Escravidão.

INTRODUÇÃO

A história oficial do Brasil tem maquiado alguns fatos considerados de fundamental importância para a compreensão da sociedade construída no país, desde os seus primeiros registros escritos com a chegada dos europeus, até a situação atual de desconforto percebida com os abismos sociais que separam as classes

formadoras da sociedade moderna. Nesse sentido, voltamos aos registros de denúncia presentes no conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis, até a filmografia de Sérgio Bianchi em *Quanto vale ou é por quilo*, dois olhares que marcam épocas e contextos sociais diferentes com consequências semelhantes, resultando na falta de liberdade e na coisidade do ser humano, principalmente, pela marginalização resultante das disputas de poder. Bianchi faz uma análise com caráter de denúncia, às instituições sociais fundadas para combater a pobreza, porém, seus gestores usam-nas para benefício próprio. Machado de Assis mostra o comércio de escravos daquela sociedade em que o poder material favorecia o crescimento econômico de senhores por meio da compra e venda de escravos vindos principalmente da África.

Na época da escravidão, buscaremos compreender como se davam as relações sociais entre escravos e senhores, pela voz dada aos escravos nas personagens de Machado de Assis e, na época da democracia, compreender a situação de marginalidade vivida por comunidades alheias às condições de igualdade pretendidas pelo sistema político vigente através da representação artística do filme *Quanto vale ou é por quilo?* de Sérgio

Bianchi. Duas histórias separadas por mais de dois séculos e unidas por um jogo de interesses baseado na atividade lucrativa do comércio e nos valores individuais da elite.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NARRATIVA PRESENTE EM *PAI CONTRA MÃE* DE MACHADO DE ASSIS

Machado de Assis inicia o conto apresentando a maneira torturante com que eram tratados os escravos e já anunciando a atividade lucrativa para o comércio com o tal regime, e na denúncia do narrador, compreende-se a cumplicidade da sociedade com o comércio predominante, pois como se infere no trecho a seguir “tais atitudes de crueldade eram necessárias para manter a ordem humana e social, assim como corrigir os erros dos escravos”.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, o outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com o que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas. Mas não cuidemos de máscaras. (ASSIS, 1997)

Com sua linguagem registrada, de marcar a narrativa com o discurso irônico, Machado apresenta as personagens, bem como o desenrolar da narração a partir das fugas de escravos na tentativa de escapar e de rejeitar o sistema escravocrata de então: “Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada”, assim, Machado mostra um ato de inconformismo dos escravos e uma luta pela liberdade por meio da reação do escravo, uma atitude que a história oficial não revelou com profundidade sobre o escravo enquanto sujeito que lutava contra aquele sistema. E é nessa ocasião em que surge Cândido Neves, o “Candinho”, que na iminência de ser pai, vê na captura dos escravos fugidos, uma oportunidade para ganhar dinheiro e criar seu filho, mesmo que para isso saia à captura de uma escrava fugida, grávida e que por muito ser espancada na captura, aborta seu filho. Daí o entendimento do título “pai contra mãe”, Candinho enquanto pai, ignora a condição de mãe da escrava que muito queria seu filho e, por força das circunstâncias que levaram Cândido Neves a capturá-la, este (pai) vira-se contra aquela (mãe).

Feitas as considerações gerais da narrativa do conto, apresentemos as personagens que tecem a trama da narrativa.

Cândido Neves (Candinho) – depois de passar por vários ofícios, pois este tinha

uma séria dificuldade de se manter no emprego, torna-se capitão do mato, caçador de escravos fugidos; com o desejo de conseguir dinheiro para criar seu filho, prestes a ser entregue a rodas dos enjeitados.

Clara – órfã, mora com uma tia, cosia com ela e tornou-se esposa de Cândido Neves.

Mônica – tia de Clara, trabalha para o sustento da sobrinha e, com o casamento desta, também se preocupa com o marido (Candinho), conselheira do recém-casal, inclusive para entregar a criança à roda dos enjeitados.

Arminda – escrava fugida, capturada por Cândido Neves, dando assim condições por meio da recompensa que ele receberia para criar o filho dele, e ao mesmo tempo, perderia seu filho pelos maus tratos sofridos na captura.

Como uma volta à expressão inicial, Machado finaliza a narrativa reforçando e esclarecendo a mensagem inicial proposta pelo título “Pai contra mãe” esse episódio é marcado pela ação vitoriosa do pai. Finaliza-se a narrativa: “Cândido Neves, beijando o filho, entre lágrimas verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto. - *Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração*”.

REFLEXOS DA ESCRAVIDÃO NO SÉCULO XXI REPRESENTADOS NA OBRA FÍLMICA QUANTO VALE OU É POR QUILO? DE SÉRGIO BIANCHI

Dirigido por Sérgio Bianchi, o filme *Quanto vale ou é por quilo?*, faz um retrato das relações sociais do século XXI por meio de suas mazelas, situações de miséria e enriquecimento ilícito de gestores das instituições fundadas para dar auxílio às comunidades carentes e amenizar as discrepâncias sociais da modernidade. Para isso, o diretor vai intercalando na filmografia cenas do comércio de escravos no século XVIII, uma adaptação livre do conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis; neste, comentado anteriormente, vimos um drama vivido por uma escrava fugida que acaba abortando seu filho depois de ter sido capturada por Cândido Neves que se tornara capitão do mato com intuito de conseguir dinheiro e assim, poder criar o filho.

No filme, iniciado por uma cena de captura de escravos, na voz do narrador, que indica o período em que ocorreu e a origem do escravo, sendo este pertencente à escrava alforriada Joana Maria da Conceição, que se sentindo roubada junta seus vizinhos para cobrar explicações do mandante da expedição; ela foi condenada por ter infringido a ordem e a paz social condenada a pagar quinze mil réis de fiança e em seguida, o narrador fala sobre os instrumentos utilizados pelos senhores para manter a ordem e castigar os escravos que se mostravam contra o regime; a máscara de flandres e o tronco são detalhadamente representados pelas imagens do filme como também aparece na descrição do conto de Machado de Assis. Segue em-se as cenas de um aniversário na periferia contrastando com uma propaganda de uma instituição de caridade “Sorriso de Criança”, um jogo de marketing para se conseguir dinheiro para a instituição. A propaganda feita para tal fim, marca com o *flash* das

fotografias um diálogo com as representações entre senhor e escravo mostrado no início com a fotografia de Joana Maria da Conceição e seus escravos. No século XVIII, mostra-se uma disputa entre os senhores pelos escravos fugidos e no século em curso, uma disputa entre as instituições de caridade, chamadas de terceiro setor, pelo território de atuação nas ruas, para ajudar os moradores de rua e aqueles que vivem em situação de miséria. Uma crítica dura do diretor, como assim fez o escritor do conto do século *Pai contra mãe*.

Durante todo o filme há um entrelaçamento entre as narrativas do período da escravidão com os problemas sociais dos dias atuais, como o dilema da escrava Lucrécia que há muito trabalhava para um senhor que havia estipulado o preço de sua liberdade em trinta e quatro mil réis; Maria Antônia, uma mulher de negócios, propôs a Lucrécia sua compra e esta trabalharia para Maria Antônia, negócio que no final de três anos lhe rendeu um lucro de 8.238 (oito mil duzentos e trinta e oito réis). Nos dias atuais, Mônica, para bancar com a festa de casamento da sobrinha, faz um empréstimo à sua patroa e para pagar tal empréstimo trabalharia um ano integralmente. E assim, se faz uma amostra das relações entre escravo e senhor, naquele período, e, patrão e empregado, nos dias de hoje.

Merece destaque também, a denúncia feita pelo filme, dos presídios brasileiros, que na voz do personagem de Lázaro Ramos, faz-se uma comparação com o navio negreiro, com ressalvas; cuja viagem durava dois meses e transportava escravos destinados aos seus donos; a prisão não tinha tempo determinado, saía de lá quem pagava ou fugia, também uma semelhança à maneira vivida pelos escravos que, para conseguir sua liberdade, tinham que pagar ou fugir.

A prisão é o único lugar onde o poder pode se manifestar em estado puro em suas dimensões mais excessivas e se justificar como poder moral. “Tenho razão em punir pois vocês sabem que é desonesto roubar, matar...” O que é fascinante nas prisões é que nelas o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado”, visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, 1979:73).

O ponto alto do filme se dá quando Arminda denuncia uma fraude da “Stiner” que monta uma central de informática na periferia. Lavagem de dinheiro, superfaturamento e outros, fazem Arminda sair do emprego e fazer uma denúncia que causou a sua morte no final do filme, ou melhor, um dos dois finais propostos pelo diretor. No primeiro, Candinho é contratado por Ricardo para matá-la, Cândido tornara-se matador de aluguel para conseguir dinheiro para manter a família (Monica, Clara e seu filho que acabara de nascer); o segundo final proposto é encenado com uma reação de Arminda na iminência da morte, ela propõe que Candinho a deixe viva e juntos roubariam todo dinheiro de Ricardo e montariam uma central de sequestro para acabar com todos os corruptos e ladrões que roubam o dinheiro do estado.

A trama encenada no filme está intimamente envolvida, relacionada com a trama do conto *Pai contra mãe* de Machado de Assis, a escrava alforriada que mantém em sua posse escravos para cuidar de sua propriedade; a tia Mônica do filme, empregada que sonha em fundar seu próprio negócio, subordinada na empresa que trabalha e patroa de uma criança negra fazendo-a de serviçal; os senhores de escravos que negociam entre si suas “mercadorias” visando o lucro; e, o terceiro setor dos tempos atuais, investindo no marketing das instituições para sensibilizar seus patrocinadores, e assim, conseguir recursos para dar assistência às comunidades carentes (plano não executado pela visão de lucro que seus gestores possuem). Desse modo, muito do enredo presente no conto, encontra-se também no filme, inclusive nos dramas vividos por Arminda (escrava) e Arminda (funcionária), Candinho (capitão do mato) e Candinho (matador de aluguel). É, no entanto, uma adaptação sábia e reveladora que denuncia um dos sérios problemas formadores da desigualdade social de hoje, como era também na sociedade escravista, apesar de se fazer uso de outras táticas como o comércio de seres humanos.

Há muito que a arte cinematográfica vem “conversando” com a arte literária e vice-versa, duas artes que trabalham com elementos distintos, porém, com objetivos semelhantes de representar, refletir e questionar os tempos e os espaços vivenciados pela humanidade. Mas, mesmo caminhando juntas, não se pode condenar ou valorizar uma em detrimento da outra pela ausência ou não de fidelidade entre ambas, pois, como dito antes, cada uma, mesmo bebendo da mesma fonte, faz uso de elementos próprios, com uma maneira toda especial de construí-la; logo, percebemos nas obras em estudo um painel da sociedade de cada época com problemas de vida semelhantes, mais especificamente nas relações entre as classes que estratificam a sociedade.

Fica para reflexão a crítica das obras que partindo do título, traz um teor de significados que refletem o sistema que rege a vida dos cidadãos do Brasil desde o colonialismo (escravidão como regime legal) até a democracia (liberdade acima de tudo). Afinal, como entender uma sociedade marcada pela história de um pai contra mãe e uma sociedade que busca a resposta para a pergunta: Quanto vale ou é por quilo?

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. In: _____. **Relíquias da casa velha**. São Paulo: Globo, 1997, p. 03-14.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

QUANTO VALE ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Rio de Janeiro: Agravo Produções Cinematográficas, Riofilme, 2005. 1 DVD (95 minutos).

UMA ÁFRICA VIVA EM SALA DE AULA: OFICINAS DE AFROSABERES

Hinara Dias Juca

Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, Ceará, Brasil.

Leididaiane Inácio de Sá

Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, Ceará, Brasil.

Ana Técia de Lima

Faculdade Integrada de Picos – FIP. Crato, Ceará, Brasil.

RESUMO: O presente estudo trata-se de um projeto pedagógico, que procurou visibilizar a importância de intervenções pedagógicas voltadas para aplicabilidade da Lei 10.639/03, em uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Crato, Ceará. Tivemos como objetivo, ampliar os aprendizados trazidos pelas oficinas de afrosaberes, para que assim possamos então despertar em todos que fazem parte do processo, inclusive as crianças que se dizem “brancas” e as negras que se desconhecem ou negam a beleza de ser negro, o sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização da negritude. Utilizou-se como recurso metodológico, a realização de oficinas onde usamos intervenções baseadas no Filme Kiriku e a Feiticeira, na literatura infanto-juvenil com a leitura de Betina, apresentação de símbolos Adinkras, finalizando com personalidades negras focando em Zumbi dos Palmares,

durante todo o mês de novembro de 2016, com duas turmas de infantil V, da referida escola. Tivemos como referenciais teóricos as autoras Nilma Lino Gomes, Sandra Petit, Geranilde Costa, entre outros. O encerramento do projeto se deu com entrega de portfólios individuais com os materiais produzidos durante a realização do projeto. Foi possível observar que tivemos resultados positivos, onde promovemos práticas pedagógicas que valorizaram a cosmovisão africana, as africanidades em sala de aula, lutando diariamente pelo combate ao racismo no cotidiano escolar. Diante do que foi exposto, conclui-se que é necessário assumir esse compromisso político social, lutando pela implementação da Lei 10.639/03.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03. Intervenções. Educação.

ABSTRACT: The present study is about a pedagogical project, which sought to make visible the importance of pedagogical interventions aimed at the applicability of Law 10.639 / 03, a private school in the city of Crato, Ceará. We aimed to broaden the learning brought by Afro-Brazilian workshops, so that we can then awaken in all those who are part of the process, including children who call themselves “white” and black women who are not aware of or deny the beauty of being black, the sense of belonging, recognition and appreciation of blackness. We

used as a methodological resource, workshops where we use interventions based on the Kiriku Movie and the Sorceress, in the children's literature with the reading of Betina, presentation of Adinkras symbols, ending with black personalities focusing on Zumbi dos Palmares, throughout the month of November of 2016, with two classes of children V, of said school. We had as theoretical references the authors Nilma Lino Gomes, Sandra Petit, Geranilde Costa, among others. The closure of the project occurred with the delivery of individual portfolios with the materials produced during the project. It was possible to observe that we had positive results, where we promoted pedagogical practices that value the African worldview, africanities in the classroom, fighting daily to combat racism in school everyday. In light of the foregoing, it is concluded that it is necessary to assume this social political commitment, fighting for the implementation of Law 10.639 / 03.

KEYWORDS: Law 10.639 / 03. Interventions. Education.

1 | INTRODUÇÃO

A escola brasileira ao implementar na sua proposta pedagógica uma educação antirracista, além de ser de fato um direito social pra todos, deve também respeitar e reconhecer as diferenças. Com essa dupla função, a escola, desde a educação básica até o ensino superior, torna-se responsável por construir práticas e iniciativas que sejam eficazes no combate ao racismo e à superação das desigualdades raciais.

A instituição escolar tem o compromisso de desconstruir e desmistificar as concepções errôneas sobre a população negra. Esta instituição como produtora de saberes e mediadora de conhecimentos precisa contar a história negada sobre o povo afro-brasileiro como direito que nos foi recusado ao longo da história (SILVA, 2012). O autor coloca ainda que, sendo assim:

Manifesta ser um espaço onde se trabalha com a igualdade/diferença, a realização de uma renovação pedagógica e na materialidade e metodologia do seu trabalho, inserir os estudos afros não apenas nos conteúdos em datas simbolicamente comemorativas, mas, enquanto uma ação permanente permeando todo o currículo escolar. A escola precisa oficializar no seu currículo, no projeto político pedagógico, estudar a nossa história por outra vertente, afim de que a mesma possa cumprir sua função humanizadora. (ibid. p. 14).

Trazer o assunto para dentro do contexto escolar é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que este espaço marca o processo de socialização. Sabe-se que os posicionamentos sobre as questões raciais são aprendidos e internalizados desde a infância, quer seja no âmbito familiar, social e/ou escolar, mas o silêncio no espaço escolar torna impossível que a criança negra possa construir uma identidade positiva. A este respeito, Gomes (1995) nos convida a refletir sobre o ambiente escolar, no qual a criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos, como também, há a inexistência de materiais didáticos.

Diante do exposto, o não posicionamento dos professores torna-se um ponto marcante.

Com isso, cabe a nós educadores modificar o cotidiano dessas crianças no ambiente escolar, fazendo com que haja um processo de reconhecimento da negritude, pois assim teremos a oportunidade de educá-las para que mantenham uma boa convivência, promovendo o respeito e o reconhecimento das diferenças, trazendo conteúdos e intervenções que venham abordar a história e cultura africana sem estereótipos e preconceito. Nesse sentido, Lia (2009) nos traz uma discussão importante quanto à formação de professoras e professores, pois a escola deve propiciar aos mesmos uma formação que dê conta da complexidade da cultura e da formação humana, desenvolvendo assim a sensibilidade nos educadores para as experiências discriminatórias sofridas por alunos e alunas negras no cotidiano escolar.

O desejo permanente de refletir sobre a temática negra no ambiente escolar justifica-se no compromisso do professor estar sempre formando cidadãos livres de sentimentos de racismo (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Como educadora mulher e negra, venho fazendo parte dessa trajetória, com o compromisso de eliminar o racismo assim como também outras manifestações de discriminações no ambiente escolar, objetivando que a escola onde atuo se torne um ambiente onde as vivências diárias sejam reconhecidas como positivas. Cavalleiro (2001) nos convida a refletir sobre como reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar. Na opinião da autora, a forma como nos relacionamos com nossos alunos e alunas é fundamental para efetivarmos uma educação antirracista.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a trazer para sala de aula, oficinas de afrosaberes, observando como se dá as relações étnico-raciais em duas turmas de infantil V, ampliando assim, os aprendizados trazidos pelas vivências durante a realização do projeto, para que assim possamos então despertar em todos que fazem parte do processo, inclusive as crianças que se dizem “brancas” e as negras que se desconhecem ou negam a beleza de ser negro, o sentimento de pertencimento, reconhecimento e valorização da negritude.

O local de realização das oficinas foi uma escola da rede particular de ensino, nas turmas do Infantil V A/B. Por já estar atuando na turma, utilizei as aulas para efetivar o projeto. Durante o mês de novembro, em 2016, estive desenvolvendo intervenções nas quais realizei atividades didáticas com o intuito de proporcionar às crianças ampliação de seus conhecimentos referentes aos valores étnicos.

2 | OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROJETO

Para a consolidação do referido trabalho, busquei seguir passos metodológicos que atendessem à temática em questão. Como nos diz Cunha Jr (2007), na metodologia afrodescendente o pesquisador é conhecedor da cultura de base africana, que tendo este conhecimento, o mesmo tem o desejo de romper com as formas de hegemonia

do pensamento eurocêntrico, focando na transformação da realidade racista a qual a sociedade brasileira está inserida. Com isso, o pesquisador observa a realidade e se insere nela, com o objetivo de ultrapassar o campo da neutralidade.

Em consonância com Rocha (2008), acredito que ao estudar o segmento negro, devemos atentar para visualizá-los com consciência e dignidade, enfatizando as contribuições sociais, econômicas, culturais, seus pontos positivos e negativos, experiências, estratégias e valores. Pois tratar a temática com superficialidade, folclorizando sua cultura, dando ênfase apenas aos aspectos referentes a seus costumes, alimentação, vestimentas ou rituais festivos é um equívoco que não pode acontecer no ambiente escolar. Devemos levar os alunos a construir posicionamentos críticos e de ações reflexivas da realidade em que estão inseridos, com isso eles aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão ser capacitados para intervirem nas suas realidades, com a finalidade de transformá-la.

Numa experiência vivenciada, pela primeira vez, como professora de uma turma da Educação Infantil, da rede particular de ensino da cidade de Crato – CE, foi possível colher algumas impressões bastante relevantes, e que foram de suma importância para a operacionalização do projeto. O projeto intitulado “Uma África viva em sala de aula: oficinas de afrosaberes” foi desenvolvido – no mês de Novembro de 2016 – na perspectiva de uma proposta de intervenção pedagógica para superação do racismo no cotidiano escolar, o mesmo foi realizado nas turmas do Infantil V – A/B - no período da manhã da referida escola.

Ressalto que antes de dar início ao projeto, aproveitamos uma reunião bimestral que iria acontecer, para realizar uma apresentação do projeto para os pais, onde a não aceitação foi mínima, a preocupação de alguns era se iríamos abordar religiosidade africana nas aulas.

As atividades foram desenvolvidas por meio de intervenções pedagógicas, que permitiam que os alunos expressassem suas percepções sobre o assunto, podendo entrar em contato, também, com a realidade subjetiva que influenciava suas ações. O projeto foi realizado tendo como base a proposta da lei 10.639/2003 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

3 | DAS OFICINAS DE AFROSABERES

Quebrar o silêncio que está posto nas relações raciais no cotidiano escolar é nosso desafio, e que as intervenções utilizadas nesse projeto sejam apresentadas como sugestões e informações importantes e necessárias de uma forma lúdica e prazerosa. Passaremos então a relatar alguns acontecimentos ocorridos no decorrer do projeto.

Para dar início aos trabalhos em sala de aula, primeiramente foi pensado nos

temas e conteúdos que seriam trabalhados, como, por exemplo, a disponibilidade das turmas, pois só tínhamos as sextas feiras para a realização do projeto, ou seja, o mesmo foi realizado por meio de quatro oficinas, onde ao final de cada oficina teríamos produções artísticas, para montagem de um portfólio individual para ser entregue na culminância.

Foram trabalhados alguns conteúdos relacionados à temática em estudo, tais como: conhecendo um pouco sobre a África; diversões e costumes africanos; identidades diferentes: heróis de todo mundo; quilombos como patrimônio cultural Afro-brasileiro; literatura infanto-juvenil de base africana: Betina e trouxemos também um pouco das memórias de Baobá.

Assim, quanto às observações foquei inicialmente no comportamento e atitudes das crianças em sala de aula, em relação ao ser negro, ao preconceito e a ideia que tinham da cultura africana, pelo fato de algumas crianças apresentarem um sentimento de não pertencimento a essa afrodescendência brasileira. Portanto, de acordo com Rocha (2008), um maior conhecimento sobre palavras, expressões e visões históricas deturpadas – ou não contadas pela historiografia oficial – sobre o povo negro é essencial para uma intervenção pedagógica positiva no ambiente escolar, diante das questões raciais. Com isso busquei sempre manter uma abordagem simples, mas essencial, que pôde apontar caminhos para um melhor entendimento dos alunos e levar a uma busca de ampliação e aprofundamento maior dos mesmos, sobre as questões raciais.

As oficinas de Afrosaberes foram decididas da seguinte maneira: iniciamos com a contação de história da literatura infanto-juvenil “Betina – Nilma Lino Gomes”, trazendo a questão da identidade e da importância do cabelo negro, com presença de uma boneca de pano negra, convivendo diariamente com as crianças de forma positiva. Esta oficina foi um sucesso, sendo que as crianças ficaram encantadas com o desdobramento da história contada e a beleza de Betina ao reverenciar seus cabelos e os das outras pessoas no decorrer da história, os desenhos realizados para representar Betina ficaram, lindos e não fugiram da sua real identidade negra.

Seguimos com a apresentação do filme “Kirikú e a Feiticeira”, uma animação que retrata as comunidades quilombolas e suas crenças e costumes. Após apreciação do filme realizamos uma conversa onde foi explicado que Kiriku faz parte de uma cultura diferente da nossa, mas que teve e tem grande influência no Brasil. Logo em seguida houve um debate sobre a cultura, os costumes, os personagens e suas particularidades. Finalizando com uma reprodução através de desenho dos personagens principais do filme.

Partimos então para a quarta oficina, de arte africana com a Simbologia Adinkra, que retrata os valores civilizatórios dos povos africanos. A proposta dessa intervenção foi conhecer um pouco mais sobre as tradições africanas através dos símbolos Adinkras, dentre os saberes desenvolvidos pelos akan – grupo cultural presente no Gana, Costa do Marfim e no Togo, países da África do Oeste – destaca-se a utilização de um sistema de símbolos para transmitir ideias. Cada símbolo está associado a um provérbio ou

ditado específico, enraizado na experiência dos akan. Os conjuntos desses símbolos, chamados *Adinkra*, formam um sistema de preservação e transmissão dos valores acumulados pelos akan. Inicialmente apresentamos a importância dos símbolos para as tradições africanas, ressaltando que os africanos estão entre os primeiros povos que desenvolveram a escrita. Após esse momento de leitura, apresentamos um slide que trazia um sistema de símbolos e conceitos transmitidos através de ideogramas ou objetos. Finalizamos essa intervenção com uma produção artística. Cada criança escolheu um símbolo para ser representado/pintado, onde seria desenhado o símbolo escolhido e seus significados viriam escritos na linguagem africana, como também na brasileira.

Finalizando com a apresentação e estudo, de uma das principais personalidades negras, que lutou pela liberdade dos negros, “Zumbi”. Após as crianças conhecerem, por meio de uma roda conversa, e exibição de imagens, Zumbi, foi desenhado em lixas, representando a rusticidade, tendo como resultado trabalhos originais e belíssimos, sem fugir da essência.

Durante a execução do referido projeto, pudemos perceber que as crianças estavam muito surpresas e curiosas com a temática apresentada. Desde um breve estudo sobre o continente africano com o qual, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer um pouco a respeito dessa cultura, em que local está localizado, como vivem essas pessoas, do que vivem, algumas de suas tradições, dando ênfase às riquezas naturais e entre outros aspectos relevantes, tudo respaldado na valorização dessa população, diferentemente do que as crianças estão acostumadas a ver e ouvir.

Na culminância, preparamos os trabalhos, em pastas individuais, montando portfólios, onde nos mesmos, descrevíamos cada atividade desenvolvida durante a realização do projeto, seguida das produções.

Podemos perceber que o sucesso dos trabalhos, é resultado do trabalho de educadoras comprometidas com o seu fazer profissional, mostrando-se atentas para as ações desenvolvidas, principalmente quanto às relações étnico-raciais estabelecidas no cotidiano escolar.

Com isso, podemos concluir que a aplicação das intervenções durante a realização do projeto mostrou-se comprometida quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, pois como afirma Cavalleiro (2003), é indispensável à realização de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, como também, a possibilidade de falar sobre elas, sem receio e sem preconceito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar o assunto é de fundamental importância, pois reconhecer o preconceito racial escolar e combatê-lo faz com que possamos educar as crianças para que convivam harmoniosamente. Com isso, apresentamos intervenções pedagógicas com

o intuito de promover a construção de uma prática pedagógica que respeite e valorize as diferenças raciais, fazendo com que haja uma libertação de todas as formas de preconceito e de discriminação no cotidiano escolar.

Compete à escola, instituição importante no combate ao racismo, disponibilizar material didático e de apoio que aborde uma educação antirracista, como também formação contínua para os educadores, para que utilizem de forma crítica o livro didático, possibilitando aos alunos que são atingidos pelo preconceito a reconquista de uma identidade positiva e uma valorização da cultura e do legado afro-brasileiro.

Nesse sentido, durante a realização das intervenções, buscamos a concretização de uma educação antirracista e que respeitasse a diversidade, tudo baseado na Lei 10.639/03, pois implementar ações afirmativas é também assumir um compromisso político social.

Vale ressaltar que as intervenções citadas acima não são modelos para serem seguidos à risca, deve-se levar em consideração a criatividade do educador, utilizando-as como desejar, nunca esquecendo de que é necessário promover o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, fazendo com que as aulas venham a valorizar o pertencimento racial, a cultura, o corpo e o jeito de ser.

Foi isso que a realização do projeto: Uma África viva em sala de aula: oficinas de afrosaberes possibilitou aos alunos – brancos e negros –, um reconhecimento do ser negro e com isso saíram do Infantil - V fortalecidos. Com as sementes lançadas, basta agora de continuarem as cultivando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. *DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA Jr, Henrique. *Metodologia Afrodescendente de pesquisa*. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

ROCHA. Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza,

2008.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Samuel Morais. *O olhar afro-pedagógico na construção da identidade negra no projeto nagô*. Crato, 2012.

SOUSA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura Infanto-juvenil brasileira. In: *Educação anti-racista caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03/ secretaria de Educação CONTINUADA, Alfabetização e diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Adelmir Fiabani

Universidade Federal da Fronteira Sul, curso de
Medicina, Passo Fundo - RS

RESUMO: As comunidades remanescentes de quilombos conquistaram o direito à titulação das suas terras em 1988. Após longos e exaustivos debates no Congresso Nacional, as primeiras comunidades receberam os títulos, despertando no movimento social quilombola esperança e entusiasmo em relação ao futuro. No entanto, o Estado não emitiu títulos no tempo desejado pelos quilombolas. Burocracia, inexperiência em titulações coletivas e manobras políticas travaram o processo de titulações. Com a retirada de Dilma da presidência e ascensão de Michel Temer ao poder, verificou-se estagnação quanto à aplicação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. As comunidades necessitam urgentemente da titulação, pois sem o documento da terra não conseguem acessar a determinadas políticas públicas, fundamentais para o desenvolvimento social e econômico.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombolas. Titulações. Artigo 68. Questão agrária.

ABSTRACT: Quilombos communities gained the right to titrate their lands in 1988. After long and exhaustive debates in the National

Congress, the first communities received the titles, awakening hope and enthusiasm for the future in the quilombola social movement. However, the state did not issue titles in the time the quilombolas wanted. Bureaucracy, inexperience in collective degrees, and political maneuvering have stalled the titling process. With Dilma's withdrawal from the presidency and the rise of Michel Temer to power, there was a stagnation regarding the application of Article 68 of the Transitory Constitutional Provisions Act. The communities urgently need the titling, because without the land document they can not access certain public policies, fundamental for social and economic development.

KEYWORDS: Quilombolas. Titrations. Article 68. Agrarian question.

1 | INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe novidades para a população brasileira, especial para os negros: a prática do racismo passou a ser crime sujeito a pena de prisão, inafiançável e imprescritível; a proteção pelo Estado das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; o Artigo 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias, que assegura às comunidades remanescentes de quilombos a propriedade das terras.

Nossa atenção estará focada na história do Artigo 68 do ADCT, desde sua aprovação, às decisões do Supremo Tribunal Federal. Em quase três décadas de existência, ainda pairam dúvidas entre os congressistas sobre sua constitucionalidade ou não. Na verdade, está em questão a terra da população negra, que interessa ao agronegócio, latifundiários e espertalhões. A titulação das propriedades quilombolas retira do mercado significativa parcela terras comerciáveis. Também impede o avanço do capital em terras de uso comum.

As comunidades negras rurais brasileiras encontraram na Carta Magna de 1988, solução para o problema fundiário que as acompanha desde que surgiram os primeiros quilombos no Brasil. No entanto, encontraram resistências em todas as esferas do Estado (federal, estadual e municipal), nos Três Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e em setores da sociedade civil. A luta pela titulação das suas terras pode ser considerada uma batalha étnica de sobrevivência, pois as referidas comunidades tendem a desaparecer com o não cumprimento da Lei.

O Estado ficou incumbido pela emissão dos títulos. Nos trinta anos de existência do Artigo 68 do ADCT, vários presidentes comandaram a nação, no entanto, todos deixaram a desejar no que se refere à titulação das terras quilombolas. Menos de 10% das terras quilombolas receberam o título, resultado ínfimo diante do número de comunidades reconhecidas. Sabemos que muitas comunidades negras não recorreram ao Estado para obter a legalização das suas terras.

2 | QUEM SÃO OS REMANESCENTES DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS?

O Artigo 68 do ADCT refere-se “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). No entanto, não havia consenso entre os parlamentares e setores do Executivo sobre quem os remanescentes das comunidades dos quilombos? Seriam os descendentes dos cativos fígidos no período da escravidão? Seriam as comunidades negras rurais?

Em 1986, durante a I Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, surgiu a proposta “garantido o título de propriedade da terra às comunidades negras remanescentes de quilombos, quer no meio urbano rural e urbano” (*Folha de São Paulo*, 1986). O documento foi encaminhado à deputada federal Benedita da Silva, que apresentou à Assembleia Constituinte. Em 20 de agosto de 1987, o deputado Carlos Alberto Caó apresentou o texto “fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (SILVA, 1997, p. 14-15). Em 22 de junho de 1988, foi submetido o texto “aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando

suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos” (BRASIL, 1998, p. 499).

O texto final aprovado pelos deputados foi o mesmo, exceto a última frase, que reporta ao contexto histórico. Conforme documentos encontrados na Agência Estado, há referências de que alguns parlamentares votaram o dispositivo transitório como “população remanescente de antigos quilombos”. Também, “era citado, entre os deputados um estudo do sociólogo e historiador Clóvis Moura, que mencionava 55 remanescentes de quilombo com existência documentalmente comprovado no Brasil” (*Agência Estado*, 2007).

Na época, é provável que alguns parlamentares sabiam da existência das comunidades negras rurais, mas votaram o dispositivo constitucional acreditando que seriam somente as comunidades descendentes de quilombos formados pelos cativos fugidos. Este fato deu margem para que se questionasse a constitucionalidade da Lei. Coincidência ou não, o mesmo grupo de deputados que duvida da legalidade do Artigo 68 do ADCT, defende os interesses do latifúndio e agronegócio.

Vale ressaltar, que se aplicada a Lei, com o termo quilombo no sentido histórico, poucas comunidades seriam beneficiadas pela Lei. Ou seja, são poucos os quilombos que se formaram de cativos fugidos seriam titulados. Prontamente, as comunidades se mobilizaram, com apoio do movimento negro e parte da comunidade acadêmica, que passaram a ressignificar o termo ‘quilombo’. Mobilização que deu margem à críticas dos ‘adversários’ das comunidades. Optou-se pela ressignificação do fenômeno histórico/sociológico do passado, do que lutar pela mudança da Lei. Partimos do princípio que todas as comunidades negras têm direito à terra e também direito à própria história.

A discussão “quem é quilombola?” e “quem não seria quilombola?” serviu de pretexto para muitas discussões e pano de fundo para não legalizar as terras conforme determina a Lei. A primeira comunidade que logrou êxito foi a Comunidade Quilombo Frechal, do Maranhão, transformada em Reserva Extativista, em 20 de maio de 1992, durante o mandato presidencial de Fernando Collor de Mello (BRASIL, 1992). A segunda comunidade foi titulada em 1995, no Pará. A comunidade Boa Vista, pertencente ao município de Oriximiná, macrorregião do rio Trombetas (FIABANI, 2015, p. 127).

3 | REGULAMENTAÇÃO DO ARTIGO 68 DO ADCT

A primeira vez que o Artigo 68 do ADCT foi citado no Congresso Nacional ocorreu em 1991. O deputado federal Alcides Modesto (PT-BA) denunciou o conflito fundiário na região do Rio das Rãs, pertencente ao estado da Bahia. Em 1995, a senadora Benedita da Silva encaminhou o projeto de Lei nº 129/95, com propósito de regulamentar “o procedimento de titulação de propriedade imobiliária aos remanescentes das comunidades dos quilombos”. Em 13 de junho de 1995, novamente o deputado federal

Alcides Modesto, desta vez, acompanhado de outros parlamentares, apresentou Projeto de Lei 627/95, objetivando regulamentar o referido artigo (FIABANI, 2015, p. 93-94). Em 1995, sete anos após à promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discutia a regulamentação do Artigo 68 do ADCT.

Em 15 de agosto de 1995, Joel Rufino dos Santos, na época presidente da Fundação Cultural Palmares, por meio da Portaria nº 25, estabeleceu normas que iriam reger a identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades remanescentes que quilombo ou Terras de Pretos (FIABANI, 2015, p. 98). Em 22 de novembro de 1995, por meio da Portaria nº 307, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária recebeu incumbência de titular as terras quilombolas. Em três anos (1995-1998), o INCRA emitiu seis títulos, todos no estado do Pará. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA abriram disputa pelas atribuições de titular as comunidades quilombolas.

Percebe-se que as comunidades remanescentes de quilombos ficaram a mercê da vontade dos parlamentares. A exigência da regulamentação não passou de estratégia para adiar a titulação das terras. No entanto, o pior estava por vir. Em 1999, o Presidente Fernando Henrique Cardoso editou a Medida Provisória 1.911-11/99, que atribuiu ao Ministério da Cultura a competência pela titulação das terras quilombolas. Dessa forma, o INCRA deixou de emitir títulos. Em 10 de setembro de 2001, o Presidente FHC assinou o Decreto nº 3.912/01 sacramentando a transferência dos trabalhos para a Fundação Cultural Palmares e definiu que comunidades quilombolas seriam aquelas terras “ocupadas por quilombos em 1888”. Também exigiu que as terras estivessem “ocupadas por remanescentes de comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988” (FIABANI, 2015, p. 105).

A decisão de Fernando Henrique Cardoso prejudicou imensamente as comunidades quilombolas. Ao transferir para a Fundação Cultural Palmares, o sociólogo Presidente da República, alijou do processo a grande maioria das comunidades negras, visto que estas, não se originaram de quilombos formados por cativos fugidos.

Em 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva anulou os atos de FHC. Pelo Decreto nº 4.887/03, Lula regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Ou seja, “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003) são os sujeitos com direito a invocar o Artigo 68 do ADCT. Esta decisão atendeu todas as comunidades negras, independente da sua matriz formadora. Para ser remanescente de comunidade dos quilombos basta auto-declarar-se.

O Decreto nº 4.887/03 devolveu ao INCRA a incumbência pela titulação das terras quilombolas. A Fundação Cultural Palmares ficou responsável pelo recebimento dos pedidos das comunidades e reconhecê-las como remanescentes de quilombos. Este Decreto foi alvo de críticas, sobretudo, dos parlamentares defensores do agronegócio

e latifúndio. A grande mídia pinçou casos de comunidades negras em conflito interno para descaracterizar a pauta das comunidades negras. Na verdade, o Decreto nº 4.887/03 atendeu, embora tardiamente, o anseio do movimento quilombola.

Em 2004, o Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), ajuizou a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 3239 - em face do Decreto nº 4.887/03, o qual “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Em resumo, segundo o DEM,

- a) o art. 68 do ADCT não abre hipótese para a desapropriação de terras alheias, para serem transferidas aos remanescentes de quilombos, mas apenas de emissão do respectivo título de propriedade, quando estes já estiverem na posse;
- b) seria indispensável comprovar a remanescência – e não a descendência – das comunidades dos quilombos, para que fossem emitidos os títulos, em sentido contrário à auto identificação prelecionada pelo dispositivo combatido;
- c) sujeitar a demarcação das terras aos indicativos dos interessados não constitui procedimento idôneo, moral e legítimo de definição, visto que, inclusive, não seria necessária a apresentação de prova técnica e histórica, para o reconhecimento da propriedade (<https://www.anajure.org.br/15704-2/>, 2017).

Em 2008, o deputado federal Valdir Colatto (PMDB-SC) propôs o Projeto de Lei 3.654/08, com objetivo regulamentar o Artigo 68 de modo a restringir os direitos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2008) Colatto pretendia mudar o sentido da Lei, na mesma direção do partido DEM. Em suma, retroceder aos moldes do Decreto 3.912/01, emitido pelo Presidente FHC.

4 | SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Em 2012, iniciou o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04 de autoria do DEM questionando os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 4.887/03 como a autoidentificação, que permite a uma comunidade se declarar como quilombola. Para os parlamentares do DEM, isso levaria à “provável hipótese de se atribuir a titularidade dessas terras a pessoas que efetivamente não têm relação com os habitantes das comunidades formadas por escravos fugidos” (*Carta Capital*, 2017). Conforme citado anteriormente, a proposta do DEM representa a volta do decreto do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em 18 de abril de 2012, votou o Ministro Cezar Peluso, que não pertence mais ao STF, e foi contrário às pretensões das comunidades negras. Segundo Peluso, o Decreto nº 4.887/03 “ofende os princípios da legalidade e da reserva da lei” (PELUSO, 2012). O referido jurista alegou que o Executivo (Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva) não tinha competência para regulamentar o Artigo 68 do ADCT. Também insistiu na inconstitucionalidade.

Em 23 de março de 2015, a Ministra Rosa Weber votou como “improcedente o pedido de declaração de inconstitucionalidade do Decreto 4.887/2003”. Refutou a tese de que “Presidência da República teria invadido esfera reservada ao Poder Legislativo”. Segundo a Ministra,

o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias elenca de modo completo e abrangente os elementos delineadores do direito que consagra, ainda que sem esmiuçar os detalhes procedimentais ligados ao respectivo exercício. Nele definidos, como destaca a melhor doutrina, o **titular** (os remanescentes das comunidades dos quilombos), o **objeto** (as terras por eles ocupadas), o **conteúdo** (o direito de propriedade), a **condição** (ocupação tradicional), o **sujeito passivo** (o Estado) e a **obrigação específica** (emissão de títulos) (WEBER, 2015).

Em seu discurso, Rosa Weber também argumentou,

É a própria Constituição, portanto, o nascedouro do título, ao outorgar, aos remanescentes de quilombos, a propriedade das terras por eles ocupadas. Constatada a situação de fato – ocupação tradicional das terras por remanescentes dos quilombos –, a Lei Maior do país confere-lhes o título de propriedade. E o faz não só em proteção ao direito fundamental à moradia, mas à própria dignidade humana, em face da íntima relação entre a identidade coletiva das populações tradicionais e o território por elas ocupado. A injustiça que o art. 68 do ADCT visa a coibir não se restringe à “terra que se perde, pois a identidade coletiva também periga sucumbir” (WEBER, 2015).

A Ministra Rosa Weber determinou empate na votação. No entanto, deixou aberta a condicionante do “marco temporal” para comprovação da posse das terras. Este fato assusta os moradores das comunidades negras, pois poderão ter que provar que residem naquele lugar a mais de cem anos.

Logo após a Ministra Rosa Weber proferir seu voto, o Ministro Dias Toffoli pediu vistas do processo. Em 16 de agosto de 2017, foi retomada a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04 de autoria do DEM. A votação foi novamente adiada porque o ministro Dias Toffoli, que pediu vistas do processo, teve que fazer uma cirurgia de emergência para tratar um descolamento de retina e não compareceu ao tribunal. Este fato prejudicou a mobilização pró-comunidades quilombolas e manteve o embaraço jurídico, que interessa aos defensores do latifúndio e do agronegócio.

5 | POUCAS TERRAS TITULADAS

A quantidade de terras tituladas não atende à expectativa das comunidades. Em oito anos de governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram tituladas 12 áreas, somando quase 40 mil hectares. Também editou 43 decretos de desapropriação, somando 465 mil hectares. Nos quase cinco anos e meio do governo de Dilma Rousseff, foram titulados 16 territórios, equivalente a 11,7 mil hectares. Presidenta assinou 40 decretos e desapropriou 115,3 mil hectares.

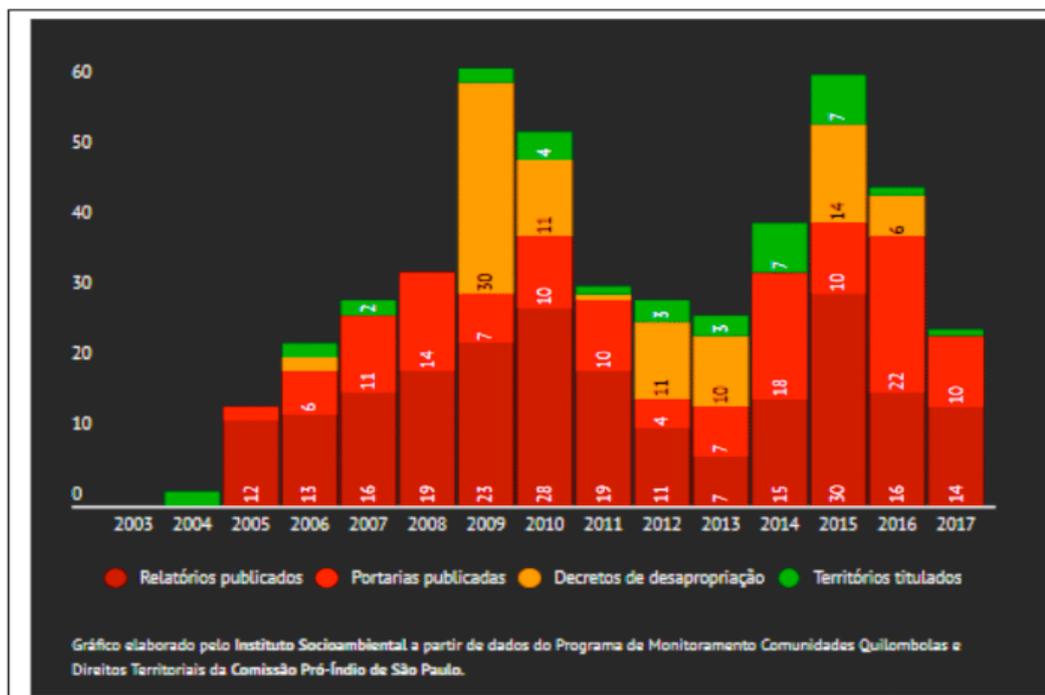


Figura 1 - Quadro com relatórios publicados, portarias publicadas, decretos de desapropriação e territórios titulados (2003-2017)

FONTE: Instituto Socioambiental. Acesso em 06 de novembro de 2017.

Estima-se que existam 4.500 comunidades negras em todo Brasil. A Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (Conaq) estima cinco mil comunidades, ou seja, aproximadamente 16 milhões de pessoas. A Fundação Cultural Palmares certificou 2.849 em todo país. Também estão tramitando 238 pedidos de comunidades que solicitaram reconhecimento pela FCP como remanescente de quilombo. Algumas comunidades foram tituladas, mas não estavam certificadas (SOUZA, 2017). Na página oficial do INCRA constam 168 comunidades tituladas.

6 | SEM DINHEIRO NÃO HÁ TITULAÇÕES

O processo de titulação é moroso e passa por várias instâncias. A maioria das comunidades ocupava no passado uma área maior de terras. Com o tempo, a área foi sendo reduzida por vários fatores: ação de grileiros, apropriação indevida por fazendeiros, ações do agronegócio, projetos estatais, ocupação por mineradoras, projetos de florestamento. A comunidade ou famílias também utilizaram suas terras como pagamento de dívidas contraídas junto a bancos e particulares (fazendeiros), vendas para terceiros a fim de migrar para outras regiões supostamente mais promissoras. Algumas fugiram do local devido às ameaças e atos violentos.

Para titular a terra, as comunidades não dependem somente da vontade delas. Faz-se necessário passar por várias etapas, ou seja:

- a) Autodeclaração étnica da comunidade;
- b) Certificação de autodeclaração pela Fundação Cultural Palmares;
- c) Abertura de processo administrativo no INCRA;
- d) Trabalhos de Campo I: identificação e delimitação;
- e) Pesquisa e Relatório Antropológico proposta de delimitação do território; Levantamento fundiário; Planta e Memorial Descritivo; Cadastramento das famílias quilombolas e das não quilombolas com perfil de reassentamento;
- f) Produção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID);
- g) Contestação e Julgamento pelo Comitê de Decisão Regional e Conselho Diretor;
- h) Portaria de Reconhecimento do Território; Desintrusão dos não quilombolas;
- i) Trabalhos de Campo 2: Desintrusão de não quilombolas;
- j) Reassentamento de não quilombolas com perfil de Reforma Agrária
- l) Terras públicas: certificação; titulação; registro. Terras particulares (Decretação por Interesse Social): desapropriação de imóveis; certificação; titulação (Cf. BRASIL, s/d).

A titulação das terras quilombolas exige recursos do Estado, pois muitos profissionais/técnicos são requisitados do início ao fim do processo. Quando se faz necessária a desintrusão das famílias não quilombolas, o volume financeiro é maior, visto que, há casos de aquisição legal em tempos pretéritos. Em algumas situações, a grilagem ocorreu antes da venda a terceiros. Estes, sabedores ou não do ato ilícito, compraram terras e exigem indenização. Neste caso, os ‘intrusos’ recorrem à justiça, pois se sentem lesados, fato que adia a titulação.

Além dos recursos financeiros, a titulação das terras quilombolas depende da vontade política do governo federal. No governo de Fernando Henrique Cardoso, não havia interesse na solução fundiária das comunidades, visto que assinou o Decreto nº 3.912/01, prejudicando a maioria das comunidades negras brasileiras. Luiz Inácio da Silva, quando presidente da República, deu prioridade as questões quilombolas, tanto na estrutura de pessoal, quanto orçamentária. No governo de Dilma Rousseff, houve uma queda acentuada. Segundo Fernando Prioste, da organização Terra de Direitos, a Presidenta Dilma ficará conhecida “como um governo que recuou e cedeu à pressão do agronegócio. Este recuo se materializou num andamento muito mais lento dos procedimentos administrativos por falta de apoio político” (PRIOSTE, 2017).

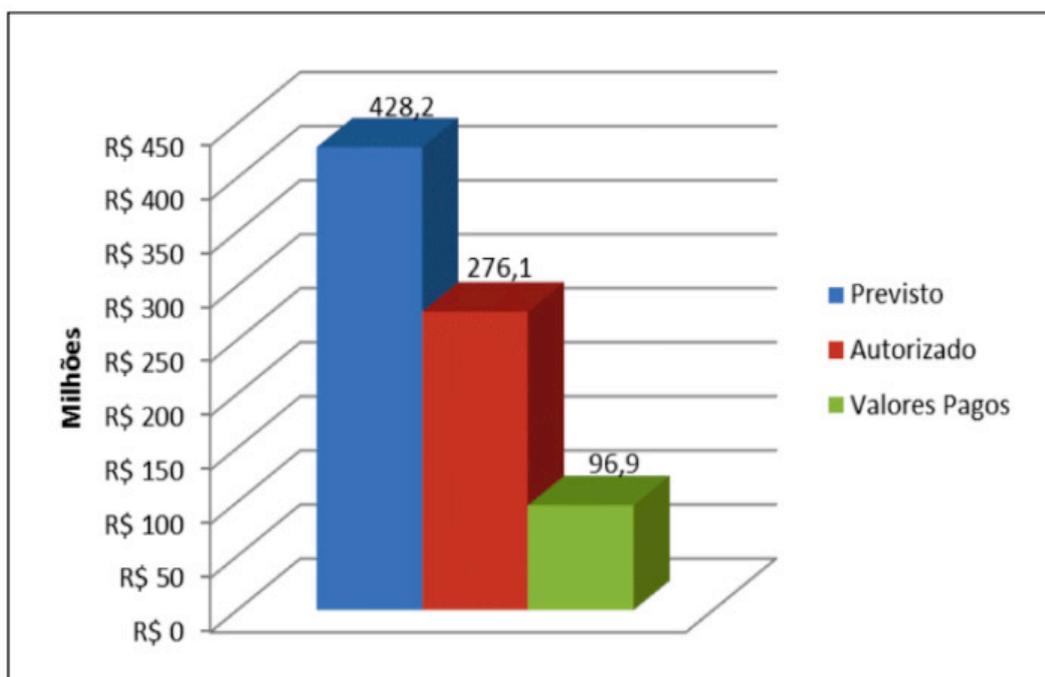


Gráfico 1: IN CRA: Recursos Previstos, Autorizados e Pagos nas ações de titulações de terras quilombolas: 2004 a 2015.

FONTE: SILVA, Marcelo Gonçalves da. A titulação das terras das comunidades tradicionais quilombolas do Brasil: análise da atuação do Estado. USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017. [Tese de doutoramento]. p. 180.

Percebemos que os valores pagos ficaram bem abaixo dos que foram previstos. Aliás, a previsão foi de 428,2 milhões, mas somente 276,1 milhões autorizados. Os valores pagos ficaram em 96,9 milhões, ou seja, 35% do montante autorizado, este fato nos faz concluir, que a morosidade dos processos impede o uso total dos recursos.

7 | QUESTÃO QUILOMBOLA NA CASA CIVIL

Se Dilma governo pouco fez pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, o que dizer do Presidente Michel Temer. Temer assumiu após o processo de impeachment de Dilma Rousseff, encerrado em 31 de agosto de 2016. Neste interim, a administração federal não manteve o mesmo ritmo de trabalho, devido às sucessivas trocas de ministros e mudanças de projetos políticos. A população que dependia do Estado sofreu as maiores consequências, sobretudo, indígenas, quilombolas e outros.

No comando do Executivo, Michel Temer colocou em prática o projeto conservador, ou seja, pauta dos partidos que lhe deram sustentação. Iniciou com a Medida Provisória nº 726, que reorganizou os ministérios, extinguiu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e apontou claramente para o sucateamento do IN CRA. Aglutinou as pastas da Educação e da Cultura, descontentando boa parte da população. Quanto aos remanescentes das comunidades dos quilombos, ao fim do Ministério do Desenvolvimento Agrário e desmantelamento do IN CRA, soma-se a alteração contida no artigo 27, IV, j, da Medida Provisória nº 726, que tornou competente o Ministério

da Educação e Cultura para realizar “a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como determinação de suas demarcações, que serão homologadas mediante decreto” (BRASIL, 2016).

Em um único ato, o Presidente Temer fez a política quilombola recuar 15 anos, idêntica ao que foi no governo de Fernando Henrique Cardoso. Retirar do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do INCRA a função de titular terras quilombolas, representa paralisar todo trabalho desenvolvido até aquele momento. O Ministério da Educação e Cultura não têm nenhuma relação com a questão fundiária, seja ela, quilombola, indígena, pequenos agricultores e outros. Temer associou a causa quilombola como algo ligado à cultura. Basta lembrar que o Artigo 68 do ADCT refere-se à titulação das terras, sendo o Estado responsável pela emissão dos títulos.

O ato do Presidente Temer repercutiu negativamente. No dia 20 de maio, na tentativa de concertar o erro anterior, o Presidente transferiu a pauta quilombola para o INCRA, que ficou vinculado ao novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. No dia 27 de maio de 2016, através do Decreto 8.780, o Presidente subordinou o INCRA à Casa Civil, ou seja, a titulação das terras quilombolas passou a ser uma questão política de balcão.

Em abril de 2017, Temer deu o golpe de misericórdia nas comunidades negras rurais. Suspendeu as titulações até que o Supremo Tribunal Federal conclua a votação iniciada em 2012. Ficou nítida a intenção do Presidente Temer em paralisar definitivamente a regularização fundiária dos remanescentes das comunidades de quilombos.

8 | VIDA E MORTE QUILOMBOLA

A demora na titulação das terras quilombolas causa grandes prejuízos a este segmento social. As famílias tendem a abandonar as comunidades em busca de novas oportunidades de trabalhos nas cidades. Este fenômeno verificou-se em todas as regiões brasileiras, tendo aumentado com a crise econômica nos anos 2016 e 2017. Também corroborou para este fato, a redução/fim das políticas públicas para este setor. Segundo Raquel Pasinato, coordenadora do Programa Vale do Ribeira do Instituto Socioambiental, “a falta de acesso a terra tem levado as famílias a abandonarem o campo em busca de alternativas de renda na cidade” (PASINATO, 2017).

As comunidades negras precisam da terra titulada para acessar as políticas públicas e viver dignamente, produzindo alimento e renda. A grande maioria das comunidades viu seu território ‘encolher’ e não consegue sobreviver com a produção atual. Basta lembrar que há comunidades com seis famílias ocupando três hectares. A titulação devolve às comunidades à terra que lhes é de direito. A não titulação determina o êxodo rural.

Os conflitos tornam-se inevitáveis, pois a falta de documento determina a

vulnerabilidade das comunidades. Os latifundiários, os grileiros, espertalhões e mineradoras aproveitam-se dos momentos frágeis e agem desonestamente. Conforme Lícia Andrade,

Sem a titulação, essa população fica ainda mais vulnerável. Na medida em que a terra está regularizada, você tem um diálogo com o outro, que está disputando e ameaçado o seu território, de outra forma. [Sem a titulação] Você deixa uma população muito frágil e que já vive uma situação de desigualdade muito grande ainda mais frágil. Não é a terra que vai resolver todos os problemas, mas, sem dúvida, ela dá condições de enfrentar melhor essas situações (ANDRADE, 2017).

A violência também chegou aos quilombos. Fato verificado constantemente nos acampamentos de trabalhadores sem terra, nos últimos anos tornou-se recorrente nas comunidades negras. Na noite do dia 24 de março de 2017, Maria Rosa e Jurandir foram espancados por três homens armados e encapuzados. Os dois são moradores da comunidade Marobá dos Teixeira, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, lutam pela titulação do quilombo. “No ano passado, fomos ao fórum de Almenara 16 vezes. Cada decisão favorável (ao reconhecimento do território quilombola) que conseguimos na Justiça gera uma reação de violência e ameaças”, alertou Maria Rosa. Em tom de desabafo, Rosa perguntou: “Quantos anos teremos que esperar para vermos regularizadas nossas terras?” (ROSA, 2017).

Assassinatos também aconteceram em comunidades quilombolas. Em 2017, foram assassinados 14 moradores de comunidades negras. Destes, dez ocorreram na Bahia. Nos últimos tempos, este ano tem sido o ano mais violento, o que comprova a urgência das titulações. Conforme dados fornecidos pelo Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, entre 2011 e 2015, dois quilombolas foram assassinados. Em 2016, o número subiu para oito. Segundo Givânia Silva, “podemos ter uma piora significativa no campo. O êxodo rural e a violência aumentando no campo e na cidade. É um cenário de desolação caso isso [a inconstitucionalidade do Decreto 4.887/2003] venha a se concretizar” (SANTOS, 2017).

A violência verificada na Bahia também ocorreu na Região Amazônica. Os assassinatos de Chico Mendes (1988) e Irmã Dorothy (2005) repercutiram no mundo todo e, este fato, somado a centenas de outras mortes, desnudou a grave situação fundiária brasileira. Marcelo Gonçalves da Silva, em sua tese de doutoramento, analisou os registros feitos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2011 a 2015 e concluiu que a Região Amazônica concentra 69% dos conflitos por terra, 79% dos assassinatos, 85% das ameaças de morte. O autor revelou que “72% das pessoas estão sendo ameaçadas de morte por questões ligadas aos territórios quilombolas, indígenas ou de outras comunidades tradicionais” (SILVA, 2017, p. 225).

9 | CONCLUSÃO

A morte quilombola é uma morte anunciada. Desde que entrou em vigor o Artigo 68 do ADCT, surgiram resistências em todas as esferas de poder - Legislativo, Executivo e Judiciário. As comunidades negras vislumbraram a possibilidade de titular as terras e contavam com apoio do Estado, visto que, pela primeira vez na história agrária do Brasil, temos uma Lei neste sentido. No entanto, passadas três décadas de vigência da Lei, poucas comunidades receberam os títulos. A maioria aguarda o Estado decidir-se pelo cumprimento do dispositivo constitucional e sofre as consequências deste 'abandono'.

Em três décadas, as comunidades negras emergiram do lago dos esquecidos, tornaram-se sujeitos de direitos, despertaram interesse da academia e estão em processo de aniquilamento vítimas das ações orquestradas por setores retrógrados, representantes do latifúndio, agronegócio e mineradoras. As comunidades negras rurais têm existência centenária, mas eram ignoradas pelo Estado, que considerava tratar-se de redutos negros, atrasados, sem importância para o desenvolvimento do país.

Para os latifundiários, representantes do agronegócio, mineradoras, empresas madeireiras e, mesmo, o próprio Estado, as comunidades não passavam de 'estoque' de mão de obra, fronteiras para expansão do capital, reserva de terras, matas e minerais. Ao materializar-se a regularização fundiária, os remanescentes das comunidades de quilombos despertaram a ira destes setores, que fez ressonância no Congresso, Supremo Tribunal Federal e Executivo. Formou-se uma frente anti-quilombola, com resistência bem articulada, que nega o direito à terra para este segmento social.

O Presidente Temer impôs condição para titular as terras quilombolas - o STF encerrar o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3239/04. A agonia quilombola acentuou-se quando o STF decidiu votar em tempos diferentes - um voto a cada dois anos. As comunidades não podem esperar mais, visto que, é a parte mais frágil neste embate político. Movimentos sociais estimam que, neste ritmo, serão necessários 970 anos para titular todas as comunidades.

A morte quilombola está acontecendo aos poucos. As famílias migram para locais onde há emprego e renda, conseqüentemente, as comunidades negras vão diminuindo e tendem a desaparecer. O Estado é o grande culpado por este processo de aniquilamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lúcia. A falta de vontade política para reconhecer territórios quilombolas. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/a-falta-de-vontade-politica-para-reconhecer-territorios-quilombolas>. Acesso em 13-11-2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 3654/2008. Brasília. 2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoes>. Acesso em 04-11-2017.

- BRASIL. Casa Civil. Constituição Federal de 1988. Artigo 68 ADCT. Brasília. 1988.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto 4.887/03, em 20 de novembro de 2003. Brasília. 2003.
- BRASIL. Casa Civil. Decreto Presidencial n. 536 de 20 de maio de 1992. Brasília. 1992.
- BRASIL. Casa Civil. MP nº 726. Brasília. 2016.
- BRASIL. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília: Gráfica do Senado, 1998.
- BRASIL. INCRA. Fluxograma do Processo de Titulação das Terras Quilombolas. Brasília. s/d.
- FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos**: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. Palmas: Nagô Editora, 2015.
- Movimento Negro faz proposta à Constituinte. *Folha de São Paulo*, em 8 de novembro de 1986.
- NOTA PÚBLICA sobre o julgamento da ADI 3239 pelo STF, que trata sobre a demarcação de terras quilombolas. Disponível em: <https://www.anajure.org.br/15704-2/>. Acesso em 04-11-2017.
- PASINATO, Raquel. Morosidade da regularização fundiária impacta quilombos no Vale do Ribeira. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/ptbr/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pelos-territorios-quilombolas>. Acesso em 06-11-2017.
- PELUSO, Cezar. VOTO. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 3.239 DISTRITO FEDERAL. Brasília. 2012.
- PRIOSTE, Fernando. A falta de vontade política para reconhecer territórios quilombolas. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/a-falta-de-vontade-politica-para-reconhecer-territorios-quilombolas>. Acesso em 13-11-2017.
- Quilombolas querem terras equivalentes à área de São Paulo. *Agência Estado*. Disponível em: <http://jc.uol.com.br/tvjornal>. Acesso em: 12-08-2007.
- ROSA, Maria. Quilombolas reclamam de demora na titulação de terras. Disponível em: https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2017/05/17_comissao_participacao_popular_quilombolas.html. Acesso em 08-11-2017.
- SANTOS, Givânia. Violência contra quilombolas dispara em 2017. Instituto Socioambiental. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=violencia+contra+quilombolas+dispara+em+2017&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gws_rd=cr&dcr=0&ei=NooEWuTWDYKtwATkiJLgBA. Acesso em 09-11-2017.
- SILVA, Dimas Salustiano da. Apontamentos para compreender a criação do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988. In: *Boletim Informativo NUER*. Fundação Cultural Palmares. v. 1. n. 1. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1997.
- SILVA, Marcelo Gonçalves da. **A titulação das terras das comunidades tradicionais quilombolas do Brasil**: análise da atuação do Estado. USP - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017. [Tese de doutoramento].
- SOUZA, Osvaldo Braga de. O que o governo Dilma fez (e não fez) pelos territórios quilombolas? Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-o-governo-dilma-fez-e-nao-fez-pelos-territorios-quilombolas>. Acesso em 06-11-2017.

STF julga amanhã ação do DEM contra quilombolas. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/08/15/stf-julga-amanha-acao-do-dem-contra-quilombolas/>. Acesso em 05-11-2017.

WEBER, Rosa. VOTO. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 3.239 DISTRITO FEDERAL. Brasília. 2015.

LA LECTURA INMAGÉTICA VIRTUAL IDEOLÓGICA Y GLOBALIZADA DE ÁFRICA

Sérgio Rodrigues de Souza

Instituto Educacional Athena - Serra - ES.

Liliane Rodrigues de Araújo

Instituto Educacional Athena - Serra - ES.

RESUMEN: Este artículo aborda la temática involucrando 'la lectura inmagética virtual ideológica y globalizada de África' que se tornó en verdad absoluta la descripción que se hace del continente desde la llegada de los primeros colonizadores ahí. Tiene relevancia científica la discusión en alto nivel acerca de que África se debe ocupar la Academia cuando toma para sí la responsabilidad de formar los maestros que van enseñar a los niños y muchachos de la educación básica acerca del tema de cultura e historia de África. Asume como relevancia social el papel de traer para el conocimiento de la población los mitos y los preconceptos que involucran la enseñanza de asuntos ligados, directa e indirectamente, a África y su pueblo, bien como a su cultura mística, política, religiosa y social. Tratase de un artículo bibliográfico, factual, exploratorio, analítico, siendo como método de investigación-interpretación el analítico-sintético-sintético-analítico. Tiene como objetivos hacer una relectura de los principios que nortean el trabajo del maestro de historia y cultura afro para clases de educación básica bien como tentar entender cuáles son las

bases epistemológicas que le dan soporte para hablar de África. Llega-se a la conclusión de que la enseñanza de este asunto requiere un amplio planeamiento y mucho estudio en conjunto con preparación sociológica y filosófica por parte de quien venga a ejercer la cadera de maestro de tal disciplina, no importando en qué nivel esteba a trabajar.

PALABRAS-CLAVE: Historia y Cultura de África; Enseñanza; Educación.

ABSTRACT: This article deals with the theme involving 'the virtual, ideological and globalized, imaginative reading of Africa' that became absolutely true the description that is made of the continent since the arrival of the first settlers there. The high-level discussion about Africa's involvement in the Academy is of scientific relevance when it takes on the responsibility of training the teachers who will teach children and boys of basic education about the subject of culture and history in Africa. It assumes as social relevance the role of bringing to the knowledge of the population the myths and preconceptions that involve the teaching of issues linked, directly and indirectly, to Africa and its people, as well as to its mystical, political, religious and social culture. It is a bibliographical, factual, exploratory, analytical article, with the analytical-synthetic-synthetic-analytical method as research-interpretation method. Its

objectives are to make a rereading of the principles that guide the work of the Afro history and culture teacher for basic education classes, as well as to try to understand the epistemological bases that support it to speak about Africa. It is concluded that the teaching of this subject requires a broad planning and a lot of study in conjunction with sociological and philosophical preparation on the part of those who come to exercise the teacher's hip of such discipline, no matter at which level they were to work.

KEYWORDS: History and Culture of Africa; Teaching; Education.

1 | INTRODUCCIÓN

Construir una imagen de una situación es una tarea no mucho complicada y que puede ser hecha con cierta facilidad considerando la era contemporánea en que los medios de comunicación de masa colaboran para la difusión y cristalización en la mente de las personas. Pero, desarrollar una imagen ilusoria de un continente entero, un pueblo, una nación y una historia y sostenerla por más de 5 (cinco) siglos hay que realizar una obra de amplio impacto e imposición de ideas, bien como tomar el cuidado de destruir todo el legado cultural que este pueblo pueda poseer con el fin de que la propia historia tenga condiciones de probar que las ideologías y mentiras sean comprobadas como verdades absolutas.

La destrucción de los registros culturales de los africanos de la región sur del África tuvo como interés la creación de un modelo de explotación humana y de los recursos de la tierra sin que la historia ejerciese una acción condenatoria contra los blancos que ahí llegaron y las civilizaciones imperialistas. La táctica dio cierto porque hasta hoy, después de tantos años de propaganda ideológica, la imagen internalizada que se tiene acerca del África y de su pueblo es de la más absoluta miseria y retroceso económico-cultural, y el peor es que dejó una impresión de que ellos mismos son los culpados por su condición.

El trabajo de desconstrucción del África y su pueblo es una acción conjunta de los medios de comunicación en masa, el cristianismo, artistas de suceso y gobiernos occidentales interesados en continuar a mantener un sistema de explotación económica y de imposición cultural sobre una cultura amplia y de memorable historia de construcción de otras civilizaciones al redor del mundo, destacando, la brasileña con todo su desarrollo histórico, cultural y económico.

2 | LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DEL ÁFRICA EN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

Toda enseñanza parte de una postura ideológica y de conocimientos previos oriundos de una formación estructural de carácter epistemológico cuyo objetivo es crear una imagen de determinado objeto, *a priori*, individual y después colectiva en que no más importa se tal condición condice o no con la realidad, porque las intenciones son despertar o patético en aquellos que oyen las historias y miran las figuras recortadas,

teniendo en cuenta que no tiene el menor interés en mostrar lo que es y sí el que interesa para determinado fin.

Esto es el que ocurrió con la enseñanza de historia y la cultura de África en las escuelas brasileñas, donde la imagen importada es creación de agentes misioneros cristianos, de comerciantes de esclavos, de personas sin el menor preparo científico antropológico que al unirse todos estos elementos produjo una idea construida de que el continente y su pueblo son sinónimos de atraso cultural, científico, personal y retroceso económico. Todo este aparato fue producido con un único fin que era justificar la esclavitud que fue impuesta sobre este pueblo y la explotación de la riqueza natural de sus tierras el que de esta forma podrían decir que estaban a ayudarlos a tornarse civilizados (*sic*), porque jamás irán decir que van invadir para expropiar los bienes ajenos, pero, para contribuir para el desarrollo de la nación.

Una vez cuestionaron a Mahatma Gandhi se era su sueño que la India se tornase una potencia económica, al que respondió que no, tomando como ejemplo la Inglaterra que necesitó destruir todo un continente para tornarse una potencia, luego, se la India tomase el mismo rumbo cuantos continentes no tendría que expropiar de sus bienes a fin de ser tal y cual su carrasco. Y volvemos al continente africano que al llegar los primeros hombres blancos estos no eran científicos ni mucho menos preparados para comprender un sistema cultural ya constituido con una amplia producción intelectual y un sistema político-económico y religioso, ampliamente, organizado.

Así podemos distinguir los primeros hombres extranjeros que pisaron en solos Africanos como siendo incapaces de hacer lecturas fieles acerca del sistema y luego lo tradujeron como bárbaro y absurdo del punto de vista religioso y el que los llamó la atención fue sus riquezas que habían en cantidades impresionantes. Luego después llegan los misioneros con la misión de destruir la religión africana e implantar un sistema de enseñanza que en nada tenía que ver con las creencias de estos individuos que junto con esto cuidó de modificar todo un sistema de valores y sus modos de ver la realidad de las cosas. Y, esta es la parte más interesante porque hasta hoy es enseñado en las escuelas brasileñas que estos asesinos estaban a llevar la salvación a los africanos que se encontraban en los caminos de la oscuridad y esto elimina cualquier juicio que se piense en hacer con relación a la violencia simbólica impuesta sobre ellos.

Enseñar la historia y la cultura de África exige que el maestro se involucre en el espacio del tiempo que antecede a la llegada del blanco europeo a sus tierras y después en el vacío oscurecido por las manos de historiadores que lucharon para crear una imagen del continente y de su nación como creaturas inferiores a fin de justificar la explotación irracional llevada a efecto por siglos a fio por el continente europeo. Pero esta es una tarea muy difícil porque la formación del maestro ya inserta en su espíritu una carga de preconceitos que impídele de producir una visión amplia y o más neutra¹ posible del objeto de su estudio y explanación.

1 Por neutra, aquí, haga comprender, *científica*. (Nota de los autores)

En las escuelas brasileñas de enseñanza básica se trata de África como siendo un país miserable, perdiendo de vista que es un continente, donde la miseria y el hambre son los cartones postales de divulgación que deben ser mirados y tales imágenes internalizadas porque todo esto ayuda a justificar la interminable explotación de los países imperialistas sobre el continente y su pueblo, porque la propaganda muestra estos mismos usurpadores llevando comida, agua y esperanza a los niños, chicas y demás personas imposibilitadas de ejercer su ciudadanía de derecho. Esta es una de las tantas lecturas ideológicas virtuales que fueron construidas acerca de África y su pueblo y que con tanto esmero es enseñada en las escuelas de educación básica en Brasil.

Como forma de justificar la esclavitud de los negros afro descendentes durante siglos en el nuevo mundo se cuenta que en su país ya era común el uso del proceso cuando los portugueses, en especial, inician el comercio de negros como esclavos para el trabajo forzado en las colonias al redor del mundo. Sin embargo, hay que tener en cuenta las circunstancias culturales en que tal situación ocurría en que estaba insertada en todo un contexto histórico particular que, para eles, no representaba una condición de infelicidad porque su espíritu guerrero ya era direccionado para enfrentar tal destino. Pero, tal lectura de las dimensiones inter culturales de los nativos del África no puede ser alcanzado por medio de un simple estudio realizado teniendo como fuente de análisis materiales producidos por quien desea mantener una imagen virtual, única y global acerca de determinado objeto.

3 | LA IMAGEN GLOBALIZADA DEL ÁFRICA Y SU RESPECTIVA LECTURA

Una imagen distorsionada de un objeto no podría sobrevivir por muchos años, una vez que nos encontramos en la era de la comunicación globalizada, mecanismos de confrontación con la verdad y capaces de derribar una mentira en pocos segundos. Esto bien que puede ser visto como una realidad virtual; pero no factual, porque fue creada una mirada sobre el África y todos solamente comparten de esta visión, como se fuese la única disponible, el único ángulo del cual es posible mirar aquello que no existe, de hecho.

Por lo tanto, la imagen globalizada de África y de su pueblo es de la más absoluta miseria personal, el que despierta sentimientos de conmoción y angustia, indignación y también de inercia una vez que estamos tan lejos de ellos y nadie podemos hacer. Sin embargo, surgió una manera de poder ayudarlos y contribuir para minimizar su dolor, que es por medio de las campañas de auxilio para los chicos y chicas de África, que sea, consumiendo un determinado producto en una red de logias de capital norteamericano parte de esta renta será destinada a los chicos del África septentrional.

Todo un aparato cultural fue desarrollado para conmover el individuo tomando como papel de pared una imagen fuerte de una nación que continua siendo víctima

de la ganancia de los capitalistas imperialistas y de la ignorancia y falta de preparo técnico de los maestros en las academias y escuelas de educación básica. Otra lectura producida/inducida por los gobiernos es la de que el pueblo debe parar de reclamar de su suerte porque hay personas en condiciones peores que a nuestra y luego después de esta habla reproducen las imágenes que, junto el impacto de las palabras y las cenas, hace despertar un complejo de culpa por no estar satisfecho con sus condiciones, que en muchos casos son de pobreza absoluta o de miseria relativa, el que nos conduce a tener con absoluta certeza que todo este mecanismo de manutención de la imagen virtual de un continente miserable tiene como objetivo principal la manutención de la explotación de mano de obra al redor del mundo y la ostentación de riquezas por un grupo oligarca plutócrata.

Todo esto conduce a una lectura inmagética y, entiéndase esto como una imagen creada a partir de la imaginación fértil alimentada por discursos bien orientados que, con el tiempo, trasmutase en una imagen mental sólida característica que al ser accionada va a producir una respuesta objetiva; un concepto referente a la imagen y a la imaginación donde el individuo puede, partiendo de la visualización de la imagen ofrecida internalizarla, confiriéndole un concepto concreto o aún en la ausencia de una sustancialidad concreta, conferirle un concepto abstracto, partiendo de su capacidad cognitiva y/o intelectual (SOUZA e MÁRIO, 2014). Una mentira contada muchas veces puede ser tomada como una verdad, pero, en su esencia continua a ser una mentira; sin embrago, su fuerza es tan grande que tornase capaz de dispensar hasta el acto de pensar, generando conmociones, piedades, en fin, hipocresías. Y, el más interesante es que ninguna persona toma una posición de combate a tales condiciones de dominación, ni mismo los centros de formación humana, por excelencia.

4 | UNA APROXIMACIÓN ACERCA DA COLONIZACIÓN EN SUELOS AFRICANOS

Esta es otra cuestión que ayuda a alimentar el imaginario esquizofrénico de que los blancos eran más poderosos, inteligentes y capaces que los negros, una vez que los dominaron, transformándolos en colonos y esclavos. Esto sería hasta tentador de acreditar no fuese la historia nos contar la estrategia de control e intimidación utilizada por los ingleses con el intento de conseguir la colaboración pacífica de los nativos.

En África, es común que los hombres salgan para la caza y para combatir en las guerras tribales, quedando en estas jornadas por, hasta, 3 (tres) meses consecutivos. En cuanto esto, las mujeres quedan en casa cuidando de los hijos y administrando los negocios y los bienes del casal. Los mercenarios hicieron todos como rehenes y cuando los hombres llegaron, fue hecho un acuerdo en que se trabajasen para los blancos trayendo metales preciosos y no se rebelasen contra ellos, mantendrían los parejas e hijos con vida, por el contrario, matarían a todos. Tal tortura psicológica fue seguida de la destrucción de sus bibliotecas junto con el acervo, destrucción de sus

templos religiosos, su fe y sus dioses, construcción de escuelas en que enseñaban cosas e historias de blancos, héroes de otras naciones, costumbres extraños y además la superioridad de la raza blanca.

No demoró mucho para que todo el que se conoce de África fuese la verdad dada por los colonizadores-explotadores, la cual se encuentra ya tan fuertemente arraigada en la mente que basta decir el nombre del continente que la imagen virtual ideológica asoma a la mente con una velocidad que llega a causar espanto. Y el más intrigante es que una nación, históricamente libre e independiente tuvo que [re]conquistar su libertad a un costo de muchas vidas inocentes y una pérdida sin precedentes de su autonomía, en todos los campos.

El mayor crimen cometido contra el África no fue tan meramente la destrucción de su cultura, sino la construcción sobre sus cenizas de un perfil inmagético globalizado de cultura retrógrada, sin formación humanística, profana y peor, implantó en su seno el preconceito de color de la piel, al cual dieran el nombre de racismo. Sin embargo, ¿cómo puede haber preconceito de raza se todos son de la misma origen racial? Lucien Lévy-Bruhl (2012) cuenta que cuando nació el primero niño africano hijo de ingleses los nativos no los consideraban como siendo africano porque era blanco y José D'Assunção Barros (2009) relata que antes de la llegada de los colonizadores no había el concepto de color entre los nativos del continente.

El concepto distintivo tiendo como elemento de valor el color de la piel se graduó y se transformó en motivos de guerra conduciendo el país a un movimiento separatista entre blancos y negros que aún hoy deja sus marcas indelebles en toda la cultura y en todos los ámbitos políticos y sociales. Contribuyendo para amenizar los conflictos de consciencia los cristianos dicen que el pueblo sufre por causa de sus creencias profanas, como se por el simples facto de adoptaren la religión cristiana como su fe todos los problemas serian resueltos de la misma forma que ocurre en Hollywood o en los cuentos de hadas. Por fin, tiene que el problema mayor de África y su pueblo es la divulgación de una imagen destorcida que guarda en sus fondos la intención de mantener un sistema de expropiación al costo del silencio de todo el resto del mundo.

5 | CONSIDERACIONES FINALES

Las intenciones con este artículo-ensayo fue hacer una reflexión que involucrase la imagen que tenemos y hacemos, diariamente, acerca del continente africano y su pueblo. Tal construcción no puede ser elaborada sin un mínimo de interés ideológico y ni mantenida si muchas personas no tuviesen ganando mucho con todo esto y también, gastando una buena cuantía en propaganda, programas de formación, control y estrategia educativa.

Pocas son las personas que cuestionan como era todo en este continente antes de la presencia del hombre blanco y toda su ideología eurocéntrica. Pasados más de 5

(cinco) siglos de devastación de una cultura, la historia continua a punir los agredidos, a masacrarlos de manera virtual y a exaltar el agresor, factualmente. No solamente el pueblo del África tiene sido asolado por la invasión blanca; los animales, también; primero por los cazadores de presas y trofeos; después por los canales de televisión, que, bajo la excusa de ayudar a proteger la fauna y flora africanas tienen dejado los animales neuróticos, perturbando un ecosistema que era, a su modo, perfecto y equilibrado, hasta la llegada de un huésped no bienvenido, munido de un discurso de salvación de alguien que no solicitó ayuda alguna para ser salvo, hasta porque su salvación sería la desocupación del hombre del continente.

La invasión desordenada de hombres blancos cambió muchos hábitos alimentares, de reproducción, descanso y migración de animales silvestres, sin contar que algunos de estos animales son considerados como sagrados para los nativos; consecuentemente, su exterminio conduce a una pérdida de motivación, pelo nativo ante la vida, una vez que su tótem ya no existe más. Este sentimiento es divulgado por la imprenta, en diversos medios como idolatría, una acción contestada y combatida por la religión cristiana. Pero, no hay que misturar la fe con la enseñanza científica de las cosas, hay que buscar desarrollar una consciencia de aprendizaje acerca de aquello que de facto pueda ser comprobado como verdad y que permita la construcción de un mundo más ético, armónico y de respeto a las otras culturas y sus costumbres.

Con todo el expuesto se tentó comprender como que un maestro enseña a sus estudiantes un asunto de tan alta complejidad teniendo como fuente confiable una reproducción de una lectura suya acerca de un determinado objeto, pero, que no es suya porque le fue transmitida así, de manera virtual, llena de ideologías y que es compartida con y por todos. Solamente existe una manera de enseñar algo tan complejo sin cair en armadillas ideológicas que es revelando la relación entre los aspectos internos y externos del objeto, causas y consecuencias y tiendo la ciencia erudita como principio y fin del conocimiento. Así hecho, irá tornarse posible encontrar formas por medio de las cuales se podrá crear nuevas relaciones entre los saberes que pueden ser aprendidos por medio de búsquedas más profundizadas y menos relativistas cuando tratarse de elaborar planos de acción e intervención didáctica relacionados al tema. Hasta que esto sea colocado en práctica y se transforme en una praxis curricular, continuaremos a hacer una lectura inmagética, virtual ideológica y globalizada de África.

REFERENCIAS

SOUZA, Sérgio Rodrigues de; MÁRIO, Júlio Cezar Merij. *Um estudo Sobre Emoção e Aprendizagem Intelectual*. Vitória: JRPRINT LTDA., 2014.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *A Mentalidade Primitiva*. São Paulo: Paulus, 2012.

BARROS, José D'Assunção. *A Construção Social da Cor – Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2009.

VISÕES CRÍTICAS SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA COM BASE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Cláudio José Araújo Silva
(SEDUC)

RESUMO: O racismo é uma prática social caracterizada pelos xingamentos, apelidos e sentimento de superioridade dos brancos em relação aos afrodescendentes. Nesse sentido, vale destacar que as ações afirmativas referentes à temática racial na educação representam um importante instrumento de luta contra este problema social. Esse trabalho, de modo geral, visa apresentar uma reflexão com base na articulação entre as políticas públicas ligadas ao preconceito racial na educação e a realidade dos contextos escolar e universitário. Com esse estudo percebemos os avanços, as limitações e as possibilidades de se construir uma educação em que as diferenças raciais possam ser identificadas e discutidas no ambiente escolar e universitário. A presente produção tem como objetivos específicos: analisar algumas ações afirmativas relativas à temática étnico racial na educação; discutir sobre as possibilidades de interpenetração entre essas ações afirmativas e as práticas educacionais a nível formal. Como subsídio teórico este texto conta com a contribuição de autores como Silva (2015), Freyre (2000), Gomes (1995), Freire (1996), Castro e Abramovay (2006), Luz (2013) e Hall (2011), dentre outros (as). O estudo nos

mostra que para haver a concretização das ações afirmativas contra o racismo na escola é necessário o envolvimento dos gestores e comunidade escolar no sentido de divulgar, discutir estas ações e planejar formas alternativas de se contrapor a este problema social.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito racial. Ações afirmativas. Educação.

INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”

Nélson Mandela

No Brasil, o racismo é um problema social que ocorre quando alguém é discriminado, xingado, humilhado ou excluído de atividades sociais por causa do seu fenótipo, sobretudo a cor da pele. Diante disso, surgem questionamentos tais como: como combater o preconceito racial? O que o Estado tem proposto para o enfrentamento dessa questão? Essa temática tem sido alvo de discussões nas escolas e universidades?

Nesse contexto, vale ressaltar que

participei do grupo de estudo e pesquisa GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), coordenado pelo professor Dr. Francis Musa Boakari, entre os anos de 2013 e 2016. Neste grupo participei de estudos, reflexões e debates que me propiciaram uma nova visão sobre a temática racial que me possibilitou realizar esse estudo.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as ações afirmativas e práticas pedagógicas de combate ao racismo. Segundo Valle (2010, p.44), “Ação afirmativa é o conjunto de políticas públicas e privadas de combate a todas as formas de discriminação: de deficiências físicas e mentais, de raça, de gênero, de origem nacional, de religião e de outras, que variam de cultura para cultura”.

Nessa perspectiva, é relevante destacar que o estudo foi desenvolvido através da articulação entre as políticas públicas de combate à discriminação racial e o pensamento crítico de autores que discutem o preconceito racial, sobretudo na área educacional. No decorrer do texto foram inseridos relatos de pesquisa que reforçam os posicionamentos defendidos ao longo da produção.

Acreditamos que seja papel do docente cuidar da sua formação continuada, buscando adaptá-la ao contexto social vigente que hoje apresenta como proposta fundamental a luta contra os preconceitos e o desenvolvimento de práticas educativas capazes de conscientizar a sociedade sobre a importância de se respeitar as diferenças. O trabalho nos mostra a necessidade da comunidade escolar e universitária discutirem as ações afirmativas ligadas à temática racial e planejar formas de colocá-las em prática visando contribuir para a transformação social.

Na parte de fundamentação teórica o presente trabalho contou com a colaboração de autores como Silva (2015), Gomes (1995), Santomé (2008) e Luz (2013) dentre outros/as, assim também como com a consulta a diversos documentos que tratam das ações afirmativas referentes ao preconceito racial.

A EDUCAÇÃO E AS AÇÕES AFIRMATIVAS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

“A razão pela qual intolerância, sexismo, racismo, homofobia existem é o medo. As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido”

Madonna

No espaço escolar, conforme refletem Castro e Abramovay (2006), o racismo, enquanto prática social que exclui e inferioriza os africanos e seus descendentes se apresenta através de xingamentos, apelidos, brincadeiras depreciativas. Esse comportamento contaria totalmente o que determina a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que define em seu Artigo 3º, inciso IV, que se constitui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 11)

Logo, percebe-se que a escola, enquanto instituição da nossa República, não

deve fomentar ou ser passiva diante dos casos de discriminação racial que ocorrem em seu cotidiano. Silva (2015) apresenta relatos de pesquisa cujo conteúdo denota discriminação racial. Nesse sentido, o depoente declarou:

Toda vez que eu falo as palavras umbanda, candomblé, mais popularmente conhecidos como macumba, aí os meninos riem... Aí pergunto se alguém da turma é umbandista... Pergunto quem é católico e a maioria se manifesta positivamente... Quem é protestante? Bah! Todo mundo levanta a mão! Quem é umbandista? Aí todo mundo fica é sorrindo... Aí aponta um para o outro dizendo: "A mãe dele é umbandista! [...]" (SILVA, 2015, p. 133).

Diante desse contexto pode-se afirmar que a escola é um espaço de conflitos onde convivem interesses diversos cabendo à comunidade escolar inserir no seu discurso a reflexão sobre a necessidade de aprendizagem de convivência com as diferenças existentes nela e não construir uma ideia de harmonia e igualdade racial em seu ambiente. As risadas observadas no relato acima representam desrespeito a um povo que participou ativamente da construção do Brasil e que, portanto, merece reconhecimento e respeito.

Nesse sentido, vale destacar que a ideologia da democracia racial, defendida por Freyre (2000), tem contribuído bastante para a existência e permanência do preconceito racial. Gomes (1995) comentando sobre essa ideologia, nos diz que:

O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando nos negros e nos brancos a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-la. A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades de pensamentos racistas brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais (GOMES, 1995, p.61-62).

Portanto, observa-se que a democracia racial é uma ilusão e que a discriminação racial precisa ser combatida como forma de se assegurar os direitos humanos dos afrodescendentes. Em relação ao combate ao racismo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) recomenda que "[...] se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimento de superioridade em relação aos negros [...]" (BRASIL, 2004, p.12).

Nessa perspectiva, conclui-se que "[...] a escola não deve assumir uma postura de neutralidade diante das diferenças culturais presentes em seu interior. Agindo dessa forma, estará encarnando o discurso da democracia racial e permitindo que as situações de racismo continuem existindo no seu cotidiano" (SILVA, 2015, p.94).

Logo, o questionamento das relações étnico-raciais no meio educacional exige a execução de uma pedagogia crítica em que o docente possa refletir sobre sua prática pedagógica com o objetivo de desenvolvê-la de forma contextualizada, considerando as diferenças existentes no meio educacional.

Dessa forma, o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010) estabelece em seu Artigo 13, inciso segundo, que o Poder Executivo federal, através dos órgãos competentes, deve “incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, p.8). Essa determinação do referido estatuto é importante tendo em vista que:

É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante dos nossos olhos, condutas que invalidam as auto-imagens de neutralidade que o sistema educacional oferece (SANTOMÉ, 2008, p.169).

E é exatamente por não concordar com essas posturas de neutralidade diante do racismo que Luz (2013) alerta para a necessidade de se africanizar nossa universidade através dos estudos referentes à epistemologia africano-brasileira em que se estude e pesquise sobre a origem das cidades, cosmogonias, parábolas, provérbios, tecnologias diversas e as narrativas de origem africanas como forma de se preservar, conhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural dos nossos ancestrais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o compromisso com a docência através da qualificação permanente apresenta-se como uma importante característica da educação crítica. Sobre este ponto Paulo Freire nos coloca que “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

É com esse tipo de formação que o docente será capaz de identificar o preconceito racial no interior da escola e se manifestar visando bloquear este tipo de comportamento que muitas vezes se manifesta durante o recreio ou aula através da desqualificação dos afrodescendentes por questões raciais.

Todo esse contexto é propiciado através da prática de uma didática de base eurocêntrica em que predomina o estudo da história e cultura ocidental em detrimento dos conhecimentos de origem africana de modo a contribuir para o obscurantismo dos valores afrodescendentes no Brasil. A esse respeito, Castro e Abramovay (2006) nos colocam que:

A ausência dos negros nos livros didáticos, a inexistência de bonecas negras, de cartazes, de filmes e da veiculação de imagens positivas do negro contribuem

para o processo de invisibilidade da criança negra no espaço escolar. Além disso, a difusão de imagens preconceituosas reforça a baixa autoestima desses alunos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p.256).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010) estabelece que deva haver ação governamental capaz de “apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional” (BRASIL, 2010, p.214).

A concretização dessa ação afirmativa vai possibilitar o conhecimento e a valorização de aspectos da cultura de base africana como o calundu, o candomblé, a umbanda, os batuques e a capoeira (MATTOS, 2008, p. 156-186), representando uma nova visão educacional que se contrapõe ao processo de branqueamento ideológico presente em nosso modelo educacional.

Ainda referente ao que dispõe nossa atual LDB sobre a temática étnico-racial, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009) dispõe sobre as atribuições das IES (Instituições de Ensino Superior), destacando que elas, basicamente, devem:

Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes; dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo a formação adequada sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008; construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-raciais para todos os cursos de graduação (BRASIL, 2009, p.30-39).

Deste modo, percebe-se que é fundamental a reformulação da formação inicial dos professores e a construção de um processo de formação continuada sistemático e permanente para que se tenha uma mudança na mentalidade dos docentes sobre a importância do ensino dentro de uma ótica multicultural visto que “[...] uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzido a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo” (SANTOMÉ, 2008, p.172).

Colocando Luz (2013) nessa discussão sobre a inserção do estudo da história e cultura africana no currículo da educação básica observa-se que ela vê como fonte de dificuldade para a concretização dessa proposta o fato da universidade brasileira ser racista e propagar uma visão colonizadora a partir do momento que concentra seus conteúdos e pesquisas na cultura eurocêntrica em detrimento da cultura africana.

Corroborando com o posicionamento de Luz (2013), Monteiro (2006, p.122) destaca que as instituições de ensino superior devem elaborar uma pedagogia não racista, avaliar sistematicamente a estrutura dos cursos e capacitar seus docentes quanto ao conteúdo envolvendo a temática étnico-racial.

Sendo assim, percebe-se que as ações afirmativas articuladas com uma nova visão educacional em que docentes e gestão educacional criem novos objetivos de ensino e desenvolvam atividades reflexivas como palestras, projetos, debates, gincanas sobre a diversidade cultural representa uma trilha produtiva no processo de enfrentamento da intolerância racial.

Deve ser questionado no meio escolar o mito da democracia racial fundamentado em Freyre (2000) que valoriza a miscigenação no sentido biológico, estabelece um caráter harmônico para as relações raciais em nossa sociedade e tem dificultado a prática de uma educação crítica capaz de analisar e contextualizar as diferenças existentes no meio escolar. Segundo esta ideologia as oportunidades de ascensão social são iguais para todos em nossa sociedade e, em termos culturais, existe em nossa sociedade uma cultura nacional onde inexiste o conflito racial.

Hall (2011) discorda desta ideologia apontando a existência de um antagonismo racial em nossa sociedade criado historicamente levando à construção de identidades raciais divergentes em que a organização formal da nação e o discurso oficial dos governantes muitas vezes camuflam estas diferenças. Segundo Hall (2011, p. 63-64):

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas e socialmente um grupo de outro.

Portanto, de acordo com a reflexão de Stuart Hall, pode-se concluir que de fato existe um antagonismo racial no Brasil e que pensar diferente disso significa ser partidário de uma escola e um educação que funcionam como aparelho ideológico do estado com a função principal de reproduzir as desigualdades e injustiças sociais. E o que demonstra nossa história é que formamos uma sociedade repleta de preconceitos que oprimem vários segmentos sociais como as mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiências ou transtornos globais.

Diante disso, nossa Constituição Federativa (BRASIL, 1988) estabelece em seu Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121).

E, portanto, devemos crer que a escola deve assumir explicitamente o compromisso de educar a partir dos princípios democráticos e para isso deve empreender reformas que visem transformar o seu discurso, seu currículo e as práticas pedagógicas.

À GUIA DE CONCLUSÃO

“Tire seu racismo do caminho, que eu quero passar com a minha cor”

Georges Najjar Jr

O preconceito racial deve ser discutido e combatido de forma permanente em nossa sociedade porque ele prejudica a coletividade dos africanos e afrodescendentes que tiveram participação ativa na construção da nossa sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento e a execução das políticas públicas relativas ao tema das relações étnico-raciais se apresenta como uma alternativa essencial nas lutas de combate ao racismo.

É necessário que a sociedade, sobretudo na área educacional, conheça as políticas públicas referentes às raças para que possa preservar os direitos daqueles que sofrem constrangimentos por causa do racismo na escola, na universidade e na família.

O maior problema que ocorre em relação ao racismo é, exatamente, os silêncios produzidos em relação a esse fenômeno. E, portanto, cabe à gestão escolar montar estratégias que se contraponham à pedagogia silenciosa em relação à discriminação racial que prejudica socialmente e emocionalmente os afrodescendentes.

A omissão do estado em incentivar a promoção de atividades educacionais para o conhecimento e aplicação das políticas públicas sobre as relações raciais coloca-o como principal reprodutor da discriminação racial. Nessa perspectiva, vale ressaltar que é essencial a articulação permanente entre os órgãos públicos objetivando refletir sobre a problemática racial e planejar ações capazes de confrontar o preconceito racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1998.

_____. _____. _____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. _____. _____. _____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

_____. _____. _____. _____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, 2010.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Mec-SECAD/SEPP/IR/INEP, 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Educação, 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Justiça e Cidadania. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: INEP, Observatório de violência na Escola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 41. ed. Rio de Janeiro, Record, 2000.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LUZ, N. C. do P. É preciso africanizar a universidade. IN: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. do S. (Org.). **Educação, região e territórios**: formas de inclusão e exclusão. Salvador: EDUFBA, 2013. p.173-199.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008

MONTEIRO, Rosana Batista. **Licenciaturas**. In: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negras e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, p. 159-177.

SILVA, C. J. A. **Experiências de racismo vivenciadas por três professores afrodescendentes**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

VALLE, B. de B. R. do. **Políticas Públicas em Educação**. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CORPOS DEFICIENTES E DIFERENTES: DISCURSO SOBRE A DIVERSIDADE E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Terezinha Richartz

Doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP.
Professora do Programa de Mestrado em Letras
–Linguagem, Cultura e
Discurso da Universidade Vale do Rio Verde
(UNINCOR). Três Corações-Minas Gerais

RESUMO: O Plano Municipal de Educação (PME) traça metas a serem implantadas nas escolas no período de um decênio. As políticas reparatórias e a incorporação de novas demandas devem pautar o PME, assim como outras políticas públicas de educação, pois a inclusão da diferença tem espaço privilegiado na escola. A palavra diversidade traz à tona a luta política enfrentada por deficientes e pessoas que defendem o respeito à diversidade sexual. A política de inclusão, especialmente do sujeito deficiente, tem gerado controvérsias porque torna necessária a alteração da estrutura física e pedagógica das instituições de ensino. Quanto à diversidade sexual, os valores religiosos e morais são outros empecilhos para avanços na questão. Assim, o objetivo desta comunicação é debater a tentativa de controle social dos corpos deficientes e diferentes através do discurso sobre os perigos do emprego do termo diversidade no PME da cidade de Varginha (MG). A metodologia utilizada é a análise do discurso dos agentes sociais que participaram da audiência pública e da sessão da Câmara

dos Vereadores, em junho de 2015, que debateu e aprovou o PME. Os dados apontam que o ensino municipal da próxima década será marcado por dificuldades, uma vez que o “medo” acerca da ideologia de gênero e as restrições à implantação da acessibilidade nas escolas levaram à retirada da palavra diversidade do texto final do PME.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Relações de gênero. Diversidade sexual. Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT: The Municipal Education Plan (PME) sets goals to be implemented in schools in a decade. Corrective policies and the incorporation of new demands should line the PME, as well as other public policies of education, because the inclusion of difference has privileged space in the school. The word diversity brings out the political struggle faced by disabled people and people who advocate the respect for sexual diversity. The inclusion policy, especially of the disabled person, has generated controversy because it makes it necessary to change the physical and pedagogical structure of educational institutions. As for sexual diversity, religious and moral values are other impediments to progress on the issue. Therefore, the purpose of this communication is to discuss the attempt of social control of the disabled and different bodies through the speech about the dangers

of use of the term diversity in the PME in the city of Varginha (MG). The methodology used is the discourse analysis of public and private agents who participated in the public hearing and the session of the City Council, in June 2015, and discussed and approved the PME. The data indicate that municipal education in the next decade will be marked by difficulties, since the “fear” of gender ideology and the restrictions on the implementation of accessibility in schools led to the withdrawal of the word diversity from the final text of the PME.

KEYWORDS: Disability. Gender relations. Sexual diversity. Municipal Education Plan.

1 | INTRODUÇÃO

As vulnerabilidades cotidianas vividas por deficientes e mulheres, bem como por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT ou LGBTTT) fazem com que o tema diversidade seja tão atual. O direito à diferença tem ganhado visibilidade nos últimos tempos, justamente para ampliar os espaços de quem sofre as consequências de uma sociedade que prima pela igualdade formal e pela heteronormatividade. Aliados da participação social e política, os deficientes e quem apresenta orientação sexual e de gênero fora do padrão da heteronormatividade sofre com a discriminação. As fissuras, contradições e tensões envolvendo a temática foram demonstradas já na elaboração do Plano Nacional de Educação, quando o termo ideologia de gênero foi substituído pela palavra diversidade. O termo diversidade é mais amplo e incorpora as diferenças de maneira geral. A ideologia de gênero, por sua vez, aborda as igualdades/desigualdades baseadas nas características de gênero e sexo.

Neste trabalho, busca-se debater a tentativa de controle social dos corpos deficientes e diferentes através do discurso sobre os perigos do emprego do termo diversidade no Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Varginha (MG). Vale ressaltar que este artigo já foi publicado nos anais do 13º Congresso Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 – “Transformações, Conexões, Deslocamentos”. 30 de julho a 04 de agosto de 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina (RICHARTZ, 2017a). A temática do Plano Municipal de Varginha também foi abordado pela autora no Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH (RICHARTZ, 2017b).

2 | A BIOPOLÍTICA PERMEANDO DEFICIÊNCIA E GÊNERO

Michel Foucault propiciou, a partir dos seus estudos, uma melhor percepção de como a sexualidade e a deficiência são perpassadas por relações de poder e de saber na esfera social. O biopoder é uma discussão importante para Foucault no sentido

de explicar a atuação dos governos na modernidade. Em vez de se preocupar em deixar o indivíduo viver ou determinar que ele morra, como foi feito no passado, na modernidade, há “um poder que gera a vida e a faz se ordenar em função de seus reclamos” (FOUCAULT, 1988, p. 128). Assim, os governantes se tornaram mais atentos às novas demandas para atuar e disciplinar.

Segundo o filósofo, “os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 31). Foucault (2010, p. 206-207) acrescenta que “a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”.

A partir da biopolítica, o ponto central deixou de ser a docilidade do corpo individual, como no passado, fortalecendo-se o poder sobre a população através de mecanismos mais amplos de controle regulatório. Por isso a importância da legislação como recurso para normatizar ou normalizar o que é considerado saudável e correto para determinada sociedade.

A biopolítica ou o biopoder permeia as instituições modernas, entre elas, a escola. Age sobre os corpos, cuida do gerenciamento da vida como um todo, preocupa-se em regulamentar, mas a regra não é o objetivo central. A ênfase da biopolítica está na produção de comportamentos, de subjetividades e identidades: ser normal/deficiente, heterossexual/homossexual/transsexual. O biopoder organiza para ter o controle sobre os corpos e produzir novos saberes.

Foucault (2008, p. 14) entende por verdade o conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a circulação e o funcionamento dos enunciados. Assim, a escola tem como desígnio produzir novas verdades e saberes, sendo necessário controlar que tipo de verdade será viabilizado.

No passado, os deficientes eram encaminhados para instituições especializadas ou viviam escondidos dentro de casa com a família. Atualmente, a inclusão escolar serve como um dispositivo biopolítico, uma vez que diminui o impacto sobre a vida de muitas famílias que têm a ajuda do Estado na missão de educar. Em razão do investimento educacional e da política de cotas para deficientes, muitos indivíduos têm acesso ao mercado de trabalho, reduzindo-se o risco social e a vulnerabilidade a que estão sujeitos.

Como elemento da biopolítica, o amparo legal da inclusão escolar do deficiente está previsto em diversos documentos. Entre eles, a Constituição Federal de 1998, a Lei 9.394/96, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Os temas gênero e sexualidade, por sua vez, são contemplados na Constituição Federal de 1988, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (que definem a orientação sexual como tema transversal nos currículos), no Plano Nacional de Educação (que

prevê a promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental) e, por último, na Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015, que:

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização (BRASIL, 2015, p. 3).

Tais documentos possibilitaram a sistematização no Brasil de várias medidas no campo educacional, bem como de políticas públicas que protegem a diversidade no que diz respeito a deficiência, sexualidade e gênero.

A despeito do amparo legal, as políticas públicas têm feito com que a diversidade seja abordada de forma diferente nas escolas. A inclusão do deficiente na instituição escolar, apesar das suas dificuldades reais, é considerada politicamente correta pela maioria das pessoas, afinal, a deficiência não é uma escolha do indivíduo. Por outro lado, a abordagem da diversidade sexual e de gênero encontra resistência, especialmente dos setores conservadores da sociedade, porque, ao mudar sua condição biológica ou querer alterar os construtos culturais, o indivíduo é visto como transgressor. Sendo assim, o biopoder precisa regulamentar a atuação do indivíduo, pois esta atinge direta ou diretamente toda a comunidade escolar e, por consequência, toda a sociedade. A questão da diversidade sexual e de gênero deixou de ser privada e se tornou pública. Nesse sentido, a ênfase dada nesta comunicação ao discurso dos agentes públicos e privados preocupados com as consequências sobre a população da inclusão da diversidade no PME da cidade de Varginha.

3 | MATERIAL E MÉTODO

Para entender como se deu o processo de discussão até a aprovação do PME da cidade de Varginha, foi necessária a análise de dois eventos, os quais são um consequência do outro: a audiência pública realizada dia 10 de junho de 2015 (VARGINHA, 2015a) e a sessão da Câmara dos Vereadores de Varginha que aconteceu dia 22 de junho de 2015 (VARGINHA, 2015b), que debateu e aprovou o Plano Municipal de Educação.

As falas dos sujeitos utilizadas neste estudo foram retiradas das gravações dos eventos mencionados disponibilizadas no Youtube (ver referências).

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Os agentes públicos e privados presentes nos dois eventos analisados foram os pais (família), os representantes das escolas, os membros de igrejas e o Estado,

representado pela Superintendência de Ensino (que elaborou a proposta do Plano Municipal de Educação) e pelos vereadores, que, ao final da sessão da Câmara, aprovaram o documento.

No discurso dos diversos agentes, ficou evidente que o assunto deficiência é mais bem aceito do que a ideologia de gênero. A maioria dos argumentos usados em suas falas foi contra a ideologia de gênero, mas defendendo a inclusão dos deficientes no PME.

Os pais procuraram defender a família, uma vez que ela é considerada o esteio, o fundamento básico e universal da sociedade. Na audiência pública, uma mãe tomou a palavra e afirmou que “a ideologia de gênero é o esvaziamento do conceito jurídico de homem e mulher. Ela vai destruir as bases do direito. [...] Nós temos o direito de ser diferentes. Ser diferente é ser livre também”. (VARGINHA, 2015a, 1h35min). E reforçou: “a ideologia de gênero é uma ameaça porque vem comendo pelas beiradas. [...] Essas aberturas podem trazer consequências dramáticas”. (VARGINHA, 2015a, 27min13s).

A preocupação dessa mãe é a de manter um conceito fechado do que é ser homem ou mulher, inclusive apelando para o ordenamento jurídico como fundamento legal. Como se a norma tivesse a capacidade de criar homens e mulheres. A expressão “comer pelas beiradas” aponta para algo que não está claro, por isso é perigoso. Os pais não sabem o que vai ser ensinado na escola. Assim, a abertura para novas demandas pode ser considerada dramática.

Outra mãe, que também é educadora, afirmou:

O termo diversidade veio tomar força no campo educacional. Começou a ser muito falado, difundido foi a partir da política educacional na perspectiva da política inclusiva em 2008. Muitos alunos estavam vindo para a escola com deficiência. Eles têm direito à educação. Tem que ter o olhar diferente. O que podemos fazer para que o conhecimento chegue a essas crianças. Diferente é deficiente, regionalismos, raça, campesino, quilombola [...]. Diversidade é educação para todos. O respeito à diversidade é combater o preconceito olhando a diferença. (VARGINHA, 2015a, 46 min02s).

A ênfase na palavra diversidade como incorporação dos deficientes e de outros grupos minoritários foi novamente utilizada, conferindo-se crédito à educação formal, portanto, ao conteúdo em si, como direito de todos.

As organizações e lideranças religiosas presentes na audiência pública também manifestaram suas opiniões sobre o tema aqui abordado. A igreja, como instituição social, traça parâmetros que são considerados referência na formação de valores e na orientação do comportamento dos indivíduos. Para muitas pessoas, a opinião dos líderes religiosos deve ser fielmente seguida. A Associação dos Pastores de Varginha reforçou sua preocupação com a família.

Os educadores contribuem também para a formação moral das crianças. É

franqueado aos educadores um tempo muito proveitoso no crescimento, na formação do caráter das nossas crianças. Estamos preocupados com as brechas da lei que possam violar conquistas da cidadania e da sociedade. A diversidade parece ser uma brecha na lei. Como a militância federal, estadual e municipal quer se aproveitar das brechas para colocar suas ideologias e diversas interpretações, solicito que retire o termo diversidade. (VARGINHA, 2015a, 35min43s).

No entendimento da associação, “não podemos tirar a palavra porque ela é inclusão. A questão é deixar mais explícita a palavra. No meio jurídico é o que está expresso na lei. É um cuidado todo especial com esse termo aí”. (VARGINHA, 2015a, 50min02s). O pastor declarou: “as brechas é que podem dar total legalidade a diversas interpretações, por isso os vereadores devem tomar cuidado com a terminologia para [...] retirar ou deixar claro o que quer com a terminologia diversidade”. (VARGINHA, 2015a, 36min01s).

A Pastoral da Família, movimento da Igreja Católica, sugeriu que “[...] não passasse alguma palavra que desse abertura para este tipo de ofensa à família e à nossa crença cristã”. (VARGINHA, 2015a, 28min27s). Na sua compreensão, dentro dos princípios familiares e cristãos, isso “coloca em risco muita coisa para esta geração que vai receber a orientação dentro das escolas”. (VARGINHA, 2015a, 7min10s).

A crença religiosa de que a formação moral e do caráter pode ser comprometida com a inserção da discussão sobre a ideologia de gênero nas escolas é recorrente no argumento de muitos agentes sociais, destacando-se a importância que a instituição escolar mantém na sociedade brasileira.

A escola é a entidade social responsável por transmitir às novas gerações, de maneira formal, a cultura de um grupo. Além do conteúdo estabelecido por diretrizes governamentais, os valores de determinado grupo devem ser fortalecidos na escola. Nesse sentido, a transmissão de conteúdos formais é apenas uma das funções da instituição. Entre os integrantes de escolas participantes do debate, a diretora de uma escola emitiu seu parecer.

Estamos numa era muito perigosa. Este final de semana nós presenciamos algo que, quando eu falo, eu me emociono, não de alegria, mas de tristeza, o que foi feito naquela parada gay. Se não tivermos cuidado com as palavras ambíguas, estamos vivendo uma era muito perigosa. [...] Por isso [é importante] deixar claro essa palavra diversidade. O colégio [...] se preocupa muito com a inclusão. Temos alunos com Síndrome de Down, autistas, [com] paralisia cerebral, cadeirantes. Por isso cuidar com as palavras ambíguas, porque a lei, depois de aprovada... qualquer pessoa mal-intencionada vai usar desta lei contra a família. Não somos contra a inclusão dos deficientes. Mas somos contra a ideologia de gênero. (VARGINHA, 2015a, 53min06s).

Atualmente, com um sistema de ensino mais inclusivo, o aluno já deveria ter a oportunidade de discutir a diversidade, entre elas a de gênero, desde sua formação inicial, e aprender a aceitar as diferenças sociais, não discriminando pessoas com ideologias diferentes. A escola deveria criar mecanismos para que crianças e

adolescentes se tornem adultos mais tolerantes.

O Estado é a instituição social responsável por planejar e executar as políticas educacionais. Destarte, deve estar acima da vontade individual dos seus cidadãos e agir visando o que é melhor para a sociedade como um todo.

Entre os representantes estatais no evento, um membro da Secretaria Municipal de Educação enfatizou que o Plano Municipal de Educação, em nenhum momento, incentivou a ideologia de gênero ou possibilitou ameaças à preservação da família e da sociedade. Na sua fala, destacou: “olhamos até os verbos na hora de redigir, para não deixar dúvidas”. (VARGINHA, 2015a, 37min26s).

Mesmo com a ênfase sobre o cuidado para que o discurso da lei garantisse que não houvesse interpretações equivocadas, a redação do texto proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Varginha foi objeto de críticas.

A redação do texto foi a maior preocupação dos vereadores. Como a terminologia pode representar, transmitir e viabilizar o conhecimento, o cuidado foi redobrado. Os vereadores sugeriram “usar a palavra exceto, já que a diversidade é mais ampla do que apenas a sexual. Se tirar a palavra diversidade, vai atingir outras categorias sociais como o negro e o deficiente”. (VARGINHA, 2015a, 55min56s). O presidente da Câmara afirmou que “a polêmica é sobre a ideologia de gênero”. (VARGINHA, 2015a, 43min17s). A grande maioria dos vereadores acredita que o problema está no uso do termo diversidade e no que significa a palavra diversidade. Seria o caso de extirpar ou esclarecer a palavra. Segundo os membros da Secretaria Municipal de Educação, a diversidade diz respeito ao diferente.

Como atualmente a categoria deficiente tem recebido atenção especial através das legislações que amparam a inclusão, o uso da palavra exceto foi apresentada como forma de garantir que os deficientes não fossem prejudicados com a proibição da abordagem da diversidade nas escolas.

Os vereadores apontaram dificuldades de gerenciar a política de gênero nas escolas, em razão da precariedade das condições das estruturas físicas. De acordo com um dos vereadores, os banheiros não atendem às novas demandas previstas na Resolução n. 12. É necessário alterar a infraestrutura das escolas, construindo banheiros que atendam às novas exigências. Sobre o tema, outro vereador afirmou: “uma das funções da escola é ensinar a respeitar professores e alunos. E preparar para o mercado de trabalho. [...] A ideologia de gênero é função da família. (VARGINHA, 2015a, 1h21min53s).

Depois da audiência pública, os vereadores alteraram a redação da lei para assegurar que o texto não permitisse interpretações diferentes daquela almejada pelo grupo. A redação original da proposição elaborada pela Secretaria Municipal de Educação era esta: “Art. 2º São diretrizes do PME: [...] III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas** [grifo nosso] as formas de discriminação”. A redação aprovada reza: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania”.

A justificativa da emenda supressiva que adequou o texto do PME destaca que “a erradicação de todas as formas de discriminação, no nosso entendimento, possa estar estimulando a implantação da ideologia de gênero no âmbito do município”. (VARGINHA, 2015a, 1h41min).

A redação original da proposição estabelecia: “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à **diversidade** [grifo nosso] e à sustentabilidade socioambiental”. A redação do texto aprovado, por sua vez, determina: “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental”.

Para que não pairasse nenhuma dúvida sobre o texto, foi acrescentado à lei um parágrafo único: “**Não será permitida direta ou indiretamente implantar, lecionar e aplicar a ideologia de gênero no âmbito do município de Varginha** [grifo nosso]”. (VARGINHA, 2015c).

A justificativa da emenda complementa:

[...] suprimiram a palavra diversidade, [...], considerando que está em jogo a preservação da família, célula-mãe da sociedade, proibindo de vez tais palavras e as supostas ideologias, evitando interpretações dúbias, ambíguas e confusas, conforme recomenda a melhor técnica legislativa. Ademais visa o presente parágrafo a paz social, esclarecendo que, no sistema educacional de Varginha, não será aplicada a ideologia de gênero. (VARGINHA, 2015b, 2h18min).

Na prática social, poder e ideologia estão relacionados, pois são fundamentais para a compreensão das relações de força. No caso da ideologia de gênero no discurso dos agentes sociais, especialmente dos que foram objetos desta análise, o termo ideológico é vinculado apenas a quem é a favor da diversidade sexual.

Além da neutralidade não ser possível, os próprios conteúdos escolares são produzidos de acordo com interesses vigentes no momento da sua produção: a heteronormatividade, ou seja, a sexualidade não está livre dos construtos heterossexuais. No limite, a escola sem ideologia tem como foco principal combater a diversidade sexual.

5 | CONCLUSÃO

Os possíveis “perigos” do uso do termo diversidade pautaram boa parte do debate sobre o Plano Municipal de Educação da cidade de Varginha. Considerada uma palavra temerária, dúbia, possível de interpretações que fogem do controle das instituições sociais, deve ser delimitada, explicitada para ser aplicada dentro dos parâmetros estabelecidos pelo PME. Assim, o discurso dos agentes sociais em relação à diversidade teve abordagens distintas para a questão da deficiência e para a ideologia de gênero. Apesar das dificuldades na inclusão dos deficientes nas escolas, sempre que a temática apareceu nos discursos, os agentes se posicionaram a favor da inclusão. Por outro lado, quando o assunto ideologia de gênero foi mencionado, o discurso

conservador dominou todo o debate. Em vez de estimular o diálogo em sala de aula sobre os sistemas sociais restritivos e a diversidade de gênero, o Plano Municipal de Educação da cidade de Varginha proibiu a discussão sobre a ideologia de gênero nas escolas, como se fosse possível trabalhar conteúdos com total neutralidade científica.

O que chama a atenção é que os setores comprometidos com grupos minoritários e os grupos que defendem a abordagem da ideologia de gênero nas escolas não estavam presentes na discussão promovida nos eventos, a fim de que pudessem questionar o assunto e tentar dialogar com os grupos conservadores. Tal silêncio também é preocupante e não pode ser negligenciado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>>. Acesso em: 20 maio 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. São Paulo: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

RICHARTZ, Terezinha. Gênero e deficiência: discurso sobre a diversidade no plano municipal de educação. In: **13º Congresso Mundos de Mulheres e Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 – “Transformações, Conexões, Deslocamentos”**. 30 de julho a 04 de agosto de 2017a. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/recursos/anais/1503585598_ARQUIVO_ArtigoFazendoGenerodefinitivo.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

_____. Os ditos e não ditos: política educacional e ideologia de gênero no Plano Municipal de Educação. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento**: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos. Campina Grande: Realize Editora, 2017b. p. 613 a 620.

Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_abeht/trabalhos/ebook_abeht.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

VARGINHA. Câmara dos Vereadores. **Audiência Pública**: Plano Municipal de Educação. 2015a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mjo0DKgn4w>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. **Reunião Ordinária Câmara dos Vereadores de Varginha**. 2015b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F6pXx0oWxsY>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei nº 6.042**. 2015c. <<http://www.varginha.mg.gov.br/legislacao-municipal/leis/543-2015/14965-lei-no-6042-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

HISTÓRIA, AÇÕES E REPERCUSSÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Deyse Morgana das Neves Correia

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba
Patos – Paraíba

RESUMO: Este trabalho destaca a história do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) como resultado das ações dos movimentos sociais pela expansão e equidade do acesso à educação. Analisando essa experiência, visualizamos dois aspectos principais: 1) a luta em defesa do direito à educação e, 2) os desdobramentos do Programa, tendo como foco identificar suas repercussões para a Educação do Campo, as políticas públicas e o desenvolvimento do campo brasileiro. Essa análise do Pronera tem como pano de fundo a atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país, que permite a existência concomitante de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes. A materialidade da pesquisa se apoiou na análise dos dados resultantes da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera). No decorrer dessa análise, situamos os diferentes desdobramentos do Pronera nas esferas do direito, do protagonismo dos movimentos sociais do campo, da formação de professores, da profissionalização e da ampliação das políticas de Educação do

Campo. Com esse estudo, compreendemos que o Pronera mantém presentes na execução das políticas, as concepções de educação, sociedade e indivíduo defendidas na Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Pronera. Educação do Campo. Movimentos sociais do campo.

ABSTRACT: This work highlights National Education Program on Agrarian Reform (Pronera) as resulting from social movements' actions for education expansion and access. While analyzing this experience, we could see two main aspects: 1) the fight in defense of the education rights, and 2) the program developments, aiming to identify its repercussions for the public policies to Rural Education, and the development of the Brazilian rural area. This Pronera analysis has as a background the current dispute situation over social and educational projects in the country, which allows concomitant existence of policies and actions in response to divergent objectives and demands. The materiality of the research was based on data analysis from the II National Survey of Education in Agrarian Reform (Pnera). In analysis course, we situated different Pronera developments in different fields of law, its role on social movements in the countryside, teacher's training, and professionalization and Rural Education policies expansion. With this

study, we understand that Pronera maintains present in policies execution, education conceptions, both society and individual defends the Rural Education.

KEYWORDS: Pronera. Rural Education. Countryside social movements.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda reflexões oriundas de estudos de tese (CORREIA, 2016) e destaca a história do Pronera como resultado das ações dos movimentos sociais pela expansão e equidade do acesso à educação. Elucidamos nas linhas que seguem o quanto o Pronera é marcado pelas nuances do relacionamento entre Estado e movimentos sociais para fins de efetivação de demandas sociais. Nesse sentido, apresentamos essa experiência, enfatizando dois aspectos principais: 1) sua origem na luta em defesa do direito à educação e 2) os resultados e repercussões do Programa no Brasil e na Paraíba, tendo como base os dados apresentados nos relatórios da II Pnera (CORREIA, 2013; BRASIL, 2015). O item que segue apresenta o histórico do Pronera e, no segundo momento, discutimos suas repercussões para a Educação do Campo, as políticas públicas e o desenvolvimento do campo brasileiro, a partir da análise de suas ações.

2 | HISTÓRIA DO PRONERA

O Pronera apresenta, desde seu histórico de criação, toda a complexidade de uma política educacional montada na relação conflituosa entre Estado e movimentos sociais. Por isso, trazemos essa análise demonstrando a contínua atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país, que permite a existência concomitante de políticas e ações atendendo a objetivos e demandas divergentes.

O contexto de criação do Pronera foram as mobilizações dos trabalhadores rurais sem terra após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Em clima fervoroso de luta pela reforma agrária e de apoio social em torno da causa exposta nos casos de violência, os movimentos aproveitaram a abertura de pautas para evidenciar os problemas da educação no meio rural.

As relações constitutivas do Pronera e da Educação do Campo se materializaram vinculadas estruturalmente ao movimento das contradições no âmbito da reforma agrária, do projeto de produção e desenvolvimento no campo, da matriz tecnológica e de organização do trabalho. A luta coletiva dos camponeses por educação se vinculou às lutas por direitos mais abrangentes, combinados com a luta por terra, reforma agrária, trabalho, soberania alimentar, território, produção e vida digna. Isso porque os movimentos compreendem que a educação contribui material e imaterialmente para a

ampliação do acesso à totalidade dos direitos e a consequente melhoria das condições de vida no campo. Segundo afirmam Molina e Jesus (2011, p.29):

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo.

No I Enera deram-se os primeiros passos para a implementação do Pronera. Os educadores do MST realizaram uma reunião com os integrantes das universidades que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as instituições que já trabalhavam com os temas da Educação Popular e da reforma agrária. Na ocasião, o Movimento plantou a semente do Pronera, desafiando as instituições de Ensino Superior presentes a “assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da reforma agrária” (MOLINA, 2003, p.51).

Em decorrência, um grupo de pesquisadores reuniu-se para debater a contribuição das universidades no processo educacional nos territórios da reforma agrária e, em novembro do mesmo ano, proposta de criação de um programa específico para atender às necessidades educacionais nas áreas de assentamentos foi apresentada e apoiada no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub).

Destarte, compreendemos que o I Enera foi marcante e frutífero para o florescimento de um projeto de educação pública para o meio rural brasileiro, como registra Santos (2009, p.42): “(...) o que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo”. Essa mobilização se materializou no fomento do Pronera e na organização da I Cnec, que veio a se tornar, em julho de 1998, um marco originário da concepção de Educação do Campo.

Antes ainda da realização da I Cnec, como continuidade da pressão e articulação dos movimentos com a sociedade civil, as universidades e o governo sobre a temática de apoio à reforma agrária e à educação, o Pronera foi instituído oficialmente. Entendemos que seu lançamento foi resultado do somatório contraditório e dialético do desgaste da imagem do governo federal mediante o acirramento dos conflitos no campo, da mobilização dos movimentos sociais, das parcerias com as universidades e dos números da educação nas áreas de reforma agrária. Os resultados do I Censo da Reforma Agrária no Brasil (SCHMIDT, MARINHO & ROSA, 1997) apontavam uma escolaridade muito baixa e um alto índice de analfabetismo, chegando, em alguns estados, a 70% e registrando uma média nacional de 43%. Em 2004, quando da

realização da I Pnera, os números iniciais foram ratificados, detectando 23% da população assentada analfabeta, além de baixo atendimento nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2005).

O Pronera, portanto, surgiu em um cenário agitado, porém apaziguador. Houve um grande jogo de interesses, tentativas de melhorar a credibilidade do governo e muitas contradições na parceria dos movimentos com o Estado, este comprometido explicitamente com um projeto de sociedade criticado e combatido por aqueles. O conflito reside justamente nas contradições entre os objetivos e finalidades do projeto de educação do Estado e do projeto vislumbrado no Pronera; entre as políticas públicas planejadas sob a égide dos preceitos do capital globalizado e o projeto político dos movimentos por Educação do Campo. É, nesse sentido, além de uma disputa de projetos políticos, sociais, culturais e educacionais, uma disputa no campo ideológico, presente nas formulações políticas e nas práticas sociais e culturais dos sujeitos (JEZINE, 2011).

Sendo assim, enfrentando forças hegemônicas assessoradas pela bancada ruralista no Congresso e implicadas nas ações de criminalização dos movimentos sociais, de cooptação de lideranças, de burocratização na liberação de recursos, entre tantos outros obstáculos, o Pronera se materializou, caminhando na contramão do projeto de educação e sociedade assumido pelo Estado, inserindo-se como ganho público na agenda governamental. Sob a forma de convênios entre os sujeitos dos movimentos sociais, as universidades e o governo, se constituiu uma experiência inédita de elevação da escolarização da população camponesa, democratizando o acesso à educação desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

O Pronera, nesse sentido, representa importante instrumento de democratização do conhecimento, pois, para a maioria dos estudantes atendidos em suas ações, o Programa é uma das poucas oportunidades de acesso à educação que chega às suas comunidades, especialmente nos Ensinos Médio e Superior.

3 | AÇÕES E REPERCUSSÕES DO PRONERA

Tendo iniciado suas ações majoritariamente com a oferta de cursos de alfabetização e escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Pronera começou a expandir suas ações para atender níveis mais elevados de escolaridade a partir da conclusão desses níveis elementares e consequente demanda pela continuidade dos estudos e, principalmente, a partir da necessidade de formação dos docentes para atuar em suas ações e nas escolas dos assentamentos.

Levantamento de dados realizado na II Pnera (BRASIL, 2015) revela que, dos 320 cursos realizados no período de 1998 a 2011, 167 compreenderam a alfabetização e escolarização no Ensino Fundamental. Corroborando a necessidade evidente de reduzir os índices absurdos de analfabetismo e a baixa escolaridade nas áreas de

reforma agrária, os quais motivaram e justificaram a criação do Programa, nos dois primeiros anos de funcionamento, foram implantados 31 cursos no nível fundamental e apenas seis no nível médio e quatro no superior. Essa tendência de maior oferta no nível fundamental permaneceu nos primeiros dez anos do Programa. Esses dados ressaltam a prioridade dada à questão do combate ao analfabetismo no campo, sem, contudo ser excluído o atendimento a outras modalidades e níveis de ensino.

Todos os estados da federação ofereceram cursos do Pronera, desenvolvidos em 880 municípios. Na Paraíba, os cursos aconteceram em 64 municípios, beneficiando populações residentes em todas as regiões do estado, desde a Zona da Mata (Litoral) ao Sertão. Vale salientar que muitos cursos tiveram uma abrangência regional ou nacional, recebendo estudantes de vários estados brasileiros, o que ampliou o alcance do Pronera na Paraíba para além de suas fronteiras (CORREIA, 2013). Com um total de 21 cursos, a Paraíba se destaca entre os estados que mais desenvolveram o Pronera no país, ao lado do Rio Grande do Sul e Bahia com 27 e 23 cursos, respectivamente (BRASIL, 2015).

Seguindo a tendência do Pronera em todo Brasil, o maior número de beneficiários na Paraíba foi atendido na base da formação educacional por meio da execução de três cursos de alfabetização e dois cursos de escolarização de jovens e adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atingindo um total de 6.091 estudantes, essa oferta reflete o histórico do Programa enquanto uma estratégia de enfrentamento ao analfabetismo e à baixa escolaridade no meio rural e em especial nas áreas de assentamentos (CORREIA, 2013). Na Paraíba, no final da década de 1990, quando foi iniciado o primeiro curso no estado, o número de analfabetos ultrapassava 318 mil, quase cinquenta por cento do total da população rural do estado. No mesmo período, em todo Brasil, o número de analfabetos no campo ultrapassava seis milhões de pessoas, o que representava cerca de 25% da população rural nacional.

Voltado, em sua concepção e normatização, para o atendimento de jovens e adultos, o público do Programa é formado por uma população predominantemente adulta, com faixa etária mais elevada, refletindo que os cursos oportunizaram o acesso à formação de jovens e adultos que não tiveram a chance de perpassar o caminho escolar na idade regular. De acordo com os dados registrados na II Pnera (BRASIL, 2015; CORREIA, 2013), a média de idade mais alta foi identificada nos cursos de alfabetização e escolarização nas séries do Ensino Fundamental (média nacional de 38,4 anos; média no estado da Paraíba de 38,8 anos). No Ensino Médio, apresentam-se as médias de idade mais baixas (média nacional de 23,8 anos; média no estado da Paraíba de 20 anos), porém muito superiores ao índice de escolarização líquida nesse nível de ensino (de 15 a 17 anos). A média de idade na graduação (27,4 anos no Brasil; 24,9 anos no estado da Paraíba) também se eleva quanto à faixa etária esperada para este grau de instrução (18 a 24 anos), no entanto, acompanha uma tendência de todo o Ensino Superior brasileiro, uma vez que a idade média dos estudantes do Pronera aparece próxima às evidenciadas no censo do Ensino Superior do ano de 2012, o qual

apresentou uma média de 25,5 anos para os matriculados na modalidade presencial e de 33,1 anos na modalidade à distância.

Ao observar, em última análise, as ações do Pronera ao longo de seus primeiros quatorze anos, as quais foram listadas na II Pnera, percebemos que seus resultados apontam mais que números e estatísticas. O conjunto de dados ora sumarizados, além de apresentar a extensão da experiência e confirmar a busca pelo objetivo de enfrentar a realidade iníqua do ínfimo atendimento educacional no meio rural, permite visualizar desdobramentos que sinalizam o alcance mais fundamental do Programa. Por trás dos índices relativos e absolutos contabilizados, figuram repercussões de caráter e efeito políticos, pedagógicos, sociais e econômicos. Quais sejam (CORREIA, 2016):

a) a garantia do direito à educação respeitando a especificidade cultural, temporal e social do sujeito camponês, permitida pela concepção e metodologia de ensino adotadas

Tão ou mais importante quanto o número de sujeitos que tiveram o direito ao acesso à educação garantido por meio do Pronera é o sentido da formação oferecida: que finalidade e concepção segue o projeto de educação do Programa? Não se trata de uma educação rasa e precária afinada com a reprodução das relações estabelecidas desde o agronegócio, vilipendiador do homem e da mulher do campo, que mal ensina a ler, escrever e fazer contas, pois mais que isso é desnecessário. Não é qualquer acesso, qualquer formação, é Educação do Campo. É uma alternativa contra hegemônica ao projeto de desenvolvimento do campo e às formas tradicionais de educação rural.

Os pilares teórico-metodológicos que aportam as propostas pedagógicas do Pronera dão coro aos enunciados da Educação do Campo e, em sua essência, da Educação Popular, assumindo como pressupostos a diversidade cultural, os processos de desenvolvimento sustentável do campo, a gestão democrática e o acesso ao conhecimento científico e tecnológico nas áreas de reforma agrária. De acordo com seus fundamentos, o Programa contempla uma educação problematizadora, dialógica e participativa, apresentando como princípios básicos o diálogo, a práxis, a transdisciplinaridade e a equidade (BRASIL, 2011).

Esse caminho é traçado a partir da adoção da alternância como metodologia e organização pedagógica. Baseada na experiência educativa francesa, a alternância se apresenta como uma possibilidade educacional coadunada às necessidades sociais e históricas das populações do campo, combinando e alternando momentos na instituição educacional (Tempo Escola) e momentos no espaço comunitário (Tempo Comunidade), visando relacionar a realidade cotidiana e o conhecimento científico, valorizando a experiência, os saberes e a cultura do campo.

Na alternância, dialogam conteúdos e saberes locais, regionais e globais e, a partir da inter-relação e da integração dos tempos e espaços de formação e aprendizagem,

pressupõe-se que o estudante conheça, relacione e integre os elementos de sua cultura ao conhecimento técnico-científico. A alternância, nesses termos, propõe a formação integral do camponês por meio de uma abordagem metodológica que prima pela autonomia e fundamenta-se nas experiências concretas dos educandos, considerando a cultura camponesa como ponto de partida (CORREIA, 2011).

Seguindo esses princípios, o Pronera institui o direito à educação dos sujeitos do campo, buscando a universalização do acesso a partir da concretude dos sujeitos, territorializados na diversidade social, temporal e cultural camponesa. Uma política que visa assegurar, de maneira específica, o direito das pessoas que tiveram dificuldades históricas no acesso à educação. Dessa forma, o Pronera foca na equidade educativa, vinculando escolarização, inclusão, desenvolvimento e redução das desigualdades, para que os jovens e adultos da reforma agrária possam ter acesso, ascensão e sucesso na trajetória educacional. Tendo a educação como mola mestra, trilha-se o caminho para a ampliação dos direitos, buscando romper com a cultura construída de acomodação, conformismo e banalização das desigualdades e exclusões no campo brasileiro.

b) a assunção da estratégia de gestão participativa, formada por uma multiplicidade de esferas e instituições governamentais e da sociedade civil

A parceria entre as entidades envolvidas gera uma intensa mobilização desde a proposição dos cursos até a sua finalização. Divulgação, coordenação, implantação, mobilização, orientação e avaliação das atividades competem à parceria estabelecida, de modo que cada entidade assume uma função particular ou partilhada (BRASIL, 2011). Esse processo democrático desencadeia a constituição de instâncias de negociação e debate entre os pontos de vista e os posicionamentos dos movimentos (demandantes), das universidades (promotoras) e do Incra (coordenador).

O atrelamento dos movimentos sociais e sindicais camponeses ao aparato institucional fomentador do Programa é elemento essencial para pressionar no sentido da efetiva realização dos convênios, permitindo que as políticas alcancem, de fato, as demandas existentes nos territórios da reforma agrária. O protagonismo dos movimentos na implementação, gestão e execução dos cursos configura acúmulo de forças e experiências concretas para fazer do Programa uma ação na contramão da concepção de desenvolvimento hegemônico do campo como negócio. A presença dos movimentos gera tensões permanentes dentro da relação tanto com as universidades quanto com o setor financeiro e administrativo do Programa no Incra, cobrando liberação de recursos, aprovação de projetos, cumprimento de prazos de conclusão de cursos, ou seja, impondo ritmo à execução do Programa. É a atuação dos principais movimentos sociais e sindicais camponeses, mesmo que de forma heterogênea, na CPN do Pronera, nas comissões estaduais e nas comissões político-pedagógicas dos cursos nas universidades, que molda uma das características mais marcantes do

Programa.

Entendemos, dessa forma, que as ações protagonizadas pelos sujeitos do campo organizados em coletivos têm dado o tom de mudança na realidade da implantação das políticas e, a exemplo do Pronera, nas concepções e formas de fazer cumprir os direitos sob a responsabilidade do Estado. Molina & Jesus (2011) lembram que a presença dos movimentos sociais e sindicais nas distintas instâncias de execução do Pronera é determinante quando se faz a leitura da ocorrência de diversas alterações e ampliações do âmbito de atuação do Programa em períodos considerados curtos, observando-se o ritmo tradicionalmente lento do processo de implantação, avaliação e alteração de uma política pública no Brasil. É por meio da gestão participativa que se viabiliza o diálogo entre os diferentes olhares, argumentos e intenções dos parceiros envolvidos e, de maneira mais ou menos conflituosa, se alcança êxito no processo de alargamento da esfera pública. Nessa trilha, se consolida o avanço da consciência do direito à educação e ao acesso ao conhecimento e a garantia real desse direito aos povos do campo.

c) o foco na formação de professores, que tem uma ação dupla de, ao formar os educadores, fomentar a ampliação do acesso à educação de outros sujeitos nas próprias comunidades da reforma agrária

Ao passo em que acontece a formação e qualificação dos educadores, condição essencial para a qualidade política e social da educação que se pretende ofertar, esses mesmos professores em formação serão ou já estão sendo responsáveis pela ampliação do direito à educação de crianças, jovens e adultos nas próprias comunidades da reforma agrária. Num momento histórico de revitalização da possibilidade de viver e trabalhar no campo, em oposição ao “discurso do fim do rural, portanto, do fim da escola rural e, conseqüentemente, fim das preocupações com a formação e situação dos docentes que trabalhavam nesse espaço” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p.122), o Pronera fertiliza o processo formativo para esse educador do campo.

A habilitação oferecida nos cursos de formação de professores do Pronera responde ao desafio de desenvolver o compromisso político e social dos educadores com o campo, fomentando a reflexão e a consciência crítica sobre os processos de resistência e de luta que figuram nas condições objetivas de seu lugar de vida e de seus discentes. Os cursos de formação, nessa perspectiva, assumem a tarefa de capacitar educadores para atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo.

Esse desafio de formar o professor para assumir uma organização pedagógica, curricular e administrativa articulada à Educação do Campo é imprescindível para mover o ciclo de multiplicação e consolidação da educação como vetor para o projeto de desenvolvimento popular do campo. Somente um educador provido de crítica, criticidade e consciência da força que as especificidades dos sujeitos concretos têm na formação social, política, cultural e identitária dos camponeses poderá formar crianças,

jovens e adultos a partir do vínculo ativo entre escola e comunidade. Ou seja, formar um educador sob as bases da Educação do Campo constitui condição primordial para que seus preceitos sejam seguidos no processo de escolarização que chegará até os discentes do campo. A especificidade da formação do educador no Pronera, portanto, se inscreve na busca da garantia do respeito à especificidade do estudante do campo, fazendo cumprir a finalidade e concepção da Educação do Campo.

Além de ser uma oportunidade de formação docente adequada à realidade dos territórios da reforma agrária, vale destacar que os cursos do Pronera apresentam uma singularidade. Configura-se o que se denomina formação “por dentro” do Programa (BRASIL, 2015), ou seja, a ocorrência da elevação da escolarização em diversos níveis pelos próprios educadores formados. Da ênfase inicial na formação de monitores para atuar nos cursos de alfabetização, partiu-se, ao longo da caminhada, para a necessidade de formação no Magistério nível médio e Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista ministrar aulas nos anos iniciais da escolarização de nível fundamental.

Dessa forma, estudantes que se formaram inicialmente para ministrar aulas na alfabetização, galgaram as etapas de escolarização “por dentro” do Programa, concluindo o Ensino Médio habilitando-se ao Magistério e, em momento subsequente, cursando graduação nas Licenciaturas oferecidas no Programa.

Cumprindo, inicialmente, a função específica de formar os próprios educadores envolvidos no Programa e, como consequência da conclusão da trajetória de formação, provendo contingente de professores para a rede pública de ensino, o percurso formativo, que partiu dos níveis mais elementares de escolarização seguindo até o Ensino Superior, contribuiu sobremaneira para assegurar uma sólida preparação para o exercício da docência no contexto rural.

d) a associação da elevação da escolaridade com a profissionalização da juventude camponesa, condição essencial para o incremento na qualidade de vida e no desenvolvimento do território rural

A elevação da escolaridade atrelada à formação profissional proporciona perspectivas de construção ou incremento nos espaços de inserção qualificada no meio rural. Especialmente os jovens são interessados em prosseguir os estudos, enxergando a oportunidade de investir em seus projetos de futuro, mesmo em meio a uma realidade de dificuldades no campo.

O atendimento às expectativas dos jovens é de grande relevância uma vez que, conforme estudos e pesquisas (MOLINA & JESUS, 2011; CASTRO, 2012), nota-se a desvalorização do território camponês como meio de vida por parte da juventude. Os laços de sociabilidade e de parentesco de origem são mantidos, mas as experiências socioculturais da juventude camponesa, diferentemente da geração de seus pais, estão forjadas no trânsito entre o campo e a cidade.

A falta de oportunidades de lazer, autonomia e acesso à renda própria, associada à compreensão urbanocêntrica, que deprecia o trabalho na agricultura, e

à modernização agrícola capitalista, que reduz o nível de emprego, leva os jovens a seguirem uma tendência migratória. As novas relações sociais, valores e projetos, derivados da integração vivida pelos jovens entre os mundos rural e urbano, trazem mudanças que afetam as esferas do trabalho, do consumo e do lazer, de modo que a juventude busca “atividades mais bem remuneradas e menos fatigantes que a agricultura” (CARNEIRO, 2007, p.60).

Não obstante, a percepção do desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada pelo protagonismo dessa mesma juventude na reconstrução do campo a partir da luta por um processo de permanência qualificada no território camponês. Longe do isolamento e dialogando com um universo cultural globalizado, o desenvolvimento de uma nova mentalidade rural coaduna continuar morando na localidade rural e ter acesso à educação e aos campos tecnológicos do conhecimento, com espaços de lazer, trabalho e respeito aos seus valores, bens e redes de sociabilidade (CARNEIRO, 2007). No caminho da atenção às demandas dessa juventude “em movimento” (CASTRO, 2012), as oportunidades de escolarização, de caráter teórico-pedagógico em acordo com a realidade do campo e que se integram à formação profissional, vislumbradas no Pronera são compreendidas como subsídio à tarefa de organização social do território camponês empreendida pela juventude.

Dessa forma, o Pronera se coloca a serviço da ampliação dos espaços de formação e participação dos jovens, enquanto sujeitos capazes de contribuir com os processos de mudanças necessários à construção do projeto popular para o território rural brasileiro (MOLINA & JESUS, 2011). Perfazendo-se questão estratégica para a permanência qualificada do jovem no campo, o Pronera se alia aos recursos de enfrentamento das mudanças e crises da realidade do campo, as quais pressionam a juventude entre o “ficar ou sair” do campo.

Na leitura analítica de suas ações de profissionalização relacionada ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica e produtiva das áreas de reforma agrária, ratificamos a contribuição marcante para a criação, no território camponês, de um espaço de reconstrução da vida e das famílias, centrado na oportunidade de trabalho qualificado. A elevação da escolaridade associada à profissionalização nas diferentes áreas demandadas, visando à promoção do desenvolvimento do campo, pode significar a ampliação da garantia do acesso à geração de renda a partir da diversificação das pautas produtivas das famílias, alargando as perspectivas de futuro para os jovens. Nesse sentido, podemos situar o Pronera envolvido, direta e indiretamente, em processos que buscam transformação social nos territórios da reforma agrária.

e) a criação de novos programas de atendimento educacional para a população rural, fortalecendo a política de desenvolvimento do campo

Nesse quesito, podemos elencar o Procampo e o Programa Residência Agrária como iniciativas subsidiadas pelo pioneirismo do Pronera como política de Educação do Campo. Atendendo, especificamente, à formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, o Procampo apoia a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo com formação por área de conhecimento. A inspiração dos cursos permanentes criados no âmbito do Procampo foram as experiências dos diversos cursos de formação de professores do Pronera desenvolvidas por todo país.

O Procampo também trouxe do Pronera a possibilidade de ofertar a graduação utilizando a metodologia da alternância. Sendo comum na oferta da Educação Básica, tendo em vista o histórico das EFAs, a alternância passou a ser praticada também na estrutura universitária a partir da adoção nos cursos superiores do Pronera, em diferentes áreas do conhecimento. Sua exequibilidade no Pronera guiou universidades atualmente ofertantes da Licenciatura em Educação do Campo a adotarem, de forma permanente, com ingresso anual, a alternância como organização pedagógica. Exemplo disso são os cursos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), UFCG, UFMG, UnB e UFPA (MOLINA & JESUS, 2011).

O Programa Residência Agrária também é considerado uma ação originária do Pronera (BRUZIGUESSI, 2011; MOLINA & JESUS, 2011; BRASIL, 2015). Desenvolvido por meio da parceria entre o Incra, instituições de Ensino Superior, movimentos sociais do campo e o CNPq, o Programa contempla a especificidade de formar profissionais das Ciências Agrárias para o trabalho na assistência técnica, social e ambiental em áreas de agricultura familiar e assentamentos da reforma agrária. Segundo Bruziguessi (2011), a motivação para a criação do Programa Residência Agrária insere-se no contexto das ausências e deformações da formação tradicional dos profissionais das Ciências Agrárias, que desvalorizam as práticas, culturas, demandas e importância da agricultura familiar. Nesse sentido, o Programa se baseia no enfoque agroecológico e no paradigma da sustentabilidade visando atender às demandas dos agricultores familiares e não das empresas do agronegócio.

Os ideais do Programa Residência Agrária, assim como suas estratégias educativas, registram conexões de origem com a Educação do Campo e o Pronera. Para além de ensinar técnicas de produção compatíveis com a realidade dos agricultores familiares, a formação dos residentes vislumbra um horizonte de transformações do modelo de desenvolvimento do campo, vinculado à articulação de saberes e a um pensar e agir crítico e questionador. Para tanto, a formação ofertada em nível de Especialização, baseia-se no princípio emancipatório e numa metodologia participativa e integradora, inspirada na alternância e no Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV),

iniciativa organizada pelos movimentos estudantis (BRUZIGUESSI, 2011). Com essas estratégias, recria-se o currículo da formação em Ciências Agrárias, a partir da inserção e permanência dos estudantes nos assentamentos e áreas de agricultura familiar por extensos períodos.

A ampliação dos espaços de formação e qualificação profissional por meio da criação de novas oportunidades na graduação e na pós-graduação inspiradas nas experiências do Pronera, como os casos citados do Procampo e do Programa Residência Agrária, alimenta uma alternativa viável de inserção da juventude no campo, com chances de estender seus estudos e atuação. Representa ainda a legitimação de um locus simbólico de força contra hegemônica nas políticas de educação, de emprego e de desenvolvimento, uma vez que prioriza as demandas dos sujeitos do campo e de suas comunidades, atendendo à necessidade de mudança e transformação da realidade, rumo a uma nação mais justa e sustentável.

Compreendendo o alcance dessa formação profissional especialmente nas áreas da docência e de apoio à produção, podemos visualizar a repercussão dos ideais e das estratégias de formação do Pronera e dos programas derivados de suas ações, no tocante à construção teórico-prática de uma nova matriz de desenvolvimento do campo, centrada no contexto do trabalho e nas demandas da vida das pessoas, e não no capital e seu direcionamento à expansão dos negócios. Esses processos formativos vão se constituindo em caminhada árdua na contramão e em resposta às políticas governamentais dominantes, perfazendo, assim, os propósitos maiores da Educação do Campo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses diferentes desdobramentos situados nas esferas do direito, do protagonismo dos movimentos sociais do campo, da formação de professores, da profissionalização e da ampliação das políticas de Educação do Campo ratificam as repercussões do Pronera para muito além dos milhares de educandos atendidos nos cursos, conforme identificou o levantamento da II Pnera.

O Pronera se projeta como uma política que carrega a concepção de Educação do Campo em sua materialidade, sendo confirmada essa vinculação intrínseca a partir dos delineamentos e desafios assumidos no que tange à construção e transformação da tríade: campo, políticas públicas e educação. É exatamente no âmbito das defesas teórico-práticas e projetivas que articulam essas três categorias, que se identificam as ações em direção à construção de um projeto contra hegemônico de campo e de sociedade no país. Nesse sentido, Molina & Jesus (2011, p.32) consideram que o Pronera assume o papel de articulador principal dessa tríade, na “defesa das políticas públicas de Educação do Campo para inseri-las na esfera da legitimidade política” e no “confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte

indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira”.

Resultante das lutas sociais e das manifestações públicas reivindicatórias dos trabalhadores rurais organizados, a história e as repercussões do Pronera ratificam a atualidade da disputa de projetos sociais e educacionais no país. Os escritos aqui trazidos revelam o desafio estabelecido nesse cenário, no sentido de manter presentes na execução das políticas, as concepções de educação, sociedade e indivíduo defendidas na Educação do Campo. Ao mesmo tempo, enxergamos nesse desafio um saldo positivo que, traduzido em números e estatísticas ou em repercussões de amplo alcance político e social, renova o vigor para manter o movimento por Educação do Campo na luta em meio às adversidades detectadas na relação com as forças hegemônicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Contexto do Pronera: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

BRASIL. Ipea. **II Pnera: relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

_____. MEC/MDA. Inep/Incrá. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera)**. Brasília, 2005.

_____. MDA. Incra. **Manual de Operações do Pronera**. Edição revista e atualizada de acordo com o decreto nº. 7.352/2010 e o acórdão TCU nº. 3.269/2010. Brasília, 2011.

BRUZIGUESSI, E. P. Recriando a Formação nas Ciências Agrárias para uma Atuação com Maior Compromisso Social: estudo de caso do Programa Residência Agrária na Universidade Federal do Ceará. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

CARNEIRO, M. J. Juventude e Novas Mentalidades no Cenário Rural. In: CARNEIRO, M. J. & CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude Rural em Perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORREIA, D. M. N. **Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular**. 2011. Dissertação (Mestrado) – UFPB; João Pessoa, 2011.

_____. **Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB**. 2016. Tese (Doutorado) – UFPB; João Pessoa, 2016.

_____. **Relatório Final: II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária** – Superintendência Regional da Paraíba. João Pessoa, 2013.

JEZINE, E. O Pronera como Política de Acesso à Educação Superior e os Movimentos Sociais no

Contexto da Globalização. In: TEODORO, A. & JEZINE, E. (Orgs.). **Movimentos Educacionais e Educação de Adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MOLINA, M. C. A **Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. 2003. Tese (Doutorado) – UnB; Brasília, 2003.

_____ & JESUS, S. M. S. A. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil – reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: MDA, 2011.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**. 2009. Dissertação (Mestrado) – UnB; Brasília, 2009.

SCHMIDT, B. V.; MARINHO, D. N.; ROSA, S. C. I Censo da Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, nº. 31, set./dez., 1997.

INTERFACES DAS PRÁTICAS DOCENTES COM A LEI 10.639/2003 NO IFCE/CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE

Maria Viriândia de Moura Luz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/*campus* Juazeiro do Norte
Juazeiro do Norte - Ceará

Erivana D’Arc Daniel da Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/*campus* Juazeiro do Norte
Juazeiro do Norte - Ceará

Rosiléa Agostinha de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/*campus* Crato
Crato - Ceará

Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Universidade Federal do Cariri - UFCA
Juazeiro do Norte - Ceará

RESUMO: As instituições de ensino do século XXI precisam ser capazes de ofertar uma educação que inclua a ampla diversidade, seja ela cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, presente nas salas de aula. Para isto, faz-se necessário que os educadores estejam em constante processo de formação e atualização, refletindo sobre a prática docente e discutindo metodologias capazes de promover um ensino mais inclusivo e libertador. Neste contexto, a discussão se direciona para a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas

do ensino fundamental e médio, alterada pela Lei nº 11.645/2008, e o modo como este aporte legal vem sendo tratado e efetivado pelas instituições e profissionais de educação. Partindo deste princípio, a presente pesquisa tem como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes no curso Técnico Integrado de Edificações em Tempo Integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)/*campus* Juazeiro do Norte, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei no.10.639/2003. Para concretização deste estudo, quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário misto a 30% dos docentes do curso objeto desta investigação. Acredita-se que a realização desta pesquisa se mostra relevante por possibilitar a promoção de debates e reflexões acerca da questão étnico-racial em espaços sociais e educativos, levando estudantes, pais, profissionais da educação e sociedade em geral a refletir de maneira mais aprofundada sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Lei 10.639/2003. Questão étnico-racial. Docência. IFCE/Campus Juazeiro do Norte.

ABSTRACT: The 21st century educational institutions need to be able to offer an education

that includes the great cultural, religious, ethnic-racial, gender and sexual orientation diversity present in classrooms. For this, the educators must be in constant process of formation and updating, reflecting on the teaching practice and discussing methodologies capable of promoting a more inclusive and liberating teaching. In this context, the discussion is directed to Law No. 10.639/2003, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian history and culture in public and private primary and secondary schools, as amended by Law 11,645/2008, and how this legal contribution has been addressed and implemented by educational institutions and professionals. Based on this principle, the main objective of this research is to identify the actions developed by the teachers of Integrated Building Technician full-time course at Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE)/Campus Juazeiro do Norte, in order to comply with the provisions of Law No. 10.639 / 2003. To accomplish this study, the research is exploratory with a qualitative approach. As an instrument of data collection, a mixed questionnaire was applied to 30% of the teachers of the course object of this investigation. It is believed that the realization of this research is relevant because it allows the promotion of debates and reflections about the ethnic-racial question in social and educational spaces, leading students, parents, education professionals and society in general to reflect more deeply on the theme.

KEYWORDS: Inclusive Education. Law No.10.639 / 2003. Ethnic-racial issue. Teaching. IFCE/Juazeiro do Norte Campus.

1 | INTRODUÇÃO

As discussões em torno da oferta de uma educação inclusiva e que respeite a diversidade, seja ela cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero ou orientação sexual, não podem deixar de se fazer presentes nas instituições de ensino do século XXI. Neste contexto, faz-se necessário que os educadores se sintam parte deste processo, buscando formação e atualização que discutam didáticas e metodologias capazes de possibilitar um ensino mais inclusivo e libertador.

Partindo deste pressuposto, o presente artigo se direciona para a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, e o modo como este aporte legal vem sendo tratado e efetivado no IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, pelos docentes do curso Técnico Integrado em Edificações em Tempo Integral.

A pesquisa se fundamentou na legislação que trata desta temática e, principalmente, nos estudos de Nilma Lino Gomes (2011), Kabengele Munanga (2005), Paulo de Freitas Gomes e Rosilda de Alves Bezerra (2013).

Ressalta-se que a presente pesquisa tem como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes no curso Técnico Integrado de Edificações em tempo integral do IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei 10.639/2003. Tem como objetivos específicos: verificar

se os docentes do curso de Edificações do *campus* Juazeiro do Norte participam de eventos, cursos ou formações relacionadas às questões étnico-raciais; averiguar se o IFCE/*campus* Juazeiro do Norte auxilia os docentes a desenvolverem assuntos relacionados à história e cultura afro-brasileira e/ou às questões étnico-raciais em suas salas de aula.

Acredita-se que esta pesquisa ainda está muito aquém da discussão que a temática necessita, porém se mostra relevante por possibilitar a promoção de reflexões acerca da questão étnico-racial em espaços sociais e educativos, levando estudantes, pais, profissionais da educação e sociedade em geral a pensar com mais profundidade sobre o tema.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, frente a isto, não podemos negar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Os afrodescendentes, apesar de terem contribuído significativamente com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país, historicamente têm sofrido discriminação, desrespeito e têm tido seus direitos negligenciados.

O movimento negro nos séculos XIX, XX e XXI tem levantado grandes bandeiras de lutas e suscitado diversos debates e reflexões acerca da discriminação racial. Nas últimas décadas, o movimento tem questionado a postura de neutralidade assumida pelo Estado em relação ao preconceito, bem como lutado pela criação de políticas afirmativas e pela inserção dos ativistas negros na administração dos poderes municipal, estadual e federal (GOMES, 2011).

Vale aqui trazer à memória a luta pela igualdade racial nos Estados Unidos liderada por Martin Luther King, cujos pai e avô materno eram pastores batistas e que seguindo a tradição de seus pais, aos 22 anos forma-se em teologia. O conhecimento bíblico levou o jovem de Atlanta a sentir a necessidade de fazer um movimento social para a igualdade entre brancos e negros, seu lema era “I have a dream”. Na sociedade idealizada por King, negros e brancos viveriam em harmonia e teriam direitos iguais, e isso culminou com a sua premiação ao Nobel da Paz em 1964 (BENNETT, 1968).

No Alabama, onde foi pastor na cidade de Montgomery, o conflito racial era intenso, pois nos estados do sul a segregação era amparada por lei, por exemplo, os negros só poderiam sentar em um ônibus, apenas nos últimos bancos, e se estivessem desocupados por brancos. Não só esse fato do cotidiano do transporte urbano nos Estados Unidos levou o jovem pastor negro à luta, mas esse foi o estopim para um boicote contra a segregação racial que em 1955 levou a um movimento de resistência que perdurou por 381 dias. A culminância de tais protestos levou a Suprema Corte Americana a proibir tal *apartheid* (GARROW, 1981).

O líder negro revolucionou a sociedade americana levando-a a organizar campanhas pelos direitos civis inspirado pelas ideias pacificadoras de Mahatma

Ghandi. Já em meados de 1960 consegue a liberação do acesso igualitário a bibliotecas, restaurantes e locais públicos, e em 1963 lidera uma marcha em Washington que consegue reunir 250 mil pessoas. Decorrente desse ato, foi promulgada a lei de direitos civis entre brancos e negros.

No Brasil, é importante destacar que a educação sempre esteve nas pautas de reivindicações do movimento negro. Gomes (2011) afirma que as pesquisas realizadas nos últimos anos apontam que o ambiente escolar, por mais paradoxal que possa parecer, tem sido um dos grandes reprodutores e perpetuadores da desigualdade racial. Aponta que com a redemocratização nos anos de 1980 no Brasil, intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas e com isso:

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade (GOMES, 2011, p. 04).

Assim, como meio de tentar minimizar o preconceito e os efeitos das injustiças sofridas pelos negros ao longo da história (BRASIL, 2004), em 2003, durante o mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva foi sancionada a lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 foi alterada pela Lei n. 11.645, que inclui também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Ressalta-se, ainda, que em 2004 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em relação à Lei n. 10.639/2003, Gomes (2011, p.8) denota que:

Sua efetivação como política pública de educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Nesse contexto, apesar de passados quinze anos da sanção da Lei, ainda se

verifica a necessidade de haver avanços na estruturação do currículo escolar para que estes conteúdos sejam mais presentes no cotidiano da escola, possibilitando a superação do racismo e a promoção da inclusão (GOMES; BEZERRA, 2013).

Partindo do pressuposto que a escola é um meio eficaz de minimizar as injustiças sociais, é inadmissível que ela se isente de colocar em prática o que já é garantia legal. Portanto, faz-se necessário que os educadores se apropriem desses debates e discussões para que possam contribuir com uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 15), asseveram que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Assim, é preciso que a escola seja um espaço de valorização e respeito à diversidade existente em nosso país, não se eximindo, portanto, da discussão étnico-racial. Precisa ser capaz de desconstruir tabus e lutar para quebrar paradigmas que são introjetados pela classe dominante, e que às vezes, de modo escancarado, outras, de maneira taciturna, utiliza-se do ambiente educacional para propagar ideias que viabilizam seu objetivo de continuar exercendo domínio sobre a classe mais carente da sociedade, bem como de perpetuar preconceitos, alimentando o sistema econômico explorador, vigente na atual sociedade brasileira.

Vale ressaltar que Munanga (2005) assinala que muitos educadores tiveram uma formação ineficiente para lidar com a diversidade, conseqüentemente, com as situações de preconceitos existentes no interior das escolas. Acrescenta que muitos materiais didáticos utilizados nas instituições de ensino e algumas relações sociais estabelecidas entre discentes-discentes e discentes-docentes são permeadas de preconceitos raciais, e que o despreparo dos educadores ou o preconceito, inconscientemente enraizado, os impedem de utilizar essas oportunidades do cotidiano escolar para contribuir com a minimização dos preconceitos e com a valorização da diversidade. Para ele, esta realidade desestimula o/a estudante negro/a, fator que contribui com os maiores índices de evasão escolar dos negros em relação aos brancos.

Portanto, torna-se relevante trabalhar o preconceito racial nas escolas, pois além de gerar o desrespeito e o menosprezo pelo indivíduo, provocando, dessa forma, diversas conseqüências negativas, ele ainda atrapalha no processo de aprendizagem dos estudantes, interferindo, desse modo, no seu desenvolvimento social e cognitivo. Somando-se a isso, o racismo ainda impede o pleno gozo dos direitos individuais,

humanos, e de cidadania desse grupo de pessoas.

Assim, buscando aprofundar as reflexões acerca da diversidade étnico-racial e da aplicação da Lei n. 10.639/2003 nos ambientes educacionais, iremos expor a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa de campo realizada acerca da temática aqui proposta.

3 | METODOLOGIA

Para concretização do presente estudo, realizamos uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Segundo Joye (2009, p. 28), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, envolvendo para tanto: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

O universo de pesquisa foi o curso técnico integrado em Edificações em tempo integral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte. A população investigada foram os docentes do curso. Portanto, os professores que lecionam nas turmas do 1º Ano, 2º Ano “A” e 2º Ano “B”, totalizando 29 docentes.

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos um questionário misto de sete questões aos docentes do curso objeto da investigação. Ressaltamos que inicialmente havíamos planejado aplicar o questionário a 50% dos professores, entretanto, devido a limitações que surgiram no percurso, aplicamos a 30% deles.

O questionário teve como objetivo central identificar as ações desenvolvidas pelos docentes do referido curso, no sentido de cumprir com as determinações contidas na Lei 10.639/2003, indagando a respeito do conhecimento que têm sobre esta Lei, sobre a abordagem prática e teórica de assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou questões étnico-raciais, bem como a respeito da participação em eventos, cursos ou formação sobre a supracitada Lei.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos dados obtidos com a realização da pesquisa de campo, destacamos que quando os pesquisados foram indagados se sabiam qual tema é abordado pela lei 10.639/2003, 78% disseram que sim e 22% que não. Apesar de a maioria afirmar conhecer a Lei, chama a atenção o fato de 22% ainda a desconhecerem, mesmo após quatorze anos de sua implantação. O gráfico abaixo mostra os resultados obtidos nesta questão:



Gráfico 1 – Tema abordado na Lei nº 10.639/2003.

Fonte: Dados da pesquisa.

Questionados se na(s) disciplina(s) que ministram no curso Técnico Integrado de Edificações em tempo integral abordam assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou às questões étnico-raciais, 44,5% afirmaram que sim e 55,5% que não, conforme o seguinte gráfico:



Gráfico 2 – Relação da Disciplina com as temáticas abordadas na Lei nº 10.639/2003.

Fonte: Dados da pesquisa.

Isto aponta que nem todos que afirmam conhecer o conteúdo da Lei 10.639/2003 a colocam em prática em suas disciplinas. Além disso, a maioria dos pesquisados diz não tratar desses assuntos em suas aulas. Isto condiz com o que afirma Gomes (2011) quando coloca que mesmo havendo a legislação que obriga a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, ainda há a necessidade de haver ações mais firmes, especialmente da sociedade civil, para que ela seja absolutamente efetivada.

No que diz respeito aos professores que afirmaram abordar as temáticas na(s) disciplina(s) em que ministram aulas, seguem as respostas: “através do conteúdo programático proposto pelo livro didático adotado no curso” (PESQUISADO 1, 2017), “por meio do estudo da África; das civilizações africanas; religiões afrodescendentes; preconceito e discriminação racial; cotas raciais; escravidão; o negro na formação cultural do Brasil” (PESQUISADO 2, 2017); “Discussão de forma parcial, quando nas aulas sobre os esportes apresento os atletas brasileiros e destaco o papel dos negros na elite do esporte no Brasil e no mundo” (PESQUISADO 3, 2017). A pesquisada 4

(2017) coloca que aborda “com a adoção do livro didático de Artes, que apresenta conteúdos relacionados à Cultura Afro-Brasileira e às questões étnico-raciais. Isto foi facilitador, pois a formação docente não nos prepara para tal, não discute isto no currículo. A disciplina nos trouxe análises históricas, por exemplo, da cultura negra e indígena e fizemos análises no intuito de perceber o quanto estamos influenciados por todas essas questões”.

No tocante aos que colocaram que não trabalham com as questões étnico-raciais em suas disciplinas, de modo geral, argumentaram que não o fazem por acreditar que a temática de que trata a Lei 10.639/2003 não tenha compatibilidade com as disciplinas que ministram e que só a mencionam quando a disciplina ou a colocação de algum discente possibilita a discussão. O pesquisado 5 (2017) afirma que “considero o tema importante, em algum momento poderia ser introduzido nas disciplinas, só que devido à diversidade de assuntos a serem discutidos, a questão da cultura afro-brasileira às vezes não é lembrada”.

Indagados se já participaram de alguma formação, curso ou evento sobre a Lei 10.639/2003, 66,7% responderam que sim e 33,3% que não, de acordo com o gráfico abaixo:



Gráfico 3 – Capacitação sobre Lei nº 10.639/2003.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os que não participaram de nenhum evento ou formação sobre a referida Lei, dois afirmaram que isto se deu devido ao fato de não terem tido oportunidade e um porque não tem interesse em participar.

Ao serem questionados se consideram que a Instituição (IFCE/campus Juazeiro do Norte) lhes auxilia a desenvolver assuntos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e/ou às questões étnico-raciais, 78% disseram que sim e 22% que não, como denota o seguinte gráfico:



Gráfico 4 – Subsídio Institucional para trabalhar com a Lei nº 10.639/2003.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os que responderam que a Instituição os auxilia, apontaram que no *campus* a Lei 10.639/2003 já foi tema de um Encontro Pedagógico e que é abordada em reuniões, que os gestores estimulam a participação em eventos com esta temática, que o *campus* Juazeiro é um dos organizadores do Artefatos da Cultura Negra, evento que ocorre anualmente em parceria com outras instituições, e ainda apontam que há no *campus* um grupo de estudos acerca do tema (NIGER). Ressalta-se que um dos respondentes assevera que se faz necessário que os professores se envolvam mais com estas discussões. Outro respondente, apesar de afirmar que a Instituição colabora com a concretização da temática no espaço educacional, coloca que: “acho que o professor do IFCE deve ter mais oportunidades de treinamentos para que estejam mais preparados para trabalhar a cultura afro-brasileira”, o que pode apontar um anseio por parte dele, no sentido da Instituição atuar de modo mais efetivo no tocante a esta temática.

Já quanto aos que responderam que a Instituição não oportuniza o desenvolvimento da temática, as respostas foram as seguintes: “Considero que o único momento que existe essa discussão sobre as questões étnico-raciais é durante o Artefatos e mesmo assim de forma tímida” (PESQUISADO 3, 2017); “Não tenho acesso/conhecimento das informações” (PESQUISADO 6, 2017).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os fatos mencionados, percebemos que as questões étnico-raciais ainda precisam ser mais discutidas e melhor trabalhadas nos ambientes educacionais. Além disso, notamos que mesmo passados quatorze anos da criação da Lei 10.639/2003, ela ainda não foi concretizada de forma integral nas instituições de ensino.

No que diz respeito ao IFCE/*campus* Juazeiro do Norte, observamos que apesar de haver iniciativas e esforços em colocar a Lei em prática e em discutir as questões étnico-raciais na Instituição, especialmente no curso de Edificações, universo

pesquisado, elas ainda precisam ser melhor enraizadas, principalmente no contexto da sala de aula. Além disso, os docentes do curso de Edificações em tempo integral precisam reconhecer ainda mais a relevância de tratar estas temáticas, independente da disciplina que ministram, como meio de contribuir com um ambiente educacional mais inclusivo e transformador da realidade social, cujo preconceito ainda é bastante frequente.

Sendo assim, constatamos que as instituições de educação precisam se engajar muito mais na luta pelo combate ao preconceito e à discriminação, promovendo ações que possibilitem uma educação crítica, inclusiva e capaz de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

BENNETT, L. **What manner of man**: a biography of Martin Luther King, Jr. New York: Pocket Books, 1968.

BRANCH, T. **Parting the waters**: America in the King years. New York: Simon and Schuster, 1989.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Presidência da República, Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GARROW JR., D. **The FBI and Martin Luther King**. New York: Penguin Books, 1981.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOMES, P. F.; BEZERRA, R. A. **A Aplicabilidade da Lei 10.639/03 no Contexto Escolar**. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB. 3.; ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., Paraíba: LITERATURA E ENSINO, 2013.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JOYE, C. R. **Metodologia do Trabalho Científico**. Fortaleza: IFCE/DEAD, 2009.

NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES: COMO A ESCOLA CONTEMPORÂNEA LIDA COM ISSO

Angela Maria Venturini

Doutoranda em Educação (FE/PPGE/UFRJ)
Profª Estatutária do Ensino Superior do ISERJ/
FAETEC/SECTIDS
Mestra em Psicologia Social (FGV/RJ)
angelamaria.venturini@gmail.com

Emília Naura Santos Bouzada

Pedagoga/Psicopedagoga/Saúde Mental
Mestranda em Educação/UFF
emiliabouzada@hotmail.com

Alexandra Sudário Galvão Queiroz

Especialista em Educação Infantil-UFMT
Profª do CAp/UERJ
profalexandraqueiroz@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar as novas configurações da família contemporânea através das mudanças sociais e da evolução legislativa, assegurando a inclusão das uniões homoafetivas como entidades familiares. A Constituição, através do artigo 226, pretendeu demonstrar a amplitude do termo entidade familiar, outorgando às uniões homoafetivas tratamento igual ao dispensado às uniões estáveis por meio de analogia na falta de norma que as albergue, independentemente de todos os preconceitos existentes em nossa sociedade. Existe ainda marcos legais dos direitos educacionais da

diversidade sexual, mediante leis e legislações federais concernentes à educação, verificando quais os avanços, desafios e retrocessos destas políticas públicas educacionais com vistas ao campo que elas vêm definindo, o da ampliação dos direitos, tendo a educação escolar como uma importante dimensão da construção da cidadania, superando preconceitos e discriminações. A metodologia se dá mediante a pesquisa bibliográfica e pesquisa de Barbosa (2015-2017). Levaremos em conta a introdução dos novos costumes e valores e o respeito ao ser humano no que tange à sua dignidade e aos direitos inerentes à sua identidade para compreendermos estas novas modalidades de família formadas declaradamente, nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Direitos, Família, Professores, Marcos Legais.

INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo apresentar as novas configurações da família contemporânea através das mudanças sociais e da evolução legislativa, assegurando a inclusão das uniões homoafetivas como entidades familiares, além de mapear os avanços, desafios e retrocessos nas leis e legislações federais sobre os direitos tanto dos cidadãos quanto dos estudantes na/

da/para a diversidade sexual. Segundo o censo demográfico do Brasil pelo IBGE (BRASIL, 2010) existem 60.000 relações homoafetivas autodeclaradas, sendo 47,4% professando a religião católica e 53,8% de relações entre mulheres, lésbicas.

Pretende-se demonstrar a inclusão constitucional, através do artigo 226 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a amplitude do termo entidade familiar, outorgando às relações homoafetivas tratamento igual ao dispensado às uniões estáveis por meio de analogia na falta de norma que as albergue, independentemente de todos os preconceitos existentes em nossa sociedade.

Foram levantadas algumas questões de inclusão em Educação, a fim de nortear essa discussão com os professores, tendo em vista as mudanças ao longo dos tempos da instituição família. Levaremos em conta: a introdução dos novos costumes e valores, o respeito ao ser humano no que tange à sua dignidade e aos direitos inerentes à sua identidade para compreendermos estas novas modalidades de família formadas, declaradamente, nos dias atuais e os lugares onde a oficialização do casamento homoafetivo existe, além do histórico de como a escola lida com o tema gênero e sexualidade no Brasil e os eixos dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

O artigo tem como referenciais teóricos: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Paulo (2006), Costa (2004), Àriés (2012), Canevacci (1987), dentre outros autores, leis e legislações.

EXISTEM DIREITOS E IGUALDADE PARA TODOS?

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Art. 1º, Inciso III, como regra maior, o respeito à dignidade humana; e em seu Artigo 3º apresenta em seu Inciso IV, como um de seus objetivos fundamentais: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Já em seu Artigo 5º dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo em seu Inciso I que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.

Contudo, enquanto houver segmento que é alvo da exclusão, como a pessoa homossexual, a qual, culturalmente, ainda é vista como desviante, então não se está vivendo em um Estado Democrático de Direito. Rejeitar a existência de relações homoafetivas é negar um dos objetivos fundamentais da Carta Magna, em seu artigo 3º, Inciso IV supracitado.

A ausência de regulamentação deixava aquelas relações à mercê de crenças, valores e percepções preconceituosas sobre moral, religião, posições pessoais, dentre outras, do judiciário, como justificativa à negação de direitos aos relacionamentos afetivos que não possuem a diferença do sexo como pressuposto. Faz-se discriminatório desconsiderar o reconhecimento das uniões estáveis homoafetivas.

Por unanimidade, pelo placar de 10 votos a 0, os ministros do Supremo Tribunal

Federal (STF, 05/2011) reconheceram a união estável para casais do mesmo sexo. A partir de então, companheiros (as) em relação homoafetiva duradoura e pública passaram a ter os mesmos direitos e deveres das famílias formadas por homens e mulheres.

As ações pediam que a união estável homoafetiva fosse reconhecida juridicamente e que esta relação pudesse ser considerada como entidade familiar. Com o resultado, os casais homossexuais passam a ter direitos, como herança, inscrição do parceiro na Previdência Social e em planos de saúde, impenhorabilidade da residência do casal, pensão alimentícia e divisão de bens em caso de separação e autorização de cirurgia de risco.

Um desdobramento destas relações/uniões é a vontade de constituir família, agregando filhos, pois inexistindo a capacidade reprodutiva, aquelas, também, buscam a realização de estruturarem uma família com a presença de filhos.

Existe a resistência em aceitar a homoparentalidade pela cultura de se achar a relação homoafetiva como promíscua, não oferecendo um ambiente saudável para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Alega-se também que a inexistência de referências comportamentais acarreta sequelas tanto psicológicas quanto na identidade sexual do filho.

Farias e Maia (2009) afirmam que o afeto, o carinho e as regras são coisas mais importantes para uma criança crescer saudável do que a orientação sexual dos pais. Acrescentam, ainda, que o crescimento da criança como pessoa depende mais dos vínculos estabelecidos entre a criança e os pais, independentemente do tipo de família.

ESCOLA E PROFESSORES LIDANDO COM GÊNERO E SEXUALIDADE

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) dispõe em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Diante disso, a escola tem recebido alunos, filhos de relações homoafetivas, os quais devem ser acolhidos neste espaço institucional. Cabe a todos os participantes desse espaço buscar formação e informação para lidar com esta nova configuração familiar, já que existem políticas públicas que dispõem/tratam de orientação sexual.

Considerando que gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, isso acontece em diferentes instituições e práticas sociais que constituem os sujeitos como homens e mulheres em um processo que não tem fim, nem se completa. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais, tais como família, escola, igreja, governo, entre outros, segundo Paz (2013).

Esta autora desenvolveu a pesquisa 'Gênero e sexualidade: como trabalhar na escola?', em uma escola pública de Brasília, DF, observando que o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes.

Neste mesmo sentido, Louro (2003) nos diz que “todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão preocupados em construir, controlar, corrigir, modelar e vigiar corpos de meninos e meninas, de jovens e mulheres”.

O sistema escolar e as universidades ainda trazem concepções generalistas e únicas de ser humano, de ciência, de conhecimento, de formação, de docência. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência é hierarquizá-los e polarizá-los, fazendo da diversidade como algo desigual em função desses padrões únicos (ARROYO, 2008).

A formação continuada do professor e demais profissionais que atuam na escola não significa apenas aprender mais sobre determinados temas, pode ser um momento de reflexão sobre hierarquias, gênero e sexualidade, proletarização, individualismo, dentre outros, voltada para o desafio de minimizar/eliminar práticas sociais como exclusão, homofobia, racismo, discriminação, entre outros, criando projetos de intervenção social. A possibilidade de mudança criativa e qualitativa no trabalho pedagógico passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico, através do qual possa transformar a maneira de ser da educação (GHEDIN, 2005).

Formação continuada na área das relações de gênero e de sexualidades precisa sensibilizar as pessoas envolvidas com estes temas, abrindo espaços que tragam reflexões e discussões a partir de teoria, história e questões práticas. Assim torna-se possível reconhecer discriminações, estereótipos e preconceitos, que estão presentes na visão de cada pessoa e nas instituições das quais participam.

Paz (2013) entendeu que o trabalho com as temáticas não foi percebido como necessário à escola por alguns motivos, entre eles: esse é um assunto da ordem do privado e assim deve ser tratado; não se deve despertar a sexualidade na criança; e o assunto deve ser trabalhado por especialistas. A pouca ou nenhuma formação na área impedem que novas discussões e estratégias pedagógicas sejam implementadas na escola.

A autora refletiu que a escola como instituição, por meio do trabalho pedagógico de seus/suas profissionais, pode separar e hierarquizar os/as estudantes reproduzindo valores que são encontrados na sociedade, na medida em que mecanismos como currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são utilizados como forma de transmitir e reafirmar as identidades de gênero e de sexualidade, papéis e lugares de homens e mulheres, considerados corretos. Louro (1997) referenda que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.”

Por outro lado, a escola, também deve discutir, criar novas estratégias e superar as hierarquias que estão presentes na sociedade, mas para isso, é importante que seus/suas profissionais possuam formação inicial e continuada que contemple essas discussões no cotidiano escolar.

A escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido, por meio de suas culturas, políticas e práticas, valores e comportamentos, considerados apropriados, formando sujeitos masculinos e femininos. De acordo com Bourdieu:

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” ...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações [...] (BOURDIEU, 2007, p.104)

Da mesma forma que a escola educa, desde a infância, o domínio do próprio corpo, ela também reforça as representações tradicionais sobre o feminino e o masculino, que correspondem, geralmente, a pares opostos.

Sexualidade é assunto privado, existindo, ainda, uma visão higienista e biologizante sobre a temática, assim, aponta Paz (2013). As professoras, em suas respostas, entendem que seja desnecessário tratar sobre o tema sexualidade com todas as crianças.

A abordagem do tema só precisa acontecer, no caso de surgir alguma situação considerada “problema” e deve ser trabalhada individualmente, por considerarem ser da ordem do privado. Outros temas podem ser tratados no geral (racismo, erro, autoestima), mas se percebe nas falas das professoras e orientadoras educacionais que o ambiente escolar ainda está marcado por discriminações e preconceitos, os quais precisam ser superados o quanto antes.

Considera-se que a oportunidade de formação continuada de diferentes formas, tais como cursos, grupos de estudo, debates, estudo individual, entre outros; possa trazer mudança de atitude de professores diante das situações que ocorrem na escola, cotidianamente, relacionadas às questões de gênero e sexualidade. Contudo, se esses temas parecem incomodar às profissionais, por outro lado, elas ainda consideram que estes não sejam objetos de estudo e formação para todos/as, apenas para especialistas.

Acrescenta-se que existem leis e legislações que garantam o direito à cidadania, tanto às famílias homoafetivas quanto aos estudantes em qualquer nível de escolaridade que serão apresentadas a seguir, ampliando o que foi citado sobre a Constituição Federal à segunda página deste artigo, tendo como desdobramento da reforma implantada na educação brasileira, demarcada pela LDBEN/96, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que se destacavam a preocupação com a unificação curricular da Educação Básica em nível nacional e a proposta de introdução de temas transversais ao currículo brasileiro, dentre esses temas: a Orientação Sexual.

No que tange aos PCNs (1997), para o alcance de seus objetivos, apostaram e

organizaram os conteúdos a serem trabalhados, pelo tema Orientação Sexual, nos seguintes blocos: Corpo: matriz da sexualidade, Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.

A despeito das dificuldades encontradas para a implantação de temas transversais em uma estrutura curricular disciplinar e da proposta de chegada do tema anteceder a reorganização curricular dos cursos de formação de professores, ou ainda de apresentar resquícios conservadores em sua proposta, é inegável que os PCNs foram a política pública mais incisiva na tentativa de se conseguir uma abordagem consciente e didática da temática nas escolas brasileiras.

Barbosa ressalta, a seguir, frases proferidas por profissionais tais como: Diretores, Coordenadores, Professores da Educação Básica de escolas públicas de municípios do Estado do Rio de Janeiro, coletadas a partir de pesquisas sobre o tema, realizadas por graduandos/as do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) no período entre 2015 e 2017.

Não houve um trabalho específico nesse tema; creio que por conta do não apropriação e/ou preconceito por parte dos que estavam à frente da disciplina na ocasião...Nunca levei isso em conta, mas respeito dificuldades e diferenças. (BARBOSA, ISERJ/FAETEC/SECTIDS, 2015-2017)

Como se pode perceber nessa fala, existe pouca familiaridade por parte desses profissionais com o tema e um desconhecimento dos marcos legais, os quais apontam a necessidade de sua apropriação. As frases abaixo representam pequena amostra de como se dão as relações entre alunos com orientação sexual diferente da normatividade no cotidiano das escolas de Educação Básica:

Um aluno que se via como aluna, e por isso, se travestia e se identificava com nome feminino, encontrou algumas dificuldades para ser aceito pelos colegas de outra classe e pelos funcionários também. (BARBOSA, ISERJ/FAETEC/SECTIDS, 2015-2017)

Os meninos comem do lado esquerdo e as meninas do lado direito. Um menino questionou essa nossa organização. O mesmo não se vê como um menino, mas sim como uma menina. Expliquei que não poderia ser mudada essa organização... (BARBOSA, ISERJ/FAETEC/SECTIDS, 2015-2017)

Atitudes como as narrativas acima, ainda, acontecem, mesmo existindo o Programa Brasil sem Homofobia – BSH, desde 2004. O BSH tem como um dos objetivos centrais educar e transformar o comportamento dos gestores públicos. Busca-se a atitude de não se aceitar ato discriminatório algum ao se adotar um “não à violência”. A expectativa é que a articulação interministerial com o movimento homossexual prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira digna, milhões de brasileiros/as, para evitar constrangimentos/discriminações.

Outro objetivo é promover a cidadania das pessoas e suas diversidades sexuais a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.

Para atingir tal objetivo, o Programa é constituído de diferentes ações voltadas para: apoiar projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; formar profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; disseminar informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual; e incentivar a denúncia de violações dos direitos humanos desse público-alvo diverso sexualmente.

Outros objetivos do BSH são: proteger e ampliar os direitos desta população; promover uma discussão mais ampla na sociedade, refletindo no cenário escolar a necessidade de canais dialógicos tanto nas escolas quanto nos diversos cursos de formação de professores no território nacional (MELLO, AVELAR & MAROJA, 2012).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEHDH (2007), outro marco aguardado com bastante expectativa pelos grupos LGBTI, tem como objetivo aproximar o seu conteúdo à realidade de brasileiros em diferentes grupos sociais.

Outros objetivos são tentar tornar possível a ideia da transversalidade da educação em direitos humanos nos diversos setores: educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros, bem como apontar indicadores para orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos, estimulando a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para essa área.

No campo educacional o objetivo desse documento é um suporte para as escolas para que, internamente, estejam sinalizadas as questões deste público-alvo com o tema de direitos humanos, desenvolvendo atividades criativas dos alunos, trabalhando o assunto nas aulas, sobretudo em datas que fizessem alusão aos temas referentes aos direitos humanos.

Essa fixação por datas comemorativas nas escolas revela a falta de uma vinculação com as demandas diárias das questões de gênero e sexualidades, uma dialogicidade com as diferentes disciplinas escolares e o posicionamento das diferentes vozes de alunos e alunas que não querem se enquadrar a uma heteronormatividade que silencia e exclui.

O Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, dispõe o nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas sobre travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

A Portaria 33/2018 do MEC, homologada dia 17/01/2018, autoriza o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica. A norma busca propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento e preconceitos. O nome social é aquele pelo qual as travestis, mulheres trans ou homens trans optam por

serem chamados, de acordo com sua identidade de gênero.

Anteriormente, em 2015, uma Resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de LGBT (CNDC/LGBT) definiu parâmetros para acesso e permanência de pessoas trans em diferentes espaços sociais, entre eles o direito ao uso do nome social nas redes de ensino.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), em sua 3ª edição, possui como marcos legais que a fundamentam: a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determinando que ‘a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (BRASIL, 1988). Este BNCC não tem meta para gênero e diversidade sexual.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Este PNE não tem meta para gênero e orientação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensa-se sobre as considerações feitas que educação e promulgação de políticas públicas pleiteadas pelos movimentos sociais das pessoas com diversidade sexual identifiquem o quão importante se faz a existência dos direitos deste grupo de pessoas.

Autores como Costa (2004), o qual escreveu ‘Ordem médica e norma familiar’, referendando o discurso de Foucault sobre o olhar técnico da sexualidade através de instituições tais como a clínica médica; Canevacci (1987) que organizou textos sobre a gênese, dialética da família, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva; Áriés (2012) que discorreu sobre a criança desde a antiguidade até a presente data; Paz (2013), a qual pesquisou gênero e sexualidade em uma escola pública no DF, Paulo (2006) apresentou o desafio do conceito da família na contemporaneidade, dentre outros, apresentam em comum o conservadorismo da sociedade com relação às transformações das relações sociais.

Faz-se mister trabalhar culturas, políticas e práticas (BOOTH E AINSCOW, 2011) para que mobilizem setores da sociedade civil que contribuam na elaboração de políticas públicas que minimizem/eliminem a desconsideração que ainda persiste em vários locais, para que haja inclusão, através do respeito à pessoa LGBTI.

Quanto às leis e legislações, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho retirou os temas gênero e orientação sexual, desrespeitando o PNPM e BSH, ambos

de 2004, e o PNEDH (2007), considerados avanços para as temáticas de gênero e orientação sexual. Os PCNs (1997) apresentaram uma abordagem tímida sobre estas temáticas, enquanto o PNE (2014) e o BNCC (2017) demonstram retrocessos em relação à diversidade sexual, acrescido do desconhecimento por boa parte dos profissionais da educação ou não, que atuam em qualquer nível de escolaridade.

Preocupamo-nos em não sermos prescritivas indicando, contudo, possibilidades e urgência de se discutir mais amplamente, no cotidiano das identidades, condutas e comportamentos humanos dentro das escolas e das famílias, a questão do preconceito, sobre orientações sexuais diversas, para relações homoafetivas mais sujeitos do que objetos, mais saudáveis na dignidade humana, onde o respeito à diversidade predomine no ambiente escolar.

As (os) gestoras (es) das escolas, as famílias, professores (as), demais profissionais que atuam na educação; e alunos (as) teriam assim a oportunidade de compreender e cultivar projetos educacionais que requerem a *'união da desunião com a união'*, uma metáfora proposta por Morin (2005) em uma das suas falas em público sobre método. Todas estas alternativas devem ser debatidas na instituição escola que recebe e atua com as novas configurações de família.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: **Quando a diversidade interroga a formação docente**. DINIZ-PEREIRA, J. E. LEÃO G. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ÀRIÉS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARBOSA, A. L. dos S. **Diversidade de Gênero: a escola e as desigualdades**. Rio de Janeiro: ISERJ/FAETEC/SECTIDS, desde 2015.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice para a Inclusão**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/FE/UFRJ, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Portaria 33**. Brasília, DF: MEC, Portaria 33, 17/01/2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Decreto nº 8.727**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 28/04/2016.

_____. **Resolução nº 12**. Brasília, DF: CNDC/LGBT, 16/01/2015.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal nº 13.005. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

_____. **Reconhecimento da união homoafetiva**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 05/05/2011.

- _____. **Censo demográfico do Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2010.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República/SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- _____. **Brasil sem Homofobia**. Brasília, DF: Presidência da República/Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394. Brasília, DF: Senado Federal, 20/12/1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 05/10/1988.
- CANEVACCI, M. (Org.). **Dialética da Família**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FARIAS, M. de O.; MAIA, A. C. B. **Adoção por homossexuais**: a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica. Curitiba: Juruá, 2009.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. Volume 1.
- GHEDIN, E. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MELLO, L.; AVELAR, B. R.; MAROJA, D. Por onde andam as políticas públicas para população LGBT no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, DF: vol. 27, nº 2, maio/agosto, 2012.
- MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PAULO, B. M. **Em busca do conceito de família**: desafio da contemporaneidade. Artigo escrito em 2006.
- PAZ, C. D. A. da. **Gênero e sexualidade**: como trabalhar na escola? Florianópolis: Fazendo gênero 10. Desafios atuais dos feminismos, 16-20/09/2013.

NOTAS PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DOCENTE

Patrícia Fernanda da Costa Santos

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba no curso de doutorado. Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Integra o quadro de docentes da Secretaria da Educação do Município de João Pessoa/PB.
santosjp2013@gmail.com

Luciélío Marinho da Costa

Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE).
leomarinhosufpb@gmail.com

1 | INTRODUÇÃO

O foco do presente artigo é discutir a formação continuada dos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo, reiterando a importância de garantir uma formação específica que tenha como ponto de partida a realidade e a diversidade dos sujeitos do campo.

A motivação para a escrita sobre esse tema foi suscitada nas discussões realizadas na disciplina Tópicos em Educação Popular: Educação do Campo e Movimentos Sociais, ministrada pela Prof^a Dr^a Maria do Socorro

Xavier Batista, no curso de doutorado em educação da Universidade Federal da Paraíba, no ano 2016.

Tal discussão suscitou uma análise da experiência da enquanto formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na Paraíba. Na oportunidade nos chamou atenção, a partir das leituras realizadas e debates fomentados em sala, as questões relacionadas à identidade da escola do campo, enquanto instituição que tem a função social de transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade, todavia compreendemos que essa função não pode ser cumprida sem considerar a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Na discussão relacionada à identidade da escola do campo evidenciamos a problemática da formação docente na perspectiva do PNAIC, política de formação continuada desenvolvida em todo território nacional, destinada também aos (as) professores (as) que atuam nos anos iniciais nas escolas do campo, apesar de não considerar a realidade do campo no desenvolvimento das suas ações formativas

2 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, IDENTIDADE,

PRINCÍPIOS E ASPECTOS NORMATIVOS

A educação do campo nasce e se fortalece no seio das lutas dos movimentos sociais comprometida com um projeto contra hegemônico de sociedade que denuncia o modelo agrário brasileiro latifundiário, baseado na monocultura e voltado à exportação. A luta dos movimentos sociais do campo compreende a terra como espaço de vida, de produção, de cultura, anunciando uma nova forma de sociabilidade onde haja cooperação, solidariedade, garantia de direitos e um modo diferente de se relacionar com a terra e com a natureza.

O conceito de território ultrapassa o significado geográfico, assumindo dimensões sociais, econômicas, culturais, subjetivas, simbólicas, que contribuem para construção de uma identidade camponesa vinculada à terra. Sobre o conceito de camponês, ressalta Batista (2007, p. 9):

O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos como os trabalhadores sem terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e suas representações simbólicas que sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificado pelo elemento comum que os unifica e lhes dá unidade e identidade, a terra.

É possível compreender, mediante contribuição da autora, o conceito de identidade como uma construção histórica que se constitui em processos dialéticos, evidenciando a contradição da organização social vigente como processo dinâmico e mutável. Assim a identidade da Educação do Campo incorpora discursos e práticas educativas que interpelam os sujeitos do campo, exigindo uma educação que afirme suas identidades, que problematize, questione e considere a realidade do camponês em suas práticas.

Nos documentos normativos, a Educação do Campo vem conseguindo conquistas significativas, a partir das lutas dos movimentos sociais. Podemos citar como avanço legislativo, documentos como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, que, em seu Art. 2º § Único, reconhece a Educação do Campo como uma concepção político pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento visa adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio

na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

O documento também apresenta a identidade da escola do campo, definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Esta resolução também reforça a questão da identidade do (a) aluno (a) como um aspecto fundante na constituição dos currículos e práticas das escolas do campo.

No tocante à formação docente, a resolução em questão, reforça diretrizes já estabelecidas para Educação Básica, prevendo à formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal, recomendando que os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observem, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Dentre os marcos legais conquistados, destaca-se também a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No tocante à formação docente, o Art. 7º, § 2º estabelece que a admissão, a formação inicial e continuada dos (as) professores (as) e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Destaque-se ainda o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, definidos no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe no parágrafo primeiro do Artigo 1:

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio

rural; e II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p.1).

Este documento tem considerável relevância no reconhecimento jurídico, tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover ações que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. Essa legitimação é importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, especialmente nas instâncias municipais, geralmente mais refratárias à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo, nas ações de escolarização formal, sendo também relevante força material para a ampliação das experiências inovadoras em curso (MOLINA E FREITAS, 2011).

Como é possível perceber nos documentos citados, entre outros¹ que foram construídos e/ou instituídos nos últimos vinte anos, vem contribuindo para normatizar a institucionalização das escolas do campo, porém, essa normatização apresenta limites na qualidade da sua oferta e na homogeneidade das ações, desconsiderando a diversidade dos povos do campo, suas lutas, suas necessidades, suas identidades.

Os movimentos sociais camponeses reivindicam uma Educação do Campo cuja identidade é a cultura camponesa, a valorização da terra como elemento de vida, cultura e identidade, o respeito às experiências como princípios epistemológicos, pedagógicos e filosóficos. As proposições, concepções da educação originada nos sujeitos, nos movimentos são os traços distintivos dessa concepção de educação que surge dos setores populares, corroborando uma educação popular voltada para os sujeitos do campo (BATISTA, 2007).

Segundo a autora o que demarca essa diferença é a construção de um corpo teórico, metodológico, de uma pedagogia que fundamenta a reivindicação de uma educação cuja identidade é cultivada pelos próprios sujeitos, fertilizada pelas culturas dos povos camponeses, que tem a terra como base, que entendem a educação engajada na transformação social, cultural e política da sociedade brasileira (BATISTA, 2007).

Nesta sessão apresentamos uma discussão sobre os aspectos que norteiam a identidade, princípios e documentos normativos que regem a Educação do Campo, destacando que a temática formação docente está presente nestes documentos como também a importância da formação específica, norteada por aspectos relacionados à identidade da educação do campo.

1 Parecer CNE/CEB Nº 1/2006; Decreto nº 7.352 de 04/11/2010; Documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo do MEC Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPREC); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Programa Saberes da Terra.

3 | CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo nasce das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, contrapondo à concepção de educação rural, à ausência ou negação de política de educação para os povos do campo. Constitui como paradigma na conjuntura de crise do latifúndio, emergência do agronegócio e luta dos movimentos sociais pela terra e pela Reforma Agrária.

A Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, fortalecendo-se na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998, reafirmada nas lutas e em sua identidade nas diferentes ações, envolvendo progressivamente um conjunto maior de organizações e entidades. Sobre o conceito em questão citamos,

O eixo principal do contexto de surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a instituiu, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas. Costumamos dizer que é a própria existência destes confrontos que essencialmente define o que é a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como fenômeno da realidade brasileira atual (MUNARIM et al., 2012, p. 4).

Os na os finais do Século XX, contexto histórico do surgimento da Educação Campo, foi marcada por uma crise do capital industrial e derrota econômica e política da oligarquia rural. Do ponto de vista político, a queda da ditadura militar quebrou o pacto político das elites. No contexto econômico, houve uma derrota do latifúndio, que se deu com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, quando o Estado neoliberal destruiu a força do latifúndio através de uma taxa cambial irreal, que desvalorizou as exportações agrícolas e do desmonte das políticas públicas do Estado para a agricultura e sua inserção nos processos de reprodução do capital.

Nos primeiros quinze anos do Século XXI temos visto o avanço da hegemonia do capital na forma conhecida como agronegócio, impulsionada por uma entrada ainda maior do grande capital financeiro internacional na agricultura. Esta hegemonia não se fez sem a forte participação do Estado, por meio da facilitação de financiamento com volume considerável de recursos públicos. A lógica de produção é cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos que vêm de fora da unidade de produção: sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões.

O avanço do agronegócio protege as terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, travando a obtenção de terras para a Reforma Agrária. Existe um claro interesse da classe dominante em apropriar-se do discurso pela defesa da educação dos trabalhadores rurais no campo, no sentido de afirmar (confundir) à sociedade que os representantes do agronegócio também estão empenhados em superar as desigualdades, cessar o fechamento de escolas no campo e garantir uma boa formação aos trabalhadores.

Na perspectiva de problematizar a realidade da Educação do Campo em nosso país apresentaremos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2007) que contextualizam o desafio que precisamos enfrentar. Apesar da defasagem dos dados em quase uma década (2007/2016), o quadro sofreu poucas alterações, se considerarmos os poucos avanços na reversão desse contexto.

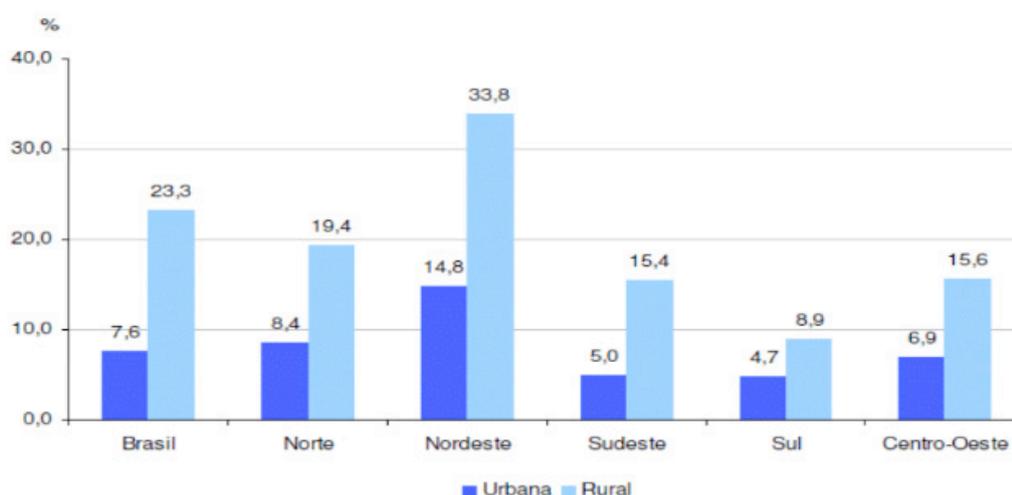


Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais segundo a situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões - 2007²

É possível observar no gráfico 1 que a taxa de analfabetismo no espaço rural gira em torno de 23,3%, ou seja, temos quase um quarto da população que reside no campo, analfabeta sem o domínio dos conhecimentos da escrita, da leitura e do letramento. Sabemos das limitações do recorte geográfico considerado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE na classificação desses números, no entanto, são esses dados oficiais que norteiam a implementação das políticas públicas brasileiras. Acreditamos que se o recorte não fosse objetivo, (geográfico) esses dados seriam mais alarmantes, pois em muitos municípios brasileiros com menos de 3.000 mil habitantes, em especial nas regiões norte e nordeste, as taxas de analfabetismo são gritantes.

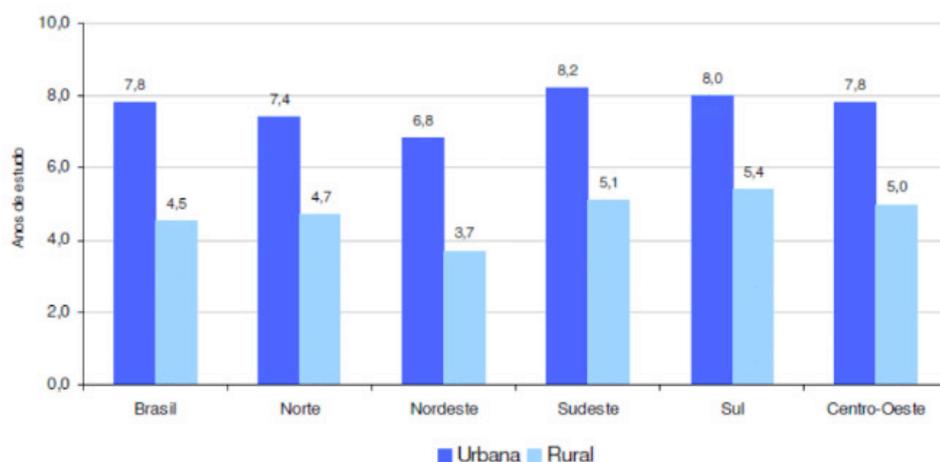
Na década de 1930 do século passado, o ideário desenvolvimentista que

² Fonte dos gráficos apresentados: MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliãe Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília -DF, junho de 2009.

dominou o país já lançava preocupação com as altas taxas de analfabetismo que se constituíam como um empecilho para o desenvolvimento técnico científico da nação. A preocupação não estava centrada no indivíduo como sujeito de direitos, mas na sua empregabilidade mediante o contexto econômico vivido. Nesse período pensar ações educativas para combater o analfabetismo estava diretamente associada à educação meio rural.

A realidade é que a oferta da educação básica no território rural brasileiro foi pensada tardiamente, mesmo considerando as altas taxas de ocupação desse território, as ações voltadas para sanar o analfabetismo estavam imbuídas de um entusiasmo pedagógico que previa uma solução superficial. Ações pontuais que percebiam a população rural como mão de obra para expansão tecnológica do país e menos como um grupo social com demandas específicas.

Programa Brasil Alfabetizado – PBA é uma política pública de formação de professores, funcionando desde 2003, objetivando a redução das taxas de analfabetismo. Os últimos ciclos do PBA vêm, em suas resoluções, apresentando condições mais específicas no tocante aos critérios para abertura de turmas na zona rural, mas carecemos de dados que atestem sua eficiência no objetivo real da ação que é reduzir os índices de analfabetismo da população adulta. As práticas baseadas na política do favor ainda estão muito presentes no desenvolvimento dessas ações no interior do Brasil (SANTOS, 2012).



Fonte: IBGE/PNAD 2007

Gráfico 2 – Anos de estudo da população de 15 anos ou mais segundo a localização do domicílio – 2007

O gráfico 2 apresenta a realidade brasileira com relação a média dos anos de estudo da população brasileira. De forma geral, é possível concluir que a média de anos de estudos em nosso país ainda está aquém do esperado. Se focamos nossa análise nas regiões norte (4,7 anos de estudo) e nordeste (3,7 anos de estudo) no espaço rural temos dados que refletem o atraso do poder público em pensar políticas efetivas em consonância com as necessidades dos povos do campo como um projeto

de nação.

Em uma perspectiva mais ampla é possível afirmar que a luta de classes está muito presente na constituição das relações sociais no campo, pois os burgueses na perspectiva de manter sua hegemonia, dificultando a implementação de um projeto educacional que desperte no indivíduo uma consciência crítica. Qualquer ação que venha na contraposição dessa ordem hegemônica é marginalizada pela mídia e pelo ideário neoliberal.

Outro aspecto que chama atenção no gráfico 2 é a média de anos de estudo da população do campo em todas as regiões brasileiras, muito aquém, a média da população urbana, como também a média nacional. Os dados traduzem a ausência do Estado na promoção de políticas públicas que assegurem o direito à educação aos povos do campo.

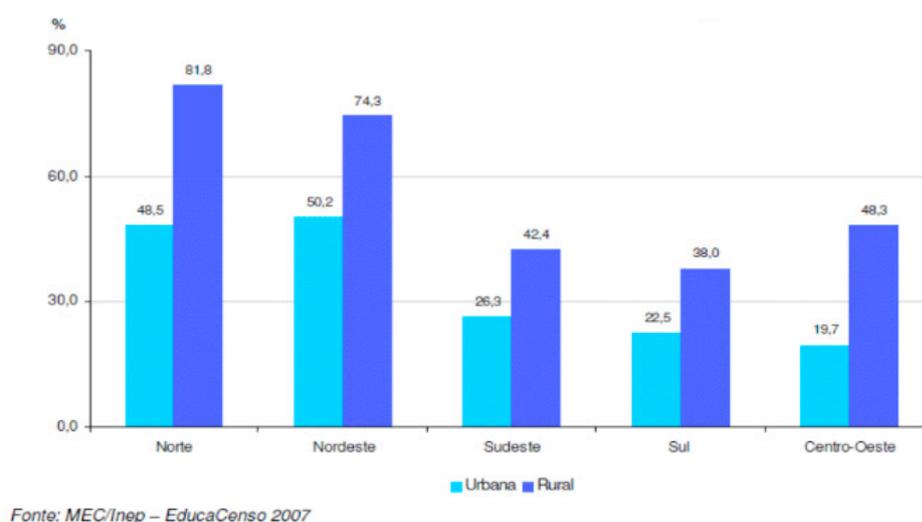


Gráfico 3 – Taxa de docentes SEM formação superior que atuam nos ANOS INICIAIS do ensino fundamental – Grandes Regiões - 2007

O gráfico 3 e 4 apresentam um panorama caótico com relação a formação docente. Nos anos iniciais do ensino fundamental as desigualdades regionais mostram a natureza destruturante quanto ao nível da formação do corpo docente, que exhibe elevados percentuais sem formação superior nas regiões menos favorecidas (o meio rural do norte e nordeste) com 81,8% e 74,3%, respectivamente, em oposição às regiões melhor posicionadas (o meio rural do sudeste e sul) com 42,4% e 38,0%, respectivamente.

Os gráficos 3 e 4 apresenta uma realidade preocupante, o alto índice de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sem a habilitação mínima exigida por lei. Essa etapa da educação básica é crucial, pois é nela que acontece o processo de alfabetização da criança e os dados comprovam que os docentes que atuam nesta etapa não possuem formação específica para exercer essa tarefa.

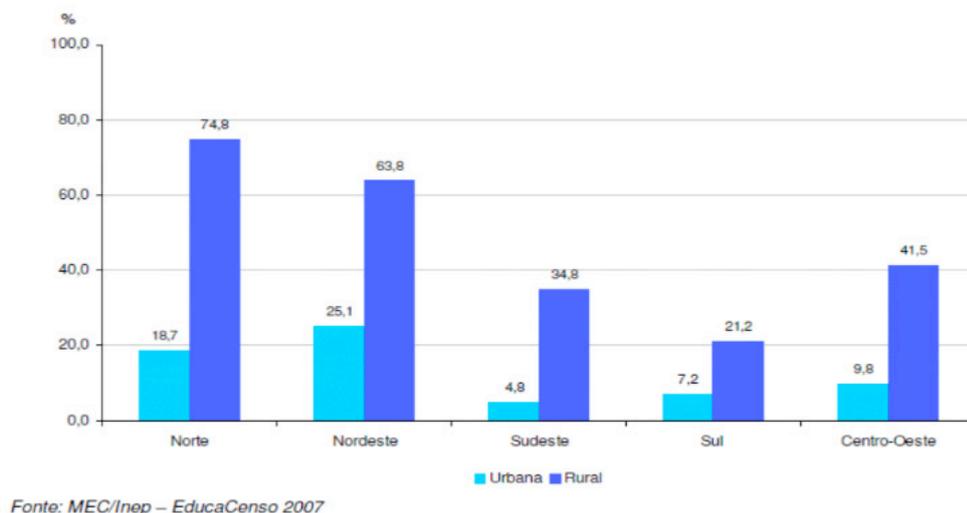


Gráfico 4 – Taxa de docentes SEM formação superior que atuam nos ANOS FINAIS do ensino fundamental – Grandes Regiões - 2007

Os Anos Finais do Ensino Fundamental, com a especialização das disciplinas curriculares, exigem necessidade da formação superior dos docentes. No meio rural das regiões Norte e Nordeste, a taxa sem qualificação de nível superior é de 74,8% e 63,82%, respectivamente, reforçando as desigualdades regionais. Nas regiões Sul e Sudeste têm-se 65,2% e 78,8%, respectivamente, sem formação de nível superior. Vale registrar o aprofundamento da desigualdade urbano-rural, quando, para o meio urbano das regiões Sul e Sudeste, estas taxas apresentam os valores de 4,8% e 7,2%, respectivamente.

4 | EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO POPULAR E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente vem sendo tema recorrente nos debates sobre a educação nacional. O distanciamento entre os currículos desenvolvidos pelas agências formadoras e a realidade encontrada pelos egressos, ao se depararem com a escola pública brasileira é o paradoxo que norteia as discussões. No presente artigo estamos evidenciando a formação continuada do professor que atua na educação do campo a partir das ações formativas do PNAIC.

É preciso retomar a compreensão sobre a especificidade da Educação do Campo, já discutida no primeiro tópico do presente artigo, na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos. O arcabouço legal, os documentos normativos, os relatórios que sistematizam as práticas educativas dos movimentos sociais que lutam por uma escola do campo no campo evidenciam a importância de garantir a identidade desta escola com as lutas dos movimentos sociais pela transformação social.

É fundamental retomar esse aspecto, pois não é possível pensar a educação do

campo e no campo sem pensar na identidade do professor que atua nessas escolas. O professor, como profissional que irá colocar em prática um projeto educacional que visa, para além da função social da escola, que é garantir os conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também, a crítica a uma versão dominante da história, contada pelos mais fortes, pelos que detêm os meios de produção. Defende-se a especificidade dessa formação como uma estratégia na garantia do direito à educação dos povos do campo.

No modelo capitalista em vigor agravam-se os números de desemprego, de pobreza e exclusão social. Abre-se a livre concorrência que visa o lucro acima de qualquer política social; prega-se o individualismo, a competitividade, a produtividade e a eficácia. Nessa perspectiva, exige-se da educação a sua adequação ao modelo econômico e, sob o discurso do desenvolvimento da escola é permeada pela lógica empresarial, buscando a qualidade total, privilegiando o modelo empresarial em detrimento da função educativa, colocando em segundo plano a produção do conhecimento, inclusive, nas políticas de formação docente.

As políticas de formação docente tem se balizado com a reforma neoliberal do Estado em que o Modelo Gerencial da Educação – Gerencialismo – produz o Estado-mínimo, com a descentralização da gestão; o estabelecimento de um currículo nacional comum; com a política de responsabilização; avaliações em larga escala e com programas de formação inicial e continuada (SANTOS, 2004) que desconsideram as especificidades da formação docente para atuar na educação do campo, como também em outros contextos, pois a escola pública é o lugar da diversidade e as políticas neoliberais pregam a homogeneidade das práticas e currículos prescritos.

O Gerencialismo converge para o esforço de incorporar ao serviço público o *modus operandi* do setor privado como um elemento dinamizador e legitimador da ação estatal (BRESSER-PEREIRA, 2010). O Estado, com a adoção desse modelo, romperia com a lógica burocrática, tida como naturalmente ineficiente, e se alinharia a um modelo flexível de gestão que, segundo o argumento gerencial, passaria a oferecer respostas eficientes, efetivas e com qualidade na provisão dos serviços públicos.

O alinhamento das políticas de formação de professores com o modelo gerencial vai na contramão da pedagogia crítica, pois a política gerencial, ao avaliar a qualidade da educação – nesse processo avaliativo também é verificado o desempenho docente – implementa a política de bonificação por desempenho, a qual faz com que a formação continuada seja assumida como objeto de profunda instrumentalização da reforma gerencial, fazendo com que ela tenha pouco ou nada em comum com o processo educativo e formativo responsável e socialmente igualitário proposto pela Educação Popular.

Para a Educação Popular, a prática não se efetiva dissociada do saber teórico. A experiência prática do educador se configura em um elemento importante para a construção de teorias capazes de explicar e aproximar-se de realidades concretas. O educador precisa ampliar seus espaços de formação continuada para poder dar conta

de sua responsabilidade requerida socialmente. Todavia, os espaços de formação continuada precisa estar em consonância com as demandas formativas do cotidiano da escola pública e na análise em questão, realidade da escola do campo.

A Educação Popular não ignora as mudanças emergidas da globalização e do capital e lança-se como alternativa a estas novas exigências, apontando para conteúdos formativos que vão além da formação meramente técnica e conteudista. A Educação Popular apresenta-se como um instrumento legal capaz de contrapor-se aos programas de formação continuada, meramente adaptativas e funcionais, promovendo uma formação para a cidadania e a democracia.

A Educação Popular nos mostra que a formação técnica-profissional é um instrumento reprodutivista do sistema econômico vigente que desconsidera todo o processo identitário do professor e o submete a um processo de desprofissionalização e silenciamento frente à perspectiva da bonificação por desempenho.

A padronização das formações continuadas dos professores, de acordo com Gatti (2011, p. 29) “comprometem seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores da diversidade cultural”, pois o discurso da formação continuada, neste modelo de gestão, é baseado na cultura das competências a serem desenvolvidas/avaliadas, estando a serviço da demanda de mercado, desconsiderando as questões da formação humana e/ou cidadã.

Considerando a problemática em questão, o conceito de educação do campo está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a educação do campo foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil (CALDART, 2009).

A autora supracitada apresenta três vertentes para melhor compreender a educação do campo como fenômeno concreto. Temos afirmado que a educação do campo não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: campo, educação e políticas públicas. Para Caldart (2009), a análise deve considerar que o Estado age por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade, sendo território da luta entre as classes sociais em confronto e entre os interesses, por vezes conflitantes, entre frações de uma mesma classe.

A necessidade de considerar a realidade dos sujeitos como ponto de partida na construção dos currículos, como também, considerar essa realidade no processo formativo dos professores; confecção de material didático em consonância com a realidade local; financiamento para a concretização de ações e, finalmente, a formação de professores (as), condizente com alguns desafios inerentes ao magistério.

4.1 A educação do campo e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi lançado em novembro de 2012 pela Medida Provisória de nº 586 de 2012, com assinatura e adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação, sendo posteriormente convertido na Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, oferecida por universidades públicas; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais fornecidos pelo Ministério da Educação - MEC; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012).

O referido programa se constitui como um compromisso formal assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Os estados têm a função de apoiar os municípios que tenham aderido ao PNAIC visando sua efetiva implementação.

As altas taxas de distorção idade/ano evidenciadas pelo Censo Escolar provocadas por trajetórias escolares descontinuas marcadas por elevadas taxas de repetência alertou para necessidade de pensarmos a aprendizagem das crianças em seu processo de aquisição da leitura e escrita. A alfabetização passa a ser prioridade nacional no contexto atual e o professor alfabetizador, para exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Não basta ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico.

Além de promover a reflexão sobre a especificidade do Sistema de Escrita Alfabética – SEA –, e demais áreas do conhecimento na alfabetização de crianças, o Pacto também defende, como ponto fundamental, a valorização da formação continuada do professor, como ressalta a sua proposta:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir, com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL, 2012b, p.27).

Concordamos com essa ideia supracitada e acrescentamos que a formação continuada é relevante à prática dos professores nos anos iniciais, considerando sua essência desafiadora, principalmente quando exige do profissional conhecimentos específicos sobre determinadas temáticas ou áreas de conhecimento, as quais não

foram garantidas pelo processo de formação inicial (cursos de magistério em nível médio e licenciatura em pedagogia). A formação continuada, promovida pelo PNAIC, vem na perspectiva de motivar um aprofundamento teórico sobre temas inerentes ao fazer docente, consolidação de práticas relevantes já existentes, construção de novas possibilidades metodológicas e socialização de boas práticas entre alfabetizadores de todo o Brasil.

As ações de formação continuada consistem em um curso presencial para os professores alfabetizadores, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que também recebem formação específica, ministrada por universidades públicas.

O questionamento que lançamos é: como as ações formativas do PNAIC, desenvolvidas juntos aos orientadores de estudo, multiplicadores junto aos alfabetizadores no contexto dos municípios, vêm considerando a realidade e o contexto das escolas do campo, enquanto espaço de atuação e construção pedagógica, vinculado a luta dos movimentos sociais e a diversidade dos sujeitos/alunos?

As ações em curso até então nos três ciclos de desenvolvimento do PNAIC (2013/2014/2015) vem tocando timidamente nesse aspecto. Destacamos que, em 2013, na formação ministrada aos orientadores da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, tivemos um breve debate, mas que na prática, junto aos alfabetizadores, essa temática não reverberou. A formação é ministrada de forma homogênea para orientadores que, em seu contexto, têm contato com professores do ciclo de alfabetização do campo e da cidade.

Cabe ao orientador coordenar e aprofundar o debate, garantindo uma formação específica para os alfabetizadores que atuam na realidade das escolas do campo. É possível perceber que a garantia da formação específica está sob a responsabilidade de um agente que não possui essa especificidade formativa em seu currículo.

5 | NOTAS PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

Percebemos que as políticas públicas que são implementadas ainda estão distantes das condições reais de existência dos sujeitos. Estas são pensadas dentro de um modelo homogêneo e linear e não conseguem abarcar as necessidades reais dos contextos político, social e econômico do nosso país. As escolas do campo, como as escolas urbanas de periferia, ainda vivem realidades de muita carência e abandono por parte do poder público. Enfrentamos o desafio da falta de interesse dos gestores municipais em investir na infraestrutura escolar, a falta de conhecimento e de aplicação das Diretrizes Operacionais das escolas do campo, por parte dos gestores e educadores.

Ao analisar a trajetória das ações voltadas para escolarização das populações

do campo, evidencia-se que muito avançamos quanto ao campo normativo e legal, todavia, precisamos trilhar caminhos de sucesso na efetivação do direito a aprender, na qualidade das ações oferecidas.

Ganham força as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo. No plano da política educacional brasileira, em geral, reiteram-se reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, considerado desnecessário ao projeto de capitalismo dependente em curso.

As poucas ações que envolvem a formação continuada para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não garantem especificidades que constituem a identidade da escola do campo e no campo. Falta aos profissionais o conhecimento e engajamento com os princípios da Educação do Campo, como também é difícil encontrar professores que sejam da própria localidade. As altas taxas de analfabetismo e poucos anos de estudo das populações do campo traduzem a ausência de pessoas com a escolaridade exigida para atuar na educação básica. É preciso quebrar esse ciclo de pobreza e desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA-CASA CIVIL/SUB-CHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Decreto nº 7.352/2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

_____. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/ CEB n.1, de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais e Educação Popular do Campo (re) constituindo território e a identidade camponesa**. IN: ALMEIDA, M. de Lourdes Pinto de Almeida; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Autêntica, 2007. p.p.169-189.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. Rev. Administração de Empresas. vol.50, nº.1, São Paulo, Jan/Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902010000100009&script=sci_arttext> Acesso em: maio. 2012.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto - Educação do Campo, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helena Célia. **Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo**. In Em Aberto, Brasília. V. 24, n. 85, p. 17-31, abr.2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília -DF, junho de 2009. Disponível em: file:///D:/Downloads/Das%20Desigualdades%20aos%20Direitos%20a%20exigencia%20de%20políticas%20afirmativas%20para%20a%20promocao%20da%20equidade%20educacional%20no%20campo%20(1).pdf. Acesso em: janeiro. 2016.

MUNARIM, Antônio. ROCHA, Eliene Novaes. MOLINA, Mônica Castagna. CALDART, Roseli Salette. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. In. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/notaspara-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/view

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DO DESEMPENHO. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 08 Nov 2012.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa. Programa Brasil Alfabetizado: impacto para as políticas públicas de educação de jovens e adultos em municípios do sertão paraibano.- João Pessoa, 2012. Dissertação de Mestrado – UFPB/CE, 178 páginas.

O JOGO MANCALA – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA UMA ABORDAGEM EM HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Denise Aparecida Enes Ribeiro

Universidade Regional do Cariri – URCA
Juazeiro do Norte, Ceará

José Augusto Pereira Nogueira

Universidade Regional do Cariri
Campos Sales, Ceará

RESUMO: Este trabalho visa mostrar novas metodologias que auxiliem no ensino de matemática, tais como a utilização de Jogos e História da Matemática, e suas contribuições para o aprendizado significativo e contextualizado desta disciplina por parte dos alunos. Pretendemos combater a visão eurocentrista da ciência através da Etnomatemática, que busca resgatar a cultura matemática de diversos povos entre eles a africana. Buscando fazer uma interação de conteúdos entre Matemática e História, escolhemos a Mancala, que é uma família de jogos milenar de estratégia, de origem africana, em que podemos observar o desenvolvimento de um raciocínio lógico-matemático, além de fazermos um aprofundamento histórico sobre a cultura africana. Também de forma interdisciplinar envolvemos sementes de jatobá uma fruta típica do semiárido cearense. Tendo em vista que as sementes são partes integrantes do jogo Mancala, pois as regras consistem em

usá-las na disputa. Nossa abordagem em sala de aula visa o resgate da história intelectual dos povos africanos com a história do jogo e sua correta aplicação com objetivos educacionais. A interdisciplinaridade entre a Matemática, a História, Língua Materna e Meio Ambiente, ocorreria através das atividades planejadas de forma natural. Apresentado no XVII Artefatos da Cultura Negra.

PALAVRAS-CHAVE:

Mancala.
Interdisciplinaridade. História da Matemática.

ABSTRACT: This work aims to show new methodologies that help in the teaching of mathematics, such as the use of Mathematical Games and History, and its contributions to the significant learning and contextualized of this discipline by the students. We intend to combat the Eurocentric vision of science through ethnomathematics, which seeks to rescue the mathematical culture of various peoples including African. In order to make an interaction of contents between Mathematics and History, we chose the Mancala, which is a family of millenarian games of strategy, of African origin, in which we can observe the development of a logical-mathematical reasoning, besides making a historical deepening on the African culture. Also in an interdisciplinary way we involve seeds of jatobá a fruit typical of the semi-arid region of Ceará. Since the seeds are integral parts of the

Mancala game, the rules consist of using them in the dispute. Our classroom approach aims to rescue the intellectual history of African peoples with the history of the game and its correct application for educational purposes. The interdisciplinarity between Mathematics, History, Mother Language and Environment, would occur through the activities planned in a natural way. Presented in the XVII Artifacts of the Black Culture. **KEYWORDS:** Mancala. Interdisciplinarity. History of Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina de Matemática ainda detém por parte de um grande número de alunos, certa rejeição, sendo considerada “difícil” e com altos índices de reprovação. As avaliações externas mais recentes têm mostrados resultados desapontadores, principalmente no Ensino Médio. No Fundamental embora tenha havido um avanço, no geral ainda não se alcançou as metas estabelecidas. Estes dados são indicativos importantes de que algo deve ser mudado na metodologia das aulas de matemática, como também uma discussão sobre currículo e Formação de Professores deve ser ampliada.

Assim sendo, buscamos discutir a importância da interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação dos conhecimentos, e o distanciamento da matemática escolar da vida dos alunos. Usamos para isto a História da Matemática como ponto de partida de atividades pedagógicas com a utilização de jogos, que buscam integrar a matemática interdisciplinarmente com a língua materna, história, e conteúdos transversais, como ética, diversidade cultural e meio ambiente. Pretendemos combater a visão Eurocentrista da ciência através da Etnomatemática, que busca resgatar a cultura matemática de diversos povos entre eles a africana, chinesa e hindu. Os jogos trabalhados são a: Mancala, Quadrados Mágicos, Tangran e Xadrez como facilitadores na construção de estratégias lógicas e do entendimento de assuntos mais abstratos, além de utilizarmos também a História da Matemática de modo que auxilie o professor a proporcionar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos. Para isto realizamos um Projeto de Iniciação Científica, o qual eu sou a orientadora e o bolsista é o aluno do VII semestre da graduação do curso de Matemática, José Augusto Pereira Nogueira. Além disto, na Semana da Matemática da Urca, realizamos (eu e o orientando) um Minicurso sobre Jogos e História da Matemática, onde pudemos ensinar como jogar a Mancala e o Quadrado Mágico a partir de textos sobre a origem de cada jogo e lendas que os envolvem.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE E MATEMÁTICA

Objetivos como formar cidadãos conscientes e desenvolver o raciocínio lógico

fazem parte do nosso ideário e de um discurso que já virou senso comum entre educadores. Porém os alunos se queixam (consciente ou inconscientemente) ainda do distanciamento entre a matemática escolar e a vida cotidiana. Uma forma de aproximação da disciplina da matemática à realidade dos alunos seria a proposta de atividades contextualizadas e interdisciplinares, visto que é assim que as situações problemas se apresentam na realidade, e não divididas em blocos estanques de conhecimentos que viriam a ser a tônica de nossas disciplinas escolares.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que se constituem em referencial para o ensino das diversas disciplinas nos Ensinos Fundamental e Médio, pudemos verificar várias referências à questão da interdisciplinaridade. Em todos os níveis de ensino o termo interdisciplinaridade ocorre. Porém é nos PCN's do Ensino Médio, que a questão da Interdisciplinaridade se destaca, pois este termo e seus cognatos aparecem cento e vinte e três vezes. Sobre a interdisciplinaridade temos algumas considerações de Fazenda:

[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contempla nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram [...]. Essa cientificidade, então originada nas disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que, movimento da disciplina, seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008. p.18).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Segundo Machado (2000, p. 116-117), a interdisciplinaridade pode ser entendida como “uma forma de organização do trabalho escolar que se baseia na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas”.

Os Temas Transversais são nos PCN's, uma proposta inovadora de se trabalhar interdisciplinarmente. Dentre eles nos interessa particularmente a Pluralidade Cultural, onde são tratados temas que retratam a diversidade cultural brasileira, reconhecendo-a com um direito de povos e indivíduos e repudiando qualquer forma de discriminação e preconceito por raça, classe, gênero e crença religiosa. Nesta dimensão é que se insere o uso do jogo Mancala na Educação Matemática, como resgate histórico da ancestralidade africana do povo brasileiro e da forma como os povos faziam (e ainda fazem) a Matemática numa perspectiva da Etnomatemática.

3 | HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Quanto à utilização da História da Matemática, vários autores em educação matemática a consideram uma tendência metodológica. Lorenzato em seu livro “Para aprender Matemática” fala da importância de se historiar o ensino como motivação para as aulas e usando de um recurso que muitos consideram distante da realidade da sala de aula de matemática que é considerada fria, se resumindo a números, fórmulas, sistematizações, todos longe da realidade e da vida do aluno. Buscando ainda referência nas considerações de Fauvel (1991), sobre a importância da História da Matemática no ensino, concordamos com o mesmo quando afirma que: - a história aumenta a motivação para a aprendizagem da matemática; - humaniza a matemática, apresenta a vida de homens e mulheres que contribuíram para seu desenvolvimento; - mostra o desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos; - contribui para a mudança de concepção dos alunos em relação à matemática e a quebra de mitos; - suscita oportunidades para a investigação e pesquisa em tópicos matemáticos.

Mendes (Iran) aponta que o uso investigatório da História da Matemática em sala de aula pode ser implementado, como um princípio unificador dos aspectos cotidiano, escolar e científico da Matemática. Pode ser uma fonte de conhecimento da matemática escolar. Desenvolverá a perspicácia e o conhecimento do aluno em várias áreas do conhecimento. Assume assim uma função estruturante desde que a atividade não se torne mero passatempo ilustrativo.

Procuramos então, refletir como a utilização do jogo Mancala poderia intervir positivamente na maior assimilação de conteúdos matemáticos relacionados tanto com a história da matemática como com o próprio jogo. Situações de interdisciplinaridade ocorreriam de forma mediada pelo professor, então entre a Matemática, a História, Língua Portuguesa e Meio Ambiente, pois o mesmo seria confeccionado com materiais oriundos de reciclagem.

4 | O JOGO MANCALA

O jogo Mancala tem origem da cultura africana e supostamente também de outras fontes orientais, sendo a palavra Mancala derivada do árabe (naqaala - “mover”) é na verdade a denominação genérica de várias formas diferentes de jogos. Teria surgido por volta do ano 2.000 antes de Cristo. Mancala surgiu quando a humanidade vivia em uma sociedade agrícola, o que explica os seus elementos constituintes: Sementes e um tabuleiro feito de buracos na terra. É jogado, habitualmente, com pequenas pedras ou com sementes. A movimentação das peças tem um sentido de “semeadura” e “colheita”. O jogo se concretiza a partir de regras que lembram um plantio.

Os jogos desta família possuem uma variedade de nomes (Pereira, 2016): Bao, Awale, Omweso, Igisoro, Ayo na Nigéria, Ouri em Cabo Verde, Awari no Suriname, Oware em Gana, Adi no Daomé, Andot no Sudão, Kalah na Argélia, Wari na Gambia e

no Senegal. (Pereira 2016, apud Guerra, 2009, p.2.) No Suriname, o **Awari**, é jogado na véspera de um enterro, para distrair o morto. Depois do enterro, o tabuleiro é jogado fora. O **Oware**, ou *Nannam*, é considerado o jogo Nacional de Gana.

Cada jogador é obrigado a recolher sementes (que neste momento não pertencem a nenhum dos jogadores), e com elas semeá-las suas casas do tabuleiro, mas também as casas do adversário. Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a “colheita” de sementes, que passam a ser suas. No Suriname, o Awari, uma das variantes do Mancala, é jogado na véspera de um enterro, para distrair o morto. Depois do enterro, o tabuleiro é jogado fora. É um jogo em que não há sorte envolvida, mas exclusivamente raciocínio lógico e matemático. Basicamente trata-se de um jogo de estratégia, instigante, aonde as sementes são deslocadas de buraco em buraco e colhidas para a Mancala de cada jogador (buraco central) quando estas totalizam 3 ou 4 sementes.

As estratégias do jogo envolvem movimentos calculados, que exigem muita concentração, antecipação e esforço intelectual. Os conteúdos específicos básicos matemáticos a serem trabalhados seriam: soma, subtração, multiplicação, divisão, frações e progressão aritmética. Recentemente foram criadas versões deste jogo como aplicativos de celulares e softwares educativos, ampliando assim sua aplicação educacional, aliando às Novas Tecnologias. Na figura a seguir podemos observar alunos de História da Matemática da Universidade Regional do Cariri (URCA) jogando a Mancala.



Figura I- Alunos jogando a Mancala

5 | CONCLUSÕES

A presente pesquisa está em andamento, onde um projeto de intervenção sobre a Mancala e os Quadrados Mágicos está sendo analisado, uma vez que nosso calendário ficou atrasado devido à greve dos professores da rede estadual. Quanto à Mancala, um primeiro contato com os alunos, mostrou o potencial deste trabalho devido ao entusiasmo demonstrado pelos estudantes diante de uma nova abordagem em matemática. No Minicurso ofertado na Semana de Matemática da URCA, pudemos

testar a metodologia que pretendemos utilizar com nosso público alvo. Este Mini-Curso foi de oito horas e mesmo o tempo sendo curto, pudemos observar o interesse dos participantes no tema. Dessa forma, utilizar da metodologia de Jogos relacionados à História da Matemática durante as aulas pode ser de relevante importância para o processo de ensino aprendizagem desta disciplina, uma vez que o professor ao fazer uso dos jogos como a Mancala de forma a atrair a curiosidade dos alunos e possibilitar compreender conceitos matemáticos através de sua história está exercendo uma verdadeira prática interdisciplinar e de resgate da cultura negra brasileira, visto ser parte de nossa ancestralidade. O uso das sementes nativas como as do Jatobá e Orelha de Pau, agregam questões ecológicas, ampliando a importância da Mancala no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Desta forma vislumbraremos saídas planejadas e estudadas de como tornar a matemática atrativa de se aprender, deixando ela de ser instrumento de alienação e exclusão, mas antes sim de autonomia e inclusão, vencendo o fracasso escolar.



Figura 2 - Tabuleiro de Mancala de Madeira

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: matemática**. Brasília: MEC/SEB 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF 1998b.

COSTA Y, G da, BARBOSA, I, S. **Matemática & Interdisciplinaridade**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática, da Teoria à Prática**. 23. Ed. Campinas, São Paulo, Papiros, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma síntese sociocultural da História da Matemática**. 1. Ed. São Paulo, PROEM, 2011.

FAZENDA, Ivani C. ARANTES. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez. 2008.

LARA. I.C.M. **Jogando com a Matemática do 6º ao 9º ano**. 1. Ed. São Paulo, Respel, 2011.

LORENZATO, Sérgio. **Para Aprender Matemática**, 3ª ed. Campinas, São Paulo, 2010.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna, análise de uma impregnação mútua**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MIGUEL, Antônio, [et, al] - **História da Matemática em Atividades Didáticas** - 2ª ed. Revista. São Paulo. Editor: Livraria da Física, 2009.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1997. NETO, E.R. Didática da Matemática. 11ª ed. São Paulo. Editora Ática. 2002.

NOGUEIRA, Nilbo. **Interdisciplinaridade Aplicada**. 4. Ed. Editora Érica. São Paulo. 1998.

PEREIRA. R. P. PEREIRA. R.C.J. **Mancala o Jogo Africano no Ensino da matemática**. 1. Ed. Appris. Curitiba. 2016.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica a questão da Democracia**. Trad.: Jussara Loiola Araújo e Abgail Lins. São Paulo, Papirus, 2001. SOARES, SARQUIS. E. **Ensinar matemática, desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. 29. Ed. Record, Rio de Janeiro. 1985.

TAHAN, Malba. **Matemática Divertida e Curiosa**. 15. Ed. Record. Rio de Janeiro. 2001.

TOMAZ, V.S. DAVID, M.M. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. 2ª ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2012.

VYGOTSKI, L. S.A. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

PROJETO PEDAGÓGICO, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA

Daniele De Souza Farias

UFPB, JOÃO PESSOA-PARAÍBA

RESUMO Este artigo tem como objetivo investigar concepções e fundamentos de educação existentes no projeto pedagógico de escola do campo no município de Santa Rita- Paraíba. Como base de sustentação teórica foram utilizados alguns autores, como Batista(2016); Caldart(2004) e outros. Como metodologia utilizou-se de pesquisa qualitativa, sendo realizadas conversas, entrevistas com gestora escolar, assim como levantamento do projeto pedagógico, registros e análises. Como resultado, verificamos que o projeto da escola se ancora nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Constituição Federal de 1988, compreendendo a educação como direito de todos, considera a realidade de vulnerabilidade social da comunidade, as desigualdades sociais do país e percebe o ensino enquanto possibilidade de construção de conhecimentos e de intervenção social. Concluimos, entretanto, a necessidade de maior vínculo do projeto escolar com a educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: concepções; projeto pedagógico; escola do campo.

ABSTRACT This article aims to investigate

conceptions and foundations of education existing in the pedagogical project of rural school in the municipality of Santa Rita - Paraíba. As a base of theoretical support were used some authors, such as Batista (2016); Caldart (2004) and others. As a methodology was used qualitative research, being held conversations, interviews with school manager, as well as survey of the pedagogical project, records and analyzes. As a result, we verified that the school project is anchored in the General National Curricular Guidelines for Basic Education, in the Federal Constitution of 1988, including education as the right of all, considers the reality of social vulnerability of the community, the social inequalities of the country and perceives teaching as a possibility of building knowledge and social intervention. We conclude, however, the need for greater linkage of the school project with the education of the field.

KEYWORDS: conceptions; pedagogical project; country school.

1 | INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surge da vivência enquanto professora da educação básica de escola do campo no município de Santa Rita, PB, tendo percebido a necessidade

de investigação das concepções de educação que estão sendo pensadas no Projeto Pedagógico de escola do campo.

Assim, vamos ao longo deste estudo discutir sobre o projeto pedagógico da Escola Municipal Rita de Cássia de Almeida Mesquita, relacionando as leis e princípios da educação do campo, trabalharemos concepções de educação, educação do campo e projeto pedagógico, compreendendo o ensino escolar como possibilidade de produção de conhecimentos contextualizados, reflexão crítica e atuação social.

A partir deste entendimento, o problema de pesquisa deste estudo consiste em investigar quais as concepções e fundamentos de educação que estão sendo pensadas no Projeto Político Pedagógico de escola do campo?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar concepções e fundamentos de educação existentes no Projeto Político Pedagógico de escola do campo no município de Santa Rita/PB e os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o contexto histórico da Escola Municipal Rita de Cássia; descrever as características e funcionamento da escola; analisar as concepções e fundamentos de educação presentes no Projeto Político Pedagógico, relacionando com os princípios da educação do campo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Projeto de educação no Brasil reconhece que todos devem ser responsabilizados pela garantia do direito a educação, colocando os princípios que devem permear o ensino escolar, como a igualdade de condições para o acesso a escola, inclusão e permanência, considerando o pluralismo de ideias e concepções, o atendimento as normas legais, a garantia de qualidade da educação, valorização de saberes que o educando possui, assim como também o vínculo da educação com as ações no meio social, conforme se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica:

Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e aos direitos;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p 2)

De acordo com estas diretrizes, o projeto político pedagógico contribui para o acesso e permanência do estudante no espaço escolar, assim como também para a conquista de qualidade social, visto que a escola com qualidade social considera o estudante como centro no processo de ensino-aprendizagem e respeita as diversidades e pluralidades culturais.

A partir das Diretrizes Nacionais, podemos perceber que a organização do currículo escolar do ensino básico deve permitir, portanto criar e recriar a cultura, a identidade, a valorização da história local, conforme podemos observar no artigo 11 da mesma: “ A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Neste sentido, o projeto do currículo escolar precisa ser contextualizado a realidade, aos interesses dos estudantes, considerando a região onde está inserida a escola, principalmente as especificidades do povo do campo.

Para Caldart(2004) o projeto de educação do campo ocorre com a identificação dos sujeitos, com as suas especificidades, identidades, diversidades, movimentos sociais para que o sujeito do campo possa permanecer no seu ambiente, tendo condições de atuar, de dirigir a vida para um futuro digno.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2004, p5)

De acordo com Batista(2016), a Educação do Campo tem como base a busca de garantida de direitos, permitindo que a vida no campo seja valorizada, com trabalho e educação para o povo do campo.

A Educação do Campo tem como **base de sustentação** a valorização da vida do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais

Assim, o projeto pedagógico da escola do campo precisa contemplar concepções de educação que considere a realidade, que trabalhe como um instrumento de participação coletiva, se preocupando com a formação de educadores para a realidade do campo, sendo os sujeitos participantes da construção dos projetos educativos, da sua aprendizagem, da sua história que reflete e atua para melhorias nas condições sociais e econômicas dos povos do campo, o que simboliza o entrelaçamento entre os fundamentos da educação do campo com uma educação popular.

De acordo com Batista(2007), a perspectiva de educação popular, tendo como base Paulo Freire pensa o processo de aprendizagem a partir de movimentos sociais que considerasse a realidade de opressão da população, sendo um ensino que problematize o contexto para que os estudantes viessem a ser ativos neste processo, fazendo uma leitura crítica do mundo em que vive, lutando por mudanças sociais para que as pessoas deixassem a condição de objetos, de serem oprimidos para se tornarem capazes, críticos, transformadores e sujeitos da sua própria história.

[...]a Educação Popular, que tem suas raízes nos movimentos de cultura popular e nas experiências de Paulo Freire, educador que fazia uma crítica à educação escolar tradicional e denunciava o foco do ensino na transmissão de conteúdos alheios à realidade dos educandos, porque proporcionavam uma formação alienante. Ele apontava uma outra perspectiva de educação que tivesse as classes populares como protagonistas cujo primado da formação e do processo de ensino e de aprendizagem fosse centrado numa leitura crítica e engajada da realidade social, a qual contribuísse para a organização dos setores oprimidos e apontasse para a transformação da realidade de opressão vivida pelos indivíduos, que contribuísse para a emancipação e os tornasse sujeitos de sua história e construtores de uma nova sociedade.(BATISTA, 2007 p.1)

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo(2002), a identidade da escola do campo tem como vínculo as questões sociais e saberes da realidade, dos estudantes, sendo o projeto das escolas do campo voltado para qualidade social, com o espaço escolar capaz de articular saberes, experiências para o desenvolvimento social. Neste sentido, a escola do campo é uma escola onde deve acontecer a educação popular, que pensa nas classes populares como capazes, autônomas, críticas, protagonistas da sua aprendizagem e de atuação para transformação de problemáticas sociais.

3 | METODOLOGIA

Para procedimento metodológico, esta pesquisa utilizou-se de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo et al(2009) este tipo de pesquisa considera a realidade, significados, vivências, valores, motivações, ações. Também se fez uso da

pesquisa descritiva. Para Gil(2009), a pesquisa descritiva descreve características de pessoas e acontecimentos.

O contexto de estudo foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rita de Cássia de Almeida Mesquita, localizada em Cidade Verde- 3ª etapa, Santa Rita-Paraíba. A escola referida se localiza no município de Santa Rita. Esta cidade da Paraíba, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE(2016) tem uma população estimada em 135.915 habitantes, com área territorial de 730,205 quilômetros quadrados.

Atualmente, a escola possui os seguintes aspectos físicos: 8(oito) salas de aulas, 3(três) banheiros, sendo 1(um) masculino e 1(um) feminino para as crianças e 1(um) para os funcionários, secretaria, cozinha, espaço para lazer das crianças, sala de recursos e laboratório de informática.

Esta pesquisa mergulhou neste espaço escolar, coletando informações junto a gestora da escola que vivenciou toda a história de construção e funcionamento da escola. Como instrumento de coleta realizou-se entrevista, observações e pesquisas no Projeto Político Pedagógico da escola. Também foram realizados registros e análises das informações coletadas.

4 | RESULTADOS

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA

A escola de campo pesquisada foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rita de Cássia de Almeida Mesquita, localizada em Cidade Verde- 3ª etapa, Santa Rita-Paraíba.



Foto 1: Escola Rita de Cássia na atualidade- Santa Rita-PB

Fonte: Facebook da escola Rita de Cássia(2017)

A história da criação desta escola está fortemente ligada a história da gestora (Professora concursada, Bióloga) que participava de um movimento religioso intitulado

MAC- Movimento Amigo das Crianças aliado as condições socioeconômicas da comunidade.

Quando chegou na comunidade Cidade Verde para morar, a gestora narra que encontrou uma fábrica de castanha, onde acontecia trabalho infantil, crianças com muitas dificuldades, machucadas, passando fome, os adultos tendo sua força de trabalho explorada, percebeu também que existiam mães que queriam colocar os seus filhos para estudar, mas a escola próxima, Anaíde Beiriz (João Pessoa) não tinha vagas para que estas crianças pudessem frequentar.

Quando eu vim de Gurinhém, morar aqui, a minha primeira moradia foi de Mangabeira, ai depois eu comprei um terreno aqui e construí minha casa. Aqui é Santa Rita e lá é João Pessoa. Lá do outro lado onde eu moro. Sete minutos daqui para a minha casa. Eu participava de movimento religioso, juntava crianças. Eu só fazia isso com criança bem pobre, bem carente mesmo. (Gestora escolar)

Quando eu cheguei aqui em 27 de setembro de 2007, quando eu vi a situação dos braços das crianças, das mãozinhas, eu parei e perguntei a mãe quanto era e fiquei pensando quando as pessoas querem as coisas conseguem, ela falou que estava juntando dinheiro para comprar uma geladeira porque não tinha na casa dela. Era 20 centavos o quilo de castanha para ela descascar. (Gestora escolar).

A partir do conhecimento da realidade da localidade, a gestora iniciou um trabalho de conscientização junto as mães para que pudessem perceber o valor dos estudos, colocando que as crianças não deveriam estar naquele espaço, submetendo a se encontrarem feridas, mal tratadas, mas sim estar estudando para ter um futuro melhor. Aos poucos, as mães foram lutando por melhores condições de trabalho, de salário, retirando as crianças do trabalho infantil.

A partir de conversa com uma mãe, a gestora foi percebendo a necessidade das crianças da comunidade ter acesso ao ensino escolar, de terem o direito de estudar garantido. Assim, foi de casa em casa e identificou que existiam 40 estudantes que precisavam frequentar a escola.

Por que a senhora esta chorando? Ela quebrou a cabeça de madrugada. Quando eu olhei tinha um ferimento bem grande na cabeça do menino. Ai eu disse e porque ele caiu de madrugada, ela disse porque o único colégio que tem é aquele que vocês passaram (Anaíde Beiriz) e eu sai daqui de quatro horas da madrugada e a gente ficou lá a madrugada toda, mas ele caiu e eu perdi a vaga. (Gestora escolar)

Eu parei aqui, olhei aqui, contei aqui 60 casas. Só tinha 60 casas aqui. Ai eu parei e disse: Se eu conseguir um lugar para este menino estudar você vai ficar feliz, não vai? Dai em diante eu fiquei impaciente por duas coisas, pela situação de eu ver o menino com a cabeça machucada, segundo ver a mãe chorando e terceiro ver em outro momento uma mãe juntando dinheiro pra comprar uma geladeira e eu disse é muita força de vontade né? (Gestora escolar)

Em seguida foi em busca do funcionamento da escola, o que não foi uma conquista fácil, as dificuldades foram diversas, precisou comprovar junto ao município de Santa Rita que as terras de Cidade Verde se tratavam exatamente de áreas do campo da

referida cidade para provar que a escola seria construída ou iria funcionar realmente em Santa Rita para que pudesse conseguir apoio, visto que nas proximidades desta área de terra encontra-se a divisão entre os municípios de Santa e Rita e João Pessoa.



Foto 2: Divisão do município de Santa Rita e João Pessoa.

Fonte: Google Earth(2016)

Na Foto 2 é possível visualizar na placa do lado esquerdo a existência do limite entre Santa Rita e João Pessoa e lá no fundo do lado direito a Escola Rita de Cássia, pintada de cor branca. Ao lado existia um pequeno comércio, mas atualmente este espaço também faz parte da Escola Rita de Cássia.

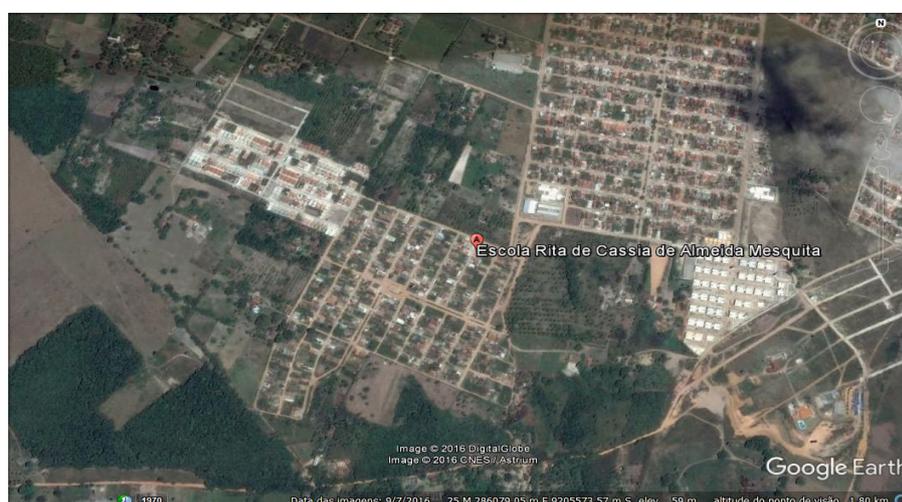


Foto 3: Imagem aérea da Escola Rita de Cássia

Fonte: Google Earth(2016)

Na Foto 3 acima, da Escola Rita de Cássia no mapa do Google Earth(2016), pode se perceber áreas habitadas, com residências e espaços verdes, sendo do lado esquerdo terras do município de Santa Rita e do lado direito terras de João Pessoa, ambos municípios do Estado da Paraíba. A Escola Rita de Cássia foi fundada no dia 11 de fevereiro de 2008 como um anexo da Escola Municipal Flaviano Ribeiro Filho.

Inicialmente a escola começou a funcionar com 19 estudantes no turno da tarde e 21 no turno da noite com pouco ou quase nenhum apoio.



Foto 4: Escola Rita de Cássia como anexo da Escola Municipal Flaviano Ribeiro Filho.
Fonte: Google Earth(2016)



Foto 5: Imagem de área no entorno da Escola Rita de Cássia
Fonte: Google Earth(2016)

Na atualidade a Escola Rita de Cássia já conseguiu a sua independência, deixando de funcionar como uma escola anexo. Assim possui maior autonomia nas tomadas de decisões. Com relação aos aspectos físicos, a escola foi ampliada construindo um andar superior com mais salas de aula e espaço para lazer das crianças. Já na área próxima a escola poucas foram as mudanças, inclusive a área de acesso à escola continua sem calçamento, conforme pode ser visto na Foto 5, motivo de preocupação e transtorno para os estudantes que vão para escola, principalmente no período das chuvas.

4.2 CARACTERÍSTICAS E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Para o funcionamento da escola, o prédio era e ainda permanece atualmente alugado, a gestora alugou inicialmente mesas e cadeira no bar próximo da comunidade, pagou do próprio bolso contas como água, luz. Em três meses a escola já estava com mais de 130 educandos. Neste sentido, a luta pela existência e funcionamento da Escola Rita de Cássia trata exatamente de tentar garantir que as pessoas da comunidade Cidade Verde pudessem ter o direito a educação garantido.

A escola Rita de Cássia tem atualmente 364 estudantes e conta com o apoio de 23 professores, sendo 22 concursados, 1 contratado, outros 11 funcionários de apoio, englobando vigias, merendeiras, auxiliar de serviços, perfazendo um total de 34 funcionários e oferece os seguintes níveis de ensino, conforme pode ser visto abaixo:

Turno	Ensino
Manhã	Do Infantil IV ao 5º ano
Tarde	1º ano, 2º ano , 3º ano 4º e 5º anos seriados
Noite	Ensino modalidade educação de jovens e adultos

Tabela 1: Níveis de ensino por turno na Escola Rita de Cássia-2017

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No contexto atual, a escola possui algumas dificuldades, como crianças com necessidades especiais em sala de aula sem cuidador, crianças indisciplinadas, poucos recursos, ausência de biblioteca, entre outros, sendo uma preocupação colocada pela gestora o fato dos estudantes cursarem até o nono ano e não ter como continuar os estudos, pois não tem condições financeiras para ir cursar o ensino médio em outra cidade.

No caso específico desta escola, localizada em área do campo, os estudantes que terminam o nono ano teriam que ter condições financeiras para se deslocar para cidade mais próxima (João Pessoa), arcando com os custos de transportes, o que se torna muito difícil, pois fazem parte de comunidades carentes que lutam para ter o mínimo necessário para sobrevivência.

4.3 CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO EXISTENTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- PPP DA ESCOLA RITA DE CÁSSIA DE ALMEIDA MESQUITA

A escola possui Projeto Político Pedagógico- PPP e já estão sendo pensados momentos para discussões e alterações que possam contribuir para melhorias no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico- PPP da Escola Rita de Cássia, o objetivo geral da escola é o desenvolvimento de um trabalho participativo que integre a comunidade e possibilite que os estudantes tenham uma “cidadania plena”, tendo como objetivos específicos: promover a interação entre os professores; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; fortalecer a gestão participativa; garantir a permanência dos estudantes na escola; criar um ambiente propício para aprendizagem; inserir as famílias no processo educativo para melhorar a aprendizagem dos alunos e a relação entre família-escola.

Este PPP se ancora na ideia de educação, encontrada na Constituição Federal de 1988, no Art 205, de que a Educação é um direito e cabe a todos colaborar para o desenvolvimento dos estudantes para que estes venham a ter qualificação para o trabalho, assim como também possam atuar como cidadão.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988).

A escola Rita de Cássia pensa o ensino considerando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010): igualdade para o acesso e permanência na escola, liberdade para que aconteça a aprendizagem, o respeito e valorização aos profissionais da educação, às concepções pedagógicas, as experiências que os estudantes possuem, o atendimento as normas e legislações legais da educação, o vínculo entre o ensino, o trabalho e atuação em sociedade.

O Projeto Político Pedagógico da escola considera a realidade da comunidade de vulnerabilidade social, as desigualdades sociais, econômicas existentes no país, a forma de organização social injusta, as formas de trabalho como estão postas, as diversidades e percebe o ensino como possibilidade de produzir saberes que possam contribuir para mudanças sociais: “A sociedade atual não é organizada de forma justa, devido às próprias condições econômicas a que estão submetidos o ser humano, às nuances do mundo do trabalho, às diversidades culturais, dentre outros aspectos”. (PPP - Escola Rita de Cássia, 2016, p. 18).

De acordo com este PPP para se ter uma sociedade em que todos possam atuar enquanto cidadãos seria necessário a manutenção de alguns aspectos, como o respeito ao ser humano, as questões éticas, a credibilidade nas ações políticas e

outros.

Poderíamos chegar a uma sociedade onde se tivesse a oportunidade de cumprir os direitos e deveres de cada cidadão. Para isso, deveriam ser mantidos os seguintes aspectos:

O respeito ao ser humano; a ética profissional e moral;

Os bons costumes;

O direito de sonhar com um futuro melhor;

O patriotismo;

A credibilidade nas ações humanas, principalmente em relação à classe política (PPP - Escola Rita de Cássia, 2016).

A história precisa ser considerada, conforme informações do PPP. Assim, a escola deve perceber os acontecimentos oriundos do capitalismo, as transformações no mundo e nas relações de trabalho, o desenvolvimento tecnológico e outros pontos necessários para maior compreensão de mundo.

A escola também deve estar atenta às transformações que vêm sendo operadas na ordem do capital desde meados do século passado, como as alterações no mundo do trabalho como o desenvolvimento da tecnologia, a globalização econômica e a revolução na área das comunicações. (PPP- Escola Rita de Cássia, 2016, p. 18)

O PPP da referida escola tem como base de fundamentação autores, como Libâneo, Paulo Freire e Isabel Parolin. O PPP(2016) traz a ideia colocada por Libâneo(1994) de que é preciso ver a atuação educativa não somente como uma necessidade da vida em sociedade, mas sim promover que os estudantes tenham acesso à cultura, a construção de conhecimentos que possam permitir ações no meio para transformação das problemáticas sociais.

Para atuação educativa, a escola entende as ações mediadoras dos professores como fundamentais para o ensino, sendo função da escola disponibilizar os meios, as condições necessárias para o alcance de seu objetivo maior que é a aprendizagem dos estudantes.

O conjunto das ações mediadoras da aprendizagem é fundamental para a consolidação de saberes. A escola deve ter muita clareza a respeito da sistematização dos procedimentos de ensino, sabendo que é de sua responsabilidade disponibilizar os meios e as condições materiais, físicas e afetivas, afim de que docentes e discentes alcancem o objetivo maior do ensino. (PPP- Escola Rita de Cássia, 2016).

Já os professores teriam como atribuição perceber os processos que envolvem a aquisição da aprendizagem, sejam cognitivos, afetivos para que possam atuar com uma prática significativa, buscando e compreendendo as múltiplas inteligências.

a aprendizagem é conhecida como prática histórica e social por meio de um processo de construção de conhecimentos mediado e orientado pelo docente, fazendo-se pela via não apenas de racionalidade, mas também da afetividade, da

A aprendizagem significativa, por sua vez, só pode acontecer se tiver sentidos para o educando, se abranger os conhecimentos históricos e sociais, construindo identidades, permitindo a autonomia, a reflexão e criticidade. Neste sentido, o currículo parte do pressuposto que a educação deve ser voltada para a qualidade, integrando reflexão e atuando de forma flexível, adequando-se a necessidade do conhecer, sendo o aluno sujeito ativo, capaz de atuações, análises para ampliação de saberes, sendo o educador um intermediário da aprendizagem, adequando conteúdos a realidade.

Um ponto importante abordado pelo projeto de ensino da escola Rita de Cássia é o fato da valorização do conhecimento oriundo das experiências, da bagagem que o estudante traz consigo, assim como o fato da aprendizagem acontecer de modo natural. Isto é considerável para prática educativa em sala de aula, que deve acontecer com naturalidade, como ocorre em outros espaços educativos, sendo o interesse a mola propulsora para que a aprendizagem seja ampliada.

Já nascemos aprendendo e sabendo uma infinidade de coisas importantes. O processo segue de modo espontâneo: Quem ensina uma criança a caminhar ou a identificar o significado dos sons, ou a pronunciar as primeiras palavras? A aprendizagem é um fenômeno natural. Reconhecemos a importância da educação formal ministrada nas escolas, mas sejamos honestos em não pretender negar a relevância do processo educativo de fato, que é empírico, natural, espontâneo, e que precede o processo formal, este sendo apenas a oficialização do processo real, educação formal deve ser ministrada com a finalidade de preparar melhor a pessoa para fazer uso de suas habilidades pessoais, recursos, e conhecimentos, em benefício da própria pessoa. Aumentando seu protagonismo, sua autonomia, etc. Mas também deve estar a serviço da sociedade, da cidadania. A educação de pessoas deve servir para aumentar a qualidade de vida de toda a sociedade. A educação deve preparar a pessoa para promover a harmonia, a compreensão, a tolerância e a paz na sociedade. (PPP- Escola Rita de Cássia, 2016).

Outro pensamento respeitável citado no PPP da escola é o de Isabel Parolin (2009) que compreende a aprendizagem unida ao pensamento, reflexão e questionamento. Como fundamento norteador da concepção de aprendizagem do projeto da escola é possível perceber a valorização do convívio em grupo e da aprendizagem para a vida.

Deste modo, o Projeto Político Pedagógico voltado para a educação do campo precisa ter uma concepção de educação que compreenda os sujeitos como essenciais na construção de políticas, no desenvolvimento de aprendizagens, rompendo com ideias pedagógicas de que o estudante deve ser passivo e concordar com tudo que está sendo posto como algo que não pode ser modificado.

É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos. E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão

Assim, o projeto pedagógico voltado para educação do campo precisa compreender a realidade atual, as desigualdades sociais vivenciadas pelo povo brasileiro, tendo a educação como espaço de construir, reconstruir, refletir, problematizar e trabalhar para o desenvolvimento de educandos capazes de lutar por transformações sociais.

A escola Rita de Cássia defende a concepção de escola como uma agência colaboradora na formação e no desenvolvimento intelectual, afetivo psicológico, físico e social para que os estudantes venham a ter capacidade de desempenhar funções na sociedade. Deste modo, a escola deve buscar fornecer os saberes necessários, conceitos, valores e ações de compreensão da realidade, respeitar as vivências dos estudantes, trabalhar para formação de cidadãos conscientes, no sentido de compreensão e de crítica social, que possam atuar para superar as desigualdades e desrespeitos com o ser humano.

5 | CONSIDERAÇÕES

A escola Rita de Cássia foi criada por uma iniciativa particular, uma luta para conquistar o direito à educação, visto que a escola mais próxima não tinha vagas suficientes para comportar os estudantes, assim como também para mudar a realidade de opressão da comunidade de Cidade Verde, onde existia trabalho infantil e grande exploração da mais valia da população. Aos poucos foi conseguindo apoio de pessoas envolvidas com uma educação preocupada com a transformação social, assim como o envolvimento da comunidade, que foi percebendo a importância das crianças frequentarem a escola, porém os recursos sempre foram escassos.

Esta escola cresceu fisicamente e atualmente possui 364 (trezentos e sessenta e quatro) estudantes, sendo uma das escolas de área do campo com grande quantidade de alunos, pois no Estado da Paraíba é possível encontrar escolas do campo com um pouco mais de trinta estudantes.

Esta escola não possui biblioteca, sala de recursos pedagógicos, o que dificulta o trabalho educacional, é totalmente fechada, então os estudantes não tem muito contato com a terra, com a região do entorno, o que demanda projetos que possam inserir os estudantes na realidade do povo do campo.

Verificamos que o projeto político pedagógico da escola tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Constituição Federal de 1988, percebe a educação como direito de todos, considera as desigualdades sociais existentes no país, a realidade econômica e de vulnerabilidade social da comunidade, compreendendo a educação como capaz de desenvolver conhecimentos e sujeitos para atuar em busca de resolução dos problemas sociais, entretanto, há

uma necessidade de maior vínculo do projeto escolar com a educação do campo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. S. Xavier. **Da luta às políticas de educação do campo**: caracterização da educação e da escola do campo. In: FIGUEIREDO, João B. de A.; VERAS, Clédia I. M.; LINS, Lucicléa T. (Organizadores). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza, Imprece, 2016.

BATISTA, M. S. Xavier. Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA (Coleção Diálogos Contemporâneos, nº 4). p. 272-290. ISBN 978-85-7862-103-2, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**- MEC.CNE. Resolução CNE/CEB 1,2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. in: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Organizadoras) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>.

DESLANDES, S.F; NETO, O. C; GOMES, R; MINAYO, M.C.S.(Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed._ Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IBGE.**Cidades**.<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=251370&search=paraibalsanta-rita>. Acesso em: 28 de março de 2017.

O CORPO NA EXPOSIÇÃO “BOSQUE” DE VELICASTELO

Guilhermina Pereira da Silva

Escola de Belas Artes da Universidade do Porto
Porto, Portugal

RESUMO: Este artigo pretende, através de imagens e texto, provocar reflexões a cerca das funções subjetivas dos corpos não normativos na sociedade. Para isso as imagens se valem de metáforas visuais em um universo místico plasmado no desenho e na pintura. Enquanto artista utilizo o recurso do mundo fantástico para fazer emergir daí um pensamento que questiona a minha realidade enquanto mulher transexual e os conflitos que decorrem desse fato. Utilizo conceitos de *performatividade*, *subversão* e *profanação* para analisar o processo de pesquisa e criação dentro da experiência da produção artística para a exposição Bosque, realizada em outubro de 2015 na Galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Preparei essa exposição enquanto completava minha transição de gênero física e social. Essas imagens refletem o atravessar do meu corpo por uma segunda puberdade induzida por medicamentos e os questionamentos que fazia a mim mesma e ao mundo que me rodeava.

PALAVRAS CHAVE: Artes plásticas, corpo, desenho, transexualidade.

ABSTRACT: This article aims, through images

and text, to provoke reflections about the subjective functions of non-normative bodies in society. For this, the images use visual metaphors in a mystical universe embodied in drawing and painting. As an artist I use the resource of the fantastic world to emerge from there a thought that questions my reality as a transsexual woman and the conflicts that result from this fact. I use concepts of performativity, subversion and desecration to analyze the process of research and creation within the experience of artistic production for the exhibition Bosque, held in October 2015 in the Capibaribe Gallery of the Centro de Artes e Comunicação of UFPE. I prepared this exhibition while completing my transition from physical and social gender. These images reflect the crossing of my body through a second drug-induced puberty and the questions I asked myself and the world around me.

KEYWORDS: Visual arts, body, drawing, transsexuality.

Apresentei a exposição individual Bosque na Galeria Capibaribe por ocasião do edital 2014 da PROEXC/UFPE, na galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação (CAC)/UFPE em 2015. Nesta ocasião expus trabalhos de desenhos em nanquim sobre Duratex.

Este artigo se insere num contexto

importante onde os padrões de gênero pré-estabelecidos ainda atuam de forma coercitiva nos corpos proporcionando um olhar distorcido sobre a nossa sociedade heteronormativa. Ele coloca o tema de gênero e sexualidades em discussão através das imagens.

O objetivo desse artigo é de refletir sobre ser transexual e artista, tecendo uma análise dos vestígios das minhas experiências de criação. Várias atividades complementares foram realizadas durante a exposição: uma improvisação com os alunos do curso de Dança, dentro de uma das suas disciplinas práticas; uma discussão sobre minha experiência como artista para o curso de artes visuais; uma entrevista pela assessoria de comunicação da UFPE; além das inúmeras narrativas que me foram contadas em relação as imagens.

A metodologia consistiu numa análise das imagens para reflexões que se importam com o corpo e as suas representações na nossa sociedade de papéis tão estreitos de gênero. Esta análise estará ancorada no método da *a/r/tografia*, uma vez que não hierarquiza a relação entre texto e imagem. *A/r/tografia* é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização (BELINDSON, 2010). Visto que o método *a/r/tográfico* compreende essa hibridização, este se encaixa na análise da exposição *Bosque*, uma vez que nele as imagens têm intensidade textual. Essas imagens não apenas ilustram esse artigo, elas se comunicam com esse texto tecendo assim uma compreensão do processo como um todo. No que concerne a exposição em si, a minha proposta enquanto artista era que as imagens tivessem importância ainda maior que o texto, de modo que me abstive de colocar títulos nas peças. Dar essa importância a imagem num cenário acadêmico predominantemente textual possibilita horizontalizar as relações entre pesquisa artística e acadêmica.

Nos meus processos artísticos tento expressar os conflitos que possuo com meu corpo e como a sociedade, é tanto um olhar de fora para dentro, quanto de dentro para fora, que se constitui numa jornada de eterno autoconhecimento. Nesta série em especial, utilizei o termo *Bosque* para designar seu título, uma metáfora para o interior, fechar-se dentro de si mesma. Em sua definição científica o bosque

...é uma denominação para certas formações florestais com árvores, arbustos e outras plantas, quase mono específicas, menor do que uma floresta. Neles as copas das árvores não formam uma cobertura contínua — isto é, as árvores encontram-se mais afastas. (Texto de curadoria. M. Sette 2015).

Aproprio-me aqui, desse verbete: O *Bosque* de Velicastelo é uma metáfora para o meu inconsciente onde essas imagens convergem entre si e produzem para mim, um sentido. Ou seja, o lugar que abriga criaturas híbridas, onde os papéis de gênero tradicionais estão invertidos por meio de ritos que (des)sacralizam o feminino.

O principal mote para esse trabalho foi a minha corrente transição física e social de gênero, e com a configuração de sociedade normativa em que vivemos, na qual

podemos observar ainda hierarquizações e opressões. Trago uma visão que inverte essa lógica para que fique evidente a maneira pela qual, nós, mulheres, somos oprimidas. No Bosque é possível ver outras imagens de criaturas não-binárias que desafiam as normas de gênero impostas, evidenciando o caráter performático do que é ser homem ou mulher.

Deixar as obras sem título foi uma opção que estimulou os visitantes a contarem suas próprias narrativas; compareci como mediadora cultural pelo menos uma vez por semana, para que pudesse discutir com eles as suas narrativas em convergência com as minhas. Essa foi uma experiência enriquecedora, no sentido de saber a forma com a qual os trabalhos afetavam os visitantes.

A exposição Bosque foi construída durante minha transição de gênero. Durante esse período me privei do contato externo e fiz uma viagem interior de busca do meu próprio ser; passando por alterações psicológicas e corporais que expressei nas telas da exposição.

Butler (1990) entende a transexualidade como uma descontinuidade radical entre prazeres sexuais e partes corporais, uma vez que o prazer sexual está construído e naturalizado no nosso corpo de maneira que as sanções sociais pesem no corpo uma vez que negamos essa construção. *Diz-se que os prazeres residem no pênis, na vagina e nos seios, ou que emanam deles, mas tais descrições correspondem a um corpo que já foi construído ou naturalizado como portador de traços específicos de gênero. (BUTLER. 1990, p. 127)*

É desafiador ir contra a um *corpo* que foi construído de forma unilateral. O pênis com o qual nasci significa uma coisa, e eu estou indo na direção oposta a este significado imposto socialmente. Isso se reflete em meu trabalho quando desenho essas criaturas que não possuem gênero bem definido, e que as representações desses órgãos sexuais não despertam prazer. Do contrário, intento despertar com elas incertezas corpóreas.



Sem Título. Nanquim sobre Duratex. 70x60 cm. 2015

Nessas representações estão inscritas a transitoriedade do meu corpo. Uma ida, para algum lugar de onde eu pudesse construir um corpo novo. Da forma que eu o percebia, negando sistematicamente a forma que me foi imposta.



Sem título. Nanquim sobre Duratex. 90x90 cm. 2015

Os corpos como conhecemos, naturalizados, nas imagens acima são subvertidos. Butler (1990) nos fala do seu conceito de *Performatividade no gênero*, que ela descreve como atos repetitivos que se tornam automatizados até serem naturalizados; desse

ponto para quebrar com esses atos e criar novas possibilidades de gênero a autora fala em *Subversão*: Assim como as superfícies corporais são impostas *como* o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, que revela o status performativo do próprio natural. (BUTLER, 1990. P. 252)

Os corpos, desta forma, no Bosque, sofrem intervenções subversivas quando retiro deles os seios, a vagina, o pênis. E transformo-os em indivíduos que se pretendem não estar inscritos em nada. Como que seres num nível primitivo do simbólico e do biológico, criaturas fantásticas que não habitam nossa compreensão.



Sem título. Nanquim sobre Duratex. 70x60cm. 2015

Se nos trabalhos anteriores não existem definições marcadas de gênero, nesta parte enfatizo as diferenças de gênero de modo mais subversivo. O estado primitivo do mundo terreno do qual o Bosque trata é sobretudo uma forma de inversão desses papéis. Onde o hegemônico torna-se dominado, e o dominado torna-se hegemônico dentro do microcosmo paralelo do Bosque. Desse modo crio, no Bosque, mais um modo de subversão.

O corpo feminino está coberto de significados, há uma sedimentação nesse corpo de uma sacralização ao longo da História. Em uma das passagens de sua História da Beleza, Umberto Eco (2010) nos mostra como esse ideal de beleza feminino transita entre o pudico, o sensual e o sagrado. No período medieval havia uma concepção de corpo inatingível, difundida pelos trovadores; já que o clero não escrevia sobre esse corpo feminino com frequência. De outro modo no período renascentista o corpo feminino foi visto de modo mais sensual, onde se proliferava entre as mulheres do poder a maquiagem, e as joias; bem como as representações pictóricas desse corpo com as pinturas que resgatavam a sensualidade da Vênus. Havia também uma

perspectiva que mais me interessa ...a mulher angelical certamente não é objeto de desejo reprimido e adiado ao infinito, mas via de salvação, meio de elevação a Deus. (ECO. P. 171; 2010)

Podemos ver como ao longo da história são reforçadas as estruturas do corpo feminino. Utilizo aqui também, da autora Berenice Bento (2006) em sua retomada de uma história do corpo feminino para reforçar minha proposição de que, historicamente, o corpo feminino foi sacralizado:

A proliferação de textos sobre a importância dos seios lactantes como identificadores da condição feminina desloca-se do tema e passa a autonomia. Se no século XVIII os seios lactantes motivam um conjunto de discursos que tentam legitimar-se nas subjetividades enquanto verdades, o século XIX o lê como mais uma prova do dimorfismo dos corpos. Os seios como símbolos da maternidade; a maternidade como destino de todas as mulheres. (BENTO. P. 122, 2006)



Sem título. Nanquim sobre Duratex. 70x60 cm. 2015

Como forma de deslocamento dessa naturalização do feminino, esse trabalho representa um lado primitivo, feroz, e ameaçador da mulher. Aqui considero os seios não como destino materno, mas sim como armas; que ao serem expostos de forma sensual, num corpo antrozoomórfico, tem como principal sentido a construção de um corpo preparado para a luta, o corpo de uma fera que ataca, com garras afiadas que ameaçam ao invés das mãos delicadas das vênus, nas pinturas e esculturas ao longo da história. Uma criatura preparada não para o sagrado, mas para o profano, para profanar. Uma criatura profanada, no seu próprio corpo.

Em seu livro *Profanações* (2007) Giorgio Agamben nos traz o conceito de *profanação*. No capítulo *Elogio à profanação*, ele define a profanação como a restituição

do que foi tirado dos homens pelo sagrado. Usando metáforas, o filósofo argumenta que os dispositivos do poder retiram as coisas do uso comum e os suspendem. Dessa forma aquilo passa a conter um significado de valor (sagrado), a função da profanação é restituir o uso através de rituais (assim como se constitui o sagrado) tudo o que é de fato direito de todos os homens.

Vejo uma clara semelhança com os modos subversivos do gênero, só que com uma aproximação para o campo da arte. Os artistas têm esse poder de deslocar sentidos para criar representações que causam uma distorção nos dispositivos. Neste trecho o autor nos traz um exemplo de profanação:

...a defecação, que, em nossa sociedade, é isolada e escondida através de uma série de dispositivos e de proibições [...] O que poderia querer dizer: profanar a defecação? [...] Trata-se de aprender um novo uso das fezes, assim como as crianças estavam tentando fazer ao seu modo antes que intervissem a repressão e a separação. (AGAMBEN. P. 72. 2007)

Podemos, ao invés de pensar as fezes, pensarmos o corpo nessa mesma estrutura. Ou seja, a leitura sobre o corpo é um dispositivo, é algo que através da sacralização (performatividade) foi tirado do uso comum. O corpo pertence à esfera do divino, do sagrado; cabe à profanação, através de ritos, restituir o corpo ao uso comum para dele fazermos o que quisermos.

Nesse ponto as artes visuais são de muita importância. Uma vez que pode, através da representação, restituir o que é de uso comum, neste caso o corpo. No Bosque esse exercício é feito diversas vezes: quando apresento corpos não gêneroificados, quando trago novos significados ao corpo feminino e ao masculino através das representações desses ritos profanadores.

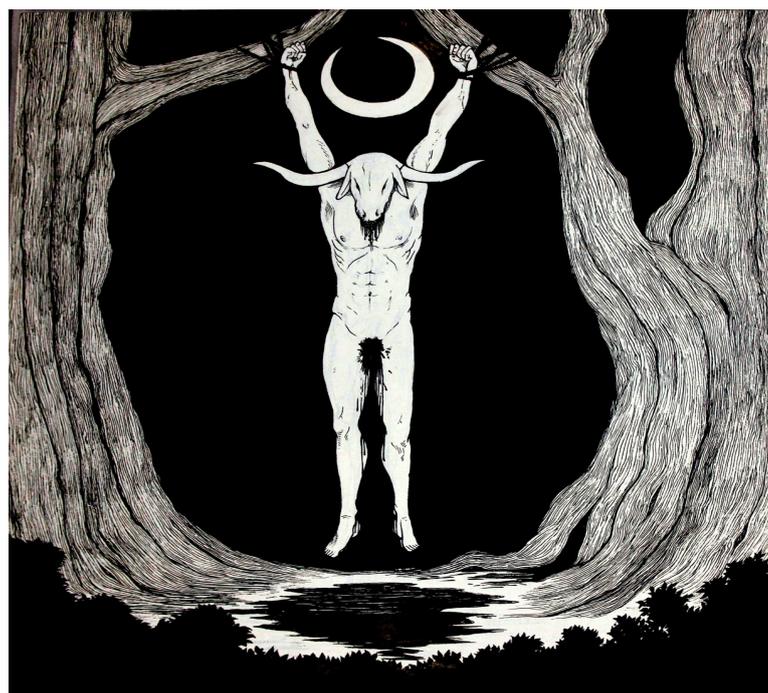
Bosque, contém uma estrutura de rituais em que podemos ver o uso do corpo masculino como sacrifício. Aqui, esse corpo é marcado por uma subserviência ao sagrado feminino.



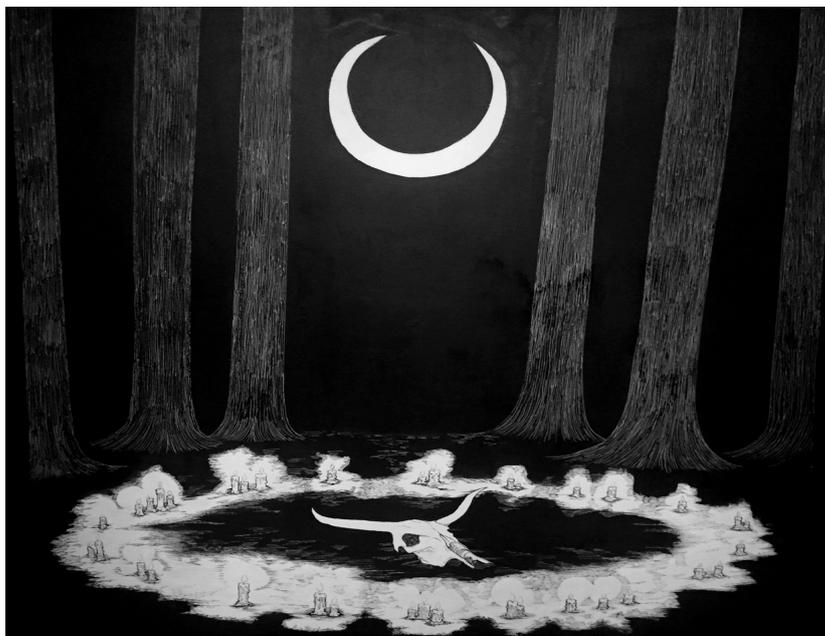
Sem título. Nanquim sobre Duratex. 70x60cm. 2015

De acordo com o que já foi citado sobre profanação, podemos perceber que nesses ritos criam-se novos dispositivos, onde o feminino domina o masculino, tem direito sobre o corpo masculino através de ritos que os sacralizam como inferiores.

Como artista, pensei o feminino dessa forma porque passava por um processo dentro de um contexto social normativo e falocêntrico; onde dispositivos como a família me obrigavam a aceitar o corpo com o qual eu nasci. Tive ódio do meu corpo. Ódio de uma obrigação, um teatro que não tinha mais sentido. Quis, mediante a ritos de bruxaria (que são práticas históricas associadas ao feminino) livrar-me desse corpo, para renascer.



Sem título. Nanquim sobre Duratex. 70x60cm. 2015



Sem título. Nanquim sobre Duratex. 90x90cm. 2015

Não sei se é inconsciente, mas foi necessário esse reforço da feminilidade, das estruturas, dessa negação e ódio da construção prévia de gênero recaída sobre meu corpo. Na sua pesquisa para tese de doutorado, Berenice Bento (2006) se depara com discursos de pessoas transexuais que reforçam estruturas já naturalizadas do gênero ao qual elas se identificam. Possuo o mesmo discurso, isso apareceu no Bosque, e embora tenha consciência das implicações negativas desse reforço. Tive que fazê-lo, para construir subjetividade, para colocar-me enquanto sujeito e evitar me tornar uma mentira.

Naquele momento esse foi o entendimento que tinha sobre o que estava passando, o que, não reflete necessariamente como penso no presente e nem como vou pensar meu processo no futuro. Como diz Butler (1990) a categoria de mulher é um *devoir*.

REFERÊNCIAS

BELINDSON, Dias. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pesquisa em Artes**. Anais da CONFAEB. 2010 disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf>

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GIORGIO, Agamben. **Profanações**. São Paulo: Boitempo. 2007.

LEITURAS DO CORPO EM TRÊS OBRAS DE HELONEIDA STUDART

Juliana Braga Guedes

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará

RESUMO: Em tempos de debates sobre o feminino, Heloneida Studart, brasileira, nordestina, jornalista e romancista da década de 50, precisa retomar o posto nas discussões acadêmicas. Analisamos três obras da escritora: dois estudos - um manifestando o uso dos corpos femininos, na sociedade, ao longo do tempo, desde as sociedades primitivas até hoje, o outro defendendo a figura da prostituta como um corpo que rompe com o patriarcado – e um romance, que narra às atrocidades da ditadura, as respostas e os comportamentos dos corpos torturados por um regime intolerável. Para fundamentarmos a compreensão desse corpo contemporâneo, utilizamos ensaios literários de crítica sociológica, uma tese e uma entrevista sobre a criação literária de Heloneida Studart e alguns conceitos pensados pelo pós-estruturalismo sobre a história da sexualidade e do corpo, como exemplos: a ambivalência dos prazeres sexuais, o papel da Igreja na opressão íntima e social da mulher, a liberdade financeira e sexual femininas, a transformação do corpo em propriedade privada, a construção cultural do corpo de sexo feminino, entre outros. A princípio, percebemos um silenciamento das

escritoras brasileiras feministas, que já têm um histórico de luta, nas letras contemporâneas, em contrapartida à visão comercial de feministas americanas radicais. Heloneida não era a favor da queima de sutiãs, mas foi uma deputada importante no cenário político brasileiro e batalhou em prol de melhorias das condições da mulher na sociedade. O corpo na escrita literária e ensaísta de Heloneida nos apresenta um conflito ainda regido em pleno século XXI: o do controle.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo feminino, Contemporâneo, Opressão, Sexualidade.

ABSTRACT: In times of debate about the feminine, Heloneida Studart, Brazilian, northeast, journalist and novelist from the 50's, needs to resume the post in the academic discussions. We analyse three books by the writer: two studies – one of this has manifested the use of bodies feminine, in society, for a long time, since the primitive societies to today, the other has defended the figure of whore as a body that breaks with the patriarchy – and one novel that narrates the atrocities of the dictatorship, the answers and the behaviors of the tortured bodies by an intolerable regime. Then, for we prove the comprehension this contemporary body, we use literary essays of sociological criticism, a thesis and an interview about the literary creation of Heloneida Studart and some

concepts has thought by post-structuralism about the history of sexuality and the body, for examples: the ambivalence of sexual pleasures, the role of the Church in the intimate and social oppression of women, the freedom financial and sexual feminine, the transformation of the body into private property, and others things. At first, we have perceived a silence of brazilian writers feminists, that already have a fighting history, in contemporary letters, in contrast the commercial vision of radical american feminists. Heloneida wasn't in favor of burning the brassieres, however she was a deputy very important of political brasilian canary and she battled for the improvement of the conditions of women in society. The body, in the literary writing and essayist of Heloneida, presents us a conflict still has ruled in the 21st century: the control.

KEYWORDS: Body feminine, Contemporary, Oppression, Sexuality.

1 | INTRODUÇÃO

Heloneida Studart começou a enveredar pela militância política quando trabalhou em uma biblioteca ambulante, na cidade do Rio de Janeiro. Este projeto era do “SESI” (Serviço Social da Indústria) e, por isso, a escritora passou a ter mais contato com a realidade dos operários e de suas respectivas famílias. Assim que a ditadura se instalou no Brasil, a biblioteca foi dissolvida.

Na iminência do golpe de 64, Helô, apelido carinhoso dado à jornalista, fundou, juntamente com José Cândido, militante do Partido Comunista, um sindicato, que contemplava as camadas médias. Como não tinham, inicialmente, uma repercussão popular, a ditadura não se sentia ameaçada por estes membros sindicalistas e atacavam com truculência apenas entidades maiores como, por exemplo: o Sindicato dos Bancários, o Sindicato dos Têxteis, etc.

Na obra “Mulher, objeto de cama e mesa” de 1974, considerada a bíblia feminista brasileira, é abordada, com muita veemência, a necessidade do vínculo das mulheres trabalhadoras em sindicatos. O primeiro caminho, para a mulher romper com o patriarcado, o machismo e a opressão social, está em conseguir um trabalho remunerado. Este escrito-manifesto, feito de colagens de propagandas, notícias e imagens desenhadas, tem o objetivo de alertar as mulheres sobre suas próprias condições na sociedade. As principais disposições refletem sobre o casamento, a maternidade e o corpo feminino.

Ainda se propaga a ideia de que casar é estar empregada, de que ao ter filhos, a mulher não tem mais vida própria, pois o foco seria viver para as crianças e que a sexualidade feminina estaria apenas em descobrir como segurar o homem dos seus sonhos na cama. No entanto, a escritora defende que a dona de casa não é remunerada, os trabalhos domésticos são inúteis, pois não são linhas produtivas. Com isso, a mulher atrofia o seu cérebro, alienando a sua capacidade de produção, enquanto o homem enfrenta o mundo, todo o dia, estando em constante contato

com múltiplas possibilidades de trocas sociais e descobrindo, por exemplo, que um asteroide extrassolar orbita o Sol há 4,5 bilhões de anos. Esta informação foi retirada do boletim da Agência FAPESP em 22 de maio de 2018. Heloneida chega a utilizar um termo radical para este tipo de mulher, chamando-a de retardada. Que tal, exercitamos esta parte muito importante do corpo, o cérebro?

As mães do senso comum costumam se esconder por trás da maternidade, para evitarem o enfretamento com o mundo e se acomodarem nas costas da única força de trabalho de sustentação desta “casa-modelo”, que é o marido. Além do mais, constantemente, mães utilizam frases paradigmáticas, como esta: “tenho que cuidar dos meus filhos”, refletindo uma desculpa extremamente negativa para o desenvolvimento das crianças. E se este filho for uma menina, então, o problema da condição feminina se inicia aos cinco anos. Esta questão é expressiva, na obra “A Mulher, Brinquedo do Homem”? de 1969, pois Studart aponta que enquanto as meninas ficam dentro de casa, presas, ouvindo as contrariedades da cozinha, entre funcionárias do lar e suas mães, os meninos estão na rua, trazendo sapatos sujos e roupas amassadas, porque as garotas precisam estar impecáveis em seus laços e vestidos limpos, ou seja, o corpo sob o controle das vestimentas. Além do mais, nesta perspectiva padronizada, o corpo da mãe é sagrado e imaculado, servindo, exclusivamente, para a proteção da prole. Inclusive, ainda neste estudo de 1969, a escritora transforma a figura da prostituta em uma mulher que teve coragem de romper com a repressão patriarcalista, porque buscou a independência financeira e a voz política através do corpo.

Em relação ao corpo, a mulher precisa satisfazer sexualmente sempre o marido, mas nunca é pensada nas suas próprias formas de prazer. Quando Heloneida era redatora da revista Manchete e assinava uma coluna feminina, as pautas circulavam sempre em torno de como conquistar o homem dos seus sonhos ou como manter o sexo no casamento. As únicas preocupações femininas, na imprensa, eram as relações íntimas? Onde estavam as questões para melhores condições de vida destas mulheres? Onde as pesquisadoras assinavam suas descobertas científicas? Quais cargos, antes vistos como masculinos, foram assumidos por pessoas do sexo feminino? Não obstante, a escritora, nas obras citadas, problematiza, também, a utilização e a exposição do corpo da mulher na venda de produtos comerciais, como por exemplo, amortecedores de veículos. A escritora cearense começou a escrever em jornais aos 16 anos. Embora Heloneida Studart afirme que tenha voltado a trabalhar como jornalista, nos anos 1970, em trecho retirado da obra “Mulher, objeto de cama e mesa” (p. 8-9), fizemos esta inferência de que ela estaria empregada, nesta época, na revista Manchete, porque, em depoimento cedido ao Núcleo de Memória Política Carioca Fluminense, ela fala que após a sua prisão, depois de um ano muito difícil de portas fechadas, por estar “queimada” como ex-presa política, foi convidada a trabalhar de 1970 a 1978 na redação da Revista Manchete.

No romance “O Estandarte da Agonia” de 1981, obra pertencente à chamada “trilogia da tortura”, temos uma mãe desesperada em busca de seu filho, militante

político, desaparecido. Uma narrativa ficcional, mas baseada tanto na história pessoal da estilista brasileira Zuzu Angel, amiga de Heloneida, como, também, apresenta alguns acontecimentos verídicos de sua própria prisão, pois, na época, a escritora cearense era presidente do sindicato (“Senalba” - Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social de Orientação e Formação Profissional do Município do Rio de Janeiro), que tinha ganhado uma grande repercussão em relação aos anos de sua fundação, e foi levada à cadeia pelo AI-5. Um corpo torturado carrega marcas para toda uma vida. Um corpo que escuta outro sendo torturado, transpassa os ouvidos, em agonia, por esta expiação nefasta, estraçalhados por um regime autoritário, cruel e desumano. Zuzu Angel ficou conhecida, tanto no Brasil, como nos Estados Unidos, não apenas pelo seu trabalho artístico na área da moda, mas por procurar o seu filho desaparecido, Stuart Angel Jones. Ele era militante político, foi preso pela ditadura militar brasileira e torturado até a morte, na base aérea do Galeão, no Rio de Janeiro. Alex Polari de Alverga, outro preso político, testemunhou a tortura de Stuart e a sua morte por asfixia, com a boca presa ao cano de descarga de um jipe, e relatou o fato a Zuzu em uma carta.

Este estudo do corpo, em três obras da escritora brasileira Heloneida Studart, se justifica, principalmente, por seu silenciamento nas letras contemporâneas. Como é possível esquecermos nas prateleiras das bibliotecas uma escrita de empoderamento feminino nacional tão pontual e crítica?. No “BDTD” (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) encontramos, apenas, uma única tese de doutorado, pertencente à área de história, sobre a escritora. Em pleno século XXI, percebemos ainda a manutenção de determinados padrões, extremamente danosos para a emancipação da mulher na sociedade brasileira.

Nosso recorte de estudo, das obras de Heloneida Studart, quis tratar de publicações realizadas em três décadas seguidas, 60, 70 e 80, com o objetivo de entendermos as relações do corpo, propostas pela autora, numa perspectiva crítica-literária.

2 | METODOLOGIA

Aparentemente, cronológico, o método utilizado, para escolher os livros da escritora, foi o comparativista, feito a partir das obras dela mesma, mas contemplando gêneros diferentes: o primeiro é um estudo que ela mesma fez de cunho histórico-social, o segundo é um trabalho, mais panfletário e feminista, com uma assinatura de manifesto, e, por último, o terceiro, é um romance, seguindo as categorias narrativas, conhecidas pela teoria da literatura, como por exemplo: as personagens - estas serão o nosso foco de análise.

Não obstante, além de relacionarmos as obras de Studart, em si, a partir do tema central deste trabalho, o corpo feminino, conduzimos o método comparativo, através

do pensamento de Michel Foucault, filósofo contemporâneo, correlacionando nosso estudo com o assunto da sexualidade.

Além disso, sob uma perspectiva política e crítica da realidade da mulher na sociedade, traremos uma ótica sociológica, das relações de gênero, dos textos em estudo, por intermédio de uma tese de doutorado sobre o entrecruzamento do feminino ao feminista em Heloneida Studart e de duas coletâneas de ensaios sobre o corpo e a mulher. Os aspectos sociais serão tratados pelas condições materiais da mulher, implicando na sua opressão e controle.

3 | RESULTADOS

Nosso estudo foi apresentado, na disciplina intitulada Literatura Cearense, em formato de seminário. Durante o debate, percebemos que a maioria dos estudantes de pós-graduação, em Letras, não conheciam as obras de Heloneida Studart e sequer sabiam de sua verve literária, política e feminista.

As três obras, aqui analisadas, foram palco dessas discussões. Algumas mulheres opinaram contra a ideia de que a prostituição seria sinônimo de liberdade financeira, mas sim, mais uma forma de opressão da mulher, ou seja, do abuso de seu próprio corpo. Em parte, concordamos com este ponto de vista. No entanto, somos partidários da visão da autora que vai tratar deste tema com muita delicadeza e elegância. Dessa forma, expomos aos colegas, que a figura da prostituta foi essencial para fazer um paralelo com a mulher destronada pelo patriarcado, culminando em nossa desvalorização e perpetuação desta superioridade masculina até os dias atuais.

Com a dissolução dos clãs primitivos, a mulher perdeu a sua capacidade autônoma de trabalho e de governança das comunidades. Agora os filhos pertenciam à família do marido e o pai escolhia o marido da própria filha. As mulheres romanas eram mais escravizadas que as gregas. Em Roma, a capacidade civil da mulher foi removida e, dessa maneira, ela não poderia exercer nenhuma espécie de poder político. Com isso, a prostituição foi o caminho de libertação como esposa, filha, irmã, mas não como cidadã, podendo empregar seu grito de soltura através da dissolução da moral. Por isso, Roma ficou tão conhecida por suas devassidões, através dessa falsa emancipação da mulher. Durante a Idade Média, a mulher ainda segue exclusiva aos desmandos do pai e do marido.

Mesmo com revolução sexual dos anos 60, a mulher brasileira continua sem dominar sua sexualidade e desconhece o próprio corpo. Sem falar no mito da dependência da mulher. Ela banaliza o seu corpo, “coisificando-o” para os prazeres masculinos, em busca de uma estabilidade financeira. Heloneida afirma que esta prática também é uma forma de prostituição. Isso se explica pela constituição autoritária da família e hipócrita ao criar laços de interesse e não de amor.

Para manter a severa moral patriarcal de manter as meninas castas em seus

lares é necessária a figura da prostituta, marginalizando esta mulher, que serve à sexualidade nunca reprimida do homem. Assim, as prostitutas são os mártires sacrificados no altar da integridade da família.

Quando o termo “grelo duro” se popularizou, pois foi utilizado em uma fala do ex-presidente Lula, a sociedade ficou muito chocada, as mulheres consideravam vulgar e rude. No entanto, se pararmos para pensar, ter grelo duro é algo relaxante, mostrando-nos que sentimos nossa sexualidade ativada e que somos donas de nosso próprio corpo. A partir desta explanação, a maioria dos ouvintes concordou com esta manifestação sexual do corpo feminino e entendeu melhor a posição da escritora ao tratar sobre o tema da prostituição.

4 | DISCUSSÃO

Neste estudo, discutimos alguns pontos de convergência sobre a sexualidade da mulher, com suporte na visão pós-estruturalista de Michel Foucault. São eles: a ambivalência dos prazeres sexuais, o papel da Igreja na opressão íntima e social da mulher, a transformação do corpo em propriedade privada e a construção cultural do corpo de sexo feminino. Estes assuntos são constantemente trabalhados na obra social e literária de Heloneida Studart.

O filósofo francês traz um estudo das relações de gênero, mediante a prática matrimonial da sociedade ocidental. Na civilização helenística e romana, o casamento era feito no âmbito privado, sem intervenções dos poderes públicos. A evolução, por incrível que pareça, teve início nas cerimônias religiosas, intermediando assim o ato privado e a instituição pública. Em convergência a esta constatação, a romancista cearense aponta a influência do cristianismo num outro patamar. É através do Evangelho que a mulher volta a ser dignificada, assim como os humilhados e os pobres. São as primeiras a se converter ao lado dos escravos. O Mestre Jesus prometeu durante o seu sacrifício na estaca da subversão que os oprimidos seriam exaltados. No entanto, percebemos que a situação da mulher só piorou no desenvolvimento da história religiosa. Tertuliano de Cartago, por exemplo, cristão da Igreja primitiva, antirromano e escritor, culpava a mulher por ter sido a responsável pela morte do filho de Deus e que devia andar sempre de luto e em molambos. O próprio São Paulo, como hebreu, difundia o mesmo preconceito dos judeus de que a mulher foi tirada do homem e não o contrário. O fundamentalismo religioso das igrejas evangélicas, do século XXI, se foca muito na subserviência da mulher, outras chegam ao absurdo de louvar a virgindade de meninas em plena puberdade, como se isso fosse um bem maior ou um objeto de garantia de conquista de um bom partido. Ainda sim, em vertentes do catolicismo atual, há uma alienação do corpo da mulher, são contra o aborto e há projetos de abstinência para casais. Então, perguntamos: como um padre, que fez voto de castidade, pode dar conselhos sobre a sexualidade de um casal?

Foucault continua a sua pesquisa sobre a história da sexualidade e busca referências em vários estudiosos do assunto. Em documentos do fim do século IV e III a.C., os engajamentos da mulher implicavam a obediência ao marido, o bloqueio de sair, de noite ou de dia, sem sua permissão, a exclusão total de qualquer relação sexual com outro homem e a obrigação de não destruir a casa. Em contrapartida, o homem devia manter a sua mulher, não instalar nenhuma concubina em casa, não ter filhos de outras relações sexuais e não maltratar a sua mulher. Este contrato de casamento não visava o respeito em nome da família, mas da estabilidade e regulação interna do casal. Heloneida Studart revela que a industrialização fortaleceu ainda mais a longa servidão desempenhada pela mulher, refletindo na maior exploração do trabalho feminino, pois com o hábito da submissão, nos faltava uma tradição de luta.

A medicina, na visão dos filósofos gregos, principalmente em ideias retiradas de Plutarco e Galeno, de acordo com o nosso pensador contemporâneo Michel Foucault, tinha como proposta para a saúde sexual, regimes de controle das relações íntimas, na qual o homem deveria controlar a quantidade de esperma expelido, através da redução da quantidade de vezes do ato sexual, pois esta atividade, em excesso, proporcionaria fadiga, insônia e distúrbios de atenção, além disso, ressalta os problemas da mulher em receber o esperma do homem dentro de sua vagina. Já Studart se orienta pela ruptura dos valores antigos e pela explosão sexual da mulher, mediante a descoberta da pílula anticoncepcional. Mesmo assim, ela calcula que a maioria das mulheres, cerca de 70%, satisfaria os caprichos amorosos de seus maridos. O que importa o desejo e orgasmo feminino? Se há mais revistas, jornais e livros chamados de “femininos” que afirmam que a mulher deve agradar o seu marido para manter o casamento e jamais negar sexo quando seu cônjuge procurá-la.

Em “A mulher, brinquedo do homem?”, a romancista nos explica como o corpo feminino se transformou em propriedade privada do homem. Tudo isso começou com a feitura das ferramentas e das primeiras cabras cuidadas em cativeiro. Início da era de Bronze, o homem se fortalecia com a fabricação de armas, vencendo outras tribos e transformando os vencidos em seus escravos. A escravização veio substituir o trabalho das mulheres na agricultura. Perdendo valor de mão-de-obra, a mulher se incorporou ao clã do marido, que instituiu a propriedade privada do solo. A mulher, fragilizada de sua posição, deixa de ser alguém atuante nos meios de produção e passa a pertencer a outrem. A concepção de superioridade masculina é adotada como lei, no regime patriarcal.

Na escrita de sua bíblia feminista, “Mulher objeto de cama e mesa”, a autora fortifica a ideia de que através do trabalho a mulher consegue ter mais propriedade de si mesma. As proletárias afastadas de sua consciência de classe, por exemplo, almejam a vida de uma pequena-burguesa. Sendo que este tipo de mulher se preocupa apenas com o salão de beleza, em mandar na funcionária doméstica ou em cuidar de seu filho, abafando-o em lar isolacionista. Por isso, a literatura está repleta de casos de mães que neurotizam seus filhos até a insânia.

A libertação do corpo feminino na visão de Heloneida Studart não significa subtrair a moral, mas sim o direito de resguardá-lo ou de não exibi-lo. Sabemos que a mulher feia ou linda, não importa, é vista como um objeto sexual. A primeira feminista a declarar esta pauta, em público, foi a americana Betty Friedan. Todos a injuriaram, chamando-a de frustrada e feia. Ela não era bonita, mas Freud, também não era e todos ouvem as ideias do psicanalista. Heloneida nos mostra que o corpo da mulher serve até para vender amortecedor de carro, enquanto que a feia não teria lugar no mercado. O homem envelhece com dignidade, mas a mulher chega a esta faixa etária cheia de terror e insegurança. Desde a infância, a menina escuta que a sua aparência depende de tudo e quando rica, corre ao cirurgião plástico.

Na obra “O Estandarte da Agonia”, Heloneida nos apresenta corpos torturados pela ditadura militar brasileira. A personagem Alice Melo, era namorada de Bruno, este militante contra o regime autoritário. Alice não participava das decisões políticas do grupo ativista, apenas emprestava a sua casa para as reuniões, no entanto, foi presa. Vários homens chutaram a porta de seu apartamento e saíram quebrando tudo. Pela cor das camisas, eles eram militares. A garota recebeu vários choques elétricos e entregava aos interrogadores o conteúdo de suas vísceras: urina, fezes, sangue e lágrimas. No livro “A tortura como arma de guerra”, de Leneide Duarte-Plon, é explorado as técnicas dos militares franceses exportadas aos esquadrões da morte e ao terrorismo de Estado. Esta doutrina francesa foi utilizada no Brasil e, de acordo, com o general Ernesto Geisel: “a tortura em certos casos é necessária para obter confissões” (p. 23). No filme Zuzu Angel, a namorada de seu filho desaparecido pela ditadura, foi tortura até a morte e teve os seios arrancados. Voltando ao romance, temos Militão, um policial perverso, conhecido por seus procedimentos cruéis de tortura e vangloriado pelo regime autoritário. Uma de suas ferramentas, descritas no texto, foi arrancar os mamilos de uma mulher com uma tesoura de cortar unhas. Em outra ocasião, fez um torniquete no crânio de outra mulher, chamada Esperança e quando percebeu, um dos olhos dela tinha saltado da órbita e a arcada dentária estalado, surgindo alguns dentes na língua enegrecida, “os ossos da cabeça quebravam com som seco de madeira” (p. 105). Quando torturou Alice, levou-a até o “ratão”, cela do presídio feminino, isolada e cheia de ratos. Nesta cena, Militão diz para a torturada repetir cem vezes a seguinte frase: “- Sou uma puta” (p. 136), enquanto isso, ele chutava a barriga dela com o bico de seu sapato.

Açucena, narradora-protagonista da história, sofre censuras da sociedade. O seu filho Luís desaparece e ela descobre que ele está envolvido em um movimento de ativismo político contra os militares. O vizinho e médico, Argemiro, pergunta se ela não usa sutiã, pois já tinha idade para isso. Açucena se sente ofendida e não entende o porquê de uma mãe desesperada ter que se preocupar com os próprios seios. Ela queria andar nua, se fosse o caso, sem que ninguém notasse a beleza de seu corpo, mas que olhassem para ela com respeito à sua dor.

5 | CONCLUSÕES

Heloneida Studart trata de temas que fazem as próprias mulheres torcerem o nariz. Poucas vozes, vindas das ouvintes de nosso estudo, entraram no debate em relação às condições da mulher e de seu corpo na sociedade brasileira. Muitas preferiram se calar e outras tantas saíram da sala de discussão. A minoria resistente, poucas estudantes de Letras, outras do Serviço Social é que manifestaram de forma crítica e reflexiva, no tocante à prostituição, para muitas, um assunto polêmico, outras nuances, como por exemplo: os privilégios adquiridos a partir do seu lugar de fala, as subjetividades e as pluralidades do feminismo, o aborto, as identidades fixas e o devirmulher.

Nós pesquisadoras apenas podemos representar o que determinadas subjetividades passam no seu cotidiano. Dessa forma, se você acredita que a figura da prostituta é um ser humano que tem o seu corpo abusado e explorado, é necessário, antes de tudo, uma pesquisa de campo e de coleta dessa afirmação com este grupo social. É importante lembrar que o lugar de fala da investigadora, diverge do protagonismo da prostituta. Você faz apenas uma ideia do que é a vida desta figura através de seus estudos e materiais recolhidos, mas quem pode falar pela prostituta é só ela mesma.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, José Tadeu. **Asteroide extrassolar orbita o Sol há 4,5 bilhões de anos**. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/asteroide_extrassolar_orbita_o_sol_ha_45_bilhoes_de_anos/27851/>. Acesso em 21 mai. 2018.
- AZEVEDO, Sânzio de. **Literatura Cearense**. Fortaleza: Fundação da Academia Cearense de Letras, 1976.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- GREINER, Christine; AMORIM, Claudia. (Org.). **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.
- OSWALD, Barroso; BARBALHO, Alexandre. (Org.). **Letras ao Sol**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1998.
- PLON, Leneide Duarte-. **A tortura como arma de guerra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ROMERO, Elaine. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- SOUZA, Ioneide Maria Piffano Brion de. **De feminino a feminista: a transformação na escrita literária dos romances de Heloneida Studart**. 2014. 169 f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.
- STUDART, Heloneida. **A Mulher, Brinquedo do Homem?**. Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

_____. **Mulher objeto de cama e mesa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

_____. **O Estandarte da Agonia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

_____. Heloneida Stuart (depoimento 1999). **Núcleo de Memória Política Carioca e Fluminense,** Rio de Janeiro, out. 1999. Entrevista concedida a Américo Oscar Freire e Marieta de Moraes Ferreira. ZUZU Angel. Direção: Sérgio Rezende. Roteiro: Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Warner Bros. Pictures, Globo Filmes, Toscana Audiovisual, 2006. 1 DVD (100 min).

MÍDIA E POLÍTICA: A LEGITIMAÇÃO DO SEXISMO

Jucirleia Ferreira de Medeiros Chaves

Faculdades Integradas de Patos (FIP)
Patos - PB

Joselito Santos

Faculdades Integradas de Patos (FIP)
Patos - PB

Centro Universitário UNIFACISA
Campina Grande - PB

Tatiana Cristina Vasconcelos

Faculdades Integradas de Patos (FIP)
Patos - PB

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
Campina Grande - PB

RESUMO: O trabalho visa demonstrar a reprodução de ideais sexistas a partir do discurso midiático, colaborando para a perpetuação da condição subalterna da mulher nas relações e espaços sociais, em especial, no âmbito político. Para tanto, analisou a matéria jornalística “As explosões nervosas da presidente”, veiculada pela Revista Isto é, sobre a postura da presidente Dilma Rousseff frente à crise política instaurada no país. Visando estabelecer uma análise comparativa foi também utilizada a publicação “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, da Revista Veja, sobre a esposa do vice-presidente brasileiro. Para alcance do objetivo indicado, utilizou-se como técnica a Análise de

Conteúdo, o que possibilitou compreender que o discurso midiático, no caso das reportagens que foram objeto deste estudo, reforça a ideia sexista de que a mulher não tem estabilidade emocional para enfrentar situações de crise, não lhe cabendo, na política, o lugar de protagonista, mas sim de “braço direito” do homem público.

PALAVRAS-CHAVE: Gaslighting. Machismo. Meios de comunicação. Política contemporânea. Relações de gênero.

ABSTRACT: The work aims to demonstrate the reproduction of sexist ideals from the media discourse, collaborating to perpetuate the subaltern condition of women in social relations and spaces, especially in the political arena. In order to do so, it analyzed the journalistic article “The nervous explosions of the president”, published by Revista Isto é, about the position of President Dilma Rousseff in face of the political crisis established in the country. Aiming to establish a comparative analysis was also used the publication “Marcela Temer: beautiful, demure and the home”, of Veja Magazine, about the wife of the Brazilian vice president. In order to reach the indicated objective, Content Analysis was used as a technique, which made it possible to understand that the mediatic discourse, in the case of the reports that were the object of this study, reinforces the sexist idea that the woman does

not have emotional stability to face situations of crisis, and it does not fit in the politics, the place of protagonist, but of “right arm” of the public man. **KEYWORDS:** Gaslighting. Chauvinism. Media. Contemporary politics. Gender relations.

1 | INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, coube ao homem, na sociedade brasileira, ocupar o espaço público, enquanto à mulher esteve reservada a responsabilidade pelos cuidados com o lar e a família (COELHO; BAPTISTA, 2009).

Na política, a eleição de Dilma Rousseff como presidente do país constituiu avanço significativo em termos de representatividade feminina, num país que vive ainda hoje sob a égide do patriarcado.

Partindo da complexa relação estabelecida entre mídia e política (MIGUEL, 2004), este trabalho objetivou demonstrar como o discurso dos meios de comunicação pode reproduzir ideias sexistas relacionadas à mulher na política brasileira, em especial, se consideradas as reportagens da Revista Isto é “As explosões nervosas da presidente” e da Revista Veja “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”.

Discutir a relação entre mídia, política e sexismo permite chamar atenção para o fato de que o discurso dos meios de comunicação colabora para a perpetuação de relações de gênero injustas, assentadas em condições sócio históricas que colocaram a mulher em posição inferior.

A (re)produção do sexismo pela mídia representa um entrave à emancipação feminina, além de alimentar posturas misóginas que podem servir como pano de fundo, inclusive, à violência contra a mulher, nas mais diversas formas que assume.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho, de natureza qualitativa, adotou como objeto de estudo duas publicações de revistas de ampla circulação nacional, a saber: “As explosões nervosas da presidente”, da Revista Isto É, e “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, da Revista Veja, ambas de abril de 2016.

A análise das referidas reportagens foi desenvolvida através da Análise de Conteúdo, técnica proposta por Bardin (1977).

A escolha das duas publicações deveu-se à sua atualidade e grande repercussão das mesmas nas redes sociais. A primeira reportagem, sobre Dilma Rousseff, chegou a alavancar a campanha #istoemachismo, onde o texto da revista foi duramente criticado, em especial, por coletivos feministas.

Do mesmo modo, a segunda publicação, que falava sobre Marcela Temer,

originou ampla campanha nas redes sociais, através da hashtag #belarecatadaedolar, onde muitas mulheres postaram fotos particulares que serviam como contraponto à imagem atribuída a Marcela.

Procedeu-se então a fase da exploração do material, onde o mesmo foi codificado por meio da definição de categorias e subcategorias de análise apoiadas em unidades de registro.

Da matéria da Revista Isto é elencaram-se três subcategorias: instabilidade emocional, agressividade e loucura, que indicou a categoria de análise *Incapacidade*. Da publicação da Veja, surgiram quatro subcategorias – beleza, recato, atividade privada e casamento como prêmio – que compuseram a categoria de análise *Mulher ideal*.

A partir daí, pôde-se comparar as duas publicações, visando o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na política contemporânea, a mídia executa a função de mediar o contato do leitor com a realidade: os discursos midiáticos refletem condições histórico-sociais, ao mesmo tempo em que inflamam discussões, sentimentos e identificações, tornando-se um fator central nos encaminhamentos políticos.

Amídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente. [...] Os efeitos identitários nascem dessa movimentação dos sentidos (GREGOLIN, 2007, p. 16).

Esta ligação do presente ao passado, pensada no contexto das relações de gênero, abrange avanços significativos por parte da mulher na sociedade.

Durante longos anos, as mulheres foram submetidas a uma segregação social que as tornou invisíveis, “a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher” (LOURO, 1997, p. 17).

Tal postura ancorava-se numa visão de gênero calcada nas diferenças biológicas, em argumentos culturais que justificavam a desigualdade tomando sempre o masculino como referencial.

O conceito de gênero, a partir da própria atuação do movimento feminista, passou a se manifestar em contraposição a compreensões naturalizantes e neutralizantes das relações que se estabelecem entre masculino e feminino. Rejeita-se, pois, o determinismo biológico e voltam-se as discussões para as razões sócio históricas que têm legitimado a desigualdade entre homens e mulheres (SCOTT, 1995).

As relações de gênero estão marcadas pela dinamicidade e o papel da mídia perante as representações que vão se construindo é evidente, conforme defende Furlani (2008, p. 135):

As propagandas, através de seus textos, promovem pedagogias do gênero e da sexualidade, ou seja, ensinam sobre, e assim, produzem formas de pensar, de agir, de ser. Ensinam como homens e mulheres devem se relacionar com o mundo e que valores este mundo define como socialmente aceitos para cada gênero.

É nesse contexto que o discurso midiático pode (re)produzir conteúdos sexistas. Entende-se sexismo como uma avaliação negativa da mulher em função do gênero (FERREIRA, 2004).

Trata-se de herança da cultura patriarcal que estabelece estereótipos, funções as quais a mulher pode ou não desempenhar devido a uma suposta fragilidade / incapacidade.

No caso da reportagem “As explosões nervosas da presidente”, da Revista Isto É, pode-se perceber uma tentativa de incapacitar a presidente para conduzir o país, atribuindo-lhe uma imagem de instabilidade emocional, agressividade e loucura.

O uso de termos como *perdeu as estribeiras*, *nervos à flor da pele*, *maneira temperamental*, entre outros, buscam caracterizar o desequilíbrio emocional de Dilma Rouseff.

Além disso, a publicação atribui largamente o status de agressiva a presidente, fazendo uso constante de unidades como *irascível*, *mais agressiva do que nunca*, *sucessivas explosões nervosas*, *emite série de xingamentos*, por exemplo. Ainda, verbos como *vocífera*, *grita*, *esbraveja*, são recorrentemente utilizados.

A publicação também chega a insinuar, em diversas passagens, que Dilma pode estar enlouquecendo, em especial, quando cita que as medicações usadas pela presidente (incluindo uma indicada para esquizofrenia) parecem não fazer efeito, ou ainda, quando cita expressões do tipo *desconexão com a realidade*, *desvarios* e *surtos*. Finalmente, a matéria compara Dilma a *Maria I, a louca*, primeira rainha do Brasil.

O objetivo de atribuir a Dilma Rouseff características de incapacidade de gestão devido à ausência de controle emocional fica evidenciado, inclusive na passagem seguinte:

Um governante, ou mesmo um líder, é colocado à prova exatamente nas crises. E, hoje, ela [a presidente Dilma] não é nem uma coisa nem outra. [...] Os surtos, os seguidos destemperos e negação da realidade revelam uma presidente completamente fora do eixo e incapaz de gerir o país (PARDELLAS; BERGAMASCO, 2016).

Embora de maneira indireta, a publicação reforça o estereótipo de que a mulher, quando está sob pressão, não consegue manter-se estável, segura, firme. Traz como mensagem implícita a crença na incapacidade da mulher, pela sua possível

instabilidade emocional e fragilidade, de estar à frente na política, na presidência da república.

É nesse sentido que a matéria “Marcela Temer: bela, recatada e do lar”, publicada no mesmo mês, mas pela Revista Veja, funcionou como um contraponto à capa da Isto é sobre Dilma Rousseff.

A matéria sobre Marcela Temer, esposa do vice-presidente Michel Temer, traz um protótipo de mulher ideal, resgatando a representação do feminino no espaço privado. Ao atribuir a Michel e a Marcela o status de homem e mulher de sorte, a publicação reforça a ideia de que a mulher que se mantém bela, recatada e no lar consegue um bom casamento, onde todos podem ser, enfim, felizes.

Atributos como *43 anos mais jovem e chama atenção pela beleza* são destacados na revista, reforçando também a ideia de que Marcela tem tempo para cuidar de sua aparência (cabelo e pele).

A matéria enaltece o recato de Marcela, com expressões do tipo *educadíssima* e “Gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice” (LINHARES, 2016), salientando ainda que Michel Temer foi seu primeiro namorado e que a mãe de Marcela a acompanhou no seu primeiro encontro.

Também é destacado como positivo o fato de Marcela viver para o lar, sendo o “braço digital” de Michel, cuidando de seu filho, refazendo planos por conta dos compromissos de negócios do esposo.

Marcela personifica o estereótipo da “grande mulher” por trás do grande homem. Cuida de tudo em casa para Temer ser o homem público que é. Esta é a imagem reforçada e defendida pela publicação, que parece alheia as mudanças em termos de inclusão da mulher em diversos espaços sociais, bem como ao fato de que poucas mulheres, se quisessem, poderiam ter a vida de Marcela Temer, dada condição econômica.

Por tudo isso, percebe-se que ambas as publicações tem conotações machistas, legitimando o sexismo, ao reproduzir estereótipos que historicamente serviram para impedir a mulher de atuar livremente na sociedade, inclusive, de estar e fazer a diferença na política do país com mais representatividade.

4 | CONCLUSÕES

A análise das reportagens em questão possibilitou compreender que os discursos midiáticos podem, direta ou indiretamente, (re) produzir ideias sexistas e misóginas.

Vive-se um momento histórico, no qual as mulheres, em seu conjunto, vêm se fortalecendo. Tal condição pode ser percebida com a participação das mulheres em diferentes frentes, a exemplo da política, da economia e do mundo do trabalho, para assegurar seus direitos e conquistar mais equidade nas relações de gênero.

É preciso, pois, que a sociedade esteja atenta às relações de poder, relacionadas

ao gênero, circunscritas em diversos espaços sociais, dentre os quais a política, e influenciada por discursos de diferentes meios, inclusive os de comunicação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

COELHO, L. M.; BAPTISTA, M. A história da inserção política da mulher no Brasil: uma trajetória do espaço privado ao público. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 9, n.17, p.85-99, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 maio 2016.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004>. Acesso em: 02 maio 2016.

FURLANI, J. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, 2008, v. 2, p. 133-158.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p.11-25, nov. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicação_midiaeconsumo/article/viewFile/6865/6201>. Acesso em: 01 maio 2016.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e do lar. **Revista Veja**, abril. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticiabrasil/bela-recatada-e-do-lar>>. Acesso em: 24 abril 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Disponível em: <<https://biblioteca.onlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

MIGUEL, L. F. Dossiê “Mídia e Política”. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 22, p. 7-12, jun., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsoc/n22/n22a02>>. Acesso em: 01 maio 2016.

PARDELLAS, S.; BERGAMASCO, D. As explosões nervosas da presidente / Uma presidente fora de si. **Revista Isto é**, n. 2417, abril, 2016. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/450027_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI>. Acesso em 20 abril 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 02 maio 2016.

A EXTENSÃO COMO POTENCIALIDADE NA DES/CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS

Cláudio Orlando Gamarano Cabral

Secretaria de Educação
Juiz de Fora - MG

Marilda de Paula Pedrosa

Secretaria de Educação
Juiz de Fora - MG

Michele Priscila Gonçalves dos Santos

Secretaria de Educação
Juiz de Fora - MG

RESUMO: Esse artigo busca problematizar os desdobramentos de um curso de extensão cujo objetivo foi contribuir para a formação continuada de educadores, estimular a discussão de questões ligadas às relações de gênero e sexualidade e (re) pensar as ações dos agentes educacionais na escola e fora dela.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, gênero, sexualidades, professor/a.

ABSTRACT: This article tries to problematize the unfolding of an extension course whose objective was to contribute to the continuing education of educators, to stimulate the discussion of issues related to gender relations and sexuality and (re) think the actions of educational agents in school and beyond.

KEYWORDS: Continuing education, gender, sexualities, professors.

“O CURSO, DIFERENTE DO QUE EU ESPERAVA, ME FEZ ANTES PENSAR EM MIM”: A EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO, INFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO.

Este artigo surgiu do interesse em problematizar um curso de extensão oferecido para servidores da educação no primeiro semestre de 2016.

A Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME) ofereceu nesse ano 34 cursos de formação em diversos eixos ligados à educação. Um deles foi o curso “Sexualidades e relações de gênero na educação”, uma parceria firmada entre a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz De Fora (UFJF), o Departamento de Políticas de Formação da SME e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) que coordenou as atividades.

O curso foi realizado no contra turno e contou com 14 encontros semanais paralelamente a atividades não-presenciais, totalizando uma carga horária de 65 horas. A turma foi composta por profissionais da rede pública da cidade, atuantes nas diversas esferas da educação.

O objetivo do curso foi contribuir para a

formação continuada de profissionais da educação, estimular a problematização de questões ligadas às relações de gênero e sexualidade e (re) pensar as ações dos agentes educacionais na escola e fora dela. As discussões pautaram-se nos estudos foucaultianos e nos estudos de gênero e sexualidades, sob a perspectiva dos estudos culturais e pós-estruturalistas.

Foram debatidos assuntos como relações e multiplicidades de gêneros e sexualidades, violência de gênero, transgeneridade, heteronormatividade, identidades LGBTTTIs, conflitos subjetivos entre religiosidade e diversidades sexuais e gênero, possibilidades da abordagem de tais temas nas escolas, entre outros. Ao refletir sobre essas questões relacionando-as ao contexto escolar em um curso de formação continuada foi possível questionar: como ocorre essa “formação”?

Estar em um grupo, atravessado pelas perspectivas teóricas apontadas, acaba por colocar certo desconforto com a palavra **formação**. No dicionário mini Aurélio a palavra formar vem seguida da seguinte definição: “1. Dar a forma a (algo). 2. Ter a forma de. (...) 6. Fabricar, fazer. (...) 9. Tomar forma: (...)” (FERREIRA, 2001, p. 355).

Partindo dessa premissa, propor um curso de formação, trazia uma necessidade de ressignificar essa palavra, construir um sentido que permitisse que as múltiplas formas de ser dos/as participantes do curso não fossem engessadas nesse processo. Pensar uma “formação” que não fixasse o modo de ser, pensar, viver e experienciar de quem participasse.

Era importante tentar despertar um olhar de estranhamento, de desnaturalização para o processo de formatação construído por vezes nos cursos de formação. Desconstruir a ideia de que existe uma receita mágica e universal, que servirá de guia para solucionar todos os problemas que se possa deparar, desconsiderando as diferentes realidades que existem, as diferentes vivências e experiências produzidas por cada sujeito ao longo da sua história. Era preciso construir um processo dinâmico, de desfamiliarização, tornar o curso um locus de possibilidades.

Pensando nessa nova forma de compreender a palavra formação, o que nos diz Larrosa (2002) serviu de lente para essa nova possibilidade de olhar, para o autor:

(...) atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (LARROSA, 2002, p.21).

Larrosa convida a olhar a relação entre a palavra e o sentido, essa relação de pertencimento que se estabelece, com a vivência de seu significado, com a experiência

que esse processo produz. A ideia de um curso de formação passa a estabelecer um novo olhar, começa a desconstruir a ideia de engessamento tornando-se um local de abalo das certezas. Não um lugar de onde se sai pronto e acabado.

E nesse aspecto, o curso de formação deveria ser construído de maneira a se tornar algo significativo na vida de quem dele viesse a participar. As temáticas ali desenvolvidas deveriam construir relações de pertencimento, trazer novas vivências e produzir novas experiências. E nesse processo provocar o estranhamento, propor que se dê um passo atrás na busca de novos ângulos de olhar para uma dada situação. Era importante que se deixassem atravessar pelos discursos, pelas imagens e pelas sensações despertadas, enfim, transformar o curso de formação em uma *experiência*, no sentido proposto por Larrosa (2002):

(...) É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (...) Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação (...), mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (...). (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Dessa maneira, construiu-se o Curso “Sexualidades e Relações de Gênero na Educação”, um dispositivo que buscou legitimar o espaço educacional como um lugar de (des)construção dos múltiplos discursos em torno da temática. Temática essa, atravessada por uma variedade de discursos naturalizados e invisibilizados, produtores de comportamentos e posturas preconceituosas e intolerantes, que muito vêm contribuindo para a produção de um cenário de violência e intolerância.

Assim, observando os comportamentos e as posturas, era preciso compreender o que trazia os sujeitos a um curso de formação com essa temática. No primeiro encontro os/as participantes apontaram o que os/as moviam a estar ali:

“A necessidade de saber lidar com as situações que surgem no dia a dia na escola relacionadas ao tema”. (Participante B).

“Dúvidas, me preparar para trabalhar com o assunto, a necessidade de conhecimento”. (Participante C)

Foi possível perceber, dessa maneira, que a procura do curso diz de um anseio pessoal dos/as cursistas por posicionarem-se, como sujeitos, em relação aos jogos de verdade com os quais são inevitavelmente envolvidos. A procura de saber, conforme aponta Michel Foucault (2010), parece dizer de uma postura ética, ou seja, de uma prática refletida de tais professores/as. Pela grande movimentação de desconstrução, de deslocamento e de engajamento dos/as participantes, parece estarmos diante de sujeitos investindo em si próprios, cuidando de si, praticando sua liberdade, fazendo um “exercício de si sobre si”.

Foram muitas as vivências ao longo do curso. Um processo que permitiu um desvencilhar das amarras discursivas prontas, um processo que fez com que muitos/as olhassem para suas práticas pedagógicas por outro ângulo, como mostram as falas:

“O curso diferente do que eu esperava, me fez antes de pensar em mim enquanto pedagogo, eu me repensar enquanto ‘ser’ construído historicamente e qual a minha função enquanto educador frente a essa temática na escola”. (Participante D).

“As primeiras mudanças aconteceram no campo pessoal. (...) Agora, tenho um olhar mais atento e aproveito as oportunidades para discutir esses assuntos, refletindo e orientando reflexões”. (Participante I).

“Entre no curso, passando por um dos períodos mais complicados da minha vida e acredito que não seja por acaso. E compreender a forma como os homens foram criados para o machismo e as mulheres para a submissão, foi o principal aprendizado adquirido durante o curso, que me fortaleceu, me empoderou e esclareceu grande parte dos problemas pelos quais estava enfrentando”. (Participante L).

Nessas falas percebe-se que o curso serviu de dispositivo para um processo de formação pautado na construção de relações de pertencimento com os temas abordados, além disso, tornou-se uma tecnologia de formação, de vivenciar e transformar-se por meio da experiência ao multiplicar a possibilidade de olhares e caminhos para o dia a dia escolar.

Percebe-se, ainda, a eficiência de um curso com esse viés como um mecanismo de política pública, pois disparou possibilidades infinitas de desconstruções e reconstruções de discursos e sujeitos.

Mas as provocações de um curso terminam ao seu final?

“A INVESTIGAÇÃO E ESTUDO DO TEMA NÃO TERMINA JUNTAMENTE COM ESTE CURSO”: A FORMAÇÃO COMO INVENÇÃO DE SI.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1986, p. 60).

A formação não é um ponto de chegada, mas um processo. Uma travessia como sugere Guimarães Rosa na epígrafe. Parece-nos pertinente pensar a formação como um processo que, como tal, nunca está finalizada ou “pronta”. Um processo repleto de possibilidades que vão muito além de qualquer formação, seja graduação, pós etc.

A docência é rodeada de representações que envolvem sonhos, ideais, posturas, “habilidades” e tantos outros referenciais que povoam, de múltiplas maneiras, os corpos daqueles/as que se aventuram com a profissão. Em meio a tantas possibilidades, parece ainda conviver e fazer parte do referencial de muitos/as profissionais, a ideia de estar pronto para lecionar. Os estudos pós-estruturalistas ajudam a desconstruir tal referencial ao apontarem para a fragmentação e incompletude dos sujeitos na atualidade (HALL, 2011) e daí o risco de imaginar-se pronto ou acabado como sujeito

ou profissional formado.

Para longe da ideia de completude, o curso parece ter permitido aos participantes compreenderem a possibilidade da permanente (des)construção de si. Mostrou a potência das dúvidas, dos questionamentos e das inseguranças. Provocou abalos e outros olhares, talvez, mais atentos, às normalidades, às padronizações e às formas como os sujeito por meio das suas relações. As falas a seguir são bastante sugestivas em relação a isso:

“As temáticas e a maneira como foi abordada, permitiu reflexões aprofundadas de comportamentos já estabelecidos, desconstruções de preconceitos e busca por valores de empatia”. (Participante N).

“Alguns aprendizados em nossas vidas são bons, outros excelentes. Porém, o curso foi um marco transformador, posso dizer que a pessoa que iniciou o curso em março está bem distante da pessoa que hoje responde a avaliação e por este motivo considero importantíssima a continuidade de cursos com a temática gênero e sexualidades, pois temos muito a refletir e aprender sobre a temática”. (Participante R).

O curso também apontou a vontade de continuidade, de novas buscas, de novos conhecimentos, um desejo de constantes diálogos, de reinvenções,

“Aprendi muito, porém gostaria de me aprofundar mais ainda. Construí uma nova visão das relações de gênero na escola e a partir disso venho fazendo interferências no meio cotidiano como professora”. (Participante G).

As provocações propostas tocaram de maneira significativa todos/as envolvidos/as. Foi muito instigante vivenciar com eles/as suas angústias, bem como, a transformação pessoal que todos/as puderam experimentar.

De uma ou de outra maneira, as falas apontaram para a grande pertinência da discussão e de sua relevância para a desconstrução de preconceitos, injustiças e desigualdades em nossa sociedade e escola,

“A principal dificuldade ainda é a introdução do tema nas instituições educacionais. A comunidade escolar ainda ignora o que seja ‘gênero e sexualidade’, já tem um pré-conceito formado sobre o tema. Mas entendi que posso trabalhar este tema, ainda polêmico, veiculado ao próprio conteúdo estudado, pois surgem dúvidas e questionamentos a cada minuto” (Participante P).

“Ainda encontro desafios (dificuldades) para trabalhar, pois não há um engajamento em todo o coletivo da escola. Porém, conto com um grupo significativo que não deixa ‘morrer’ nossos ideais!” (Participante M).

O curso contribuiu também para a construção de um novo olhar para a escola, para as próprias posturas, comportamentos e práticas: outros sujeitos, agora mais cuidadosos consigo e com o outro, retornando à escola.

“Eu retorno para minha instituição com o objetivo de levar a temática como frente de proposta de trabalho para as demais unidades e discussão para os demais educadores”. (Participante D).

“Agora sei um pouco mais como lidar com o tema, como tentar resolver os conflitos que surgem na sala de aula. Dentre os mais comuns estão o respeito às mulheres e aos homossexuais”. (Participante B).

“Acho que vou ficar ‘mais chata’ na visão de alguns, porque o discurso de não ficar problematizando, a atitude de dizer que não há preconceito agora, mais do que nunca, não passarão ‘batidas’ por mim. Meu olhar e meus ouvidos ficarão mais apurados a cada dia e buscarei melhorar sempre”. (Fala do/a participante F).

Outro aspecto que destacamos é a potência dos relatos e trocas com a comunidade LGBTTI, que colocou a importância das discussões em torno da homofobia e violência contra mulher ao destacar a relevância das discussões de gênero e sexualidades na escola, especialmente ao lidarmos com a chamada “Ideologia de gênero”, expressão utilizada por alguns grupos conservadores da sociedade com intuito de desqualificar os estudos de gênero, contribuindo para manutenção de preconceitos e de violências.

É importante salientar, ainda, a pertinência e a urgência da implementação de políticas públicas que visem e estimulem a construção de mais parcerias como a realizada para esse curso, visando a promoção espaços de formação, ou melhor, de espaços que coloquem formas em ação, em movimentos que podem levar à reinvenção de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio** Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa. 5ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade e política**. Organização: Manoel de Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autan Dourado Barbosa. 2 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed., 1. Reimp. Rio de Janeiro DP&A, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** jan/fev/mar/abr 2002, nº 19.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

“NOVO MUNDO”: ENTRE A CARICATURA E A VEROSSIMILHANÇA

Maria Luand Bezerra Campelo

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina – Piauí

Vanessa de Carvalho Santos

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina – Piauí

RESUMO: O trabalho aqui em destaque tem como objetivo perscrutar as nuances que compõem a representação da história indígena no Período Colonial brasileiro na telenovela Novo Mundo, da Rede Globo. Tendo em vista a construção das personagens que representam a tribo da Aldeia Tucaré e o alcance que tal ferramenta midiática dispõe na propagação de ideias, busca-se, com isso, analisar a qualidade da verossimilhança na obra televisiva, e em que momento a arte se confunde com a caricatura estereotipada da cultura indígena, resultando em uma possível desvalorização à imagem do índio hodiernamente. Desta forma, abraçamos nossas perspectivas através das pesquisas de Baniwa (2006), Gombrich e Eribon (1998) e D’onofrio (1995), que defendem a valorização e o reconhecimento do “ser indígena” no Brasil. Em um país multicultural como o nosso, é imprescindível edificar pontes de pensamento que fortaleçam a igualdade e o entendimento sobre os mais diversos povos que constituem nossa nação.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Indígena; Representatividade; Verossimilhança.

ABSTRACT: This work aims to examine the nuances that compose the representation of indigenous history in the Brazilian Colonial Period in the soap opera Novo Mundo, Rede Globo. Considering the construction of the characters that represent the tribe of Aldeia Tucaré and the scope that such media tool has in the propagation of ideas, we seek to analyze the quality of verisimilitude in the television work, and at what point art confuses with the stereotyped caricature of the indigenous culture, resulting in a possible devaluation to the image of the Indian nowadays. In this way, we embrace our perspectives through the research of Baniwa (2006), Gombrich and Eribon (1998) and D’onofrio (1995), who defend the appreciation and recognition of “being indigenous” in Brazil. In a multicultural country like ours, it is essential to build bridges of thought that strengthen equality and understanding of the most diverse peoples that constitute our nation.

KEYWORDS: Indigenous Culture; Representativeness; Verisimilitude.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O pouco conhecimento generalizado sobre os povos indígenas está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes apenas da região amazônica e no Xingu, com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, exóticos por natureza. Partindo do pressuposto que a caricatura é a ação associada ao cômico, mesmo que nem sempre provoque risadas, é um recurso midiático que, dependendo da forma como é utilizada, pode até mesmo despertar horror.

Este recurso é normalmente explorado nas artes visuais, tal como em charges, mas também podem ser encontrado em elementos que associem o verbal e o visual, como cinema, teatro ou telenovelas. Já a verossimilhança pode ser compreendida como a construção do pensamento humano, na busca de descrever e entender qualquer acontecimento que os cerca. Esta se aproxima do real, porém não é, é uma meia verdade compartilhada por dois ou mais indivíduos. Sabemos que ao longo dos anos, construções fictícias foram criadas ao redor da imagem do índio, mesmo com a variedade de tribos existentes no Brasil, a mesma identidade estava relacionada a todos.

Posto isto, o trabalho aqui em destaque tem como objetivo perscrutar as nuances que compõem a representação da história indígena no período colonial Brasileiro na telenovela “Novo Mundo”, da Rede Globo. Tendo em vista a construção das personagens que representam a tribo da aldeia Tucaré e o alcance que tal ferramenta midiática dispõe na propagação de ideias, buscamos analisar a verossimilhança presente na obra televisiva, e em que momento a arte se confunde com a caricatura estereotipada da cultura indígena, resultando em uma possível desvalorização a imagem do índio hodiernamente. É extremamente importante o estudo deste avanço dado pela mídia, pois podemos ver que esta falta de representação afeta não só os índios, mas toda uma comunidade indígena que assiste e se sente mal representada.

2 | VEROSSIMILHANÇA: A VERDADE PARA QUEM VÊ

Iniciamos esta sessão com a ideia de que a compreensão que temos de uma mensagem depende da contextualização por relação a um universo referencial que será sempre um mundo social. Tudo o que sabemos sobre o que nos cerca e sobre o que nos faz indivíduos é uma compilação de fatos e atos prévios, que acabam por construir uma base solidificada de sentidos, dos quais utilizamos diariamente na nossa compreensão de mundo. Isso pode ser entendido como verossimilhança, e usamos desta ferramenta para nos equilibrar em uma verdade que acreditamos existir.

Um exemplo importante para tal discussão é a ideia de Descartes (2000) para a

verdade e a ilusão, onde o mesmo explana sobre a existência de Deus a partir de uma verdade coletiva, que se justifica por ser igual para todos:

A realidade objetiva de cada uma de nossas ideias requer uma causa na qual esta mesma realidade esteja contida, não objetiva, mas formal ou eminentemente. Ora, é certo que temos em nós a ideia de Deus, e que a realidade objetiva dessa ideia não está contida em nós, nem formal nem eminentemente, e que ela não pode estar contida em ninguém mais exceto em Deus mesmo. Logo, a ideia de Deus, que há em nós, exige Deus como causa: por conseguinte, Deus existe. (DESCARTES, 2000, p. 183).

Esta condição acontece para que exista a comunicação, portanto, precisa-se de um emissor e receptor, para que haja um compartilhamento de verdades, ou seja, dois sujeitos que aceitem que são semelhantes, para dividirem um contexto de semelhança. Se ocorre qualquer comunicação entre seres humanos é porque existe um pano de fundo de semelhança entre o emissor e o receptor que a permite.

Isso é um fenômeno, que segundo Peirce (1905), conforme citado por Sanginetto (2004), é o resultado da experiência e da construção do pensamento humano, pois buscamos sempre descrever todo e qualquer acontecimento que nos cerca, e isto está nos livros de história, na literatura, numa fórmula matemática e afins. Muitas vezes representamos como real aquilo que não é, mas nos justificamos na premissa de que aquilo se assemelha ao que existe, e assim, tornamos fatos passíveis de reconhecimento, porque ele se torna social e coletivo. Peirce (1905, *apud* SANGINETTO, 2004, n.p.) afirma que “o objeto da fenomenologia é o fenômeno universal, o phaneron, que é o todo coletivo do que de qualquer modo ou em qualquer sentido está presente na mente, independentemente de representar uma coisa real ou não”.

A verossimilhança se aproxima da realidade, porém, não possui um compromisso com a criação de verdades, pois é preciso ter em mente que os entendimentos que temos sobre o mundo não nos garantem verdades absolutas, como Bunge (1974, p. 243) afirma, ao dizer que “a verdade é feita e não encontrada, e diagnosticar a verdade é tão difícil quanto diagnosticar a virtude”. Portanto, a verossimilhança existe para construir probabilidade de existências.

Procurando uma maior semelhança de uma teoria com a verdade, tem-se a verossimilhança. É pela assimilação entre ideias similares que se constrói a plausibilidade, e o receptor é persuadido a acreditar no que recebe. Assim, nas margens da plausibilidade, o receptor compreende o insumo que recebe e compara com o conhecimento prévio que já tem, mantendo uma relação de semelhança, que dá possibilidade para uma falsa/meia verdade, assim como explana Lopes (2005):

Nos tempos que correm, o verossímil, isto é, aquilo que parece ser verdadeiro, é a tônica do exercício midiático. Não há uma oposição entre o verdadeiro - pode haver mais de uma verdade - e o que parece ser. A verossimilhança é uma construção argumentativa que não é compreensível no diálogo pobre entre as noções de verdades e mentiras. Estas dependem dos interesses e das posições dos sujeitos

Em contrapartida, é importante frisar que a não referência direta com o mundo exterior não anula uma possibilidade de constituição com algo que é real, principalmente se for baseado em fatos históricos (como é o caso da novela “Novo Mundo”, que abraça a história do Brasil na construção da sua narrativa) e por fazer parte de tradições tão próximas ao imaginário do povo e ao senso comum, acaba-se que a verossimilhança é mil vezes mais discutida, porque a tradição regula a verdade.

3 I CARICATURA: SEMALHANÇA NA DESSEMELHANÇA

De acordo com o dicionário Michaelis a palavra caricatura é definida como “s. f. 1. Representação grotesca, com intenção satírica, dos traços característicos, físicos, de uma pessoa. 2. Reprodução deformada. 3. Pessoa ridícula pelo aspecto ou pelos modos”. Já no dicionário Aurélio: “1. Desenho que, pelo traço, pela escolha dos detalhes, acentua ou revela certos aspectos caricatos (ridículos, burlescos, grotescos) de pessoa ou fato. 2. Representação burlesca em que se arremedam comicamente pessoas e fatos; arremeto, farsa, sátira. 3. reprodução deformada de algo”. Ambas as definições referem-se à caricatura como uma forma de arte que posiciona o seu sujeito a uma atribuição inferior.

Dentro da história da arte, a caricatura artística aparecera tardiamente e Gombrich e Eribon (1998) resumem que esta nasceu apenas quando a magia desapareceu, *i.e.*, a caricatura, então, surgiu para substituir o uso da imagem dentro desse encantamento. Kris utilizou a metapsicologia de Freud na descrição evolutiva da caricatura, no qual o processo mais primitivo, ainda mágico, transforma-se num processo racional:

Em vez de desfigurar o rosto de um oponente na realidade, o efeito desse ato é simplesmente imaginado e é realizado em relação à sua efigie. Enquanto esse processo continuar dominado pelo pensamento mágico, não se pode dizer que tivesse atingido o nível da caricatura. Se, por um lado, é verdade que o método de ação mudara, a intenção permanecia a mesma: a ação era efetuada em relação a uma imagem vista como idêntica à pessoa que ela representava. Mas, no que diz respeito à caricatura, essa crença não é mais válida, seja para o consciente ou para o pré-consciente (KRIS, 1968, p. 183).

Esse processo teria sido acompanhado por mudanças decisivas na própria imagem. No primeiro estágio, a similaridade entre os traços da imagem e os do retratado são menos importantes. No estágio que já corresponde a caricatura, essa semelhança é pré-requisito da função social da imagem. Kris (1968) esclarece que o que singulariza a caricatura é o fato de realizar a reprodução distorcida de uma semelhança reconhecível.

Acredita-se, assim, que, de modo geral, as definições giram em torno da crença de

que todo o exagero aplicado propositadamente na imagem evidencia “semelhança na dessemelhança”, esta sendo a responsável pelo efeito cômico a partir da comparação, portanto, necessita da participação do receptor (KRIS, 1968, p. 190). Um traço típico da caricatura é a aparência casual do desenho, que coloca uma importante capacidade da caricatura: a simplificação, esta que permite uma redução do retrato distorcido a uma fórmula, deixando fácil de ser lembrada. Leite observa que

A caricatura parte de um desenlace (o desvio, a descontinuidade, a disjunção), que desnuda a insuficiência, desconstruindo a imagem do caricaturado ao mesmo tempo que reconstrói um “outro”, revelador das incongruências do original; por isso é reprodução negativa [...] humilha porque amplia os desvios [...] e faz dele a norma (LEITE, 1996, p. 20-21).

Apartir dos estudos supramencionados, nota-se que a caricatura objetiva deslocar uma imagem existente para alcançar o efeito desejado. Todavia, essa ação constrói uma outra identidade ao que foi retratado, transformando esta em uma verdade para os que consomem esta forma de arte.

4 | INDIOS NO BRASIL: “NO BRASIL, TODO MUNDO É ÍNDIO, EXCETO QUEM NÃO É”

Dados da FUNAI e de diversos órgãos indígenas afirmam que existem 225 povos indígenas, falantes de mais de 188 línguas diferentes. Ao todo, são cerca de um milhão de indígenas, na qual mais da metade ainda vivem em aldeias e os outros habitando em cidades. Esses números, ao compararmos ao que se sabe do início da colonização, mostram os idiomas que foram se perdendo desde então. Eram mais de 1300 línguas.

Mesmo com a diversificação das tribos, a imagem dos Guarani, Tapeba e Xacriabá foram reduzidos a uma única categoria de “índio”, dissipando as diferenças, especificidades, multilinguagem, e a identidade de cada uma das tribos. Sobre o termo “índio”, Gersem Baniwa afirma que por um longo tempo tratou-se de um termo pejorativo, até mesmo algumas tribos não permitem serem nomeadas assim, mas a grande maioria aceita ser chamados assim somente se acompanhados da etnia, por exemplo, índios Kaingangue, índios Terena, etc. Além disso, as línguas faladas por tais povos são diversificadas, ou seja, se um Guarani tentar falar com um Baniwa, será o mesmo que um Brasileiro falar com um Russo em português (BANIWA, 2006).

O que existe é um equívoco vindo das afirmações dos colonos que qualificaram as línguas, religiões e organizações indígenas inferiores à europeia, criando um estereótipo a todos as tribos que encontraram. Tal pensamento, ainda presente, não aceita (re)conhecer a interculturalidade vivida pelos povos indígenas. Todavia, costumes indígenas foram adotados pelos Portugueses que aqui vieram e encontrados até hoje, tal como tomar banho e a utilização da rede.

Hoje, tais habitantes nativos também se apropriaram de hábitos “Brasileiros”, mostrando a diversificação indígena, que podem tanto viver nas tribos ou nas cidades, possuindo traços variados. Mas essa imagem enraizada na mente dos Brasileiros, ainda impede a aceitação daquilo que é diferente do que é “aceito”. A frase escolhida como subtítulo deste tópico, “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é!”, foi dita pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, quando os arroteiros que ocupavam a terra indígena Raposa Serra do Sol quiseram que os índios Macuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó provassem que eram índios (FREIRE, 2009, p. 104). São relatos como este, que fazem parte da vivência dessas comunidades, que nos impulsionam a pesquisar mais sobre o tema, pois em um país multicultural como nosso, é imprescindível edificar pontes de pensamentos que fortaleçam a igualdade e o entendimento sobre os mais diversos povos que constituem nossa nação.

5 | “NOVO MUNDO” OU MESMISSE DE SEMPRE?

A grande questão que permeia este trabalho é a representatividade da cultura indígena na telenovela “Novo Mundo”, produzida pela Rede Globo entre 22 de Março e 25 de Setembro de 2017. Na trama, que se ambienta no Brasil do início do século XIX, entre 1817 e 1822 traz a estória de uma personagem branca, Ana, (interpretada pela atriz Isabella Drummond), que vem da Europa para o Brasil com o intuito de ensinar português para Leopoldina (interpretada por Letícia Colin) que vem para as Américas com o intuito de se casar com Dom Pedro (Caio Castro), o futuro imperador do Brasil.

Os índios se entrelaçam na estória quando o irmão de Ana, Piatã (Rodrigo Simas) acompanha a mesma para sua viagem pelos mares. Piatã não é irmão de sangue de Ana, ele foi levado para a Europa quando criança, e foi criado com as influências e costumes daquele lugar. Na sua volta para o Brasil, o personagem procura se reintegrar ao seu passado esquecido, explorar suas raízes e se redescobrir como índio. Durante a narrativa é interessante perceber como a telenovela impõe para o telespectador uma visão igual do ser índio. No início, o personagem Piatã se apresenta para o público completamente vestido, como se o mesmo carregasse um pudor que veio das influências do povo branco que o criou. Paulatinamente, o personagem vai se aproximando de sua ancestralidade e se aventura nas matas do Rio de Janeiro, buscando sua identidade.

Nesse processo, o mesmo vai se despindo, como se as roupas que cobrem seu corpo fossem um fardo, e em certo ponto, ele é acolhido pela tribo Tucaré, que de uma forma bem explícita na telenovela faz com que o mesmo sofra a desconstrução de si mesmo para se entender como índio. Na trama, Piatã se envolve com a índia Jacira (interpretada pela atriz Giullia Buscacio) que diferente das outras índias, que seguem seu papel tradicional na aldeia e na comunidade, prefere seguir seu sonho de ser guerreira.

Mas então chegamos aos pontos controversos dessa representatividade indígena na telenovela da Globo, pois os personagens principais não são indígenas, ou descendentes. Além do mais, todos da tribo falam na terceira pessoa, e quando se comunicam na língua materna, utilizam o Tupi-guarani, que não pode ser entendido com a única língua falada por tribos indígenas daquela época, principalmente se considerarmos um país que acolhiam uma população gigantesca de tribos diversas, com uma pluralidade de línguas autóctones.

A questão da nudez também chama atenção, pois todos estão seminus e pintados, sendo que cada tribo tem suas características e não necessariamente se portam da mesma forma. Dessa maneira, percebe-se uma possível caricatura do ser indígena na telenovela, que por buscar uma verossimilhança, se perde no fabuloso e surreal. A atriz indígena Silvia Nobre Waiãpi, numa entrevista para o site Portal do Holanda criticou a interpretação do núcleo indígena de “Novo Mundo”, novela das 18h da emissora, pois a mesma afirma que era tanta informação junta, que como consequência perdeu-se o sentido do que estava sendo representado:

Acho demais fantasioso. Cria um estereótipo pernicioso para a cultura indígena. Mesmo sendo uma obra de ficção, os personagens são muito exagerados. Cada vez que eu vejo não consigo definir a linha de interpretação dada, se é mais naturalista, moderna, humorística [...] (PORTAL DO HOLANDA, 2017, n.p.).

Como há pouca representação cultural dos indígenas na mídia em geral, resta a eles aproveitarem as possibilidades de apresentar uma reflexão equilibrada, mais íntima e mais humana acerca do estilo de vida desse grupo. Trata-se do que Canclini (2006, p. 288) nomeia como “democracia audiovisual”, pela qual a mídia exerce o papel de mediadora das interações coletivas e amplia o ângulo de representação dos grupos e costumes existentes na cultura urbana. E é exatamente o que o núcleo da Rede Globo faz com os indígenas representados na telenovela.

Em pleno século XXI, com um acesso maior aos recursos midiáticos, várias comunidades indígenas estão se vendo representadas na trama. Como defende Canclini (2006), recursos audiovisuais, como o cinema, podem contribuir com a organização dos relatos da identidade nas sociedades nacionais. Grupos de diversas regiões de um mesmo país, antes distantes e desconectados, podem se reconhecer como parte de uma totalidade a partir da expressão, nos veículos de comunicação, de seus gostos, hábitos, modos de falar e vestir, etc.

A atriz indígena Kapai Kalapalo, que fez uma pequena participação na novela como figurante, afirma que os povos indígenas em parte aprovam e em outra, criticam a trama:

A maioria das tribos está assistindo. A principal crítica é sobre a fala dos personagens. Eles usam muito a terceira pessoa: Jacira vai fazer isso, Jacira vai fazer aquilo. Na tribo não tem isso. Dizemos ‘eu vou fazer’. Outra coisa é a mistura de culturas. A pintura corporal, por exemplo, é Xavante. Mas eles falam tupi. Existe

uma mania de generalizar os índios, de achar que é tudo igual, mas entre nós percebemos a diferença (PORTAL DO HOLANDA, 2017, n.p.).

A utilização dos meios de comunicação para exporem desejos, a memória e a fantasia de um grupo étnico, é uma importante ferramenta para criar espaços comunitários de reflexão entre camadas multiculturais. Nesse sentido, na medida em que defende a valorização de qualquer sistema cultural, é preciso ter o reconhecimento de que todas as culturas possuem limitações tanto no âmbito social, quanto cultural. E com a cultura indígena não é diferente.

O Homem modifica, transforma e cria novos procedimentos culturais à todos os instantes, mas é preciso tomar cuidado para que a verossimilhança não se torne uma caricatura distorcida do que é real. Outra crítica abordada em relação a novela foi o fato de não escalarem atores índios para os papéis de destaque, e isso nos faz questionar a representatividade, pois quem seria melhor para representar um índio do que o próprio índio? O Xavante Miguelito Acosta tentou o teste para viver o Cacique Ubirajara, mas foi substituído pelo ator Allan Sousa Lima, que não é indígena.

Creio que, quando se trata da história de um povo, a forma mais fidedigna é com esse povo sendo protagonista. Conheci outros parentes no teste, atores com registro, que também não foram contemplados. Temos um grupo no whatsapp com mais de 30 atores, nenhum deles foi chamado. Não foi por falta de atores. Começa aí o primeiro pecado. (PORTAL DO HOLANDA, 2017, n.p.).

Segundo Needham (1985) algo nos protege do fato de que nunca conseguiremos representar uma cultura como ela realmente é devido à extrema dificuldade de criar uma sociedade. De fato, trata-se de conceber “um relato tão plausível que possa persuadir os telespectadores de que estão perante um verídico trabalho de descrição etnográfica.”. A obra de arte, por não ser relacionada diretamente com um referente do mundo exterior, não é verdadeira, mas possui a equivalência da verdade, a verossimilhança, que é característica indicadora do poder ser do poder acontecer (D’ONOFRIO, 1995). Na Novela “Novo Mundo”, o plausível é que faz possível os índios serem representados como são.

Os conceitos-chave são, portanto, “plausível” e “verídico”. Por outras palavras, para além do bom nome e inserção científica do etnógrafo, todo relato tem que apresentar uma verossimilhança mínima. Entretanto, no mundo em que vivemos hoje, com tantos recursos e meios de se chegar a uma maior verdade, questiona-se o porquê de o verossímil ser tão caricaturado. Atualmente, comunidades indígenas estão se “assistindo” nessas produções e assim como elas se comparam, os outros, não indígenas, se comparam também, e o que tememos é a continuidade de estereótipos que deveriam ser derrubados, mas que pelo contrário, são propagados, como cita Martin-Barbero (2004):

O processo de globalização que agora vivemos, no entanto, é ao mesmo tempo um movimento de potencialização da diferença e de exposição constante de cada cultura às outras, de minha identidade àquela do outro. [...] misturar o plano coletivo das culturas com aquele dos indivíduos, que se movem em planos claramente diversos, permite sem dúvida constatar que aquilo que acontece em um produz efeitos no outro: o reconhecimento das diferenças culturais tradicionais – étnicas e raciais – tanto quanto o das modernas – de gênero ou dos homossexuais – passa sem dúvida pelo plano dos direitos e das leis, porém eles só se realizam no reconhecimento cotidiano dos direitos e no respeito dos indivíduos que encarnam essas culturas (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 60- 61).

O que percebemos, porém, foi um plano de fuga bem articulado pela emissora Rede Globo em relação a representatividade e autenticidade não só do ser indígena abordado na novela, mas de todo e qualquer tema cultural que possa ser utilizado em futuros projetos da mesma. No final de cada novela e de cada minissérie da Globo tem-se a seguinte frase nos créditos: Esta é uma obra de ficção colaborativa baseada na livre criação artística, e sem compromisso com a realidade. Então nos questionamos: Que realidade?

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma conjunta discussão no que concerne ao processo de representação indígena na telenovela “Novo Mundo”, da rede Globo, em particular a representação indígena da Aldeia Tucaré e a valorização por parte da trama dos personagens Piatã e Jacira, verificamos que esse processo está ocupando um espaço no meio social não – indígena e indígena. Os personagens, então, foram representados de forma caricaturada, surreal, beirando ao fabuloso, abraçando uma ideologia de que na ficção tudo é possível, tudo faz sentido, tendo como base uma verossimilhança. Porém, é importante destacar a importância e o valor que este meio de comunicação possui em nossa sociedade, pois a mídia carrega valores que serão propagados continuamente.

Nossa intenção não é denigrir a novela em si, pois respeitamos os olhares diferenciados de cada produção cineasta, seja ele índio ou não. O que percebemos é que em boa parte da novela, a comunidade indígena se perdeu em meio ao fantástico, ao senso comum e o mito do ser igual, que por muitas vezes é estruturalista e dogmática. Ao ver esta novela e acompanhar a trama desses personagens não estamos, portanto, diante de um olhar externo cuja percepção é filtrada por outra cultura e outra ideologia da “verdadeira realidade” dos índios, mas de uma interpretação constituída de olhares que muitas vezes não corresponde com os anseios dos grupos étnicos. Por fim, aquilo que poderia ser verossímil, se torna caricato, acabando por perpetuar ideias baseadas em fantasias distantes da realidade.

REFERÊNCIAS

AURELIO. **Caricatura**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/caricatura>. Acesso em: 17/10/2017.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BUNGE, Mário. **Teoria e Realidade**. Trad.: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad.: Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2006.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto** (vol. 1). São Paulo: Ática, 1995.

DESCARTES, René. **Descartes- Obras Escolhidas**. Trad.: Bento Prado Junior. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A.

MONTEIRO, A. J. J. (org.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

FUNAI. **A população indígena no Brasil**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-populacao-indigena-no-brasil.htm>. Acesso em: 18/08/2017

GOMBRICH, E. ERIBON, E. **Ce que l'image nous dit**: entretiens sur l'art et la science. Paris: Diderot multimédia, 1998.

KRIS, E. **Psicanálise da arte**. São Paulo: Brasiliense, 1968.

LEITE, S. H. T. A. **Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas**: A caricatura na literatura paulista (1900- 1920). São Paulo: UNESP, 1996.

LOPES, Luís Carlos. **Verossimilhança e poder**. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2005/junio/soc_020.htm – Acesso em: 12/11/2017.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACHAELIS. **Caricatura**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=caricatura>. Acesso: 17/10/2017.

NEEDHAM, Rodney. **Exemplars**. Berkeley: University of California Press, 1985.

SANGINETTO, Diego Mariano. **La semiótica como ciencia de la terceridad**. Disponível em: <http://www.unav.es/gep/JornadaArgentinaSanginetto.html>. Acesso em: 12/10/2017.

PORTAL DO HOLANDA. **Atriz da Globo critica interpretação de colegas em novela 'Novo Mundo'**. Disponível em: <http://www.portaldoholanda.com.br/jacira/atriz-da-globo-critica-interpretacao-de-colegas-em-novela-novo-mundo>. Acesso em 12/11/2017.

ESTÉTICA DA DISSIMULAÇÃO: A ESTÉTICA PERIFÉRICA DE MACHADO DE ASSIS

Natalino da Silva de Oliveira

IF Sudeste MG, Muriaé/MG

Joelma de Fátima da Costa Neves de Oliveira

UFMG, Muriaé/MG

RESUMO: Defender em Machado de Assis uma estética que se origine e que se apresente com valores periféricos é algo que assombra o meio acadêmico mais tradicional. Assumir que nas obras do autor afrodescendente há parâmetros estilísticos que permitam nomear dentro de seus textos uma Estética pode até mesmo ser considerado um ato de afronta. É exatamente o que este artigo objetiva: ler Machado de Assis a contrapelo, ler como afrodescendente, diaspórico e periférico. O caminho trilhado neste artigo é o de buscar em textos de conceitualização de arte e na literatura machadiana indícios para a defesa de uma modalidade Estética que nasça na periferia e que defenda juízos de valores diferentes daqueles provenientes da elite europeia. A Estética da Dissimulação é uma modalidade que parte desta defesa da periferia enquanto ambiente profícuo para o desenvolvimento de estéticas que ressignifiquem, carnavalizem, reciclem, canibalizem as conceitualizações do denominado “centro”.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis,

Periferia, Estética, Literatura Brasileira.

ABSTRACTS: Defending in Machado de Assis an aesthetic that originates and presents itself with peripheral values is something that haunts the more traditional academic environment. To assume that in the works of the Afrodescendant author there are stylistic parameters that allow naming within his texts an Aesthetic can even be considered an act of affront. And it is exactly what this article aims: to read Machado de Assis against the grain, to read as afrodescendant, diasporic and peripheral. The path taken in this article is to seek in texts of art conceptualization and Machado literature to defend an Aesthetic modality that is born in the periphery and that advocates judgments of values different from those coming from the European elite. The Aesthetics of Dissimulation is a modality that starts from this defense of the periphery as a profitable environment for the development of aesthetics that resignify, carnavelize, recycle, cannibalize the conceptualizations of the so-called “center”.

KEYWORDS: Machado de Assis, Periphery, Aesthetics, Brazilian Literature.

Olá! Negro

Os netos de teus mulatos e de teus
cafuzos
e a quarta e quinta gerações de teu
sangue sofredor

tentarão apagar a tua cor!

E as gerações dessas gerações quando apagarem
a tua tatuagem execranda,
não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!
Pai-João, Mãe-negra, Fulô, Zumbi,
negro-fujão, negro cativo, negro rebelde
negro cabinda, negro congo, negro ioruba,
negro que foste para o algodão de U.S.A.,
para os canaviais do Brasil,
para o tronco, para o colar de ferro, para a canga
de todos os senhores do mundo;
eu melhor compreendo agora os teus blues
nesta hora triste da raça branca, negro!

Olá, Negro! Olá, Negro!

A raça que te enforca, enforca-se de tédio, negro!
E és tu que a alegras ainda com os teus jazzes,
com os teus songs, com os teus lundus!
Os poetas, os libertadores, os que derramaram
babosas torrentes de falsa piedade
não compreenderiam que tu ias rir!
E o teu riso, e a tua virgindade e os teus medos e a tua bondade
mudariam a alma branca cansada de todas as ferocidades!

Olá, Negro!

Pai-João, Mãe-Negra, Fulô, Zumbi
que traíste as Sinhás nas Casas-Grandes,
que cantaste para o Sinhô dormir,
que te revoltaste também contra o Sinhô;
quantos séculos há passado
e quantos passarão sobre a tua noite,
sobre as tuas mandingas, sobre os teus medos, sobre tuas alegrias!

Olá, Negro!

Negro que foste para o algodão de U.S.A.
ou que foste para os canaviais do Brasil,
quantas vezes as carapinhas hão de embranquecer
para que os canaviais possam dar mais doçura à alma humana?

Olá, Negro!

Negro, ó antigo proletário sem perdão,
proletário bom,
proletário bom!

Blues,
Jazzes,
songs,
lundus...

Apanhavas com vontade de cantar,
choravas com vontade de sorrir,
com vontade de fazer mandinga para o branco ficar bom,
para o chicote doer menos,
para o dia acabar e negro dormir!

Não basta iluminares hoje as noites dos brancos com teus jazzes,
com tuas danças, com tuas gargalhadas!

Olá, Negro! O dia está nascendo!

O dia está nascendo ou será a tua gargalhada que vem vindo?

Olá, Negro!

Olá, Negro!

(LIMA, 1958, p.180).

(O poema foi utilizado apenas para retratar a ideia de dissimulação e foi apropriado e interpretado neste livro com um foco irônico (“com vontade de fazer mandinga para o branco ficar bom”). Ainda assim, há que se reconhecer que Jorge de Lima em outros poemas retrata o negro de forma bem distante da defendida neste estudo)

Estes versos ácidos de Jorge de Lima iniciam este capítulo e apresentam, em seus temas, os posicionamentos característicos que este livro defende como *estética da dissimulação*. Primeiramente, há a questão da resistência, pois a *estética da dissimulação* não nasce nos grandes salões. Ela nasce dentro dos navios negreiros, nas senzalas, nos morros cariocas, nos quatinhos; ou seja, sempre nos espaços marginais. Contudo, sua capacidade de penetrar estes lugares é surpreendente, pois dissimuladamente esta expressão estética não é contundente. É por meio de subterfúgios e de posturas controladas que a *estética da dissimulação* domina os espaços que ocupa. Os versos de Jorge de Lima falam de uma cultura que fora mantida entre grilhões para que agonizasse e morresse. Entretanto, os dominantes não conheciam a capacidade desta cultura de silenciosamente apropriar-se dos elementos culturais utilizados pelos dominantes e de os converter, transformar e absorver. A cultura europeia foi constantemente nutrida pela cultura que sofrera e que fora escravizada, assim como as mães negras amamentaram e alimentaram os filhos dos *senhores*. E assim, por meio da simulação e dissimulação, esta cultura segregada se agarrou da forma que pôde e sobreviveu e preparou o negro para novos dias: “O dia está nascendo ou será a tua gargalhada que vem vindo?” Antes de tentar responder a esta pergunta, este livro se concentrará na reflexão acerca de uma nova conceitualização estética: a *estética da dissimulação*.

O conceito de estética presente na **Crítica da razão prática** (KANT, 1951) leva em consideração a coletividade. Assim, não basta definir o que é belo, é preciso que um grupo de pessoas compartilhe os mesmos modelos de *beleza*. Neste sentido, a arte, o belo, alcança uma dimensão social que passa a ser definida por ideais do grupo, sejam estes ideais políticos, religiosos, etc. Deste modo, o conceito kantiano de estética apresenta alguns determinantes nas definições de arte e de belo, tais como: a) Liberdade (de quem produz o objeto e também do apreciador) e b) Coletividade (o belo deve ser compartilhado).

É principalmente por causa dos determinantes mencionados no parágrafo anterior que surge a incompatibilidade da proposta estética defendida neste livro e as definições de estéticas mais tradicionais. Fica, então, evidente a necessidade de se repensar a respeito do conceito de estética e de seus determinantes básicos. A *estética*

da *dissimulação* origina-se em situações extremas, de necessidade, de luta pela sobrevivência e de manutenção da individualidade, da existência e da subjetividade. Portanto, os indivíduos que comungam das formas de produção e de recepção definidas pela vertente estética adotada pelo presente livro possuem uma liberdade limitada, posto que nem sempre possam fazer uso de suas vozes, já que estamos abordando, na maioria das vezes, pessoas que vivem em situações de subalternidade. Até mesmo o conceito de *coletividade*, elemento imprescindível ao conceito de estética, deverá ser repensado, pois a coletividade seria categorizada ou pelo número de pessoas ou pela representatividade destas no meio social.

Neste livro, portanto, assume-se a expressão *estética da dissimulação* com intenção próxima da que leva o pesquisador Dr. Eduardo de Assis Duarte, inspirador deste livro, a utilizar o conceito de *Poética da dissimulação*. Para discutir o uso da expressão que estimula a reflexão aqui proposta, é necessário definir os pontos de aproximação e distanciamento entre os dois conceitos.

O termo *poética da dissimulação* estaria associado à capacidade dissimuladora expressa por variadas estratégias de Machado de Assis, muitas delas já analisadas por outros pesquisadores de forma isolada ou sem a conexão que estabeleceu o pesquisador Dr. Eduardo de Assis Duarte. É certo que muitos trabalhos críticos sobre Machado de Assis apontam a ironia, o sarcasmo, as litotes, os binarismos e a preterição como recursos de dissimulação habilmente utilizados pelo escritor em seus textos. Porém, a grande contribuição de Duarte está no reconhecimento da relação entre o estilo machadiano e sua afrodescendência, entre a estilística e a ética autoral (o que este livro denomina como *performance autoral*) que os textos machadianos exibem. Poder-se-ia nomear o uso desses recursos como uma *poética* ou também percebê-los como estratégias próprias de uma estética que assumiria os sentidos (e as estratégias) de uma experiência artística de efeitos poderosos alcançados com o uso de determinados recursos como os já assinalados.

O **Dicionário de Estética** (CARCHIA & D'ANGELO, 2003) define o termo *poética* como: "(...) um termo utilizado no século XX sobretudo para evidenciar a importância de uma análise concreta dos produtos literários ou artísticos em geral. Neste sentido, foi usado em contraposição às teorias estéticas de orientação mais filosófica" (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 283). O termo também está associado à ideia de gênio, de genialidade, de talento individual, de uma expressão única e rara: "Um dos princípios fundamentais da determinação moderna da estética é a teoria do gênio, a qual deve ser também inserida no contexto mais global do processo de redescoberta da individualidade do sujeito" (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 111). Porém, a simples ideia do gênio também pode apresentar aspectos generalizantes e excludentes.

Talvez, a utilização do termo tenha sido uma saída utilizada por Duarte com o intuito de abordar a literatura machadiana sem usar o conceito de *estética*. A *estética* enquanto *filosofia do belo* está carregada de categorias que podem ser interpretadas como desgastadas ou limitadas pela própria utilização. Contudo, é prudente reiterar

que o termo *poética* também apresenta suas limitações interpretativas provenientes da solidificação de sua utilização. Nestas condições, a palavra poética “(...) não só tende a ser intérprete das necessidades espirituais e dos movimentos culturais de uma época, como também se revela particularmente sensível às condicionantes do poder e da ideologia dominantes” (CARCHIA & D’ANGELO, 2003, p. 283). O uso de *poética* também pode estar relacionado à intenção de apresentar a literatura de Machado de Assis como algo único. O termo, portanto, também pode ser apresentado como alusivo a elementos da obra de um escritor ou de objetos artísticos de determinado autor.

Sendo assim, neste livro, defendo a utilização do termo *estética* por sua abrangência e por ser muito mais pungente do que as suas próprias limitações. A sua utilização, porém, deve concretizar-se “numa acepção generalizada, indicando a filosofia do belo e da arte independentemente das circunstâncias de tempo e lugar, é uma operação que prescinde da natureza determinadamente histórica do conceito” (CARCHIA & D’ANGELO, 2003, p. 110). Portanto, as utilizações da denominação *estética* neste livro levarão em consideração esta *acepção generalizada* do termo.

Além disso, ao se estudar a história da disciplina Estética percebe-se que sua concepção é fruto de uma necessidade de afastar o estudo do belo do campo dogmático: “A estética nasce, precisamente, a partir do momento em que a crítica do ‘gosto’, ou seja, a reflexão sobre as condições que permitem avaliar algo como sendo belo, substitui qualquer dogmática ou doutrina metafísica do belo” (CARCHIA & D’ANGELO, 2003, p. 110). Assim, observando esta caracterização da disciplina, é possível encontrar bases para a defesa de uma *estética dissimuladora*, antidogmática que fuja de delimitações europeizantes, até mesmo pelo fato de o conceito absorver contribuições de cada época. Após a perda da aura e das poéticas dogmáticas, a Estética acabou sofrendo críticas desestruturantes e adquiriu novos significados que circulam livremente pelo campo da arte e da literatura, como se mostrará em outro momento.

O fenômeno de perda da aura, apresentado por Benjamin, propicia novas possibilidades de pensar a respeito da estética. O valor intrínseco e imutável da obra de arte passa a ser questionado e as crises do conceito de estética tornam-se importantes para a dilatação do sentido antigo do termo e de suas possibilidades de aplicação. Pensar na *estética* como um conceito capaz de abordar a literatura machadiana pelo aspecto da *dissimulação* e pelo viés político dos *Estudos da Subalternidade* seria impensável em contextos anteriores. Conforme apontam Carchia & D’Angelo:

Para Walter Benjamin, a perda da aura que a arte sofre na moderna sociedade de massas desloca o seu centro de gravidade da dimensão do “culto” e do “ritual” para a dimensão da prática “política”. Nesta passagem, a estética intervém a dois níveis: adquirindo um carácter político, acentuando, portanto, a sua função crítica em relação aos poderes estabelecidos mesmo não tendo intenções programáticas específicas; ou então, fazendo com que a política renuncie às suas prerrogativas críticas e amplie as formas de “exposição” do poder até se tornar pressuposto indispensável aos mecanismos que, historicamente, deram vida a fenômenos

Ainda assim, após a perda da aura, assumir a postura de apropriar-se do termo *Estética* é no mínimo uma tarefa arriscada. O nome já está carregado de elementos definidores que o caracterizam como uma conceitualização que somente se aplica às expressões artísticas europeias. Porém, utilizar a mesma denominação é uma estratégia que permite apropriar-se do conceito dilatando sua abrangência. Afinal, utilizar outro nome poderia mudar a coisa significada? E, utilizar o mesmo termo para um objeto que antes não entraria no âmbito do estético poderia deturpar o conceito?

Toda *estética* que pretende considerar-se enquanto disciplina apresenta suas categorizações e instâncias que limitam os seus campos de estudo. Todavia “a beleza não é uma objetividade com maiores garantias nem dada antecipadamente, e também não é uma perfeição baseada em cânones pré-construídos” (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 111). A *subjetividade estética* talvez seja um dos elementos que mais dificultem sua estruturação enquanto conceito. Segundo Agamben:

O mundo do feliz e do infeliz, o mundo do bom e do malvado contêm os mesmos estados de coisas, são, quanto ao ser-assim, perfeitamente idênticos. O justo não vive noutro mundo. O eleito e o condenado tem os mesmos membros. O corpo glorioso só pode ser o próprio corpo mortal. O que muda não são as coisas, mas os seus limites. É como se sobre elas estivesse agora suspensa qualquer coisa como uma auréola, uma glória (AGAMBEN, 1993, p. 73).

Deste modo, a *estética da dissimulação* não difere muito de *outras estéticas* tanto na apresentação dos elementos que categorizam uma *estética* quanto pelos limites postos pela ideologia presente. Contudo, ela também apresenta um critério de *valor estético*, aspectos que definam um *objeto estético*, uma definição de *cânone*. Enfim, os nomes são os mesmos, a terminologia é a mesma, porém o lugar de enunciação é diferente. E partindo desta premissa, todos os elementos e suas delimitações acabam sofrendo alterações. Por isso, serão apresentadas as categorizações e os aspectos do significado que estão relacionados com as ideias defendidas neste trabalho sobre valor estético, objeto estético, cânone.

Considera-se que o valor de um objeto não é um atributo presente na dimensão material, na condição física do objeto, pois há sempre uma “variabilidade dos gostos e das escalas de valor utilizadas nas diferentes épocas e por diferentes orientações críticas” (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 61). O conteúdo valorizado é um corpo sutil, incorpóreo, algo que se faz presença sem se materializar. Por isso, este elemento sutil está carregado de subjetividade, mas de uma subjetividade controlada, limitada pelo *mainstream* cultural e por forças que fogem do âmbito estético (forças econômicas ou políticas). Carchia & D'Angelo afirmam que:

(...) Geralmente, o objecto estético é o referente da experiência e da percepção estética e deve ser entendido quer como produto da arte, quer como objecto

comum ou fenómeno natural, simplesmente abordado na perspectiva estética. Deste modo, o objecto estético fica isolado do contexto que o rodeia, abstraído de outras modalidades possíveis de juízo e reconduzido a um único ponto de vista, o da estética, que pode mudar significativamente o seu estatuto como acontece nas correntes de arte figurativa do século XX que trabalham com objectos de uso comum, não destinados *a priori* à fruição estética (...) (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 260).

Neste livro, em momentos de discussão do conceito de cânone, optou-se por utilizar o termo canonizado para apresentar uma crítica à ideia de cânone como algo de *valor estético* cristalizado. Porém, é possível utilizar a palavra cânone apropriando-se de sua significação menos tradicional. Isto se dá, porque “o cânone não tem bases estéticas, mas sim ideológicas (...)” (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 61). Contudo, é necessário refletir que todo e qualquer *cânone* ou reconhecimento de valor possui um critério ideológico. O **Dicionário de Estética** de Gianni Carchia e Paolo D'angelo apresenta os seguintes significados para a palavra cânone:

1) Na estética antiga, medieval e renascentista, chama-se cânone à norma ou regra que prescreve determinadas medidas e proporções (...). 2) Em filologia, fala-se de cânone para indicar um *corpus* de obras reconhecidas como autênticas. 3) (...) cânone entendido como o conjunto das obras (literárias, artísticas) a que determinada tradição reconhece um valor particular (...). (...) o cânone não tem bases estéticas, mas sim ideológicas (...) (CARCHIA & D'ANGELO, 2003, p. 60).

Sendo assim, é possível enquadrar qualquer livro dentro da terminologia do canônico, sem a necessidade do *politicamente correto* “canonizado”, em todas as conceitualizações apresentadas anteriormente. Como qualquer *poética* ou *estilo* apresenta uma estrutura particular; como algo autêntico ou como conjunto de obras de reconhecido valor.

O valor e as categorias constituintes da disciplina estética, nomeados neste livro, apresentam uma condição variável, efêmera. A estética antidogmática funda-se na provisoriedade de seu elemento. Já a *estética da dissimulação* configura-se como uma estética antidogmática e por isso, já forçaria o conceito de cânone a assumir a característica intrínseca da transitoriedade, da hibridez, da efemeridade.

Ao pensar em *estética*, defende-se que as *estratégias* dissimuladoras não estão concentradas apenas na literatura de Machado de Assis. Nesse sentido, o próprio título deste livro, **A estética da dissimulação na literatura de Machado de Assis**, não parte da premissa de um nascimento da *estética dissimuladora* com o advento da literatura machadiana. Antes deste estudo, foram escritos outros em que se abordaram os mesmos recursos constituintes da *estética da dissimulação* em outras obras literárias, defendendo sua pertinência como o fiz em **Simulação e/ou dissimulação: reflexão sobre a estética em Memórias póstumas de Brás Cubas e As visitas do Dr. Valdez** (2012).

No primeiro artigo deste estudo, há uma análise dos romances **Memórias**

póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis e **As visitas do Dr. Valdez** de João Paulo Borges Coelho com a distinção entre o que seria a *simulação* e a *dissimulação* comparando as personagens Prudêncio de Machado de Assis e Vicente de Coelho. No segundo, há a abordagem do romance **Boquitas pintadas** de Manuel Puig, tentando demonstrar os *processos dissimuladores* desenvolvidos pelo autor na intenção de aproximar *cultura popular* e *cultura letrada* relacionando as canções de tango e a literatura.

A *estética da dissimulação*, portanto, não se encontra presa aos objetos ditos estéticos, ela também se faz presente enquanto estética da existência em vivências performáticas, nos posicionamentos, nas posturas corporais, no pacto social, na História e nos testemunhos e nas máscaras utilizadas para simular e dissimular. Por isso, o termo poética limitaria as incursões feitas por esta pesquisa. Proponho neste livro uma *estética da dissimulação na literatura de Machado de Assis* filiada às discussões apontadas pelo trabalho de Eduardo Duarte. Apesar de o caminho percorrido no presente volume ser outro, ele possui o mesmo teor político do trabalho de Eduardo Duarte.

A proposta de uma estética da dissimulação, em minhas reflexões iniciais, estava relacionada às imagens propagadas que tentavam retratar a situação dos negros trazidos na condição de escravizados para o Brasil. Porém, o objeto de estudo deste estudo exigia maior complexidade reflexiva, pois não se trata somente de indivíduos escravizados e sim de indivíduos que por algum motivo são impedidos ou limitados no uso de suas próprias vozes. Como exemplo, é possível mencionar os livros de Machado de Assis. Em situações encenadas nos trechos dos romances selecionados estão presentes outros episódios de subalternidade e não só aquele entre senhor e escravizado. Há a presença de outros indivíduos em situação de dependência – os que formam a grande massa de agregados (pobres, mulheres, filhos bastardos, etc.). Neste contexto de definição do belo, cabe pensar como se comportaria a *estética da dissimulação*, apresentando-se como uma variante estética marginal. Ela possui uma coletividade que compartilha dos mesmos ideais, que possui o mesmo modelo, porém, este contingente não possui voz. É justamente nesta aparente impossibilidade de ocorrer que as pressões externas impelem que a criatividade produza alternativas para driblar os controles impostos. A liberdade que não existe no meio social encontra uma possibilidade no artístico, ainda que dissimulado.

Portanto, a formulação do conceito de estética, aqui defendido, certamente retoma a elementos apresentados nas propostas estéticas tradicionais, contudo apresenta-se como uma expressão transgressora. É assim que o conceito de *estética da dissimulação* vai ao encontro (no sentido em que encontra um aliado e o complementa) do conceito de *reciclagem cultural* empreendido por Klucinskas e Moser (2007).

A abordagem da reciclagem artístico-cultural aqui almejada leva em consideração alguns aspectos no campo de análise crítica concernente aos romances de Machado de Assis e coloca em evidência a dimensão recicladora de ressignificação de elementos

estilísticos e temáticos canonizados e de matriz europeia na construção literária do autor brasileiro. Já no campo teórico, esta pesquisa se apropria de estratégias de revalorização (Refere-se à alteração de critérios de valores), de montagem e de sampling (Sampling é uma técnica desenvolvida a partir de novas tecnologias digitais que permite utilizar uma base de qualquer música para criar uma nova. Os elementos da música anterior são mantidos e novos elementos são acrescentados gerando alterações que em alguns casos provocam uma mudança tão radical que a nova música acaba fazendo apenas uma alusão à primeira. Desta forma, aproprio-me do termo tal como fez Klucinskas & Moser, para pensar na estética) da teoria estética tradicional.

Relacionando a perspectiva da *reciclagem cultural* com a questão do vazio do objeto artístico defendida em parágrafos anteriores, surge o performático presente tanto na produção quanto na recepção crítica da arte. Em Machado de Assis, buscar-se-á trabalhar com a performance de negritude: a afrodescendência do autor. A performance defendida neste livro é composta por traços, gestos, idiossincrasias que estão apresentadas no corpo do texto e que acabam representando o corpo do autor. São links, sinapses do texto literário e do escritor ao escrever representando a ligação nada simples entre literatura e vida com a forma de hipertextos. O desenvolvimento da tese de uma performance de negritude está relacionado com a performance autoral, com a função autor e com a *terceira voz* presente em seus romances. Ao trabalhar com estes termos, buscarei demonstrar que há uma coerência entre produção artística e posicionamento político por parte do autor. Coerência que denomino performance autoral ou função autor. Contudo, não se deve confundir esta função autoral como uma forma de biografismo, não é relacionar vida e produção artística puramente. A relação que estabeleço é entre discurso artístico e discurso político.

A performance pode ser encontrada em recursos textuais que permitem que se ouça a voz do autor em expressão (tom ou atitude). Afinal, quem está falando em determinada passagem, principalmente nas mais emblemáticas? Narrador, personagem, autor? Depois da morte do autor proposta por Barthes, não se almeja aqui buscar a voz autoral como se fosse uma leitura autobiográfica dos textos literários.

O *verdadeiro* Machado de Assis, sua subjetividade, jamais será encontrado, escancarado em seus textos. Ele se encontra submerso sob seus disfarces, *o mais encolhido dos caramujos*. Em seus textos, nem mesmo as suas personagens são conhecidas em profundidade pelo leitor. Suas personagens são *personas*, pessoas de papel, por isso são tão complexas. E esta complexidade afasta os que leem de suas intimidades, pois elas também atuam no grande palco da existência.

A terceira voz (que este livro objetiva encontrar) apresentada em seus romances não é a voz autoral (da pessoa do autor), mas sim a voz do autor-função que representa muito mais do que só uma personalidade. Esta função está marcada pelo local ocupado (enunciação), modo em que vive, recepção dos textos e sensibilidade dos leitores. Esta sim é possível ser buscada na rede estrutural e na semântica da

escrita.

Trabalhando com vozes é possível verificar que a denominada polifonia bakhtiniana é presença marcante nos romances. Porém, estas vozes estão quase sempre em desigualdade de manifestação. Desta forma, elas lutam, algumas são anuladas, chocam-se, encontram-se, algumas sobressaem. Sendo assim, é necessário levar em consideração que a presença de várias vozes não necessariamente significa espaço, ocorrência e peso igual para todas. O estudo aprofundado da literatura machadiana propiciou a verificação prática desta realidade, principalmente observada em seus romances pelo controle maior estabelecido pela recepção da *obra* machadiana e pela própria sociedade perante as funções prestigiosas que o autor ocupava. É preciso reconhecer que há um impulso realista nos textos do bruxo do Cosme Velho. Portanto, ele não poderia, de forma romântica, criar personagens subalternos fazendo uso da voz de modo similar ao dos representantes da elite.

Estas vozes não conseguiriam sobreviver se não fosse o desejo íntimo dos sujeitos que tiveram podados seus direitos de existir. A arte, nestes momentos, passa a assumir a trágica função de *estética da existência* propiciando para os subalternos uma alternativa: fazer de suas vidas uma expressão artística, uma performance da sobrevivência.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Trad. António Guerreiro. Lisboa: Presença, 1993.

ASSIS, J. M. (2008). **Obra completa em quatro volumes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

CARCHIA, Gianni & D' Angelo, Paolo. **Dicionário de estética**. Lisboa: EDIÇÕES 70, LDA, 2009.

COELHO, João Paulo Borges. **As visitas do Dr. Valdez**. Lisboa: Caminho, 2004.

KANT, Immanuel. **Crítica do juízo**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Crítica de la razón práctica**. Buenos Aires: Ateneo, 1951, 192 p.

LIMA, Jorge de. **Obra completa**. Rio de Janeiro, Aguilar, 1958, vol. 1.

OLIVEIRA, Natalino da Silva de. Simulação e/ou dissimulação: reflexão sobre a estética em Memórias póstumas de Brás Cubas e As visitas do Dr. Valdez. In: **Scripta**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 16, n. 31. 2012, p. 119-138.

PUIG, M. (2012). **Boquitas Pintadas**. Buenos Aires: Booket.

LUTA E RESISTÊNCIA NA TRAJETÓRIA DE JOÃO NERY: [TRANS]PASSANDO A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Rafaela Costa de Azevedo

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande - PB

Michelly Pereira de Sousa Cordão

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: A partir dos discursos presentes nas obras autobiográficas do transhomem João Nery, propõe-se uma reflexão sobre a trajetória histórica desse transexual, enfatizando o seu processo de (re)aprendizagem acerca dos papéis de gênero, incluindo sua adaptação em níveis sociais e individuais, contextualizada durante os anos finais de um período bastante conturbado da história política brasileira – a Ditadura Civil-Militar. Tais fontes autobiográficas foram analisadas enquanto narrativas de acontecimentos imbuídas de significados para quem os vivenciou, possibilitando uma discussão acerca dos vínculos sociais e históricos relacionados à forma como João Nery propôs que sua trajetória fosse lembrada. Para atribuir sentido a estas interações, trabalhando a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, utiliza-se os diálogos teóricos e metodológicos fornecidos principalmente por Judith Butler, Michel Foucault, Berenice Bento, Stuart Hall e Michael Pollak.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade de gênero; João Nery; Transexualidade; Transhomem.

ABSTRACT: From the discourses present in the autobiographical works of the trans man João Nery, it is proposed a reflection on the historical trajectory of this transsexual, emphasizing its process of (re)learning about the gender roles, including their adaptation at social and individual levels, contextualized during the final years of a very troubled period of Brazilian political history - the Civil-Military Dictatorship. Such autobiographical sources were analyzed as narratives of events imbued with meanings for those who lived them, enabling a discussion about the social and historical ties related to the way in which John Nery proposed that his trajectory be remembered. To assign meaning to these interactions, working by the perspective of Cultural Studies, used the theoretical and methodological dialogues provided, mainly, by Judith Butler, Michel Foucault, Berenice Bento, Stuart Hall and Michael Pollak.

KEYWORDS: Gender identities; João Nery; Transsexuality; Trans man.

O interesse por uma pesquisa mais aprofundada acerca da temática que envolve a transexualidade surgiu ao assistir *Boys Don't Cry* (1999), filme norte-americano de drama

biográfico. Esta obra cinematográfica retrata parte da vida de Brandon Teena (1972-1993), que, ao mudar-se para uma cidade da Nebraska e adotar uma identidade masculina, é vítima de abuso sexual e assassinado por dois homens, seus conhecidos, quando estes descobrem seu sexo biológico. Seu assassinato, ocorrido na década de 1990, foi um dos mais notórios crimes de ódio dos EUA. A dramatização dessa narrativa baseada em um acontecimento real provocou a reflexão sobre trajetórias de transexuais ao longo da história, tendo em vista que estes precisam lutar diariamente para sobreviver em uma sociedade hostil e preconceituosa.

Nesse sentido, encontramos a trajetória do transexual conhecido pelo pseudônimo de João W. Nery que, em fins da década de 1970, vem a se tornar o primeiro transhomem brasileiro com registro de intervenções cirúrgicas para readequação sexual. Nascido no Rio de Janeiro em 1950, onde viveu até os 27 anos com um corpo de anatomia feminina, Nery passou pelo “processo transexualizador” (BENTO, 2006) no período que corresponde a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). A constante e histórica vigilância, perseguição e silenciamento de homossexuais, transexuais e travestis possui forte ligação com os “valores morais” que envolvem o meio social. No Brasil, a Ditadura foi um momento histórico no qual a existência destes foi colocada na categoria de afronta aos setores conservadores que apoiavam a ordem social fortalecida pelos ideais daqueles que estavam no poder.

Pensando no contexto brasileiro entre as décadas de 1970 e 1980, a partir das narrativas de João W. Nery, presentes nos seus livros *Erro de pessoa: João ou Joana?* (1984) e *Viagem solitária: Memórias de um transexual 30 anos depois* (2011), em diálogo com os conceitos de “performatividade” (BUTLER, 2015) e “identidade cultural” (HALL, 2014), suscita-se uma reflexão a partir dos seguintes questionamentos: durante esse período marcado pela hostilidade à diferença, João Nery utilizou de “performances de gênero” para se inserir no meio social? Como esse transexual constitui para si novas subjetividades ao longo desse período? Que entraves podem ser encontrados ao buscar se inserir entre as relações sociais cotidianas, enquanto integrante de uma sexualidade que “desvia” da heteronormatividade? Tais indagações propõem uma análise reflexiva sobre a generalização de aspectos individuais, que delimitam pessoas e suas vivências dentro de um quadro binário, no qual o órgão sexual de nascimento é responsável por dividir a sociedade entre dois moldes distintos: masculino e feminino.

Durante a maior parte do século XX, a sexualidade humana e os estudos sobre sexo e gênero foram ignorados enquanto objeto de análise das pesquisas sociais. O desejo de que o assunto não adentrasse entre os problemas da vida em sociedade limitou o tema “sexo” ao campo das ciências biomédicas. De acordo com Trindade (2016), apenas recentemente a marginalização da sexualidade está cedendo lugar para uma reflexão política e social.

A década de 1980 aparece como ponto de destaque, inclusive no Brasil, para o início da expansão de pesquisas sociais sobre gênero e sexualidade, abrindo espaço para temáticas como a transexualidade, algo possibilitado, principalmente, pelas

transformações socioculturais relacionadas à visibilidade pública do movimento de luta pelas causas LGBTTT's.

Nesse contexto, os estudos que envolvem figuras homossexuais, travestis e transexuais, enquanto agentes ativos de determinado processo histórico, ainda são escassos e limitados, principalmente quando se refere aos transhomens – indivíduos que foram identificados como meninas no nascimento, mas se identificam com o gênero masculino. Essa constatação possibilita refletir sobre as dificuldades de estudos sobre essas temáticas, a partir dos processos históricos que promoveram o silenciamento e a invisibilidade desses grupos.

Partindo da perspectiva dos Estudos Culturais, entende-se a cultura como uma soma de todas as práticas sociais e suas inter-relações, abrindo espaço para observar as expressões culturais relacionadas ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história. Utiliza-se como ponto de partida o conceito de “identidade cultural” discutido por Stuart Hall (2014), que vê as identidades enquanto uma “celebração móvel”, em contínua (trans)formação, relacionada as formas de representação que estão dispostas nos sistemas culturais de uma determinada sociedade, historicamente definida a partir das diferenças com o outro.

Pensando a relação de uma identidade individual com o seu meio social, no campo da construção de si, do corpo e da sexualidade, torna-se perceptível como as “políticas governamentais” geram efeitos que organizam a vida em sociedade, a partir de técnicas que conduzem aos outros e a si próprio. Foucault (1993) argumenta que a ação governamental no Ocidente se estabeleceu a partir de três ideias: a cristã de poder pastoral responsável pelos indivíduos, a razão de Estado que surge no século XVI, e uma série de instrumentos estatais que formariam nos séculos XVII e XVIII o dispositivo de polícia. A fusão destas três matrizes levou à constituição de uma noção de governo imbuída de elementos racionalizados de condução e direção dos indivíduos, a qual o autor denominou de “governamentalidade”.

Além disso, as reflexões envolvem a seletividade dos discursos que estão presentes nas relações cotidianas, no que diz respeito ao prazer e ao sexo, atingindo as condutas dos indivíduos e formulando modos “normais” e/ou aceitos de viver (FOUCAULT, 1988).

Em sua obra *Problemas de gênero* (2015), Judith Butler problematiza a ordem vigente em nossa sociedade, que exige a coerência total entre sexo-gênero-desejo obrigatoriamente heterossexuais. Trabalha-se com o conceito de “performances de gênero” enquanto criações sociais que diferenciam os corpos sexualizados em uma dicotomia entre o que seria natural (sexo) e cultural (gênero). Nesse sentido, o gênero assume posição de “tecnologia social heteronormativa”, no qual o lugar privilegiado de poder é atribuído a heterossexualidade. Ao analisar a trajetória narrada por João Nery em suas autobiografias, observa-se as vivências e conflitos experienciados por ele, assim como as influências e imposições dos padrões sociais.

Do ponto de vista temático, no livro *A reinvenção do corpo* (2006), Berenice Bento

reafirma as ideias anteriores, explicando como a emergência da experiência transexual tem suas origens nas articulações históricas e sociais que produzem corpos-sexuados de matriz heterossexual. Essa obra oferece contribuições teóricas e metodológicas relevantes, ao fazer uma investigação que também toma como ponto de partida as experiências pessoais de transexuais – nesse caso específico, mulheres trans – na busca/luta pela inserção no convívio social.

Destaque-se também a obra *Ditadura e homossexualidades* (2014), de Renan Quinalha e James Green, que, a partir de uma extensa análise documental, denuncia as vigilâncias, perseguições, repressões e silenciamentos sofridos pelas sexualidades dissidentes, durante o período ditatorial no Brasil. Quinalha e Green, enquanto organizadores da obra, oferecem um olhar amplo sobre acontecimentos que envolvem a temática, contribuindo na contextualização do período histórico em questão.

O presente artigo encontra-se estruturado a partir de dois tópicos. O primeiro tópico tem por título “João Nery: um homem com T maiúsculo”, nele é debatido a forma como este transexual constitui suas subjetividades a partir das experiências físicas e emocionais vivenciadas. No segundo tópico, intitulado “Limites identitários: a transexualidade na Ditadura brasileira”, a partir das narrativas de João Nery, aborda-se as violências que foram praticadas contra ele e suas “performances de gênero”, enquanto buscava se integrar em diferentes ambientes sociais.

Ao trabalhar com a construção de uma identidade transexual a partir da análise discursiva, as autobiografias (NERY, 1984; NERY, 2011) foram analisadas considerando-se as formas pelas quais os poderes estabelecem ligações com determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade (FOUCAULT, 1996). Destaca-se também a importância desses documentos particulares que foram narrados a partir de uma linguagem própria, por não se restringirem apenas aos fatos e abordarem também o significado destes para quem os vivenciou. O discurso presente nas obras de João Nery foi observado enquanto uma narrativa de memórias construídas, consciente ou inconscientemente, social ou individualmente, ligadas ao sentimento de identidade (POLLAK, 1992).

JOÃO NERY: UM HOMEM COM T MAIÚSCULO

Uma caminhada de mil léguas começa com o primeiro passo.

Provérbio chinês, Capítulo V (NERY, 1984, p. 138)

Não existe a possibilidade de definição, em termos universais, do que é transexualidade – tanto a feminina quanto a masculina – nos moldes das concepções que os discursos médicos forjaram. Nesse sentido, recorreremos a Berenice Bento, para quem tal experiência é

identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Essa definição confronta-se à aceita pela medicina e pelas ciências psi que a qualificam como

uma 'doença mental' e a relaciona ao campo da sexualidade e não ao gênero. Definir a pessoa transexual como doente é aprisioná-lo, fixá-lo em uma posição existencial que encontra no próprio indivíduo a fonte explicativa para seus conflitos, perspectiva divergente daqueles que a interpretam como uma experiência identitária (BENTO, 2006, p. 15)

A partir desta concepção, é possível falar de pessoas que, em diferentes contextos sociais e culturais, vivem uma relação conflituosa com o gênero que lhe foi asignado ao nascer, reiterado a partir da socialização, e decidem modificá-lo, em algum momento da vida – não necessariamente de maneira cirúrgica e/ou química. É possível afirmar que essas pessoas, na grande maioria das vezes, enfrentam dificuldades em função da predominância do binarismo de gênero e da matriz heterossexual, que permeia a maior parte das interações sociais. Todavia, vale salientar que a natureza das dificuldades e os dispositivos de enfrentamento não são universais.

No prefácio da obra *Ditadura e homossexualidades*, Carlos Fico argumenta que a ditadura militar brasileira foi marcada por uma mistura de “conservadorismo, moralismo e ânimo punitivos” (2015, p.13). Com o objetivo de “educar” a sociedade, os militares defendiam que fossem corrigidos ou eliminados tudo o que fosse visto como oposição a este princípio. Nesse sentido, a homossexualidade foi vista como uma das portas de entrada para o comunismo – o inimigo. Uma ameaça subversiva ao regime vigente, que representava perigo à “família”, à “moral” e aos “bons costumes”.

Nesse contexto, João Nery iniciou uma batalha, individual e social, para afirmação da sua identidade. Nascido no Rio de Janeiro durante o ano de 1950, onde viveu até os 27 anos atendendo pelo nome de Joana e um corpo anatomicamente feminino, João Walter Nery marca o primeiro registro de um transhomem brasileiro a passar pelos processos cirúrgicos para readequar seu corpo a sua identidade de gênero. As cirurgias para remodelar os seios para “masculinizá-los” (mamoplastia masculinizadora) e remover ou extirpar o útero (pan histerectomia) foram realizadas durante a década de 1970.

Vale salientar que este acontecimento está situado vinte anos antes dessas cirurgias serem legalizadas no Brasil. A legalização desses procedimentos, para as pessoas transexuais, ocorreu inicialmente no sistema privado, em 1997, através da Resolução do Conselho Federal de Medicina nº 1.482. No sistema público de saúde, isso se deu em 2008, através das Portarias 1.707 e 457, que instituiu e regulamentou, respectivamente, o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde. Nesse contexto, tais procedimentos cirúrgicos eram vistos enquanto “mutilação do corpo”.

Pensando sob o prisma das ideias de Foucault (1996), o discurso médico, nesse caso específico, reflete e produz as representações sociais de um determinado momento histórico, associando papéis de gênero à identidade. Estas ideias podem ser observadas nos discursos de Nery (1984; 2011) quando este tentava entender suas aflições e compreender sua própria sexualidade.

Durante a infância – enquanto ainda era identificado como Joana – João Nery

faz referência a esse período evidenciando o seu estranhamento para com o que lhe estava sendo imposto, e a interferência dessas ações na sua personalidade e comportamento. De acordo com suas palavras, os questionamentos começam a surgir pela falta de compreensão da família em relação aos seus desejos que fugiam do “universo feminino”.

Por estar sempre sendo podado por todos, sem que ninguém compreendesse o que eu era, principalmente porque faziam questão de me ver como nunca fui, tornei-me um ser acuado. Não conseguia entender por que faziam questão de me tratar como se eu fosse uma menina! Sabiam que eu não gostava disso! Por que insistiam em me fazer mal, em me entristecer, em me ridicularizar? Algo estava errado. Restava saber se com eles ou comigo. (NERY, 1984, p. 25)

Em suas narrativas, Nery relata as experiências de discriminação compostas de marcos, como a rejeição do lugar outorgado pelo binarismo de gênero (baseado no seu sexo biológico) e por experiências sociais variadas de sexismo e homofobia em decorrência dessa rejeição (com início na infância, perpassando até a fase adulta). Essas experiências e marcos culminaram na decisão de, em determinado momento da sua vida, reclamar a identidade masculina que por tanto tempo lhe foi negada. Tal decisão parece estar associada não só à possibilidade de obtenção de conforto psíquico, mas também de respeito e reconhecimento social, o que para muitos acaba se tornando a realização de um sonho.

Ao completar oito anos, recebi uma boneca da tia que mais gostava.

– É pra você ninar e cuidar dela, como uma verdadeira mãezinha.

A festa acabou ali.

Na hora de apagar as velinhas, como em muitos outros de meus aniversários, concentrei-me no mesmo pedido: “Quero ser um menino com os outros”. (NERY, 1984, p. 29)

O fragmento dessa narrativa de Nery nos possibilita observar na prática como ocorre, nas formas diretas e indiretas, as construções dos papéis sociais de gênero. Aqui, percebemos a ideia de como o gênero faz parte e permite a “performatividade” discutida por Butler (2015) e reafirmada por Bento (2006). De acordo com as autoras, essas “performances de gênero” são criações sociais que agem na diferenciação dos corpos sexualizados em uma dicotomia entre o natural (sexo) e o cultural (gênero).

Partindo dessa perspectiva, o gênero funciona enquanto “tecnologia social heteronormativa”, no qual o lugar privilegiado de poder é atribuído à heterossexualidade. Buscando esse fim, antes mesmo do nascimento, o corpo é inscrito em um determinado campo discursivo, socialmente construído a partir da sua genitália. Já na infância, os papéis de gênero vão sendo delimitados, atribuindo a cada um (masculino e feminino) características distintas que não devem ser embaralhadas, mesmo que na prática essa barreira não seja intransponível.

As reiteraões, continuadas a partir do que é interpretado através das normas

de gênero, atuam na modelagem da aparência dos corpos, em atos que vão sendo renovados e consolidados na prática e com o tempo. Segundo a autora Berenice Bento,

O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção-reprodução sexual. [...] A heterossexualidade não surge espontaneamente em cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente por meio de operações constantes de repetição dos códigos socialmente investidos como naturais. O corpo-sexuado e a suposta ideia de complementaridade natural, que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade, representam uma materialidade saturada de significado, não sendo uma matéria fixa, mas uma contínua e incessante materialização de possibilidades, intencionalmente organizada, condicionada e circunscrita pelas convenções históricas (BENTO, 2006, p. 87-88)

Nesse sentido, observa-se a relevância da argumentação realizada por Bento (2006), quando esta afirma que “não há corpos livres, anteriores aos investimentos discursivos”. As instituições familiares, religiosas e, muitas vezes, as de ensino, auxiliam na reprodução dessas “verdades” que vão sendo incorporadas e naturalizadas pelos indivíduos, de forma gradativa. Essa repetição exacerbada cria as normas de gênero, de maneira tão comum e natural que aparentam uma certa a-historicidade.

O corpo transmasculino, ao mesmo tempo em que classifica, ele se molda, transforma, e a cada nova configuração (dose de testosterona, corte de cabelo, cirurgias) renova seu caráter político. Esse corpo integra um campo de classificação social e identitário, que compõe um processo de contínua construção das subjetividades, interligada à masculinidade. Vale salientar que essas percepções do que é masculino, ou da masculinidade, são constantemente fornecidas por informações, símbolos, instituições, mídias, afetos, relações e objetos que, no caso dos transhomens, são relacionados e representativos do oposto do que ele é ensinado para ser. Isso pode ser percebido através da experiência narrada por Nery, ao abordar seu trabalho como taxista (profissão culturalmente atribuída ao meio masculino).

Apesar dessas agruras, foi o táxi que me mostrou mais claramente algo que enquanto mulher jamais pude experimentar: o relacionamento entre dois homens. Há um companheirismo, uma solidariedade, uma espécie de carinho, mesmo quando não são amigos, que eu nunca sentira entre duas mulheres ou mesmo entre um homem e uma mulher. É uma camaradagem, uma expansividade afetiva intensa e espontânea, seja para comemorar o nascimento de um filho ou a vitória de um time (NERY, 1984, p. 98-99)

Pensando os diferentes contextos sociais em que é construída uma “fachada social” (GOFFMAN, 2011), há, também, o manejo de discursos emocionais que encorajam e negociam essas interações de sociabilidade. Essa fachada é um equipamento expressivo, de uso consciente ou não, que auxilia na padronização das características e peculiaridades. Ao analisar o papel social do transhomem na construção de sua representatividade, compreende-se os códigos culturais de gênero

e de como estes são dispostos na sociedade.

Nesse sentido, buscando demonstrar como os gêneros sociais (e as identidades) são produtos das performances locais dos indivíduos, Butler afirma que

o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2017, p. 69)

A repetição de determinados atos e/ou discursos dão sentido às identidades. Esses atos são, para Butler (2015, p. 235), performativos, pois “a essência ou a identidade que pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos”. As performances de gênero são reguladas por normas que estabelecem o comportamento de homens e mulheres. Essas regras limitam as potencialidades dos gêneros, circunscrevendo-os a um binarismo classificatório castrador (BORBA, 2006).

Nesse processo de interação com o meio social, a cirurgia, nesse período, foi vista como único meio de adequação a uma condição que, na prática, já existia. Apesar de ser fundamental, para algumas pessoas, que veem nas modificações cirúrgicas a possibilidade do exercício pleno da vida em sociedade e da auto-realização enquanto indivíduo, seria ilusório pensar que apenas ela funcionaria para solucionar todos os problemas que envolvem esta questão, tendo em vista um contexto social coordenado pelas “normas de gênero”, fortalecido por ideias conservadoras.

A repercussão e patologização do “transexualismo” (conceito utilizado no período em questão), refletem diretamente na vida de transexuais, seja quando os classifica como “doentes” – aqueles que precisam de um tratamento sobre o qual não detém nenhum poder ou controle, e são submetidos às decisões dos profissionais de saúde –, seja por não permitir a esses sujeitos viverem sua identidade de gênero, impossibilitados de reconhecimento social. Nesse sentido, como resultado, cresce o número das vítimas de preconceitos e estigmas, principalmente no que se refere à dificuldade de adotar oficialmente o nome social.

No caso de João Nery, mesmo formado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por não haver, no período, reconhecimento legal e uma legislação própria para a condição transexual, lhe restou refazer toda sua documentação por conta própria e ilegalmente. Como consequência, perdeu todos os seus direitos anteriores, inclusive o currículo escolar e profissional, sendo colocado na posição de analfabeto. Mesmo assim, João Nery argumenta que “em momento algum, a menor centelha de arrependimento se acendera em mim. O alívio e alegria que sentia eram incalculavelmente maiores do que qualquer imperfeição física.” (NERY, 1984, p. 250)

A lei é como uma bandeirola de um velho campanário, que varia e se move segundo o vento sopra.

Tolstói, Parte III - Capítulo VI, (NERY, 1984, p. 227)

Os anos entre 1964 e 1985 caracterizam um período de exceção no Brasil. De acordo com Napolitano (2014), a liberdade de expressão e de organização tornou-se limitada e quase inexistente durante esse período. O aparato de repressão montado pela ditadura civil-militar de 1964 foi dirigido, explícita e predominantemente, contra os “subversivos” e “comunistas”. Entretanto, também foi montado um aparato de controle moral contra os comportamentos sexuais, tidos como “desviantes”.

A realização da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, em São Paulo, no dia 19 de março de 1964, serve como demonstração desse conservadorismo de manutenção da propriedade privada e exaltação da família de matriz heterossexual, que predominou no decorrer do período histórico em questão. É nesse contexto que observamos homossexuais, transexuais e travestis sendo vigiadas/os, perseguidas/os e silenciadas/os, pois os “valores morais” da época colocavam sua existência na categoria de afronta aos setores conservadores que apoiavam a ditadura e à ordem social imposta pelo regime militar.

As pesquisas organizadas na obra de Green & Quinalha (2014) acrescentam que houve articulação entre o “anticomunismo” e os valores morais conservadores e reacionários de grande parte da sociedade, resultando na permanência e ampliação de suspeitas direcionadas aos indivíduos que não se incluíam na heteronormatividade – conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, condicionando todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade –, interligando “desvio moral” e “subversão”.

A exigência de adequação do conjunto da sociedade ao padrão moral ultraconservador fez com que homossexuais, travestis, prostitutas e outras pessoas consideradas “anormais”, fossem alvos de perseguições, detenções arbitrárias, expurgos de cargos públicos, censura e outras formas de violência.

Em resposta a forte repressão sofrida, a comunidade LGBT passou a criar e fortalecer movimentos de resistência inspirados nas organizações de luta por direitos de homossexuais, surgidas no contexto internacional. No fim dos anos de 1970, diversos grupos começaram a se mobilizar e formar coletivos de enfrentamento à opressão do Estado, e ao preconceito contra a população LGBT, em defesa de seu reconhecimento e de seus direitos. Essa perseguição no período da ditadura foi mais um capítulo na história de violência das quais as sexualidades “dissidentes” foram/são alvos.

Os números trazidos pelo dossiê *A geografia dos corpos das pessoas trans* (2017), organizado pela Rede Trans Brasil, nos permite afirmar que a violência e a

abjeção contra essas pessoas existiam antes da ditadura e não se extinguiram após a “redemocratização”. Segundo Araújo e Nogueira, autoras do artigo “Travestis na ditadura militar”, presente no dossiê:

Em maio de 1980, durante o governo de Paulo Maluf, o delegado José Wilson Richetti assumiu a delegacia seccional do Centro e criou a Operação Cidade, que trazia como finalidade prender traficantes e assaltantes. No dia seguinte, contudo, os jornais publicavam que a maior parte das 152 prisões feitas na operação foram de prostitutas, travestis e homossexuais. (REDE TRANS BRASIL, 2016, p. 20)

A hostilidade contra pessoas que contrariam a heteronormatividade não é um fenômeno natural e universal. Do contrário, ela tem historicidades, pois seus significados são datados. Atenta-se também para as dificuldades enfrentadas por mulheres em meio a uma sociedade conservadora, inclusive ao analisar a trajetória de João Nery que, nascido em um corpo biológico e anatomicamente feminino, se constitui enquanto homem durante os anos finais de um processo que marcou a história do Brasil pela sua repressão e violência.

A partir desse contexto, percebe-se que a transexualidade foi historicamente construída como uma “identidade” que precisa ser corrigida e adequada com base na matriz heterossexual. Nesse sentido, a trajetória de João Nery aparece como um caso pioneiro, de alguém que conseguiu constituir sua identidade trans em meio a um período conturbado da história nacional.

Um dos seus desafios, ao final dos processos de modificações no corpo, foi a falta de legislação para que seus documentos fossem adequados à sua nova situação e servissem de respaldo a sua identidade de gênero. Não contando com um apoio jurídico para mudar seus documentos após passar pelos processos cirúrgicos, João continuou sendo submetido a episódios constrangedores, uma vez que sua documentação não era compatível com sua aparência e nem com a maneira como queria ser reconhecido socialmente.

– Dona Joana! – gritou o médico chegando à porta.

Todos os rostos convergiram para mim quando me levantei na sala de espera. Ouvei alguém sussurrar: “Chamaram Joana, não foi?” O pior, entretanto, seria agora, quando enfrentaria a cara do doutor, tentando explicar-lhe meu nome em desacordo com minha aparência. Que desgaste brutal e humilhante! (NERY, 1984, p. 107)

Os documentos públicos de identificação, muitas vezes, têm sua apresentação exigida como condição para o exercício de algumas relações sociais, ou mesmo como condição para o seu estabelecimento (comprar uma casa, negociar um empréstimo no banco, procurar atendimento em hospitais etc.). Pode-se, então, imaginar a fonte de estigma e constrangimentos que representa o registro civil ao atestar, taxativamente, situações que não mais condizem com a nova realidade de uma determinada pessoa, como ocorre com transexuais.

Apesar das mudanças físicas, tendo se constituído enquanto homem na aparência física e comportamental, em certa medida de acordo com os parâmetros dispostos pelas normas sociais de gênero, João Nery continuou preso ao lugar “entre mundos” que uma sociedade conservadora lhe diz pertencer, sendo empurrado ao espaço da anormalidade. O trecho a seguir, retirado de uma das autobiografias analisadas, revela sua situação após a realização das cirurgias.

– Mas por que não tira logo a sua certidão de nascimento?

A ideia já me ocorrera uma infinidade de vezes, mas eu não tinha noção do que seria necessário para concretizá-la. Além do mais, sentia uma mescla de medo e revolta por ter que praticar um ato ilegal devido ao atraso legislativo do país.

Selma me deu forças.

– O que você está esperando? Que mudem as leis? Bastam duas testemunhas e nós poderemos ir lá no cartório... (NERY, 1984, p. 227-228)

Quando conheceu Selma, mulher trans que passou por percalços semelhantes aos de João Nery, e ser indagado sobre a mudança da documentação, este resolve arriscar por conta própria e refazer sua certidão de nascimento na ilegalidade. Com um novo registro, a morte de Joana foi oficializada aos 27 anos, em detrimento do nascimento de João Walter Nery, 8 anos mais novo (seu registro lhe dava 19 anos), pelo fato de ainda não possuir barba e para dar credibilidade à história que foi contada no cartório. Esta nova documentação foi feita tendo como justificativa a perda total dos documentos.

Em consequência, toda a sua formação durante o tempo vivido enquanto Joana foi anulada, incluindo o currículo escolar e profissional, assim como a formação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo submetido à posição de analfabeto. Buscando sobreviver e garantir que o seu espaço na sociedade fosse ocupado, João procurou trabalhar em funções que geralmente integram o que é disposto a um “universo social masculino”, exercendo os ofícios de pedreiro, pintor, vendedor, cortador de confecção de roupas e massagista de shiatsu (NERY; COELHO; SAMPAIO, 2016). Suas duas autobiografias (NERY, 1984; 2011) revelam parte da sua trajetória antes, durante e após a realização das cirurgias supracitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro é um grito e o dedico a todos os injustiçados (quer por motivos sociais, jurídicos, econômicos, políticos, físicos, emocionais, etc.), que lutaram ou ainda lutam por seus direitos, “se endurecendo, mas não perdendo a ternura jamais”.

Dedicatória do livro *Erro de Pessoa: Joana ou João?* (NERY, 1984)

Os jogos de identidades (HALL, 2014) com os quais nos engajamos cotidianamente trazem à tona construções identitárias múltiplas e moventes. Essa maleabilidade identitária ilustra como as fronteiras entre as identidades são porosas, abertas para

mudanças e transformações, individuais e temporárias.

No atual momento histórico brasileiro, no qual os discursos de ódio ganham espaço e são potencializados por aspectos conservadores e tradicionais de intolerância às diferenças, é preciso repensar as ações e estigmas com que a sociedade continua a encarar pessoas transexuais. A pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2016, pela rede Transgender Europe (TGEU), revelou que, num total de 295 casos de assassinatos de pessoas trans e gênero-diversas registrados entre 1 de outubro de 2015 e 30 de setembro de 2016 em 33 países, o Brasil ocupa primeiro lugar, com 123 dos casos, seguido de México (52), EUA (23), Colômbia (14) e Venezuela (14).

Dessa forma, conclui-se que as contribuições dos estudos de gênero, dos estudos trans e da teoria queer são suportes teóricos fundamentais para a reflexão sobre a transexualidade e suas temáticas transversais, permitindo uma abordagem do tema que transcende os discursos patologizantes que perduram. Pensar a trajetória de João W. Nery é refletir sobre a construção social de discursos e mentalidades, reforçando o que parece ter sido negligenciado por muito tempo: sua dimensão histórica.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice Alves de Melo. **A reinvenção do corpo** - Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORBA, Rodrigo. Linguística Queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Entrelinhas**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006, p. 91 – 107.

_____. Narrativas orais e (trans)masculinidade: (re)construções da travestilidade (algumas reflexões iniciais). **Bagoas**. n. 06, 2011, p. 181 – 210.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

Conselho Federal de Medicina. (1997, 19 set.). Resolução no. 1482 de novembro de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

ECOSTEGUY, Ana C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.9, dez, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade III**: o cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1988.

GREEN, James N; QUINALHA, Renan (orgs.). **Ditadura e homossexualidades**: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NERY, J. W.; COELHO, M.T.; SAMPAIO, L. L. João W. Nery - A trajetória de um transhomem no Brasil: do escritor ao ativista. **Periodicus**, Salvador, n. 4, v., 1 nov. 2015 - abr. 2016, p. 169-178.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Mably. **Aspectos históricos do processo transexualizador no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

O ABC DE PATATIVA DO ASSARÉ ENSINANDO SOBRE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NO NORDESTE FLAGELADO

Eduarda Maria Moreira Lopes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERN
Pau dos Ferros - Rio Grande do Norte

RESUMO: Muito tem se falado e pesquisado sobre a importância da memória para o estudo crítico da Literatura. Desde a memória individual, autobiográfica, até as consolidações de fenômenos propostos pela memória coletiva. Este trabalho busca fazer um estudo do poema ABC do Nordeste Flagelado de Patativa do Assaré, tendo como objetivos: analisar de que forma o eu-lírico constrói a imagem do espaço da seca no nordeste; estudar os movimentos advindos de todo um contexto histórico resultado desse fenômeno climático; focar a manutenção da tradição cultural que ocorre com a disseminação desses estudos para toda uma comunidade estudantil local/regional. Visto que uma das principais vertentes estudadas provém do movimento popular. Partindo da premissa da memória individual traçada pelo perfil do próprio autor do poema e chegando às considerações coletivas transmitidas e perpetuadas pelos cordelistas. Sob a ótica de teóricos como Maurice Halbwachs, que contribui de forma elucidativa com o advento da memória coletiva; Luis Alberto Brandão, que enfoca a expansão do espaço literário. É importante frisar que

pretendemos ainda entender que a memória é construída, propagada e re(inventada) levando em conta os aspectos culturais de determinado grupo social. Para tanto, ainda contamos com a teoria de Antonio Candido sobre Literatura e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: memória coletiva, poema de cordel, crítica literária

ABSTRACT: Much has been said and researched about the importance of memory for the critical study of Literature. From the individual memory, autobiographical, to the consolidations of phenomena proposed by collective memory. This work seeks to make a study of the ABC poem of the Flagellated Northeast of Patativa do Assaré, with the following objectives: to analyze how the eu-lyrical constructs the image of the dry space in the northeast; to study the movements coming from an entire historical context resulting from this climatic phenomenon; to focus on maintaining the cultural tradition that occurs with the dissemination of these studies to an entire local / regional student community. Since one of the main aspects studied comes from the popular movement. Starting from the premise of the individual memory traced by the profile of the author of the poem itself and arriving at the collective considerations transmitted and perpetuated by the cordelistas. From the point of view of theorists such as Maurice Halbwachs,

who contributes in an elucidating way to the advent of collective memory; Luis Alberto Brandão, who focuses on the expansion of literary space. It is important to emphasize that we still intend to understand that memory is constructed, propagated and re (invented) taking into account the cultural aspects of a certain social group. For that, we still have Antonio Candido's theory on Literature and society.

KEYWORDS: collective memory, cordel poem, literary criticism

1 | INTRODUÇÃO

Tem sido uma tendência crescente para os estudos literários a pesquisa dos fenômenos da memória em face à construção e manutenção do patrimônio que se estabelece a partir do texto escrito. Os estudiosos se debruçam sobre questões como: Que aspectos são mais facilmente registrados? Se há algum tipo de memória que se destaque em meio a outras? E ainda, os motivos pelos quais ela se desvanece e deteriora ao longo do tempo. Mas, uma questão que ainda precisa de debate é: como se constrói uma memória?

É do ponto de vista do saber literário que este trabalho se propõe a tentar esclarecer esta questão tão importante para a constituição dos costumes e tradições culturais, inclusive, a constituição do próprio indivíduo. E uma das vertentes teóricas escolhidas para tal estudo é a noção de que a memória é coletiva. Estudo este, feito por Maurice Halbwachs em sua obra *A memória coletiva*. Segundo o estudioso,

O primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso. Quando diz: -não acredito no que vejo-, a pessoa sente que nela coexistem dois seres – um, o ser sensível, é uma espécie de testemunha que vem depor sobre o que viu, e o eu que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outrora e talvez tenha formado uma opinião com base no testemunho de outros [...] Nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão da nossa lembrança será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. (HALBWACHS, 2003, p. 29)

O mesmo defende que, por mais intrínseca que seja uma recordação, ela tem a dependência do olhar do outro, da possível interferência e até mesmo da vivência deste. E se formos tentar reconstituir um conjunto de lembranças é inevitável que elas não se reconheçam nas do outro. Que não concordem no que há de comum, de essencial. De acordo com esse sistema que envolve o que há de natural em uma memória preservada, procuraremos enfatizar os aspectos do poema de Patativa do Assaré que corroboram para a construção da imagem da seca e o impacto deste cenário para o eu subjetivo do homem sertanejo, que reflete exatamente na memória individual do próprio autor.

Trataremos agora de algumas explanações sobre a obra em questão. *O ABC do nordeste flagelado*, de Patativa do Assaré, é um poema de cordel, que tem os

componentes fixados na literatura popular nordestina. O poema insere-se no grupo das modalidades comunicativas que oferecem uma dinamicidade e força para a expressão.

É necessário que tratemos das origens da literatura popular para analisarmos *O ABC do nordeste flagelado*. Essa forma de literatura apareceu no Ocidente a partir do século XII, como uma manifestação leiga que não dependia do eclesiástico, fato que era comum à época. Caracterizava-se pelo uso de uma linguagem regional diferente do latim da época. Os focos maiores de aparecimento dessa literatura eram exatamente os três grandes centros de peregrinação, já que as pessoas só saíam dos seus feudos nessas condições de profissão de fé: Santa sé, Terra Santa e Santiago de Compostela.

Esses núcleos se tornaram fontes de produção cultural regional. Muito mais tarde lá pelo fim do século XVII temos a revolução industrial, e a ascensão da burguesia que passa a ser mais independente. É aí que a literatura popular com consciência de si mesma aparece na passagem do século XVIII para o XIX.

A literatura popular, precisamente a poesia, tende a perdurar independente de ter sido registrada ou publicada, é o que acontece com a poesia de Patativa do Assaré. É preciso recordar que a poesia dele insere -se na tradição oral da região Nordeste. Patativa é um dos principais agentes do processo de expansão da literatura oral. É o cantador, proveniente do meio rural, semi - analfabeto (mas nunca ignorante), que improvisa ou narra, graças à sua memória, a história dos homens famosos da região, os acontecimentos maiores, as aventuras de caçadas e de derrubas de bois, e no caso do ABC fazendo um apelo social claro, cantando o nordeste devastado pela seca, descrevendo com minúcias a paisagem, que inevitavelmente, é o cartão postal, o patrimônio do Nordeste.

O nome cordel vem de Portugal e da Espanha, onde os livretos eram expostos em barbantes. Apesar de existir em todo o Brasil, foi na região nordeste onde essa literatura teve maior aceitação. A grande vantagem da literatura de cordel é que o próprio homem do povo escreve do jeito que ele entende, ou seja, o povo comum se exprime através de manifestações simples. Escrevem sob o ponto de vista comum a seu meio. E é muito importante que o estudo dessa literatura seja feito a partir de seus autores, pois quanto mais os conhecermos, melhor conheceremos o povo e os assuntos de que tratam.

Poesia improvisada a partir de um esboço tradicional, poesia repetitiva por suas formas e temas, personalizada em função de seu destinatário. O cordel é uma narrativa poética, cuja temática se apresenta por demais diversificada, enveredando pela épica, pela lírica, pelo dramático, pelo burlesco, pelo grotesco, pela caricatura, podendo tanto concentrar-se em motivos realistas quanto nos gêneros maravilhosos, fantástico ou estranho. O tema do próximo cordel era concebido no meio do povo. Era a vivência, a luta irmanada, a novidade, a catástrofe. Vejamos as palavras de Luyten (1992),

Raramente, essa poesia produzida espontaneamente era registrada e praticamente sempre se perdia para todo o sempre. Ela, para os poetas populares, era como bolha de sabão: sempre se fazia mais. Essa poesia se mantém coesa em torno de um acontecimento através das inúmeras repetições, ao longo dos anos.

Algumas estruturas de apresentação de cordéis chamam muito a atenção e uma delas é exatamente a encontrada no nosso poema estudado: é o —abecê. Caracteriza-se pelo fato de cada estrofe começar com uma das letras do alfabeto. Essa forma de composição não é fruto da ingenuidade, é sim para explicitar que se está falando de um assunto por completo. De A a Z. O *ABC do nordeste flagelado* é um poema narrativo, escrito em décima e em redondilha maior. Cada estrofe mantém a sequência das letras do alfabeto. O mote está nas estrofes antepostas ao início das outras, utilizado pelo poeta como método criador da obra cujo conteúdo desenvolve a ideia sugerida pela estrofe; como os impulsos dos acontecimentos da vida: um, dá origem ao próximo.

Pode ser um adágio, uma sentença, sendo o ponto de partida para o desenvolvimento de uma temática; em síntese, é um conceito, expresso, em geral, num dístico para ser glosado. Vale acrescentar mais um ingrediente a esse fazer literário: a temática social da seca, que se incorpora como o que há não só de representativo no cenário, mas de forma atuante. A seca entristece o povo, ela dita as regras, provoca os movimentos de migração, o sentimento de desespero, a tristeza profunda.

O poeta inicia o poema, já nos passando uma ideia geral do que vai tratar no decorrer do mesmo: a dificuldade que é a vida do sertanejo quando não chove no sertão. Ele anuncia o assunto a partir da triste esperança que acompanha os nordestinos nos meses de janeiro, fevereiro e março, pois sabemos que são os meses de expectativa pelas chuvas, depois disso, se a chuva não vem, é só desolação.

A — Ai, como é duro viver
nos Estados do Nordeste
quando o nosso Pai Celeste
não manda a nuvem chover.
É bem triste a gente ver
findar o mês de janeiro
depois findar fevereiro
e março também passar,
sem o inverno começar
no Nordeste brasileiro. (ASSARÉ, 2003, p. 1)

A partir da estrofe B, até a estrofe H, o poeta descreve perfeitamente o cenário triste do sertão sem chuva. Descreve minuciosamente o comportamento dos pássaros, que tristes nem sequer cantam mais, do gado, até o sofrimento dos animais típicos do sertão como o camaleão. Descreve também a desilusão dos fazendeiros que veem seu gado morrer de fome.

B — Berra o gado impaciente
reclamando o verde pasto,
desfigurado e arrasto,
com o olhar de penitente;
o fazendeiro, descrente,
um jeito não pode dar,
o sol ardente a queimar
e o vento forte soprando,
a gente fica pensando
que o mundo vai se acabar. [...]
H — Horrroso, feio e mau
de lá de dentro das grotas,
manda suas feias notas
o tristonho bacurau.
Canta o João corta-pau
o seu poema funério,
é muito triste o mistério
de uma seca no sertão;
a gente tem impressão
que o mundo é um cemitério.(ASSARÉ, 2003, p. 3)

Nesta estrofe, vemos outra marca da tradição cultural do nordeste: os saberes populares que emanam da necessidade de explicar os fatos, tal qual eram os mitos para as sociedades da Antiguidade. O agouro produzido pelo canto do pássaro é sinal de má sorte. Funciona como fundo musical para a paisagem descrita. Vejamos a estrofe D, que nos fala mais sobre a tradição e a sabedoria popular:

D — De manhã, bem de manhã,
vem da montanha um agouro
de gargalhada e de choro
da feia e triste cauã:
um bando de ribançã
pelo espaço a se perder,
pra de fome não morrer,
vai atrás de outro lugar,
e ali só há de voltar,
um dia, quando chover.

Aqui, observamos a grande sabedoria do homem nordestino, que se dá através da observação da natureza. Com o voo migratório das aves arribaçãs, sabe-se que não há esperança de chuva próxima. Com a chegada da chuva, o bando volta anunciando fartura. Tudo isso, vai enraizando no contexto cultural local e passa de geração para geração.

Consideramos que as imagens do espaço desempenham um papel importante para a memória coletiva. O lugar, o ambiente, o —entre-lugarll é povoado de marcas.

Sejam elas individuais ou de um grupo. É como se o espaço resumisse cada detalhe de uma memória. Como se guardasse um sentido restrito de uma sociedade formada por aspectos singulares. Aspectos que transcendem e se tornam parte do ser.

No caso da Literatura, essa experiência cotidiana é muito importante como fonte de inspiração, sobretudo com referência aos aspectos espaciais já analisados: as atividades realizadas, os objetos impregnados de valor emocional; o que aquele ambiente deixa para sempre marcado em determinado personagem; e, ainda como o lugar corrobora para a formação de um caráter. Antonio Candido em sua obra *Literatura e sociedade*, já chamava a atenção para os elementos individuais que adquirem significado social na medida em que as pessoas representam as necessidades coletivas. Para o autor,

Aí está um caso em que determinada atividade se transforma em ocasião e matéria de poesia, pelo fato de representar para o grupo algo singularmente prezado, o que garante o seu impacto emocional [...] pois mesmo quando pensamos ser nós mesmos, somos público, pertencemos a uma massa cujas reações obedecem a condicionantes do momento e do meio. (CANDIDO, 2000, p. 36)

De acordo com a premissa de Candido (2000), na próxima estrofe analisada, o eu-lírico anuncia que fará uma descrição do flagelo do homem e, conseqüentemente da coletividade onde ele se insere, com a chegada da seca. Nos versos —a mata que já foi rica,/ de tristeza geme e chora./Preciso dizer agora/ o povo como é que fica.|| Observemos essa outra estrofe:

M — Minha boa companheira,
diz ele, vamos embora,
e depressa, sem demora
vende a sua cartucheira.
Vende a faca, a roçadeira,
machado, foice e facão;
vende a pobre habitação,
galinha, cabra e suíno
e viajam sem destino
em cima de um caminhão.

O eu-lírico muda da descrição do cenário para a mudança de fortuna dos personagens que o compõem, que saem de sua terra para labutar em terras distantes. É o velho desenho dos retirantes do nordeste. Tema que perdura desde tempos longínquos e que foi mote para tantos cantadores. Diante do fenômeno da intertextualidade, observamos uma unificação imagética proposta pela paisagem da seca que transformou-se também em pano de fundo para muitos romances escritos nesses rincões. *Grande sertão: veredas* de Lima Barreto, *O quinze* de Raquel de Queiroz e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos são exemplos.

Podemos estabelecer um forte elo entre o poema de Patativa do Assaré e o

romance regionalista de Graciliano Ramos no que diz respeito à temática e a forma com que se cruzam: as descrições do cenário propostas pelo eu-lírico do *ABC* do Nordeste flagelado com as ações narradas em *Vidas Secas*. Isso é possível através da identidade construída ao longo do tempo e da afirmação de pertencimento a uma região, nesse caso, a região Nordeste e o seu interior. Por isso, também é possível aproximar obras tão distintas quanto à estrutura e, o mais impressionante, diferentes quanto à época de produção.

O romance dessa época marca o encontro do autor com seu povo, havendo uma busca do homem brasileiro em diversas regiões, tornando o regionalismo importante para cada lugar. Foi em meio a esse cenário que nasceu *Vidas secas*. É um romance que marcou a literatura nacional por expor de forma contundente a realidade do sertanejo, tendo que enfrentar não só os desafios advindos da seca, mas também a exclusão proporcionada pela sociedade, incapaz de garantir uma vida digna a determinados grupos sociais que se tornam alvo fácil das calamidades.

Nesse cenário, *Vidas Secas* se destaca por apresentar seres oprimidos pela seca no sertão nordestino, onde a condição humana é quase obliterada. Devido ao sofrimento, as relações humanas acabam definhando, restando apenas o instinto de sobrevivência a guiar os passos de seus personagens.

Em breve síntese nós temos uma família de retirantes composta por seis viventes: Fabiano, o pai, Sinhá Vitória, sua esposa, os dois filhos, a cachorra Baleia e o papagaio. Além dos personagens secundários como o patrão de Fabiano, seu Tomás da Bolandeira, o soldado amarelo, entre outros. Estão todos inseridos no cenário da seca, cada um de sua forma própria sente o peso. A seca já pesa, inclusive, no interior de cada um. Vejamos uma das primeiras cenas, que não nos poupa e já apresenta a rudeza do personagem Fabiano:

- Anda, excomungado. O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário - e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde. (RAMOS, 2008, p. 3)

Curiosamente, a história começa com uma fuga e termina com outra. Primeiramente, eles estão no sertão, sem rumo, todos morrendo de fome. Chegaram até a matar o papagaio para não morrerem. — Ainda na véspera eram seis viventes contando com o papagaio. Coitado morrera na areia do rio onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais! [...] (RAMOS; 2008, p.11)

Encontram uma fazenda que parecia abandonada, se instalam. Acontece que a fazenda tem um dono: Seu Tomás da Bolandeira que não os expulsa, mas obriga Fabiano a trabalhar para ele. Seu Tomás era um homem explorador, roubava Fabiano na hora de fazer as contas. Sinhá Vitória percebe o erro e adverte Fabiano. A família empreende nova fuga, em busca de uma vida melhor. Vejamos:

Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher. Sinha Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de Sinha Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros. (RAMOS, 2008, p.54)

Em síntese bastante breve, é esse o enredo da história em questão. Não se trata de uma mera exposição de flagelos, mas sim da constituição de um amplo painel sobre as relações humanas e sobre as pessoas inseridas em um ambiente hostil, que maltrata o corpo e a mente, levando o homem aos seus limites na busca pela sobrevivência, agravada pela inexistência da atuação estatal, aumentando o sentimento de exclusão do nordestino.

Ambos os textos circundam em torno desse eixo: o cenário. Há momentos, inclusive, que parece ser o mesmo. Vejamos: —Caminhando pelo espaço,/ como os trapos de um lençol,/ pras bandas do pôr do sol as nuvens vão em fracasso:/ aqui e ali um pedaço vagando... sempre vagandoll. (ASSARÉ; 2003, p.282)

Ficaram os dois algum tempo aguentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbrava e endoidecia a gente. (RAMOS; 2008, p.13)

A questão do ponto de vista ou da perspectiva que se adota ao analisar uma obra literária decorre justamente do ponto que estamos discutindo: o espaço ou a natureza espacial. Tendo em vista que observar também pode equivaler a configurar um campo de referências do qual o agente configurador se destaca. —A visão é tida como uma faculdade espacial, baseada na relação entre dois planos: espaço visto, percebido, concebido, configurado; e espaço vidente, perceptório, conceptor, configurador. (BRANDÃO, 2017, p.218)

Vejamos o tom de lamentação e clamor dos dois textos: —Tudo é tristeza e amargura, indignância e desventura. — Veja, leitor, quanto é dura a seca no meu sertão.” (ASSARÉ; 2003, p. 292) / Os braços penderam desanimados. Acabou-se. Antes de olhar para o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue no outro. (RAMOS; 2008, p.119).

Destacamos, nos próximos trechos, o uso da personificação da linguagem demonstrando a humanização dos animais através do sofrimento neste cenário: — Berra o gado impaciente reclamando o verde pastoll. (ASSARÉ; 2003, p. 281) / — Baleia sempre de mal a pior, roçava-se nas estacas do curral ou metia-se no mato, impacientell. (RAMOS; 2008, p.85)

CONCLUSÃO

Heranças da cultura popular como a observação da natureza, as experiências para antever o clima, o estudo dos movimentos migratórios dos animais para saber sobre as possibilidades de sobrevivência em determinada região e a capacidade de adaptação ou fuga em relação à busca pela vida, são possíveis através dessas experiências individuais e coletivas. Uma prática própria dos grupos subalternos da sociedade sertaneja. O que podemos observar em

[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução em seu contexto das contribuições da cultura "erudita", porém mantendo sua identidade. A cultura popular só se torna compreensível quando relacionada com a dominação e com o conflito entre grupos sociais [...] (AYALA, 1987, p. 42)

Entende-se com isso que a cultura popular só pode ser interpretada por oposição à —cultura erudita e à —cultura de massa, ou seja, constitui-se a partir do confronto entre sistemas culturais.

Inserido nesse sistema cultural popular, o autor do poema analisado, Patativa do Assaré, tem em sua contribuição algo que perpassa o caminho da vida sertaneja de lado a lado. É a voz da sabedoria de quem muito observou seus antepassados, os sinais da natureza e seu próprio cenário, traduzindo para a posteridade a imagem da seca no Nordeste.

A profunda propagação dessa temática ainda torna possível, nos dias atuais, a comparação e a investigação de outros fatores de diálogo entre várias áreas do conhecimento literário, representadas aqui pela obra romanesca de Graciliano Ramos, que evoca a vida humana no nordeste flagelado e suas transformações desde os tempos mais antigos.

É uma temática perene como os juazeiros são no meio da caatinga. Para os estudos da crítica literária demonstra esse poder de renovação através dos novos estudos empreendidos no campo da análise da literatura oral amplamente difundido nos dias atuais.

No estudo do envolvimento entre memória e literatura, indo mais a fundo com a observação do entrelace entre a formação da tradição cultural local ou de uma determinada região, evidenciamos a intervenção tanto da memória individual, que o ser humano adquire e carrega de acordo com a sua própria experiência, quanto da coletiva que é formada desses fragmentos emanados pelo povo da localidade.

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração nordestina**: Cantos de Patativa. São Paulo: Hedra, 2003.

AYALA, M; AYALA, M. I. N. **Cultura popular no Brasil**: perspectiva de análise. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Espaços literários e suas expansões**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura. Belo Horizonte, n. 15, jan. 2007, p. 207- 220.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 80p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1990.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Posfácio de Marilene Felinto. 107ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.174 p.

NO SEU PESCOÇO, UMA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTO DE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Solange Maria Morais Teles

Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira
Fortaleza - Ceará

Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira
Fortaleza - Ceará

Antonia Leda Morais de Paula

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará

RESUMO: A literatura africana aos poucos está ocupando as prateleiras dos brasileiros, isso se deve pelas mais diversas manifestações promovidas por grupos culturais, TAG Experiências Literárias, a inclusão de disciplinas sobre a história/literatura nos currículos educacionais, músicas etc. que evocam a identidade da cultura afro-brasileira. A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, curadora do livro de outubro de 2017 pela TAG, apresenta uma escrita quase autobiográfica, preocupada em representar as alegrias e tristezas dos imigrantes nigerianos em solo americano: o sonho americano. O conto escolhido para ser objeto deste estudo foi No seu Pescoço, pois convida o leitor para participar do percurso da protagonista em que apresenta uma construção textual, para se refletir um modelo de vida que

foge do modelo de literatura que se cobra nas escolas. Nesse estudo de caso, utiliza-se a metodologia com o aporte teórico da análise do discurso francesa, ressaltando a estrutura narrativa, categorias de pessoa, espaço e tempo. Como resultados, percebe-se que essa construção textual, a autora vai envolvendo o leitor e desenhando aspectos subjetivos por meio simbologia apresentada e apresentando um aspecto cultural de sua etnia. Portanto, por meio do texto de Chimamanda, procura-se desvendar o que está subliminar, confirmando que o texto é um objeto histórico e que sua produção explica as escolhas dos termos nos processos discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Chimamanda. Análise do discurso. Efeitos de Sentido.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura africana aos poucos está ocupando as prateleiras dos brasileiros, isso se deve pelas mais diversas manifestações promovidas por grupos culturais, TAG Experiências Literárias, a inclusão de disciplinas sobre a história/literatura afro-brasileira nos currículos educacionais, nas músicas etc. que evocam a identidade da cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, a autora nigeriana

Chimamanda Ngozi Adichie, curadora do livro de outubro de 2017 pela TAG, apresenta uma escrita quase autobiográfica, preocupada em representar as alegrias e tristezas dos imigrantes nigerianos em solo americano: o sonho americano. O conto escolhido para ser objeto deste estudo foi *No seu Pescoço*, pois convida o leitor para participar do percurso da protagonista em que apresenta uma construção textual, para se refletir um modelo de vida que foge do modelo apresentado na literatura que se cobra nas escolas. Nesse estudo de caso, utiliza-se a metodologia com o aporte teórico da análise do discurso francesa, ressaltando a estrutura narrativa, categorias de pessoa, espaço e tempo com objetivo de registrar o estereótipo sobre a África e a vida nos Estados Unidos, a condição do imigrante, preconceito, injustiça social, desigualdade de gênero.

Como resultados, percebe-se que essa construção textual, a autora vai envolvendo o leitor e desenhando aspectos subjetivos. E, assim, vai desvelando um aspecto cultural e social da Nigéria. Portanto, por meio do texto de Chimamanda, procura-se desvendar o que está subliminar, confirmando que o texto é um objeto sócio-histórico, tempo e espaço concreto e a sua produção explica as escolhas dos termos nos processos discursivos, começando pelo título do conto, que dá nome ao livro.

2 | ENUNCIÇÃO E SUBJETIVIDADE NO SEU PESCOÇO

A enunciação é a produção de um enunciado num dado contexto comunicativo em que o locutor constrói sob um ponto de vista a narração, quer identificando-se com ela quer distanciando-se dela.

Autier-Revuz (apud BRANDÃO, 2004, p.60) indica algumas formas de heterogeneidade discursiva que acusam a presença do outro:

- a) Discurso relatado – discurso indireto (o locutor usa de suas próprias palavras para remeter outra fonte de sentido); discurso direto (o locutor recorta as palavras de outro e cita-as).
- b) As formas marcadas de conotação autonímica: o locutor inscreve no seu discurso sem que haja interrupção do fio discursivo, utilizando aspas, itálico, comentário etc.
- c) Discurso indireto livre – uso da ironia, antítese, alusão. Não há fronteira linguística nítida entre fala do locutor e a do outro.

No Seu Pescoço, estruturalmente é para ser um discurso indireto, normalmente usado no discurso jornalístico, evidencia distanciamento entre o enunciador e os atos e palavras das pessoas representadas nas notícias, entre o enunciador e os

acontecimentos representados no discurso. Apesar de o conto está escrito em terceira pessoa, utilizando o pronome você, o enunciador se coloca como fosse a consciência (inconsciente) da personagem, identificando a presença do locutor dialogando com o sujeito. Nas seguintes passagens, pode-se perceber isso.

Seu tio que morava nos Estados Unidos, aquele cujo nome entrava na ficha de todos os membros da família para loteria do visto americano, disse que você podia ir morar com ele até se ajeitar (p. 125).

Ou em

Eles incluíam uma foto do seu tio em todos os folhetos, mesmo naqueles que não tinham nada a ver com a unidade dele (p. 126).

Brandão (1999), em relação ao discurso e ao seu avesso, traz que na perspectiva exterior à linguagem, Authier-Revuz mostra como a psicanálise questiona a unicidade significativa da concepção homogeneizadora da discursividade. Acrescenta que “entendendo o sujeito como um efeito de linguagem, a psicanálise busca suas formas de constituição não no interior de uma “fala homogênea”, mas na diversidade de uma “fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido”. Sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente” (BRANDÃO, 1999, p.65-66).

3 | ESTEREÓTIPOS

Walter Lippmann (1922 apud SOUSA, 2006, 114) escreveu em *Public Opinion*

Que os meios de comunicação não reproduzem a realidade, mas sim representações dessa realidade. As representações da realidade interpõem-se entre o homem e a realidade, no imaginário coletivo. Lippmann compreendeu, de algum modo, que a mente humana distorce o real, pois as pessoas veem o mundo com base nas suas emoções, hábitos e preconceitos (STEEL, 1981, p. 181 apud SOUSA, 2006).

Sousa (2006, p. 114-115) acrescenta que “os estereótipos são esquemas cognitivos de abordagem da realidade que se manifestam na língua e que têm sempre por trás uma avaliação emotiva e preconceituosa da realidade”.

Chimamanda também registra esse tipo de atitude no conto, como por exemplo, nesta passagem, ainda envolve o leitor como parte do cenário, invocando o estereótipo que se formula no imaginário coletivo sobre a vida idealizada nos Estados Unidos.

Você pensava que todo mundo nos Estados Unidos tinha um carro e uma arma; seus tios e primos pensavam o mesmo. Logo depois de você ganhar a loteria do visto americano, eles lhe disseram: daqui a um mês, você vai ter um carro grande. Logo, uma casa grande. Mas não compre uma arma como aqueles americanos (p. 125).

Nesta passagem, aponta-se o estereótipo sobre o africano:

Elas perguntaram onde você tinha aprendido a falar inglês, se havia casas de verdade na África e se você já tinha visto um carro antes de vir para os Estados Unidos (p.126).

Ou esta passagem que associa a cor a determinada nacionalidade:

Muitas pessoas no restaurante perguntavam quando você tinha chegado da Jamaica, pois achavam que qualquer negro com sotaque estrangeiro era jamaicano. Alguns que adivinhavam que você era africana diziam que adoravam elefantes e queriam fazer um safári (p.130).

Sousa (2006, p.115) acrescenta que os estereótipos não funcionam isolados, pois eles fazem parte do sistema lógico e coerente com que olhamos para o mundo. E tendemos a recorrer a imagens estereotipadas para conferir sentido ao mundo. Quanto mais usamos a emoção em detrimento da razão, quanto mais enveredamos pelo conhecimento do senso-comum em detrimento do pensamento racional (filosófico ou científico), mais tendemos a cair num pensamento estereotipado.

É muito difícil mudar os estereótipos, porque fazem parte da matriz cultural profunda de uma sociedade (Szymaniak *et al.*, 2000: 93 apud SOUSA, 2006, P. 115).

4 | PRECONCEITO RACIAL

Preconceito racial é toda e qualquer forma de expressão que discrimina uma etnia ou cultura por considerá-la inferior ou menos capaz. Nos Estados Unidos, depois da segregação racial teve início após a Guerra Civil e a consequente abolição do regime escravista no Sul do país, grupos de afro-americanos buscavam outros países onde pudessem receber um tratamento mais digno.

Segundo Gomes (2003) como o Brasil ostentava, desde o século XIX, uma imagem internacional de “paraíso racial” (AZEVEDO, 1996; HELLWIG, 1988, 1992 apud GOMES, 2003), Brazilian-American Colonization Syndicate manifestou o interesse em adquirir terras em Mato Grosso, 1921, visando colonizá-las com afro-americanos. Só que quando a notícia chegou aos ouvidos dos habitantes do “paraíso” as reações foram instantâneas:

e imediatamente os deputados Andrade Bezerra e Cincinato Braga apresentaram à Câmara dos Deputados um projeto impedindo “a importação de indivíduos de raças negras”. O projeto não se transformou em lei, mas isso não impediu o governo brasileiro de utilizar diversas artimanhas para negar vistos de entrada a afro-americanos, provocando com isso diversos protestos nos Estados Unidos (GOMES, 2003).

Essa passagem é para lembrar que não é somente o Estados Unidos que ainda se perpetua o preconceito racial ou de etnia. No conto, apresenta-se um trecho quando a protagonista passeia com seu namorado branco e percebe as mais diferentes formas de expressão de preconceito, inclusive de mulheres e homens negros.

Pela reação das pessoas, você sabia que vocês dois eram anormais – o jeito como os grosseiros eram grosseiros demais e os simpáticos, simpáticos demais. As velhas e os velhos brancos que murmuravam e o encaravam, os homens negros que balançavam a cabeça para você, as mulheres negras com penas nos olhos, lamentando sua falta de autoestima, seu desprezo por si mesma. Ou as mulheres negras que davam sorrisos rápidos de solidariedade; os homens negros que se esforçavam demais para perdoar você, dizendo oi para ele de maneira excessivamente óbvia; os homens e mulheres brancos que diziam “Que casal bonito” num tom alegre demais, alto demais, como se quisessem provar para si próprios que tinham a mente aberta (136).

5 | INJUSTIÇA SOCIAL

Para Camargo (2018) injustiça social tende a ser múltipla, a depender do aspecto e das condições em que é analisada. De modo simples e sucinto, o padrão de injustiça ocorre quando dois indivíduos semelhantes e em iguais condições recebem tratamento desigual.

Acrescenta ainda que para que haja um parâmetro no tratamento dado pela Justiça, alguns critérios foram estabelecidos no decorrer da história:

a) a justiça considera, nas pessoas, as virtudes ou os méritos; b) a justiça trata os seres humanos como iguais; c) trata as pessoas de acordo com suas necessidades, suas capacidades ou tomando em consideração tanto umas quanto outras.

Entretanto, é de se lamentar e indignar que em pleno século XXI ainda existem milhares de pessoas morrendo de fome e ou vivendo em situação de miséria absoluta. Como na Nigéria e também no Brasil.

Apesar do conto ter apenas 14 páginas, é abordado com maestria e sutileza e, às vezes com humor, mas também com pesar, cenas de registro da injustiça social. Proporcionando as pessoas que vivem nessas condições de miséria querer ir para os Estados Unidos, ganhar a “loteria do visto”, abandonando seu lar, familiares e amigos na esperança de ter uma vida melhor.

Você foi para Connecticut, em outra cidadezinha, pois ela era a última para da do ônibus Greyhound que pegou. Entrou no restaurante com o toldo limpo e brilhante e disse que trabalharia por dois dólares a menos por hora do que as outras garçonetes (127).

Ou

Às vezes, ficava sentada no colchão cheio de bolotas de sua bicama e pensava no seu país – nas suas tias que vendiam peixe seco e bananas-da-terra na rua, adulando os passantes para que comprassem com elas e logo gritando insultos para aqueles que recusavam, nos seus tios, que bebiam o gim nacional e espremiavam suas famílias e suas vidas em apenas um cômodo, nos amigos que tinham vindo se despedir de você, se regozijando porque você havia ganhado a loteria do visto americano, confessando inveja que sentiam; nos seus pais, que muitas vezes davam as mãos quando caminhavam para a igreja no domingo de manhã, fazendo com que os vizinhos rissem e brincassem com eles; em sua mãe, cujo salário mal dava para pagar os estudos dos seus irmãos na escola de ensino médio...(p.128).

Uns com tanto e outros sem nada

Quis escrever sobre como as pessoas deixavam tanta comida nos pratos e largavam algumas notas de um dólar amassadas sobre a mesa, como se fosse uma oferenda, uma expiação pela comida desperdiçada. (...) Quis escrever sobre pessoas ricas que usavam roupas esfarrapadas e tênis puídos, que pareciam os vigias noturnos das propriedades de Lagos. Quis escrever que os americanos ricos eram magros e os pobres, gordos, e que muitos não tinham uma casa e um carro grandes (...) (p.129)

O filósofo Allan Kardec (1804-1869) explica que as desigualdades sociais não são obra do acaso e nem de Deus. Elas foram criadas pelos homens. Ainda assim, há quem afirme que é fruto da ambição desmedida e do egoísmo daqueles que querem, para si, toda a riqueza e poder.

Numa parte do conto, a protagonista se admira que algumas pessoas podiam escolher a não estudar, pois para ela não tinha escolha.

Ele estava no último ano da universidade estadual. Disse quantos anos tinha e você perguntou por que ele ainda não havia se formado. Ali eram os Estados Unidos, afinal de contas não era como a Nigéria, onde as universidades fechavam com tanta frequência que as pessoas acrescentavam três anos ao tempo normal de curso e os professores faziam greve após greve, mas mesmo assim não recebiam. Ele respondeu que tinha tirado dois anos de férias para se encontrar e viajar, quase sempre para a África e Ásia. Você perguntou onde ele acabou se encontrando e ele riu. Você não riu. Você não sabia que as pessoas podiam simplesmente escolher não estudar, que as pessoas podiam mandar na vida. Você estava acostumada aceitar o que a vida dava, a escrever o que a vida ditava (p.131).

Por essas e outras razões não resta dúvida que a violência e a injustiça são resultados, entre outras coisas, da opressão e miséria social contra os mais fracos. Ou seja: ao impedir que o outro tenha acesso à saúde, à educação e à vida digna, legitima-se uma opressão terrível que contribui e muito para a desigualdade.

Ele não comia carne porque achava errado o método com o qual matavam animais; dizia que, por causa do método, toxinas do medo eram despejadas na corrente sanguínea dos animais e que essas toxinas deixavam as pessoas paranoicas. Na Nigéria, os pedaços de carne que você comia, quando havia carne, eram do tamanho da metade de um dedo. Mas você não contou isso para ele. Também não contou que os cubos de *dawadwa* que sua mãe colocava em tudo o que cozinhava, pois curry e tomilho eram caros demais, continham glutamato monossódico, eram

glutamato monossódico. Ele dizia que glutamato monossódico causava câncer, e que era por isso que gostava do Chang's (...) (p.134).

A injustiça social também tira a dignidade da pessoa e contribui para perder o respeito de seus familiares. Como esta passagem:

O carro que seu pai atingiu era grande, importado e verde escuro, com faróis dourados que pareciam os olhos de um leopardo. Seu pai começou a chorar e implorar antes mesmo de sair do carro e se prostrar na estrada, fazendo muitas buzinas soarem. Desculpe, senhor, desculpe, senhor, entoava ele. Se o senhor me vender junto com minha família, não vai conseguir comprar nem um pneu do seu carro.

(...) Quando seu pai voltou para o carro, você se recusou a olhar para ele, pois ele estava como os porcos que chafurdavam na lama no entorno do mercado. Seu pai parecia *nsí*. Merda (133).

Nessas passagens como em outras, a autora utiliza o pronome “você” como forma de evidenciar um distanciamento entre o enunciador e os atos e palavras representadas e entre o enunciador e os acontecimentos representados no discurso. Revela também uma intenção de objetivação do discurso, procurando desvincular-se de si mesmo, referindo-se a si mesmo na terceira pessoa (SOUSA, 2006).

CONCLUSÃO

O conto *No Seu Pescoço* aborda sobre injustiça social, desigualdade de gênero, sonho, nostalgia, racismo e preconceito contra imigrantes de forma combativa, sem ser abusiva. Com linguagem direta, faz a história fluir. Utilizando na enunciação verbal o pronome “você” como forma de apresentar um enunciador distanciado dos atos, dos acontecimentos representados no discurso, e revelando a tentativa de se desvincular-se de si mesmo, por isso usa a terceira pessoa.

Desde o início traz uma crítica à obsessão de sair de sua cidade natal para tentar a sorte nos Estados Unidos, expondo as contradições de uma América que se julga superior. A autora tenta desmistificar o famoso “sonho americano”, em que muitos acreditam que serão felizes deixando “nossa cultura para trás”. Além de trazer reflexões sobre a importância da valorização da cultura africana.

Até o fim da história apresenta uma mulher que decide seu destino: primeiro não sucumbindo ao assédio do tio e depois desfazendo um “final feliz” com um príncipe encantado. Saindo do clichê que a mulher precisa de um homem para sustentá-la. Akunna decide o seu rumo e, finalmente, e aquilo que se enroscava no seu pescoço começou a afrouxar, a se soltar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No Seu Pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP, Editora Unicamp, 1999.

CAMARGO, Orson. “**Injustiça social**”. Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/fome-miseria-altos-impostos.htm>>. Acesso em 31 de maio de 2018.

FIGARO, Roseli; BRAIT, Beth; BRANDÃO, Helena Nagamine; FIORIN, José Luiz; BACCDGA, Maria Aparecida; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Tiago de Melo. **Problemas no paraíso**: a democracia racial brasileira frente à imigração afro-brasileira (1921) <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2003000200005> Acesso 30/05/2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Org. POSSENTI, Sírio; SOUSA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos da teoria e pesquisa**. 2. ed. rev. ampl. Porto: 2006. [sousa-jorge-pedro-elementos-teoria-pesquisa-comunicacao-media.pdf](#)-Adobe Reader DC.

IDENTIDADES AO LÉO: UMA LEITURA DE “PONCIÁ VICÊNCIO” E DE “O VENDEDOR DE PASSADOS”

Leonardo Gomes de Souza

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola - MG

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola - MG

Fernanda Soares Wenceslau

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Carangola - MG

RESUMO: Objetivamos comparar as personagens: Ponciá Vicêncio, da brasileira Conceição Evaristo e Félix Ventura, do angolano Eduardo Agualusa. A primeira questiona seu nome, herdado do antigo senhor de seus avós. Nessa percepção de perda, desloca-se em busca de sua identidade. O segundo cria identidades para os que o procura. A pesquisa, do tipo bibliográfica, foi iluminada por teóricos que tratam desse assunto, a saber, Cândido (1999), Hall (2015), Fanon (2008), Alves (2009), Spivak (1994) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura angolana-literatura brasileira-identidade

ABSTRACT: We aim to compare the characters: Ponciá Vicêncio, from the Brazilian Conceição Evaristo and Félix Ventura, from the Angolan Eduardo Agualusa. The first

questioned his name, inherited from the old master of his grandparents. In this perception of loss, he moves in search of his identity. The second creates identities for those who seek it. The research, of the bibliographic type, was illuminated by theorists who deal with this subject, namely, Candido (1999), Hall (2015), Fanon (2008), Alves (2009), Spivak (1994) and others.

KEYWORDS: Angolan Literature- Brazilian Literature-Identity

1 | INTRODUÇÃO

Antoine Compagnon (1999) afirma que “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo.” (Cf. COMPAGNON, 1999, p. 37), em outras palavras, a literatura possui uma liberdade que possibilita um novo olhar sobre a realidade que nos cerca. É por isso que decidimos utilizar de recursos literários, com o intuito de discutirmos uma questão altamente produtiva para o aluno de Letras, no que se refere, à sua relação com as humanidades, a saber: a identidade.

Este tema é elencado por vários teóricos, tais como: Zygmunt Bauman (2001), em sua fase líquido-moderna; Stuart Hall (2015), em

sua modernidade tardia; Marshal Berman (1986), com sua contemporaneidade e David Harvey (2006), na sua fala sobre a Pós-modernidade. Todos eles viabilizam melhor entendimento sobre a construção de identidades, em diferentes fases da história, e, especificamente, na fase atual, que os articulistas consideram contemporânea, na esteira de Marshal Berman (1986).

2 | IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO

Conceição Evaristo (2003), em seu romance de fundação constrói a personagem que dá nome ao livro “Ponciá Vicêncio”. Esse livro conta a história de uma mulher afrodescendente, moradora de uma comunidade formada, oficialmente, por ex-escravos. É criada dentro dessa comunidade e aos dezenove anos decide ir para a cidade tentar ganhar dinheiro, construir uma casa e voltar para buscar a família. Na cidade, casa-se, e, após encontros e desencontros, retorna à sua comunidade.

José Eduardo Agualusa (2004), em seu romance “O vendedor de passados”, narra a história de Felix Ventura, legítimo angolano, genealogista por profissão. Essa surpreendente figura trabalha construindo nomes, ou melhor, passados para quem o procura. Um dia bate-lhe a porta um estrangeiro desejoso de seus serviços. Esse torna-se um bom amigo do protagonista dessa história que é narrada por uma Osga, de nome Eulálio.

Ambos os textos apresentam a identidade como uma construção. De fato, no primeiro caso, tal construção é mais velada, mas, a partir do questionamento que a personagem faz de parte do nome, Vicêncio, fica evidente que o mesmo, que a identifica, não é inerente a ela, já que não se origina do seu passado, não é crioulo, por assim dizer. Essa realidade evidencia-se no livro em várias cenas. Uma, em especial, se dá na infância de Ponciá. Na beira do rio ela tinha o hábito de gritar seu próprio nome. Nesse gesto a personagem “Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí, nenhum lhe pertencia também” (EVARISTO, 2003, p.16). O narrador a descreve como um ser inominado.

No segundo caso, tal construção é mais evidenciada, já que fica explícita a construção do nome da personagem, José Bachmann. Apesar da inerência do nome, fica por conta deste somente a aceitação do passado que o redefine.

No primeiro diálogo, entre o futuro José Bachman e Felix Ventura, este insiste em questionar o nome daquele que inesperadamente se faz presente em sua casa. A resposta que ele obtém é: “- Tive muitos nomes, mas quero esquecê-los a todos. Prefiro que seja você a baptizar-me” (AGUALUSA, 2004, p.14).

De fato, ambos os questionamentos são próprios da contemporaneidade, na esteira de Stuart Hall, modernidade tardia. Para ele, “um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, no final do século XX”. É essa

mudança que vem abalando a ideia que temos de nós mesmos. Entre as paisagens culturais afetadas estão as de gênero, classe, sexualidade, etnia e raça, que durante muito tempo nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Em ambos os casos a identidade nos apresenta como um instrumento que merece ser estudado. A partir dessa ótica, fizemos a análise comparativa entre ambas as obras.

Os fragmentos citados, logo acima, apontam para questões muito presentes na atualidade. Ponciá rejeita toda a carga identitária que advêm do seu nome, de empréstimo, e que não a deixa esquecer de seu passado escravizado. Ela, para responder aos impulsos de recusa ao nome, sai de sua comunidade e se dirige à cidade em busca de melhores condições. No entanto, permanece uma “inominada” (VICÊNCIO, 2013, p.16).

No relato de Felix Ventura são múltiplos os nomes assumidos pelo estrangeiro. Em cada momento ele escolhe uma identidade nova, a fim de se adequar ao ambiente.

Vamos ao que os teóricos nos orientam sobre essa fase conhecida como modernidade, a fim de que, pela fala deles, possamos entender um pouco melhor as relações presentes em nível textual.

3 | UM OLHAR SOBRE A MODERNIDADE

Zygmunt Bauman (2001) nomeia essa fase da história como modernidade líquida. Ele justifica a sua metáfora argumentando que os líquidos têm a incrível capacidade de se adaptar ao espaço onde se situam e sob qualquer pressão se alteram. São instáveis. Em complemento a isso, associamos à ideia de liquidez à de leveza, logo, para o sociólogo polonês, ambas são “metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (2001, p.8).

Nessa perspectiva, Felix Ventura, é uma grande metáfora das forças de liquefação. Felix é genealogista, um verdadeiro vendedor de passados. O seu trabalho é vender aos seus clientes “um nome que ressoe a nobreza e a cultura” (AGUALUSA, 2004, p.13). Para isso ele “traça-lhes a árvore genealógica. Dá-lhes as fotografias dos avós e bisavós, cavalheiros de fina estampa, senhoras do tempo antigo” (AGUALUSA, 2004, p.13). Felix pega a história de uma pessoa, sólida até então, uma vez que, teoricamente, o passado é imutável, e a liquefaz, para dar origem a um novo passado, com novas personagens e *status*.

Bauman, em sua teoria, afirma que ainda vivemos a modernidade, ao contrário de David Harvey que assume a atual fase como pós-modernidade ou mesmo Stuart Hall com sua Modernidade tardia.

O polonês divide a modernidade em duas fases, a primeira de cunho sólido e a segunda líquida. Na primeira fase, tinha-se uma sociedade organizada em torno

de estruturas rígidas que lhe garantia homogeneidade, segurança, estaticidade, ou seja, na fase sólida, a sociedade possuía moldes permanentes, nos quais, elas se enquadravam. Na fase líquida, esses moldes foram derretidos, liquefeitos. As pessoas já não se guiam por essas fôrmas. Com isso, o ser humano está ao léu, pois os “padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, [...] estão cada vez mais em falta.” (BAUMAN, 2001, p.14). O ser humano encontra-se abandonado à sua própria liberdade.

Essa fala nos ajuda a entender um pouco da postura de Ponciá Vicêncio, ante seu nome. Este, possui uma carga histórica – sólida – carregada de identificação com um sistema sócio-ideológico. O sobrenome Vicêncio era sinônimo de dominação, uma perene lembrança de que Ponciá era subjugada. Daí a recusa do nome. Símbolo de um sólido social de até então. Esse quadro – solidez social- vem se desfazendo. Hoje, tem-se a fase líquida da modernidade.

David Harvey nos ajuda a entender com mais clareza a fase líquida da modernidade. Essa fase (pós-moderna para Harvey) tem por características “A fragmentação, a indeterminação, e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou [...] ‘totalizantes’” (HARVEY, 2006, p.19). Dessa forma a diferença e a heterogeneidade são motrizes para a revolução cultural.

No romance de *Agualusa*, quando o estrangeiro permite que a nova situação o batize, evidencia-se toda a fragmentação do homem que não consegue assumir uma realidade por inteiro, assumi-la totalmente, por estar em constante processo de mudança.

A contemporaneidade rejeita tudo o que se coloca como universal. Os sólidos eram, por assim dizer, estruturas perenes que, com o clamor por liberdade, foram abandonados ou redefinidos pela nova ordem social. Nesse sentido, nos lembra Berman (1986), que a modernidade “anula todas as fronteiras geográficas e raciais de classe e nacionalidade, de religião e ideologia.” (p.15), isto é, todos os critérios assumidos pelas sociedades são destruídos pela contemporaneidade.

Os sólidos estavam ligados ao tradicional. Hall afirma que “As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (2015, p.18). O tradicional foi perdendo, ao longo do processo de liquefação, a sua força. Esta “prende” o indivíduo ao local, territorializa os laços mantidos pelas pessoas, porém, nessa novo momento, “para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas.” (BAUMAN, 2001, p.22) Isso implica que “Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado.” (BAUMAN, 2001, p.22).

Grande parte desse processo se liga a globalização. O local possui outra dimensão atualmente. Se é que se pode falar em local, uma vez que nosso mundo interconectou-se a ponto de se tornar um espaço unificado. Bauman alerta para o fato

de que a característica moderna que se impõe como “atributo crucial” (2001, p.15) é “a relação cambiante entre espaço e tempo” (2001, p.15). A característica singular da globalização não é justamente o domínio do espaço pelo tempo? Hoje as distâncias são mínimas uma vez que, com o meio adequado, pode-se em um curto tempo cobrir extensões dantes nunca imaginadas.

Hall retrata que um dos aspectos da problemática da identidade hoje mantém relação com o “caráter da mudança na modernidade tardia: em particular, ao processo de mudança conhecido como ‘globalização’, e seu impacto sobre a identidade cultural” (2015, p.12).

As grandes transformações que vem ocorrendo nas sociedades, à alta integração da comunidade humana, as novas formas de se organizar, os norteadores da vida humana no hoje são fatores que muito mexeram na noção de identidade. Aliás, foi somente porque todo esse movimento ocorreu que a questão identitária apareceu como algo a ser discutido. Bauman lembra que a alguns anos tal questão não estava no *road* dos assuntos em alta, porém, hoje identidade é “o papo do momento” (2005, p.23).

Para essa virada na forma de se encarar a identidade foi preciso o vagaroso processo de desestruturação e a diminuição da força aglutinadora e integradoras “das vizinhanças, complementadas pela revolução dos transportes, para limpar a área, possibilitando o nascimento da identidade – como *problema* e, acima de tudo, como *tarefa*.” (BAUMAN, 2005, p.24)

Essa fala de Bauman revela que foi preciso, para que a identidade esteja na ordem do dia, um processo delicado de desterritorialização e a vitória do tempo sobre o espaço. Ambos os fenômenos desencadeados pela globalização. Essa realidade impacta a configuração identitária dos novos tempos. Como argumenta Hall.

Este teórico escreve seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” pressupondo, por sua parte, “uma posição basicamente simpática à afirmação de que as identidades estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (2005, p.9).

Em nossa visão, de fato, é uma oportunidade ótima que diversos grupos e indivíduos possam ter vez e voz. Isso só foi possível porque a modernidade quebrou com vários dos sólidos (preconceitos) mantidos até então. Por outro lado, o processo de liquefação gera uma crise identitária no âmbito comunitário, ou melhor, destitui a comunidade enquanto espaço privilegiado de transmissão da identidade.

Uma das consequências disso está no fato de hoje a identidade ser uma tarefa/missão a ser realizada pelo sujeito e não mais algo assumido pelo indivíduo por um senso de pertença a um grupo.

Até pouco tempo, a comunidade era a responsável por transmitir ao indivíduo a sua identidade. Hoje, há o processo de se desvencilhar das mesmas estruturas – tipicamente coletivas. A contemporaneidade impôs um individualismo egoísta. Este leva cada vez mais as pessoas ao isolamento de umas em relação as outras. Quanto

a isso nos recorda Bauman: “A ‘individualização’ agora significa uma coisa muito diferente do que significava há cem anos e do que implicava nos primeiros tempos da era moderna” (BAUMAN, 2001, p.39-40). Aqueles eram “os tempos da exaltação da ‘emancipação’ do homem da trama estrita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias. (BAUMAN, 2001, p.39-40)

Logo, a modernidade é um movimento ambivalente, ou seja, ela permite que as diferenças e os grupos minoritários se expressem, por outro lado, impõe um novo mecanismo de transmissão da identidade. Esta, hoje, não é algo que nos antecede, pelo contrário, ela é uma missão, uma tarefa que todos, indistintamente, temos de cumprir.

Bauman resume sua fala da seguinte forma: “a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005, p. 17). A globalização quebrou esse inevitável pertencimento. Os indivíduos se tornaram cidadãos do mundo. Prova disso é que o assunto identidade está no discurso do dia.

Enquanto Hall louva o fato de que as identidades estão descentralizadas (voltamos a repetir, uma consequência disso é que mais grupos tiveram vez e voz o que é ótimo) Bauman alerta para o fato de que “estar total ou parcialmente ‘deslocado’ em toda parte” (BAUMAN, 2005, p. 19) é, na verdade, “não estar totalmente em lugar algum” (BAUMAN, 2005, p. 19). O homem ao perder o senso do local, do pertencimento, tornou-se pertencente a todo ambiente, mas sem sê-lo totalmente. O homem se fragmentou.

Marshall Berman nos alerta para o fato de que “Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor” (1986, p.15) em contra partida este “ser moderno” “ameaça destruir tudo que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. (1986, p.15)

Desta fala, evidencia-se a ambivalência desse movimento denominado de tantas maneiras pelos diversos estudiosos.

Bauman ao falar sobre identidade e juventude faz um alerta: “O que mais importa para os jovens é preservar a capacidade de *remodelar* a ‘identidade’ e a ‘rede’ no momento em que surge uma necessidade” (2011, p.19). As novas gerações em relação as anteriores se configuram em outras bases, alerta o sociólogo “A preocupação dos antepassados com a própria *identificação*, exclusiva e única, tende a ser deslocada pela preocupação com uma *reidentificação* perpétua.” (2011, p.19)

Esse processo pode ser observado tanto em Ponciá quanto em Felix. Ela, sempre à procura de si, ele fazedor de sonhos, ou seja, sempre construindo realidades verossímeis.

4 | CONCEIÇÃO EVARISTO E JOSÉ EDUARDO AGUALUSA: IDENTIDADE E CRÍTICA SOCIAL

Como fundamentamos acima, as identidades hoje estão sendo jogadas ao léu, ou seja, em um processo de abandono, de troca de substituição. Esses efeitos são percebidos nas obras.

O contexto da obra de Agualusa é a Angola pós-independente. Este país está com uma burguesia emergente e desejosa de se livrar do passado de país colonizado. Isso pode ser percebido no livro no episódio em que um ministro do governo - pessoa rica - vai até Feliz Ventura, para que este lhe venda um passado. O ministro é descrito como “um homem baixo, gordo, pouco à vontade dentro do próprio corpo” (AGUALUSA, 2011, p. 66). Este ministro é uma metáfora da abundância. Situação vivenciada pela minoria.

Ana Cristina Pinto Bezerra (2012) afirma que Feliz Ventura, um legítimo angolano, possui “um ofício curioso, mas pertinente no contexto angolano em que a burguesia deseja apagar a sua memória colonizada negra e adquirir uma identidade branca” (p. 2).

Uma análise atenta do livro nos leva a conclusão de que Felix Ventura é uma crítica a essa situação. No início do livro, no diálogo primeiro entre o vendedor de passados e José Bachman, apesar de ser albino, Felix não se identifica com a cor branca, ele se declara negro, um indivíduo autóctone. Desta forma, há, na construção de tal personagem, um tom político - ideológico do próprio autor. Esta é, até certo ponto, uma análise Marxista. Dizemos isso na esteira de Compagnon, quando esse afirma a grande crítica marxista: a vinculação entre: “literatura e ideologia” (COMPAGNON, 1999, p.36)

O livro de Conceição Evaristo, analisado sobre esse viés, se torna uma grande crítica a uma sociedade que ofereceu aos negros uma liberdade formal, mas que de maneira alguma foi uma libertação de fato. Para usar uma metáfora linguística, poderíamos dizer que a classe dos escravos foi documentalmente reclassificada, mas na semântica da sociedade a mudança não ocorreu.

Ponciá é uma inominada, assim como uma deslocada. Alguém que indo para a cidade em busca de melhores condições, depara-se com a dura e triste realidade das novas formas de escravidão.

Ambos os autores são críticos desse contexto. Eles buscam, por meio da literatura, que a realidade seja enxergada com outros olhos, que a vida e a identidade sejam mais valorizadas e que a influência das modernidades sobre esses grupos não faça com que se perca as raízes que se constitui as bases do ser humano.

Esses autores, ao contrário da tradicional literatura europeia que, “propõe, desde Cervantes, uma aprendizagem do indivíduo burguês” (COMPAGNON, 1999, p. 36), em outras palavras, uma literatura “comprometida com valores dos quais seria ao mesmo tempo causa e consequência, sendo o primeiro deles o indivíduo burguês”

(CONPAGNON, 1999, p. 36), os escritores aqui analisados tem um compromisso com grupos minoritários, deixando isso evidente por meio de suas literaturas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esse texto buscou mostrar que o nosso mundo está mudando. As pessoas saíram de uma realidade onde a identidade era predeterminada para um mundo onde se pode escolher a identidade que se vai utilizar. Isso é fruto do processo de liquefação muito íntimo da globalização.

Nessa perspectiva, analisou-se as já citadas obras, a fim de perceber como essas relações se fazem presentes nas respectivas literaturas. Tem-se por conclusão que Ponciá Vicêncio mantém íntima relação com Felix Ventura. Ambas as personagens se colocam a cumprir a missão de edificar sua identidade. Ponciá se desgarrá de sua comunidade de origem e vai à procura de outras realidades, Felix faz surgir novas identidades das cinzas do passado.

Essa realidade relaciona-se com a construção da identidade hoje. Nós também estamos na incansável missão de construir nossas identidades e o fazemos a cada escolha, a cada decisão, a cada movimento que traçamos com nossas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Modernidade Líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, Ana Cristina Pinto. **A construção do personagem Félix Ventura: o “vendedor de passados”** de Agualusa. Revista Crioula. São Paulo, N° 12, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/57865/60911>> Acesso em: 26 de nov. de 2016 .

CONPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

SOBRE A ORGANIZADORA

Denise Pereira - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE). Coordenadora das Pós Graduações: MBA em Logística e Supply Chain; MBA em Gestão Estratégica de Pessoas; MBA em Auditoria, Finanças e Controladoria; MBA em Comunicação Empresarial; MBA em Gestão Empresarial. Experiência nas disciplinas de Pós Graduação em: Metodologia de pesquisa, Artigo Científico, Responsabilidade Social, Metodologia do Ensino Superior.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-092-6

