

REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES

DIRETORA GERAL

Nágila Oliveira dos Santos

DIREÇÃO EXECUTIVA

André Luiz dos Santos Silva

EDITORA GERAL

Nágila Oliveira dos Santos

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Cleide Aparecida Vitorino – Casa das Áfricas

Débora Barbosa da Silva – UERJ

Gutiele Gonçalves dos Santos – FIOCRUZ

Jean Gustavo de Oliveira Moraes – USP

Márcia Neide dos Santos Costa – UESB

Tayronne de Almeida Rodrigues – UFCA

Vanessa Cristina dos Santos Saraiva – UERJ

COORDENAÇÃO DE ARTE E COMUNICAÇÃO

Bruce Lalibela Carosini

EQUIPE DE REVISÃO DE NORMAS E REFERÊNCIAS

André Luiz dos Santos Silva – IFFluminense

Luane Neves de S. Porto – UNIRIO

Vanessa Batista da Silva – UNIRIO

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gomes da Silva – PUC-Rio e INES

Alex Santana França – UEFS

Alexsandro Rosa Soares - UNIRENTOR

Alfa Oumar Diallo – UFGD

Ana Lúcia Dias dos Santos – CUAUCL

Andresa Barros Santos – UFMA

Antonio Carlos Malachias – USP

Antonio Jeovane da Silva Ferreira – UFC e UNILAB

Brenda Iolanda Silva do Nascimento – UFRJ

Carolina Cavalcanti do Nascimento – UFSC

Cícera Nunes – URCA

Cintia Santos Diallo – UEMS e Catedra UNESCO / UFGD

Cristina Aparecida Silva – EEICB

Cristiane Pereira Soares Martins – UNESA

Daniel de Jesus dos Santos Costa - UnB

Edna Sousa Cruz – UEMASUL

Edwilson da Silva Andrade – SME Quissamã

Elaine Cristina Marcelina Gomes – UERJ e UNIVERSO

Érica Luciana de Souza Silva – UFJF e IFFluminense

Ernani Silvério Hermes – URI

Esteban Cipriano Costa Lópes – PUC-Rio

Fabiola de Lourdes Moreira Rabelo – CLACSO

Felipe Cazeiro da Silva – UFRN

Felipe Vieira Brito – UFF

Fernando Rocha da Costa – UFG

Gabriel Delphino Fernandes de Souza – UFF

Geice Maria Pereira dos Santos – UFPI
Gustavo Augusto Assis Faustino – UFG
Henrique Antunes Cunha Júnior – UFC
Iago Vilaça de Carvalho – UFRJ
Ivan Felipe Fernandes Gomes – FIOCRUZ / CP II
Joaklebio Alves da Silva – UFRPE
João Leandro Neto – UFCA e SME Araripe
João Vitor de Sena Campos – UFMA
Jonathan da Silva Marcelino – USP
Jorge Luiz Gomes Junior – UFF
José Manuel Mussunda da Silva – UNILAB
José Sena da Silva Filho – UFRJ
Justino Gomes – UNILAB
Kelly dos Santos Araújo – UFMA
Laysi da Silva Zacarias – UnB
Leandro Rodrigues Nascimento da Silva – UFRRJ
Lorena de Oliveira Severino – UFOP
Maíza da Silva Francisco – UFRRJ e CEDERJ
Marcos César Gomes dos Santos – Rede Afro LGBT
Mariana Fernandes dos Santos – IFBA
Marluce da Silva Santana – UFBA
Mônica Francisco da Silva – UFRRJ
Paulo César Alves Garcia – UNILAB
Paulo Mileno Santos de Souza – UVA-RJ e UERJ
Patrícia Goulart Pinheiro – UFSC
Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira – UFRJ e SMERJ
Rafael Valladão – UERJ
Renata Maria Franco Ribeiro – Universidade de Lisboa
Ronan da Silva Parreira Gaia – USP e Casa da Mulher
Rosemberg Ferracini – UFT
Tadeu Lucas de Lavor Filho – UFC
Tatiane Sant’Ana Coelho Reis – York University
Thomas Dreux Miranda Fernandes – Università degli Studi di Cagliari
Vanessa Pita Sousa – UFRB e CEAS-BA
Vania Cristina da Silva Rodrigues – UFTM
Verônica Barbosa Ribeiro – Universidade de Santiago e Ministério da Educação de Cabo Verde

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p01.204

INDEXADORES:



Sumário

COLONIALISMO E MATERNIDADES DAS MULHERES NEGRAS À PARTIR DO INSTAGRAM.....	5
Elaine Matias Damacena / Mino Correia Rios / Joice Ferreira da Silva / Carla Liane Nascimento dos Santos	
ESPAÇOS (RE)VELADOS ENTRE ROMANCE E FILME MOÇAMBICANOS.....	22
Letícia Elena Lemos	
EDUCAR PARA O ORGULHO: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	34
SamiloTakara / Rosangela Aparecida Hilário / Vinicius de Souza Santos	
O FEITIÇO DA RAMA DE ABÓBORA E O SEU DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO.....	46
Suelio Geraldo Pereira	
A MULATA QUE CHEGOU: MULHERES NEGRAS E O ESTEREÓTIPO DE MULATA	61
Milla Martins Figueiredo Gomes.....	
ESTRATÉGIAS E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE ESCRAVIZADOS AFRICANOS, INDÍGENAS E SEUS DESCENDENTES NO PIAUÍ, SÉCULO XVIII.....	70
Gutiele Gonçalves dos Santos	
LAMA DA SAMARCO, CORONAVÍRUS E OS QUILOMBOLAS DE LINHARES-ES: INVISIBILIDADE.	77
Eliete Alves de Souza e Silva / Juliana Santos Freitas / Joana Lúcia Alexandre de Freitas	
MULHERISMO OU FEMINISMO? A LUTA POR DIREITOS DA MULHER NEGRA	89
Maria Evonete Nunes dos Santos / Joana Lúcia Alexandre de Freitas	
NOIVAS DE CRISTO E MÃES DE SANTO: ANÁLISE COMPARATIVA DO PAPEL FEMININO NA ESTRUTURA SACERDOTAL DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA E NA ESTRUTURA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.....	99
Mariana Oliveira Stoliar / João Irineu de Resende Miranda	
ONÃ INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	114
Francisca Rosania Ferreira de Almeida / Dália do Sol Silva Pinheiro	
POR UM ENSINO DE SOCIOLOGIA ANTIRRACISTA: A ATUALIDADE DA OBRA QUARTO DE DESPEJO EM TEMPOS DE CRISE	120
Michely Peres de Andrade / Francisca Rosania Ferreira de Almeida / Lilian Maria da Silva Mello / Dália do Sol Silva Pinheiro	
DECOLONIZING AFRICAN CITIES: FROM POSTCOLONIAL THEORY TO SOUTHERN URBANISM	133

Silvia M. Agostinho do Amaral

COLONIZAÇÃO E PODER EM “NINGUÉM MATOU SUHURA”, DE LÍLIA MOMPLÉ .141

Priscila Finger do Prado / Inês Helena Kurpel

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA 154

Renata Meira Veras / Rafael Anuniação Oliveira / Nátali de Carvalho Lima /

Milena Amorim dos Santos / Taynah da Silva Nascimento

LOVECRAFT COUNTRY: MULHERES CYBORGS EM UMA TRANSCRIÇÃO AFROFUTURISTA 170

Heidy Maiyumi Rafael Kanasiro

DO CINEMA NAMIBE AO NEAB VIRTUAL: O AFROFUTURISMO POTENCIALIZANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 186

Cristina Lúcia Dias Vaz / Helena do Socorro Campos da Rocha

COLONIALISMO E MATERNIDADES DAS MULHERES NEGRAS À PARTIR DO INSTAGRAM

Elaine Matias Damacena¹

Mino Correia Rios²

Joice Ferreira da Silva³

Carla Liane Nascimento dos Santos⁴

5

RESUMO: O processo de construção da identidade do povo preto no Brasil é atravessado por múltiplas dimensões sociais e históricas. Diante disso, falar da maternidade dessas mulheres coloca um desafio de pesquisa que é, obrigatoriamente interseccional, com questões de gênero, de raça e de classe interarticuladas. Esses processos precisam, assim, ser avaliados desde o olhar das relações estabelecidas no colonialismo e apropriação dos corpos e suas implicações nas vivências contemporâneas. Diante disso, o presente estudo busca compreender as particularidades das experiências de maternidades da mulher negra brasileira na contemporaneidade, verificando como a historicidade atravessa as experiências. O estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa netnográfica realizada através da escolha dos perfis da plataforma Instagram, coletando discursos sobre maternidade da mulher negra. Foram aplicados um conjunto de critérios de inclusão e exclusão, de modo a delimitar melhor o recorte, e os dados foram afunilados e analisados tendo como base o referencial teórico e a hermenêutica-dialética. Os resultados permitem destacar que as desigualdades de raça e classe estão presentes nas experiências cotidianas de mulheres negras e mães. Além disso, a naturalização e universalização do modelo branco-burguês como parâmetro não contempla as experiências de mulheres não brancas. Garantir a subsistência, educação dos filhos e violências imputadas aos seus filhos e filhas são uma das diversas preocupações que mães negras precisam lidar. Recomenda-se que estudos futuros abordem perspectivas voltadas à pesquisa voltadas para a necessidade de descolonizar construções universalizantes e eurocentradas acerca da maternidade, as quais não retratam o protagonismo da população preta em saberes científicos construídos ao longo da história.

Palavras-chave: Maternidade; Mulher Negra; Colonialismo; Psicologia Sócio-histórica.

COLONIALISM AND MATERNITIES OF BLACK WOMEN FROM INSTAGRAM

ABSTRACT: The process of building the identity of black people in Brazil is crossed by multiple social and historical dimensions. Therefore, talking about the maintenance of these women poses a research challenge that is necessarily intersectional, with issues of gender, race, and class interlinked. These processes need, therefore, to be evaluated from the perspective of the relationships established in colonialism and the appropriation of bodies and their implications in contemporary experiences. Therefore, this study seeks to understand the particularities of the experiences of maternity hospitals of Brazilian black women in contemporary times, verifying how historicity crosses the experiences. The study was conducted through qualitative netnographic research carried out through the choice of profiles on the Instagram platform, collecting speeches about black women's motherhood. A set of inclusion and exclusion criteria were applied, to better delimit the cut, and the data were funneled and analyzed based on the theoretical framework and the dialectic-hermeneutics. The results allow us to highlight that racial and class inequalities are present in the daily experiences of black women and mothers. Furthermore, the naturalization and universalization of the white-bourgeois model as a parameter does not include the experiences of non-white women. Ensuring their livelihoods, the education of their children, and the violence attributed to their sons and daughters is one of the many concerns that black mothers need to deal with. It is recommended that future studies address perspectives focused on research aimed at the need to decolonize universalizing and Eurocentered

¹ Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Jorge Amado e Pós-Graduada em Terapia Familiar Sistêmica.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

³ Mestre em Psicologia pela UFBA.

⁴ Doutora em Ciências Sociais (UFBA)

constructions about motherhood, which do not portray the role of the black population in scientific knowledge built throughout history.

Keywords: Maternity; Black woman; Colonialism; Socio-Historical Psychology.

DOI: [10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p5.21](https://doi.org/10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p5.21)

INTRODUÇÃO

A explicação e conceituação generalista para o fenômeno da maternidade, oriunda tradicionalmente no contexto ocidental, fora construída com base em concepções biológicas e psicossociais universalizantes. De acordo com a importada concepção, a responsabilidade de cuidados da criança é direcionada à figura materna, baseando-se na justificativa de que as relações de consanguinidade entre mãe e sua prole, estabelecidas através das estruturas biológicas e afetivas, são capazes de delegar tal responsabilidade.

Contudo, este conceito não engloba a complexidade do fenômeno materno, em sua pluralidade e dinamismo, pois o conjunto de práticas de cuidados direcionados ao bebê ou criança, suprimindo as necessidades destes, podem ser ofertados por outras pessoas, como na maternagem, independente do gênero e sem laços de consanguinidade (GRADVOHL, 2017). A partir daí surgiu o seguinte questionamento: quais as experiências de maternidades das mulheres negras no contexto colonial de acordo com retratos históricos, e na contemporaneidade à partir do *Instagram*?

A presente pesquisa se propõe a compreensão da maternidade como uma construção social, variando segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. A Psicologia Sócio-histórica serviu de base para a análise dos materiais documentais presentes na rede social Instagram, partindo do pressuposto que a construção sócio-histórica da maternidade da mulher negra na sociedade brasileira sofre influência dos efeitos de condicionamentos sócio-históricos anteriores, produto da elaboração social e suscetível a mudanças que ocorrem ao longo do tempo e das gerações.

Ao falarmos de maternidades de mulheres negras, primordialmente é preciso compreender, analisar e descrever os aspectos históricos do Brasil, trazendo uma reflexão sobre o contexto colonial, e como este atravessa a experiência da maternidade das mulheres negras. Badinter (1986) retrata a construção histórica e social da maternidade francesa e esta referência é utilizada predominantemente em estudos brasileiros sobre o tema e afirma que havia três discursos que justificavam os princípios e os fatos a respeito da maternidade.

O discurso aristotélico surgia para “justificar, do ponto de vista filosófico, a autoridade do marido e do pai” (BADINTER, 1986 p. 18). Ou seja, a autoridade do homem legitimada, de acordo com a concepção de que existe a desigualdade natural entre seres humanos, a saber: desigualdade entre homens e mulheres, homens e seus escravos desprovidos de alma, o homem e os animais. Tal posição de superioridade específica do homem branco, definia e estabelecia parâmetros relacionais.

O discurso teológico, apesar das mensagens de amor e igualitarismo provenientes de raízes judaicas, reforçava e justificava a autoridade paterna e marital. A mulher fora criada à partir da costela do homem; a mulher fora responsável pelo pecado e vinculada à imagem de serpente maligna; as maldições que recaíram sobre a mulher por ter desviado o homem do seu caminho: a multiplicação das dores de parto, e a paixão pelo marido e o domínio deste. “O conceito de paixão implica [...] ideias de passividade, de submissão e de alienação que definem a futura condição feminina. Adão, confirmado em seu papel de senhor, foi condenado apenas a trabalhar arduamente e a morrer como Eva” (BADINTER, 1986 p. 20).

O discurso político “buscava fortalecer a autoridade paterna para melhor fundar no direito à monarquia absoluta e permitir aos reis dispor de uma autoridade legítima sobre seus súditos, sem estarem ligados a eles por nenhum compromisso” (BADINTER, 1986 p. 24), reafirmando, assim, o dogma da desigualdade natural do discurso aristotélico e lembrando a dependência e submissão dos filhos aos pais, e das mulheres aos maridos, proferidos pelo discurso teológico.

Badinter (1996) traz ainda, uma reflexão sobre o mito do amor materno, servindo de base para argumentos. tais como: depende desse amor materno garantia não somente a sobrevivência da prole, mas também a manutenção da sociedade de classes, atendendo às demandas capitalistas, visto que a burguesia via nas crianças a futura mão de obra produtiva. E estabelece um nexos causal: devido à redução da mão de obra produtiva e do alto índice de mortalidade infantil na Europa no século XVIII e XIX, se implantou a representação da maternidade ocidental difundida atualmente (RESENDE, 2017).

Ainda sobre as discussões de maternidade ocidental e europeia, com o surgimento da maternidade científica emergindo do discurso médico da segunda metade do XIX, e seus discursos de normalização e valorização da amamentação materna, a amamentação mercenária fora condenada, no entanto a ama-de-leite continuou a ser utilizada nas práticas cotidianas (MACHADO, 2018).

Estudando os fenômenos maternidade e maternagem de acordo com a realidade brasileira, constatamos que as construções de pesquisa e explicações são fundamentadas em saberes que foram construídos em realidades europeias, e importados para explicar os fenômenos brasileiros, sendo este um dos reflexos do processo histórico atemporal de colonização da nossa sociedade, formulações baseadas em interesses e explicações hegemônicas. O que o ocidente postula como conhecimento sofre distorções etnocêntricas eurocentradas (NASCIMENTO, 2009).

A autora Maria Helena Machado (2018), no livro *Instituições Nefandas*, propõe a historiografia da maternidade de mulheres escravizadas, salientando a importância de pensar a maternidade de mulheres negras ancestrais, considerando o processo violento de apropriação de seus corpos, e a atribuição contraditória de seus papéis: escrava e cuidadora. Machado (2018) pontua que os historiadores não estabeleceram as diferenças ou as peculiaridades das experiências de homens e mulheres submetidos à escravidão, conceituando a experiência escrava em seus aspectos gerais.

A garantia da sobrevivência e resistência diante da escravidão marcou a história da sociedade brasileira, e as mães negras precisam ser retratadas para além da memória histórica da escravidão. É preciso refletir a respeito dos caminhos trilhados por mulheres em busca da liberdade, seus problemas e limites que enfrentaram nos contextos específicos (MACHADO, 2018).

Além de conhecer a história e a ancestralidade, na contemporaneidade percebe-se que as questões de gênero não atingem igualmente mulheres brancas e mulheres negras. O Feminismo Negro através da interseccionalidade nos faz compreender que as mulheres negras não têm só o preconceito, discriminação e opressões de raça a vencer, elas ainda precisam enfrentar demandas de gênero e classe.

É preciso colocar em evidência que as lacunas nas narrativas a respeito do povo preto atingem os diversos âmbitos de suas vivências, desde a história não contada sob a perspectiva dos oprimidos, bem como as problemáticas presentes no cotidiano, refletindo o passado que ainda continua sendo reproduzido nas desigualdades sociais e raciais. É preciso falarmos e escrevermos, pois trata-se de um ato político, narrativas que contam “uma História de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos, e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer com nossas vozes” (KILOMBA, 2019 p. 27), vozes silenciadas em forma de discurso que universaliza os fenômenos, ou que simplesmente os ignora. Escrever e demonstrar a “oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019 p. 28).

A utopia de igualdade racial não consegue apagar os dados estatísticos que retratam as disparidades na atenção à saúde de mulheres negras, bem como a reprodução das políticas de embranquecimento, genocídio, extermínio, e empobrecimento da população negra, ou seja, das mulheres negras, seus filhos e filhas e suas famílias. O assassinato de um jovem negro, ou seja, o filho de uma mulher negra, acontece a cada 23 minutos no Brasil (CPI, 2016). De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, entre 2015 e 2016, 76,2% das vítimas de atuação da polícia foram negras (IPEA, 2018). Segundo o Mapa da Violência de 2015, o assassinato de mulheres negras, que deixa filhas e filhos, aumentou em 54%, enquanto o de mulheres brancas caiu em 9,8%.

Fundamentados nos dados estatísticos em que os recortes raciais demonstram uma das diversas faces da maternidade no Brasil, pretendemos alcançar o protagonismo dos discursos sob o ponto de vista da maternidade negra, pouco retratada nos estudos atuais. Quando questionamos saberes impostos fundamentados em epistemologias eurocentradas, estamos buscando a construção de narrativas centradas na realidade vigente e representativa de grupos sociais que compõem a sociedade (FINCH III e NASCIMENTO, 2009).

Segundo o Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), um dos princípios fundamentais é a atuação com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural. É de suma importância descrever quais saberes expressam a ideologia e identidade dominante, levando ao questionamento e desnaturalização das práticas, e como profissional, adotar um posicionamento crítico diante do conjunto de códigos compartilhados socialmente, visto que as novas configurações familiares bem como os movimentos sociais identitários nos convidam a reflexão crítica sobre as práticas tradicionais e não representativas das diversas maternidades no contexto brasileiro.

Portanto, estudar as concepções existentes sobre as maternidades experienciadas por mulheres negras no contexto brasileiro contemporâneo em diversas faixas etárias é relevante, pois trata-se da busca por conhecer e valorizar a realidade de classes populares marginalizadas e inseri-las nos discursos e estudos científicos construídos que predominantemente retratam a realidade de classes abastadas, sob a perspectiva branca dominante ocorrendo a não representatividade destes estudos acerca das múltiplas faces das maternidades.

Diante das diversas justificativas citadas anteriormente, este ensaio se propôs a caracterizar e destacar as particularidades das experiências de Maternidades das mulheres

negras no período colonial e na contemporaneidade, verificando como a historicidade atravessa as experiências de maternidade da mulher negra brasileira.

PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia Sócio-histórica surge como crítica à visão liberal e hegemônica de humanidade, a qual delega sobre os indivíduos a capacidade de auto ajudar-se e desenvolver-se, dependendo unicamente do esforço individual de cada um. A visão liberal trazida pelo capitalismo reforça a ideia de indivíduo livre, direcionador de sua vida, produtor de riquezas e consumidor deste mercado. Esta nova “experiência de individualidade”, valorizada e reconhecida desde os modos de produção do capitalismo, às produções e separações dos setores públicos e privados, é constituída como subjetividade (BOCK, 2007).

Contudo, a experiência da subjetividade privatizada e individualizada entra em crise, surgindo a necessidade de explicações e respostas interventivas a esta crise através das postulações das ciências. Uma ciência experimental, empírica e quantitativa que suprisse as necessidades da burguesia, reunindo recursos e argumentos científicos que a afirmasse enquanto classe hegemônica e politicamente (BOCK, 2007).

A ênfase na razão humana, na liberdade do homem, na possibilidade de transformação do mundo real e a ênfase no próprio homem foram características do período de ascensão da burguesia que permitiram uma ciência racional, que buscou desvendar as leis da natureza e construir um conhecimento pela experiência e pela razão. (BOCK, 2007, p. 15)

Ao estudarmos o nascimento da psicologia enquanto ciência, e o seu contexto sócio histórico, visualizamos que o nascimento desta tinha como objetivo aplicar o conhecimento positivista, baseado no observável, às demandas sociais vigentes, adequando às individualidades às necessidades de grupos dominantes, como no controle sobre grupos sociais, aumento da produtividade dos trabalhadores, garantir aprendizado e disciplina no contexto educacional, na classificação e controle do comportamento dos indivíduos (BOCK, 2007).

Contudo, as psicologias que surgiram, e que reafirmam dicotomias como natural/social, interno/externo, autonomia/determinação, não davam conta de compreender a humanidade em seu contato com o mundo social, não superando a ideia mecanicista de humanidade, e que seu funcionamento ocorre tal qual uma máquina, e as ideias de causa e efeito da visão determinista (BOCK, 2007). Ou seja, uma humanidade que já nasce com estruturas e mecanismos prontos para receber influências do mundo.

Entretanto, a visão sócio-histórica se contrapõe à visão liberal, e postula uma perspectiva que defende a construção de humanidade na intersecção de sua história com a história da sociedade, em que fale-se do fenômeno psicológico, o que a humanidade faz na construção de sua realidade e experiências, sem dissociar do mundo social e cultural; “carregando consigo uma possibilidade de crítica; [...] fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método” (BOCK, 2007, p.17).

Nesse sentido, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias;

e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (BOCK, 2007, p.17).

Segundo Lane (1989), não podemos compreender qualquer comportamento humano de maneira isolada, fragmentando-o e concebendo-o como existente em si mesmo e para si mesmo. Precisamos compreender a humanidade como manifestação de uma totalidade histórica e cultural, partindo de uma materialidade histórica que reconhece que produz a humanidade e é produzida por ela, transformando sua própria existência e a sociedade, e sendo transformado por ela.

Precisamos questionar, buscar e encontrar as razões históricas que explicam a organização atual de nossa sociedade, porque agimos e porquê fazemos, caminhando rumo ao desenvolvimento da consciência de nós mesmos, modificando, assim, a identidade social (LANE, 1989). "É dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos [...] que entenda a realidade social [...] e permita uma intervenção efetiva na rede de relações que define cada indivíduo" (LANE, 1989 p. 15 e 16).

COLONIALISMO E EXPERIÊNCIAS DE MATERNIDADES DAS MULHERES NEGRAS

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos ocorrem as revoluções e conseqüentemente, modificações nas esferas públicas e privadas, "o Brasil vivia sob um regime colonial, escravocrata, patriarcal" (COSTA; SARDENBERG, 2008 p. 32), onde o senhor de engenho comandava não somente das oligarquias agrárias e o exército de escravos que lhes assegurava tal poder, mas também a "família", na qual se incluíam, além de mulher e filhos, escravos, concubinas, agregados e tantos quantos, porventura aí vivessem (COSTA; SARDENBERG, 2008 p. 33)

Venâncio (2004) retrata a "maternidade negada" presente no período de colonização do Brasil, em que "as negras, escravas, [eram] vítimas de toda a sorte de opressão, exploração e violência, inclusive impingidas por mulheres, suas amas, que não raro viviam às custas da venda do trabalho e do corpo prostituído de suas escravas" (COSTA; SARDENBERG, 2008 p. 34).

Apesar da reprodução da escravidão ter sucesso através da maternidade escrava, a mulher escrava, contudo, não foi considerada como mãe, mesmo que tenha desempenhado atividades como a amamentação dos seus pequenos e dos filhos dos senhores e a educação e cuidado das crianças. A história das mães pretas presentes nos documentos e obras de arte, quando retratadas, estão vinculadas e reduzidas a imagem de amas de leite, mercadoria que proporciona a fonte de alimento que garantiria a sobrevivência e cuidados relativos a suprir as necessidades básicas e as necessidades afetivas das crianças brancas burguesas (MACHADO, 2018).

A imagem tradicional e romantizada do aleitamento materno, originada dos discursos higienistas, não demonstra a contradição destas orientações sob o contexto da escravidão. A relação afetiva simbolizada pelo vínculo mãe bebê através da amamentação, poderia ser garantido na relação ama de leite e criança de outrem?

A relação ama e criança branca estava marcada pelo paradoxo da violência e afirmação da hierarquia explícita da subserviência escravista, sem que houvesse autoridade real sobre as crianças, pois o papel da ama de leite era ser companheira e cuidadora da criança, vesti-la, banhá-la, assisti-la durante o dia e noite, conciliando esses cuidados às tarefas domésticas que fossem exigidas (MACHADO, 2018). Para cada criança branca burguesa que recebia afeto e alimento das negras escravizadas, outra criança negra encontrava-se desgarrada do seio materno, arrancada dos cuidados da mãe, depositada na roda dos expostos ou vítima de infanticídio (VENÂNCIO, 2004).

Nos arquivos e descrições históricas, raramente há a imagem da mulher negra com os seus bebês, e quando retratada, a criança está envolvida em panos-de-costa (MACHADO, 2018), um tipo de bolsa que manteria o bebê junto a mãe enquanto desempenhava atividades laborais, como na lavoura ou nas ruas das cidades, numa tentativa de garantir a sobrevivência do seu bebê.

Qual a origem da concepção das crianças? A concepção dos bebês eram frutos do desejo de manter uma relação íntima consentida das mulheres negras com o parceiro, ou era fruto da violência do estupro e abusos sexuais praticados pelos proprietários de escravizados? O corpo da mulher escrava é duplamente violado: como escrava, seu corpo é concebido como instrumento de trabalho para geração de riquezas; o corpo da mulher escrava como espaço para concepção, reprodução e multiplicação dos corpos a serem inseridos no ciclo de escravidão (MACHADO, 2018).

No processo de abolição, a promessa de liberdade, e sua aquisição por meio de compra de alforria, ou contratos de trabalhos, estavam atrelados ao desempenho condicionado de modalidades de trabalhos dedicado e fiel ao senhor e/ou senhora, como vendeiras, amas, pajens e criadas. As vendeiras e quituteiras, por ter acesso ao mercado, de forma indireta se dedicavam às práticas de poupança solidária ou familiar, vislumbrando assim, a possibilidade de autonomia após a conquista de liberdade (MACHADO, 2018). Já as escravas que realizavam as atividades laborais dentro da casa dos senhores, a possibilidade de alforria tinha que ser negociada, constituída em relações de tutela, cujo objetivo implícito era manter a fidelização das mulheres trabalhadoras domésticas e, conseqüentemente, o controle de seus corpos e de toda a família (MACHADO, 2018).

Participar de grupos de escravos fugidos ou quilombolas, dependia de mobilidade e desprendimento para as fugas, contudo, as mulheres mães escravizadas com seus filhos parecem ter sido minoria nesses grupos (MACHADO, 2018). O ambiente doméstico, demarcado pelas relações de tutela, era como o único espaço de sobrevivência para as mulheres mães e suas crias, uma das explicações para a permanência dessas mulheres nas casas dos escravistas.

A chegada do século XIX e suas respectivas mudanças políticas, econômicas, sociais, ideológicas, inerentes à transposição do colonialismo, para a República, trouxeram consigo a industrialização e seu amadurecimento, com fundamentações no trabalho livre, que tornaram evidentes as desigualdades de gênero, deixando nítido a subordinação da mulher (COSTA; SARDENBERG, 2008).

O surgimento da maternidade científica emergindo do discurso médico da segunda metade do XIX, e seus discursos de normalização da valorização da amamentação materna, a amamentação mercenária fora condenada, no entanto a ama-de-leite continuou a ser

utilizada nas práticas cotidianas (MACHADO, 2018). A presença escrava nos lares era condenada pelo discurso científico, porém, na realidade da sociedade brasileira da segunda metade do XIX permanecia vigente a escravidão e suas derivações.

A nova Constituição promulgada em 1891, elaborada para atender as demandas liberais da burguesia, estabeleceu o sufrágio universal para todos os cidadãos brasileiros, assegurando a igualdade de todos perante a lei, porém as diferentes interpretações supunham menos direitos políticos para a mulher, a saber e na prática a “igualdade para todos” se restringia aos homens alfabetizados, excluindo mulheres, e a maior parte da população masculina das classes trabalhadoras.

O feminismo no Brasil, desde então, transformou-se em ação. Contudo, as primeiras manifestações feministas, direcionadas para a conquista do direito à educação e profissionalização da mulher (COSTA; SARDENBERG, 2008), visavam assegurar a inserção das mulheres burguesas em espaços públicos. Nossas ancestrais, enquanto mulheres negras, se uniram às feministas brancas em sua luta e pautas, numa tentativa de serem ouvidas e assegurar direitos básicos.

Para as mulheres das camadas médias e elite vigorava o discurso conservador que mantinha essas mulheres no espaço privado excluindo-as do espaço público; para as mulheres negras, em que os espaços ocupados socialmente era o mundo do trabalho, o discurso científico é vislumbrado como direito a ser adquirido através da luta jurídica (MACHADO, 2018). “Em face da resistência dos colonizados, a violência assumirá contornos diferentes, mais sofisticados, chegando a não parecer violência, mas ‘verdadeira superioridade’”(GONZALEZ, 1988 p. 71).

A concepção do que é ser branco não se reduzia a delimitações fenotípicas, mas a designação dos espaços a serem ocupados, decidindo quais seriam os proprietários de privilégios materiais e simbólicos (FREITAS, 2019). Modelos de como viver fora propagado, refletindo nas condições sociodemográficas dos grupos sociais, influenciando, conseqüentemente, as práticas e construções de representações de maternidade das mulheres negras, resultado da “internalização. da superioridade do colonizador pelos colonizados” (GONZALEZ, 1988 p. 72).

Contrapondo o argumento de Badinter (1986), a respeito do feminismo ocidental, hegemônico e universal, precisamos tratá-lo como feminismos, demarcando a existência de feminismos plurais, garantindo discussões de pautas que retratam as diversas formas de relações de poder, vivenciadas entre as diversas mulheres, reafirmando que os sistemas de opressão, dominação e discriminação acomete diversas identidades sociais. Esses estudos não podem ser divididos em pautas encaixotadas em classe, raça, ou gênero, pois na prática, as identidades se sobrepõem ou são interseccionais, tornando difícil no dia a dia separá-las (AKOTIRENE, 2019).

Para as mulheres negras, no Movimento Negro ocorreu a aprendizagem e reafirmação da importância do papel que a mulher desenvolve dentro da comunidade negra, identificando também as formas explícitas e camufladas da discriminação racial em diversas instituições (BARROS, 2008). Contudo, ao longo desse percurso, ocorreu um movimento de reflexão a respeito de como atuar de forma mais específica, de acordo com pautas de gênero, levando-se em consideração a interseccionalidade e o atravessamento de formas de dominação e discriminação enquanto classe e raça, visto que nem o feminismo não

aprofundam questões de raça ou mesmo o movimento negro não aprofundam questões de gênero.

MÉTODO

Este estudo configura-se como uma proposta em pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto estudar e compreender e realizar uma leitura sócio-histórica da maternidade da mulher negra, observando aspectos da realidade que muitas vezes não podem ser quantificados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009); “uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objeto, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (BAUER, GASKELL; ALLUM, 2002 p. 30)

No presente trabalho serão utilizados dados não-métricos para análise, a saber, pesquisa documental, buscando a objetivação do fenômeno, descrevendo, compreendendo e explicando fenômenos, estudando suas relações com outros fenômenos, buscando embasamento em orientações teóricas e dados empíricos, para que os dados possam ser os mais fidedignos possíveis (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), utilizando o embasamento teórico e os dados empíricos; não chegando à conclusões automaticamente (BAUER, GASKELL; ALLUM, 2002); utilizando materiais primários diversos que não recebeu tratamento analítico científico (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Segundo Silva (2015) a compreensão etnográfica de um fenômeno utilizando comunicações mediadas por computador como fonte de dados, é chamado de netnografia. “A netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online;[...] usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural” (KOZINETS, Robert V., 2014 p. 61 e 62). O estudo netnográfico da representação de um fenômeno cultural na internet é uma abordagem adaptada para estudar redes sociais, blogs, fóruns, grupos de notícias etc., visto que o advento da internet criou espaços diversos para a socialização, encurtando distâncias e otimizando o tempo e espaço do estudo do funcionamento de comunidades virtuais.

O uso do termo netnografia, nesse caso, representaria a tentativa do pesquisador de reconhecer a importância das comunicações mediadas por computador nas vidas dos membros da cultura, de incluir em suas estratégias de coleta de dados a triangulação entre diversas fontes online e offline de compreensão cultural, e de reconhecer que, como entrevistas ou semiótica, a netnografia tem seus próprios conjuntos de práticas e procedimentos exclusivamente adaptados que a distinguem da conduta de etnografia face a face (KOZINETS, 2014 p. 62).

O conceito de comunidade é polissêmico, diversificado e carrega características e possibilidades ao compreender a relação indivíduo-sociedade, conceito que revela os aspectos processuais relacionais, dialógicos e identitários em constantes mudanças, bem como o fato de que a condição de comunidade transcende a delimitação geográfica e territorial, visto que há várias possibilidades de pertencimento e participação em espaços simbólicos (SILVA; SIMON, 2006).

Utilizamos a plataforma de rede social *Instagram* como fonte de dados para a pesquisa documental por se tratar de uma rede social virtual que mais cresce no Brasil e no mundo, garantir a conexão, interatividade e produção de capital, utilizado como estratégia de

marketing para pessoas físicas e jurídicas através do compartilhamento de conteúdo e a criação de uma relação mais próxima com os seguidores; uma plataforma digital, tendo características de uma rede social visual online (por utilizar como principal ferramenta a produção de imagens) e compartilhamento entre os usuários de conteúdo, como fotos, vídeos de curta duração e textos (AGUIAR, 2018).

Considerar os termos e as questões éticas em pesquisa é imprescindível para garantir a qualidade e fidedignidade dos procedimentos. Silva (2015) aponta que pedir permissões e consentimento quando necessário, bem como dar crédito através da citação devida aos autores se configuram como passos importantes em pesquisa ética netnográfica. Utilizamos informações disponíveis na rede social Instagram em que o domínio seja público e os participantes não sejam identificáveis. De acordo com os termos de privacidade e segurança da rede social *Instagram*, quando a conta ou perfil é privado, somente as pessoas que o usuário aprova podem ver as fotos e vídeos, comentários, legendas, entre outros. Contudo, quando a conta é pública, pessoas seguidoras ou não podem visualizar os conteúdos.

Na pesquisa e escolha dos perfis da plataforma Instagram foram utilizadas as seguintes palavras chaves: maternidade negra, mãe preta, maternar negro, maternidade afro. A seleção das comunidades para estudo e dos conteúdos para análise, seguiram o afinamento dos dados utilizando critérios de inclusão e exclusão. O envolvimento e imersão nas comunidades escolhidas, seguindo as instruções de Kozinets (2014) fora da seguinte maneira: - Observando a complexidade dinâmica da rede. - Selecionando os conteúdos a serem analisados. - Registrando os conteúdos no diário de coleta de dados.

Tendo em vista a proposta do estudo, foram dotados os elementos a seguir como critérios de inclusão: a) Perfis públicos em rede social com no mínimo 1 mil seguidores; b) Perfis comunidades, em que os integrantes se relacionem, dialoguem, possuam uma construção identitária em comum, transcendendo a delimitação geográfica e territorial, e ocorra uma participação simbólica no espaço virtual da rede social *Instagram*; c) Mulheres cis autodeclaradas negras; 18 a 35 anos; 1 filho ou mais; c) Mães solo / famílias chefiadas por mulheres mães negras / união estável / solteiras / casadas; d) Desempregadas / Empregadas / Autônomas/ Trabalho informal.

Além disso, tendo em vista a adoção de cuidados que permitissem uma delimitação mais clara do objeto de estudo, foram adotados alguns critérios de exclusão, a saber: a) Perfis de influenciadores digitais daria um rumo diferente para a pesquisa, visto que estes perfis que têm como objetivo construir e divulgar marcas através conteúdo engajado com valor de prestação de serviços e entretenimento; usar essa plataforma para alavancar rumo ao marketing pessoal ou digital; b) Mulheres que não se autodeclararam negras; Mulheres Trans (as quais não se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento, e cuja identidade ou expressão de gênero é diferente de seu sexo de nascimento); c) Maternidade na Adolescência (Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (adolescentes) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos, critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos; d) Maternidade tardia (Atualmente, as gestações após 35 anos são denominadas gestações tardias).

A Hermenêutica dialética foi utilizada para a análise desses dados coletados. A hermenêutica enquanto técnica de interpretação de texto enfatiza, segundo Minayo (2014), o significado do que é consensual e o que possui unidade de sentido. A dialética enquanto método de diálogo crítico, enfatiza a diferença, a contraposição do que está posto, através do debate de ideias. A junção destes dois métodos de análise tem como objetivo a síntese dos consensos e significados compartilhados, buscando esclarecer o contexto e os atores que produzem esses significados, unido à arte dialética do diálogo e da controvérsia, buscando os núcleos contraditórios desses significados e contestando o que está posto num movimento de alcançar uma reflexão constante.

As oposições e complementaridades da hermenêutica-dialética, consistem em trazer à tona os condicionamentos históricos da linguagem, das relações e das práticas, partindo do pressuposto de que não há observador imparcial; ambas questionam o tecnicismo e ultrapassam as tarefas de serem simples ferramentas para o pensamento, se estruturam enquanto prática estruturada por dissolver construções tradicionais, instituídas através da linguagem, perpetuação do poder e relações de trabalho (MINAYO, 2014).

Primeiro os comentários e postagens descritivas dos perfis do Instagram foram transcritos e armazenados em documentos do word. Aspectos essenciais foram identificados e separados por categorias para serem analisados, de acordo com os objetivos da pesquisa; uma leitura preliminar desse material foi realizada. Os dados foram condensados, tomando como base o referencial teórico, realizando uma articulação teórico-empírica desses resultados com as similaridades e contradições encontradas entre eles, através da interpretação hermenêutica-dialética, originou-se um compilado de informações e sintetizações pertinentes.

RESULTADOS

O objetivo primordial desse ensaio foi promover o debate sobre a importância de compreender a maternidade da mulher negra enquanto uma construção social, variando segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. De acordo com a seleção das comunidades para estudo e dos conteúdos que foram utilizados para análise, os resultados foram organizados para que caracterizasse e destacasse as particularidades das experiências de maternidades das mulheres negras no período colonial e na contemporaneidade, verificando como a historicidade atravessa as experiências de maternidade da mulher negra brasileira.

As maternidades de mulheres negras não seguem o modelo branco-burguês tradicional. Há uma disseminação deste modelo como um parâmetro universal que fundamente as práticas e experiências múltiplas e diversificadas de maternidade. Muitas vezes este modelo é incorporado e naturalizado como único referencial para mulheres pretas. A seguir temos o relato de uma mãe autodeclarada negra; seu depoimento explicita a naturalização e universalização do modelo branco-burguês como parâmetro, em que muitas vezes a fantasia de uma maternidade real esteja vinculada, quase como um sinônimo, a essa maternidade dita universal.

Faz tempo que fui questionada pela minha irmã se em algum momento da história, nós, mães pretas, tivemos uma maternidade fantasiada. Faz algum tempo que saímos reproduzindo hashtags de maternidade real (e eu já muito fiz isso), sem

refletir se a maternidade real, no sentido daquela maternidade em tempo integral, acumulando funções" (sic).

O modelo branco-burguês atribui à mulher o papel de concepção de filhos, cuidados da prole e restringe sua ocupação e atuação em outros espaços que não seja o privado; e quando a mulher ocupa outros espaços que transcendem o privado, acumula funções, parentais e profissionais e precisa lidar com todas essas demandas. Por isso esta pauta encontra-se presente no movimento feminista, visto que ao ingressar no mercado de trabalho as mulheres, por exemplo, reivindicam dispositivos e mudanças ideológicas para combater desigualdades de gênero.

Contudo, as mulheres negras não têm que lidar somente com a desigualdade de gênero; as desigualdades de raça e classe estão presentes em suas experiências cotidianas. Por isso é preciso pensar a maternidade da mulher negra para além de questões de gênero. Citar que ao longo da história vemos as diversas conquistas das mulheres como direito ao voto, direito a cursar a universidade, participação das mulheres no mercado de trabalho, é deixarmos de explicitar de quais mulheres estamos nos referindo. Após o período escravocrata, mulheres pretas trabalhavam sim, mas em empregos subalternos. O trabalho, anteriormente escravo, posteriormente subalterno, esteve presente em suas experiências.

Quando não ocupa espaços de trabalhos análogos à escravidão, a vida da mulher preta contemporânea exige a prática de malabarismo ao conciliar maternidade com a carreira, ocasionando conflitos internos e externos. Uma outra mãe preta diz: *“Ser uma mulher preta me faz agir como se o trabalho não pudesse esperar. Eu tenho que ser boa no que faço para chegar aonde eu quero e poder dar o necessário para meu filho. Não posso falhar nem ser insuficiente. Essa é a lógica pesada e violenta” (sic).*

Percebemos que a ideologia patriarcal e escravista explorou econômica e sexualmente corpos de homens e mulheres negras, e na contemporaneidade continua a explorar. “O trabalho não pode esperar” (sic) e “Dar o necessário” (sic) para o filho são as exigências que se fazem à mulher preta para que consigam minimamente garantir a subsistência da sua prole.

“Eu falo a partir do tempo em que a maternidade nos foi permitida, pois na condição de escravizadas, isso nos foi retirado também. Mas essa proposta, quase uma bandeira, de que para nós existe uma maternidade real, não é nenhuma novidade. Talvez seja para mães brancas que se negaram a amamentar seus filhos, que não trabalhavam e que mesmo em ambiente doméstico atribuíram a nós a criação de seus filhos. Para essas mães a maternagem deve ser uma novidade real aterrorizadora. Mas e pra nós? A nós a maternidade também pode ser aterrorizadora, mas não pela mesma ótica” (sic).

O relato acima revela uma leitura sócio-histórica da maternidade, a “maternidade negada” à mulher negra como aponta Venâncio (2004), visto que desde a escravidão, esteve cuidando dos filhos de outrem, amamentando-os e praticando um conjunto de atividades definidas tradicionalmente como atividades a serem desempenhadas pela figura materna, porém não fora considerada mãe.

Os papéis desempenhados pela mãe preta e sua senhora continuam sendo reproduzidos nas relações sociais atualmente, como por exemplo, nas relações de trabalho doméstico e/ou trabalhos e empregos subalternos em que predominantemente mulheres negras ocupam; nos cuidados que oferecem às crianças de seus patrões ou aos interesses e

objetivos organizacionais de seus empregadores, enquanto os seus filhos estão sob o cuidado de outrem, e por ter que garantir a subsistência dos seus filhos, e mesmo assim, não são consideradas mães, ou quando são vistas como mães, recebem os rótulos de mães negligentes, ausentes, omissas.

Para que a mulher negra ocupe os espaços de trabalho, estratégias e recursos precisam ser utilizados para conciliar a maternidade e o mercado de trabalho. *“Rede de apoio não é consanguinidade. Até pode ser. Mas tem laços que a vida costura”* (sic). Outra mãe afirma, *“Minha rede de apoio é pequena. Mas sem eles eu não conseguiria fazer várias coisas!(sic)”*. Este relato reafirma a presença e a importância da rede de apoio para essas mães, visto que os cuidados de maternagem são ofertados por uma comunidade, amigos, vizinhos e familiares, escolas e creches. As políticas públicas que assegurem cuidados às crianças, que proporcionem redes de apoio efetivas, e possibilitem o ingresso e/ou permanência dessas mães no mercado de trabalho é imprescindível.

Sobre a educação dos filhos, as opressões de raça são uma das diversas preocupações que fazem parte do materno negro. As relações de poder e hierarquização advindas da colonialidade se perpetuam nas relações sociais e estão presentes nas práticas institucionais cotidianas.

“Certa vez em um debate sobre a educação infantil da minha filha, relatei sobre meus anseios de que ela vivenciasse as mesmas coisas que eu na escola. Não tenho lembranças positivas dessa fase. Lembro de apelidos, lembro da solidão no recreio, de não ser escolhida para brincadeiras, nem mais tarde para os beijinhos e assim foi. Precisei sair da escola para reconstruir minha autoestima. E assim eu vejo (via) a escola: como um espaço devastador de autoestima negra. Nunca me vi nos professores, nem nos colegas e quando me vi nos livros, me vi escrava, marginalizada” (sic)

Medos e “anseios” se fazem presentes na educação de crianças pretas. Episódios de racismo, violências e opressões raciais, de classe e até mesmo de gênero fazem parte da vida de pessoas negras. Afeto, acolhimento, cuidado e amor podem ajudar na promoção de autoestima de crianças negras, porém não os protege de experienciar na pele a ideologia da opressão radicalizada.

“O terror da nossa realidade é o de criar os filhos delas, sem saber se os nossos estão seguros. Se no caminho da escola nossas meninas foram objetificadas, se o loiro pivete dos nossos meninos foi justificativa para uma abordagem policial violenta” (sic).

São políticas de genocídio e extermínio da população negra, dos filhos de mães pretas que choram ao ver seus filhos e filhas serem vítimas de violências legitimadas e naturalizadas por uma ideologia de igualdade racial, que na prática se apresenta como desigualdade. Por isso o fortalecimento da identidade da população negra e auto estima surgem como formas de resistir e resgatar verdadeiras referências para a história não contada, em que a ancestralidade e os sentimentos de pertencimento se apresentam enquanto alicerces para população negra na busca de direitos equânimes e ascensão social.

Mesmo diante de todas as violências, opressões, dificuldades, que surgem nas experiências de maternidades das mulheres negras como obstáculos a transpor através de estratégia e malabarismos, a negritude resiste, e o depoimento de uma mãe preta evidencia

isso quando diz: “O sistema nos corrompe a temer desafios que sempre realizamos. Acredite nas suas ancestrais que não abriram mão de maternar e sabiam da importância disso” (sic).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo foram possíveis devida a pesquisa qualitativa netnográfica realizada através da escolha dos perfis da plataforma Instagram, coletando discursos sobre maternidade da mulher negra. Utilizando critérios de inclusão e exclusão, os dados foram afunilados e analisados tendo como base o referencial teórico e a hermenêutica-dialética. Dentre os principais resultados provenientes da análise hermenêutica dialética desses dados, pode-se destacar que as desigualdades de raça e classe, presentes nas experiências cotidianas de mulheres negras e mães, precisam ser analisadas partindo da construção sócio-histórica e da historicidade do fenômeno, a saber o período colonial escravocrata brasileiro.

As vivências de maternidade de mulheres pretas são atravessadas por opressões múltiplas, interseccionais, logo, é perceptível que as experiências de maternidades das mulheres são diversas e distintas, por isso falar de uma maternidade universal não abarca todas as possibilidades de maternar. Nos resultados detectamos também que a naturalização e universalização do modelo branco-burguês como parâmetro não contempla as experiências de mulheres não brancas. Garantir a subsistência, educação dos filhos e violências imputadas aos seus filhos e filhas são uma das diversas preocupações que mães negras precisam lidar.

Por não se tratar de uma temática amplamente difundida ou pesquisada nas comunidades acadêmicas, limitações e lacunas podem existir neste ensaio, as quais podem ser apontadas como necessidade de descolonizar construções universalizantes e eurocentradas acerca da maternidade, as quais não retratam o protagonismo da população preta em saberes científicos construídos. Um exemplo dessa limitação é a quantidade de materiais que podem ser usados como referenciais que retratem a maternidade da mulher negra. Há necessidade evidente de pesquisas nesse campo, contribuindo para que discussões sejam fomentadas e desconstruções sejam alcançadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, 2018. **Instagram: saiba tudo sobre esta rede social!**. Publicado em 17 de agosto de 2018. | Atualizado em 21 de agosto de 2020. Acesso em 10 de nov. de 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/instagram/>.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro) ISBN 978-85-98349-69-5

BADINTER, Elisabeth. B126a Um Amor conquistado: o mito do amor materno. Elisabeth Badinter; tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, 1985.

BARROS, Luíza. **A mulher negra e o feminismo**. In: O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas / Ana Alice Alcantara Costa, Cecília Maria B. Sardenberg, organizadoras. – Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. 411p

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento - Evitando confusões.** *In* Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** *In* Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia / Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Odair Furtado (orgs.). - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

CFP, CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos,** 2005.

COSTA, Rogério da. **Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva.** *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 9, n. 17, p. 235-248, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2020.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200003>.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **O feminismo no brasil: uma (breve) retrospectiva.** *In*: O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas / Ana Alice Alcantara Costa, Cecília Maria B. Sardenberg, organizadoras. – Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. 411p.

CPI. **Comissão Parlamentar de Inquérito Assassinato de Jovens.** Senado Federal. Relatório Final.2016. Disponível em:
<http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integrado-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abordagem Afrocentrada: História e Evolução** *in* Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora - NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa (matrizes africanas da cultura brasileira)

FREITAS, Bárbara Ferreira de. **Maternidade e branquitude: uma discussão sobre os privilégios raciais, simbólicos e materiais.** *In* Trapiche: educação, cultura & artes / Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares-PPGCult/DTE/UFS/CNPq. N. 3, (2019) - São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. 112 p.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. **Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade.** *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 55-62, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 out. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** *In*: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan/jun), 1988b, p. 69-82.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas 2018. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: <
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

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

KOZINETS, Robert V. **Netnografia [recurso eletrônico]: realizando pesquisa etnográfica online** / Robert V. Kozinets ; tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Júnior. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Penso, 2014.

LANE, Sílvia. **Psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia** in LANE, S. & CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MACHADO, Maria Helena P. T, **Escravidadas, libertandas e libertas: qual liberdade?** In *Instituições nefandas [recurso eletrônico] : o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia / organizadores Ivana Stolze Lima, Keila Grinberg, Daniel Aarão Reis. – Rio de Janeiro : Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018. 1 e-book em formato pdf (392 p.).*

MARCONDES, Org. Mariana Mazzini [et al]. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** - Brasília : Ipea, 2013.

MINAYO, Maria]Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Décima quarta edição hucitec editora são paulo, 2014

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Introdução** in *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* - NASCIMENTO, Elisa Larkin (org).. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa (matrizes africanas da cultura brasileira).

RESENDE, D. K. **Maternidade: uma construção histórica e social**. Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 2, n. 4, p. 175 - 191, 5 jun. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A PESQUISA CIENTÍFICA** In GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> > Acesso em: 10 nov. 2020.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Maternidade negada** In. Del Priore, Mary; Bassanezi, Carla; Bassanezi, Carla. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto, 2004. p.189-222.

ESPAÇOS (RE)VELADOS ENTRE ROMANCE E FILME MOÇAMBICANOS

Letícia Elena Lemos

Mestranda em Literaturas Portuguesa e Africanas

22

RESUMO: É objetivo deste artigo apresentar como o romance *Campo de Trânsito* (2007), do autor e historiador moçambicano João Paulo Borges Coelho, e o filme *Virgem Margarida* (2012), do cineasta moçambicano Licínio Azevedo, empreendem uma possível relação entre espaços geográficos, literários e cinematográficos. O romance retrata a história de J. Mungau, um homem jovem, detido sem motivo revelado, durante a madrugada, em sua residência, e levado, após uma longa viagem, a um campo de prisioneiros fora de sua cidade, o chamado Campo de Trânsito. Na obra, não há quaisquer referências concretas ligadas à história ou à geografia dos acontecimentos narrados, ainda que os espaços ficcionais sejam detalhadamente descritos. No filme, por sua vez, há a indicação de que este foi inspirado em acontecimentos e personagens reais de Moçambique, do período pós-independência, em 1975. Na narrativa, nós temos as histórias de personagens mulheres – como principais, temos Rosa, Susana, Luiza e Margarida – que foram levadas a um campo de reeducação, em Niassa, norte do país, por serem consideradas prostitutas. Para análise, concebe-se o estudo do espaço a partir da teoria do geógrafo Milton Santos (2006; 2012). No âmbito de teorias do espaço literário, conta-se com os trabalhos desenvolvidos por Luís Alberto Brandão (2007) e, para o espaço na produção fílmica, são abordados os planos e os espaços representados, através da teoria de Gilles Deleuze (1983). O artigo observará e refletirá a formação, a confluência e a invenção acerca da representação dos espaços que, em trânsito e convivência, buscam construir perspectivas de histórias, sejam ficcionais, sejam de Moçambique.

Palavras-chave: Literatura moçambicana, Cinema, Espaço, João Paulo Borges Coelho, Licínio Azevedo.

ESPACIOS (RE)VELADOS ENTRE NOVELA Y PELÍCULA MOZAMBIQUEÑAS

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar como la novela *Campo de Trânsito* (2007), del autor e historiador mozambiqueño João Paulo Borges de Coelho, y la película *Virgem Margarida* (2012), del cineasta mozambiqueño Licínio Azevedo, promueven una posible relación entre espacios geográficos, literarios y cinematográficos. La novela retrata la historia de J. Mungau, un hombre joven, detenido sin un motivo revelado, durante la madrugada, en su casa, y, llevado, tras un largo viaje, a un campo de prisioneros fuera de su ciudad, el llamado Campo de Trânsito. En la obra, no hay referencias concretas relacionadas a la historia o a la geografía de los hechos narrados, aunque los espacios ficcionales sean detalladamente descritos. En la película, a su vez, hay la indicación de que se inspiró en los sucesos y personajes reales de Mozambique, del periodo pos independencia, en 1975. En la narrativa, hay las historias de personajes mujeres – como principales, Rosa, Susana, Luiza y Margarida – llevadas a un campo de reeducación, en Niassa, norte del país, porque las consideraban prostitutas. Para el análisis, se lleva en consideración el estudio del espacio a partir de la teoría del geógrafo Milton Santos (2006; 2012). En el ámbito de las teorías del espacio literario, se tiene a la disposición los trabajos desarrollados por Alberto Brandão (2007) y, para el espacio en la producción cinematográfica, se abordan los planes y los espacios representados, a través de la teoría de Gilles Deleuze (1983). El artículo observará y reflexionará sobre la formación, la confluencia y la invención acerca de la representación de los espacios que, en tránsito y convivencia, buscan construir perspectivas de historias, sean ficcionales o de Mozambique.

Palabras clave: Literatura mozambiqueña, Cine, Espacio, João Paulo Borges Coelho, Licínio Azevedo.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p22.33

INTRODUÇÃO

E não pôde olhar o céu, porque a abóbada de zinco da estação escondia-o dos seus olhos. (Lima Barreto)

Para além de um pano de fundo para as situações e as personagens, as inscrições dos espaços em romances e filmes transbordam diversos significados. Entre as duas obras em questão, há a representação do espaço que compreende uma história e transparece a vivência de sujeitos que foram impugnados do direito à palavra. A começar por *Virgem Margarida* (2012), em que há a indicação de que o filme foi inspirado em acontecimentos e personagens reais de Moçambique. Na narrativa, nós temos as histórias de personagens mulheres – como principais, temos Rosa, Susana, Luiza e Margarida – que foram levadas a um campo de reeducação, em Niassa, norte do país, por serem consideradas prostitutas. A personagem que dá nome ao filme, a adolescente Margarida, foi levada por engano por estar na cidade – por sinal, sua única ida à cidade – quando os soldados da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) abordavam as prostitutas.

Como face das contradições presente no país após a independência de Moçambique, em 1975, o filme expõe uma das estratégias elaboradas pela FRELIMO para a consolidação do “Homem Novo”, que seria o responsável pela construção da nação. Este seria o ideal de indivíduo que não tivesse vestígios, em suas vivências, que remetessem ao período colonial ou ao sistema capitalista, ainda ameaçador. Assim, através de ações como a Operação Limpeza, pessoas foram detidas, pois seus costumes, comportamentos, religiões ou profissões – como exemplo do filme, prostitutas – eram encaradas como um fardo para o avanço de um país livre. Ao tratar das opressões sofridas nos campos de reeducação, a professora e pesquisadora Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Secco escreve:

Os campos de reeducação, ao quererem formar o “Homem Novo,” a “Mulher Nova,” criaram um outro tipo de autoritarismo do olhar, cuja ação controladora moldou várias vidas a partir do ideário da FRELIMO, partido que subiu ao poder com a independência de Moçambique. Isso gerou paradoxos. Se “a escravidão foi a remoção do direito de olhar” (MIRZOEFF, 2011, p. 481), os trabalhos forçados e as torturas em relação às reeducandas fizeram destas verdadeiras escravas que também perderam não só o direito de olhar, mas ainda o direito de agir, de pensar, de se manifestar. (SECCO, 2018, p. 52)

Dessa forma, o filme não mede esforços para definir e referenciar os espaços geográficos onde a trama ocorre. Diferentemente de *Campo de Trânsito* (2007), que retrata a história de J. Mungau, um homem jovem, detido sem motivo revelado, durante a madrugada, em sua residência, e levado, após uma longa viagem, a um campo de prisioneiros fora de sua cidade, o chamado Campo de Trânsito, homônimo ao romance. Na obra, não há quaisquer referências concretas ligadas à história ou à geografia dos acontecimentos narrados, ainda que os espaços ficcionais – os outros campos que Mungau conhecerá, o Campo Antigo e o Campo Novo - sejam detalhadamente descritos. Logo, não há, na narrativa, informações explícitas de que os lugares fazem parte da história de Moçambique, como em *Virgem Margarida*, ou de quaisquer outros países.

Na tensão de um poder de exceção e pela falta de referências, *Campo de Trânsito* desperta diferentes – não opostas – interpretações, que amparam o caráter polissêmico da obra. Em uma, assim como fazemos neste artigo, há a aproximação dos campos onde o protagonista

passa a entidades equivalentes às dos campos de reeducação da FRELIMO memorizados na história de Moçambique do período pós-independência (BEZERRA et al., 2018; SECCO, 2018). Segundo Fátima Mendonça (2018), a associação, muitas vezes direta, das produções literárias de João Paulo Borges Coelho a possíveis relatos históricos ocorre, possivelmente, porque o autor é, desde antes de dedicar-se à escrita, um historiador. Entretanto, sua carreira acadêmica e sua trajetória literária, como seu primeiro romance *publicado As duas sombras do Rio* (2003) com escrita alicerçada nas experiências das viagens feitas “pelo Zumbo, concretamente no rescaldo da guerra civil que assolou o país durante quase duas décadas” (CAN, 2013, p. 77), não encerram a leitura da obra somente para o território moçambicano. Para vários outros críticos, a narrativa parte da realidade local e se expande a um plano global ou universal, de que as situações descritas estão além de Moçambique (CAN, 2009; MENDONÇA, 2018).

Ainda que não correspondam ao mesmo referencial histórico, as obras, enquanto instâncias artísticas, podem ser comparadas, admitindo suas semelhanças e diferenças. Para análise, concebe-se o estudo do espaço a partir da teoria do geógrafo Milton Santos (2006; 2012). No âmbito de teorias do espaço literário, conta-se com os trabalhos desenvolvidos por Luís Alberto Brandão (2007) e, para o espaço na produção fílmica, são abordados os planos e os espaços representados, através da teoria de Gilles Deleuze (1983). Assim, à luz de Luís Alberto Brandão, teórico sobre espaço na literatura, esta análise trata “não de indagar o que é espaço, mas de interrogar em que medida a literatura é capaz de fazer uso daquilo que, em certo contexto cultural, é identificado como espaço” (BRANDÃO, 2007, p. 214). Ou seja, em que medida “na operação representativa – e mantendo-se o horizonte de reconhecimento – os espaços extratextuais podem ser transfigurados, reordenados, transgredidos” (*Ibidem*).

ESPAÇOS EM DIÁLOGO

Ao pensarmos os espaços do filme *Virgem Margarida*, logo poderiam nos vir à memória os que são fundamentais para a compreensão deste momento da história, o período pós-independência. O primeiro, a antiga Rua Araújo, em Maputo, conhecida pelos bares, casas de jogos e cabarets. Nela, foram capturadas as personagens femininas em que se concentra a história do filme. Hoje, a rua é nomeada Rua Bagamoyo, em homenagem à cidade da Tanzânia onde houve parte da elaboração, logo após a fundação da FRELIMO (1962), do projeto de independência de Moçambique (COSTA, 2018). O segundo seria o campo de reeducação ao norte do país, no Niassa, em que se concentra a maior parte das cenas.

Entretanto, mostra-se importante voltarmos o olhar aos primeiros espaços que emergem do filme. A primeira cena é a do chão não asfaltado, com poças que refletem um caminhão com muitas pessoas e bandeiras vermelhas que trazem a mensagem do pós-independência: “A luta continua!”. Nesta cena, vemos a ironia da representação do maior orgulho de um período aparecer através de uma imagem embaçada, suja, inferior (no chão) e, logo após, destruída pelo próprio caminhão. Como se o que está sendo espelhado, o caminhão e o slogan de liberdade e responsabilidade para o futuro, destruísse sua própria imagem e potência de representação. A crítica ao que foi instituído como Moçambique

liberto e sobre o modo de manutenção da luta parece começar desde os primeiros segundos de filme.

Os momentos seguintes à primeira imagem, a da poça, mostram a ambientação daquela manifestação. É possível reconhecer uma região com residências feitas de caniço, planta utilizada como material na construção de casas na periferia da cidade de cimento em Maputo. É neste bairro de caniço onde mora a personagem Rosa. Em sua primeira aparição, Rosa está em destaque, entre crianças e mulheres mais velhas. Sem dar atenção ao caminhão de comemoração, ela aparece como um contraponto ao local, altiva e com roupas coloridas. Em uma curta sequência do primeiro minuto de duração do filme, podemos ver o contraste de um universo transpassado pelo colonialismo. Carvalho, ao abordar sobre a urbanização moçambicana, diz:

As estruturas portuguesas ou resultantes de suas políticas refletem ainda hoje na morfologia urbana do país. Isso porque há, segundo diversos autores, uma dualidade nas cidades moçambicanas, onde parte da cidade é “urbanizada”, planejada, mais verticalizada e com estruturas, equipamentos urbanos e serviços, a chamada cidade de cimento, e de outro lado a cidade resultante do crescimento espontâneo, sem planejamento, mais verticalizada e carente de equipamentos e serviços (MALOA, 2016), a cidade de caniço. (CARVALHO, 2019, p. 157)

Isto posto, a representação dos espaços da cidade de caniço evidencia o contexto e as circunstâncias da vida de prostitutas como Rosa logo após a independência do país, como uma mulher periférica e à margem da cidade.

Quanto à representação dessas regiões periféricas em romances, ao desenvolver sobre personagens, tempos e espaços como três categorias em que os escritores africanos de língua portuguesa se apoiaram para reagir ao violento discurso colonial que buscava legitimar, no plano simbólico, as invasões aos territórios africanos, o professor e pesquisador Nazir Can (2018, p. 14) sublinha a importância de certos espaços até então menos visitados (os musseques, no caso angolano; o caniço, em Moçambique, por exemplo) ou daqueles que, já pisados literariamente, são redimensionados (a cidade de cimento de Luanda ou a Ilha de Moçambique) como parte de um projeto político e artístico de natureza anticolonial.

Assim, o espaço funciona, segundo o geógrafo Milton Santos, como dado do próprio processo social. A cidade de caniço e seus moradores estão em relação direta com o que é produzido na cidade de cimento: “É assim que lugares – combinações localizadas de variáveis sociais – mudam, de papel e de valor, à medida que a história se vai fazendo” (SANTOS, 2012, p.57).

Mais adiante, veremos mais duas mulheres que foram detidas: Susana, a dançarina ou, como diz Rosa, a “puta de primeira”, e Luiza, prostituta como Rosa. Susana aparece, pela primeira vez, no interior de sua casa, passando roupa e cuidando dos filhos. As paredes já não parecem de caniço, ainda que ela more próximo à Rosa. Por sua vez, Luiza surge por reflexo em espelho, em discussão com a mãe e se arrumando para seu trabalho.

Com a sensibilidade de se justificar uma forma de vida, Licínio Azevedo destaca a existência dessas mulheres para além do discurso proferido pela FRELIMO e que se espraia pelos espaços. Para abertura do filme e apresentação dessas personagens, foram escolhidos os espaços da casa, do lar, com seus afetos e suas tensões familiares. Ou pela solidão de Rosa, a mais rebelde do grupo, contra os poderes do campo. Por ser a única

que não tem o interior da casa retratado, há mais uma evidência da relevância dos espaços (re)velados, pelos indícios do não-dito. Ao longo do filme, saberemos, por falas da personagem, que ela vive sozinha e não tem família, algo que ela conta como vantagem para viver no campo, por não ter a quem responder por sua falta.

Diante das identidades que serão ceifadas pelas vivências no campo de reeducação, Licínio opta por nos mostrar Rosa, Susana e Luiza como mulheres comuns, que trabalham porque precisam sobreviver em um estado que não garante o sustento da população. São mulheres com atributos que estão além da redução de operações que visam limpá-las da sociedade.

O auge do afeto no lar ocorre quando surge o 1º plano fechado da narrativa, no rosto da filha de Susana. Ela pergunta à mãe: “A mamãe volta hoje?”. E a dançarina responde: “Eu sempre volto”, acariciando o rosto da filha. Essa é uma imagem-afecção (DELEUZE, 1983) que desperta em nós a angústia de saber que ela não voltará. O diálogo expressa como o espaço daquela casa é de segurança, tanto para Susana quanto para sua filha. Ou seja, o abrigo de uma família.

Em *Campo de Trânsito*, assim como em *Virgem Margarida*, o primeiro espaço apresentado é o lar da personagem principal, o apartamento de Mungau. Na narrativa, às cinco da madrugada, a personagem Bexigoso e mais dois comparsas batem à porta da residência, antes de deter o protagonista, que dormia depois de uma noite no bar com cervejas. A primeira fala, feita por Mungau, é “Onde estou? Que barulho é este?” (COELHO, 2007, p. 7). Não há como se ignorar o fato de que a primeira preocupação da personagem, as primeiras palavras proferidas por alguém no romance, são sobre o espaço em que Mungau está.

O fato de Mungau morar em um apartamento e não em uma casa ou outro tipo de moradia já nos situa em uma possibilidade de espaço urbano. Com a seguinte descrição, nós temos uma amostra da cidade:

Afasta ligeiramente a cortina e espreita lá para baixo. Vista do quinto andar a avenida é um traço brilhante que se perde na distância, salpicado de semáforos nos pontos em que cruza com traços mais tênues – ruas menores. É um absurdo que os semáforos continuem a trabalhar – verde amarelo vermelho, verde amarelo vermelho – numa altura em que não passa um único automóvel. Um desperdício. As três cores gerem a rua como as séries de três pancadas gerem o que quer que se passe na escada onde há muito se fundiram as lâmpadas, do outro lado da porta. Monotonia dentro e fora. (COELHO, 2007, p. 8-9)

Um apartamento na avenida com a expectativa do movimento da cidade. A tecnologia veloz de automóveis está na contradição da monotonia, das luzes do semáforo que trabalham quase sem motivo. Se as cores não fossem de acordo com o padrão da maioria dos países, poderiam remeter às cores da bandeira de Moçambique, como um detalhe que remete a obra ao território do autor.

As luzes, que aparecerão em diversos momentos, são uma marca da cidade, assim como o movimento (WILLIAMS, 2011, p.11). A luz facilita a percepção da visão e, por isso, é comumente associada à elucidação do conhecimento. Se a luz é uma metáfora para o conhecimento, o seu desperdício na cidade é a decadência. Os anúncios luminosos também estão presentes e invadem o quarto de Mungau, “acendendo e apagando” (COELHO, 2007, p. 9), como uma parte da cidade que invade (é este o verbo utilizado na obra) a parte mais íntima da configuração do lar.

No filme, muitas cenas, principalmente as no interior de ambientes fechados, têm a luz baixa ou são bem escuras, principalmente, as que retratam a noite no campo de reeducação. Mas, como uma ponte luminosa para o romance, estão os letreiros da Rua Araújo, reproduzidos no filme como “dancing”, “hotel” e, por fim, na arte em que há um anúncio do nome do filme, em letreiro neon. Tantas luzes artificiais, além de serem uma característica marcante da Rua Araújo, entram em consonância com as luzes observadas por Mungau:

Continua a cair uma chuva miudinha que asperge o alcatrão, o transforma num longo espelho brilhante que reflecte o colorido dos anúncios luminosos. Também eles piscam dentro desse espelho negro, de pernas para o ar, enviando uma luz crua que lhe invade o quarto pela nesga da cortina – acendendo e apagando, acendendo e apagando – e o transforma numa pequena discoteca silenciosa. (COELHO, 2007, p.9)

A luz é insuficiente até mesmo no esforço da lembrança, quando Mungau tenta recuperar a noite anterior: “Não sente todavia nenhuma luz amarela indicando que deixou pontas perigosamente soltas que neste momento fosse necessário atar.” (COELHO, 2007, p. 10). Essa luz que deveria avisar o que foi deixado pelo caminho é presente até mesmo na tradição judaico-cristã, no livro Salmos da Bíblia, capítulo 119, versículo 105: “Lâmpada para os meus pés é tua palavra, e luz para o meu caminho.” A cor da luz, o fato de ser amarela, só se coloca em contraponto com as infinidades de cores presentes nas ruas. Desde as dos semáforos, já citadas, até as da logo do filme, que são 3, para mostrar o universo vivo e extasiante.

Ainda no prédio, Mungau recebe a ordem de detenção e precisa ser levado. Antes de ser levado ao Campo de Trânsito, o jovem passa uma noite em uma cela, ainda na cidade. Na leitura, reconhecemos que é uma prisão pela descrição, porque o local sequer é nomeado.

A cela é nua, despojada. Para além do catre e dos dois baldes nada há ali que sirva para lhe alimentar lucubrações. Se quiser reflectir, terá de o fazer à sua própria custa, o acto do pensamento, alimentando-se de si próprio, consumindo-se numa espécie de autofagia. As paredes, apesar de escuras, são como espelhos que devolvem o olhar a quem o lança.

“De que será que me acusam?”, e não consegue libertar-se do exíguo espaço em que respira esta pergunta (COELHO, 2007, p. 19-20).

Podemos ver as afetações a partir do espaço, que é o responsável por alimentar o pensamento. O questionamento feito por Mungau - “De que será que me acusam?” - surge sete vezes ao longo do romance e elabora a angústia de uma lei que sequer é compreendida por quem é preso ou, minimamente, explicitada por quem opera o mandato de prisão.

Mungau pergunta a si sobre as acusações, diferentemente das mulheres detidas na Rua Araújo. Elas perguntam a outros e buscam respostas efetivas. Principalmente Rosa, pouco tempo após a detenção: “O que eles querem conosco?”. Após questionar um militar e buscar a atenção de outras mulheres e funcionários, não obtém resposta alguma. Silêncio e silenciamento são parte da violência do estado de exceção. São pessoas detidas sem saber motivos e nem para onde são levadas.

Giorgio Agamben, ao tratar sobre o estado de exceção, define sobre essa forma de governo em que o estabelecimento da ordem supera a ideia de direitos:

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. (AGAMBEN, 2004, n.p)⁵

Por parecerem “não integráveis”, as personagens do romance e do filme enfrentam uma longa viagem até os campos onde serão prisioneiras. Em *Campo de Trânsito*, não há especificação de que os campos tratados são de reeducação ou, como outros mais conhecidos comumente, de concentração. O que nos permite fazer essa relação são os resquícios do poder de exceção na narrativa, que se manifestam, inclusive, pela falta de informações sobre o lugar para onde é levado o protagonista Mungau.

Em um ônibus desconfortável, no filme, vemos a progressão da viagem ao campo por imagens em plano aberto e por placas, que colaboram com a identificação dos lugares. Essas placas e partes do caminho são filmadas na perspectiva de quem está dentro do ônibus, de forma linear e ao lado das personagens. Somos convidados para o automóvel, em que a beleza da natureza vista pelas janelas não alivia o desconforto de se ver, a cada passo, mais longe de casa.

Ao chegarem ao campo, no momento em que descem do caminhão, as mulheres de *Virgem Margarida* encontram outras detidas, de outras regiões do país. A câmera acompanha os movimentos de Margarida e de Rosa como se fosse o olhar de qualquer outra mulher. Com movimentos rápidos, enquadramentos que, às vezes, “cortam” a cabeça das mulheres em primeiro plano, há a impressão de julgamento ao descompasso das vestimentas das mulheres naquele lugar rural.

Rosa confronta as mulheres que já estão no campo. Pelas capulanas e material branco no rosto, é possível dizer que estão com msiro e são mulheres macua, de uma população e cultura do norte de Moçambique. A confusão se consolida justamente por compararem os locais de origem. Rosa toma para si o estatuto de mulher da cidade até ouvir da outra mulher que, em sua terra, também há cidade. A conclusão é que, com todas as diferenças, elas têm somente uma sentença: são todas prostitutas. O campo de reeducação anula não só a liberdade individual, mas também as diferenças de espaços geográficos de Moçambique, presentes em cada pessoa prestes a ser “renovada” para a nova nação. Sul, norte, línguas, tradições, culturas, costumes, sotaques, vontades: busca-se que tudo que difere da política vigente seja suprimido através da experiência no campo. Entre contradições, com o projeto de libertação do país elaborado pela FRELIMO, buscou-se a identidade. Entretanto, por causa de um ideal de nação, pretenderam extinguir as identidades que compunham o território moçambicano.

Em *Campo de Trânsito*, a mudança de região da cidade para o campo mostra que o contraste entre os dois espaços está na própria descrição dada pelo narrador sobre Mungau: “Homem urbano, e portanto sabedor, talvez possa ajudar a encontrar as respostas que procuram”. (COELHO, 2007, p. 49). Assim como Rosa, Mungau, ao chegar ao Campo de Trânsito, sente a ilusão de uma sabedoria, por ser um homem da cidade.

⁵ Edição em E-book.

Outra diferença que se verifica entre as duas obras é a organização dos prisioneiros e da divisão dos trabalhos nos campos. Servindo-se de ameaças, a Comandante Maria João explica o porquê da presença delas naquele lugar. Aprenderiam o que “mulheres transformadas”, mães com “cabeças bem limpas” devem fazer, como saber trabalhar com a terra, plantar e manter um lar organizado. Margarida, por ter origem camponesa, se destaca entre as companheiras-prisioneiras. Seus conhecimentos chegam a salvar uma companheira de campo, quando a alerta sobre um fruto venenoso. Ela ensina Luiza a plantar e alerta as colegas sobre os animais ferozes que poderiam acabar com qualquer tentativa de fuga. Como em resposta a *Campo de Trânsito*, a sabedoria de Margarida, sobre as plantas e os animais ferozes que rondam o campo à noite, põe à prova a sabedoria de Mungau, homem urbano.

Afinal, a conveniência e a aplicação de determinados conhecimentos estão relacionadas aos espaços onde circulam. Para o projeto dos campos de reeducação, a relação com o espaço do campo seria fundamental para a construção da história da nação. Logo, por intervenção humana e necessidade, “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2006, P. 39).

Em *Campo de Trânsito*, quanto à organização dos prisioneiros e suas funções, nada foi explicitado depois da chegada ao campo. Após a descida dos caminhões, os prisioneiros recebem um número de identificação. Não são mais chamados pelos nomes. E a obra não deixa de evidenciar como essa mudança ocorre por causa da mudança de espaço:

Porque, como lhes explica o Bexigoso, uma vez entrados no Campo de Trânsito e tendo recebido o número correspondente, deixam de ser detidos e passam a ser prisioneiros. Subtil diferença de estatuto a que os guardas parecem não dar importância. Tão-pouco os novos prisioneiros saberiam dizer em que consiste. (COELHO, 2007, p.43)

A ironia do narrador surge ao evidenciar uma “sutil diferença de estatuto” no discurso, entre detido e prisioneiro. Tão sutil porque a opressão vem de dentro, sempre, de dentro do discurso, de dentro do campo e da lei interna. Ainda sob a lógica de um estado de exceção, na perda do nome temos “a resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos mais extremos” (AGAMBEN, 2004, n.p).

Por esse trecho, revela-se o provável intertexto com um dos relatos de Primo Levi, em *É isto um homem?*, em que o escritor italiano relata suas experiências de horror em Auschwitz, em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial.

Roubarão também o nosso nome, e, se quisermos mantê-lo, deveremos encontrar dentro de nós a força para tanto, para que, além do nome, sobre alguma coisa de nós, do que éramos. [...] Häftling: aprendi que sou um Häftling. Meu nome é 174.517; fomos batizados, levaremos até a morte essa marca tatuada no braço esquerdo. (LEVI, 1988, p.25)

O termo alemão “Häftling” significa prisioneiro. Essa comparação é só um dos fatores que levam *Campo de Trânsito* a outros espaços, além de Moçambique. O narrador nos lembra de que, naquele lugar, há algo em comum aos espaços além de África, que sofrem por Estado de Exceção.

No enlace de possíveis representações dos campos de reeducação presentes na história de Moçambique, o romance indica a decadência do indivíduo perante os espaços de soberania, “sugerindo um quadro que tanto nos pode levar ao campo de reeducação que fez parte da história de Moçambique independente, como pode nos recordar a existência dos campos de concentração que surgiram em vários momentos da História.” (CHAVES, 2018, p. 26)

PLANOS CONSOLIDAM PLANOS

Em *Virgem Margarida*, conforme a passagem do tempo de adaptação das mulheres ao campo, a formação das prisioneiras diante da Comandante Maria João desvela alterações significativas ao fundo. A cada dia de formação, notamos um aumento na abertura do plano. Nas cenas do primeiro discurso da Comandante, em que ela dá explicações sobre o campo, as mulheres ainda sentiam o transtorno da chegada ao local e, sob a ameaça das armas das militares, olhavam para baixo como forma de submissão. Os closes são bem explorados e nos envolvem na apreensão de cada personagem.

No 2º sermão e momento da chamada, há a abertura de plano em relação ao primeiro dia de discurso. A disposição das mulheres se torna diferente, mais alinhadas em fileiras. As militares, sempre fardadas, se mantêm centralizadas, como ponto de atenção principal.

No sermão feito após dias no campo, as prisioneiras aparecem bastante adaptadas aos mandos e desmandos do espaço. O plano está ainda mais aberto, abarcando todas as mulheres, em posturas parecidas e enfileiradas. Ao fundo, muito do que já foi construído para viver no local, como lugares para dormirem e cozinharem, sob orientações e leis que buscavam reeducar as detidas. Neste momento, vemos o início da consolidação do planejamento para manutenção da vida das mulheres, mantendo-as alinhadas. A partir desse movimento de abertura do plano, o espectador perde a capacidade de discernir quem é cada mulher, a não ser pelas roupas.

Até chegarmos ao plano, após mais alguns dias, em que as prisioneiras surgem sem marcas de individualidade, alinhadas e uniformizadas. Todas se tornam parte do espaço sem cor. A estabilização daquilo que foi intentado desde o início, quando as roupas coloridas das prostitutas de Maputo e as capulanas ainda eram estilhaços de um passado doloroso e que se buscava esquecer. As prisioneiras com roupas cinzas, cabelos presos e em grupo são a imagem da igualdade buscada e da ordem alcançada.

Mesmo sendo em um local aberto, o poder que permeia o campo atravessa o espaço pelo controle das ações e a impossibilidade de fuga – seja pelos perigos da natureza, seja pelos perigos de punições. Foucault, em *Microfísica do Poder*, discorre sobre os espaços como modo de organização política, num vínculo entre arquiteturas e poder:

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. (FOUCAULT, 1979, p. 212)

Ao lidarmos com o que foi considerado como as “táticas do habitat”, além das administradas por Maria João, outras formas de controle do poder também são verificadas através das

personagens de *Campo de Trânsito*. Entre estas, há a personagem Bexigoso, que, descrita com “pescoço taurino, cabeça raspada”, impressiona mais devido aos olhos que não têm cor, com pupilas quase brancas. Mungau “duvida até que ele possa ver alguma coisa com aquilo.” (COELHO, 2007, p. 11). Ele é quem encaminha os detidos à prisão na cidade e, posteriormente, ao Campo de Trânsito. Assim como o Director, que tem o poder administrativo dos campos, ele também é uma representação de poder de captura na cidade. Ainda que nenhum destes explique a Mungau o motivo de sua detenção, os dois têm poder para tornar um indivíduo prisioneiro. Através dessas personagens, além de toda gama de trejeitos e resoluções que o romance aponta, seguem os ecos das noções entre os poderes estabelecidos no campo e na cidade.

Em *Virgem Margarida*, desde o primeiro contato entre prisioneiras e comandante, Maria João diz que está ali a cumprir ordens. Ordens estas vindas de homens superiores a ela, que não ficavam no espaço do campo. Eles permaneciam nas aldeias da administração, para controle de outros campos além daquele. Dentre os que mandavam, havia o Comandante Felisberto que estuprou Margarida durante a viagem de volta para casa. Ela havia ganhado essa possibilidade de volta por ser, justamente, virgem e não prostituta.

A personagem principal retorna ao campo, em um ato de desespero e fuga de Felisberto. Maria João percebe que seu superior “fora um reacionário tão ou mais machista que os colonialistas, cujos inúmeros abusos às negras faziam destas meros objetos de prazer sexual. A comandante, por isso, libertou as mulheres do campo.” (SECCO, 2018, p.51). O retorno de Margarida ao lugar em que ficou presa injustamente por tanto tempo é a impossibilidade de retornar à vida que não esteja imersa no trauma das violências do campo de reeducação.

DESVELAR O DUPLO VÉU

No diálogo entre *Campo de Trânsito* e *Virgem Margarida*, é possível ver como a produção do espaço em obras literárias e cinematográficas, com referências a espaços geográficos reais de Moçambique, revela não só as tensões entre ficção e história, mas a potencialidade de um elemento fundamental às narrativas. Ao considerar o espaço como estrutura central para o desenvolvimento dessas obras, a falta de referenciação deste no romance transfere a complexidade de interpretação a fatores como personagens e enredo, como apresentados através da correspondência entre a Comandante Maria João e o Bexigoso.

Margarida, ainda na ida ao campo, pergunta à Luiza se ela saberia o destino da viagem e pede para que a companheira registre os nomes das cidades por onde passam em um tecido, visto que a jovem não sabe escrever. Assim, elas deixam a cidade, em que só crescem ervas daninhas, segundo a Comandante Maria João. A passagem do espaço urbano para o rural, seguindo ao norte do país, acentua os confrontos entre as regiões, também abordadas no romance. Pela observação da Comandante Maria João, há a divisão do espaço urbano, de onde vêm as mulheres prostitutas, como o do erro, e o rural, em que há os campos de reeducação, como o de correção e redenção. Mal saberia Maria João que viriam, do que ela chamou de local de ervas daninhas, ao menos duas flores fundamentais para a história: uma Margarida e uma Rosa.

Ao final do filme, a jovem Margarida dispõe a nós o questionamento sobre o porquê de ela ter colhido e guardado frutos venenosos. Mungau, ao final do romance, se vê perdido entre mudanças de poder e desordem do espaço: “A claridade, quando despontar, revelará aquilo em que o descampado se tornou: um espaço sem ordem nem hierarquia, um espaço onde todos tiram proveito do sono profundo do Director.” (COELHO, 2007, p.209). Através da composição de espaços controversos e dependentes entre si, com personagens que decidem seus destinos por aquilo que estes oferecem, há a dimensão, nas duas obras, desse jogo de escala macro, como na relação entre espaço rural e urbano, às escalas menores, como nos lares das personagens, na cela e nos campos.

A história é contada pelos espaços, sejam de Moçambique, sejam os de experiências de opressão ao redor do mundo. Da história, o que restou, afinal, diante das incertezas, foi o tecido de Margarida, a prova para um casamento que justificaria o erro de sua presença naquele lugar. O branco do tecido, perfurado pelas linhas em cor de sangue, gravou cada região que a separava do seu legítimo campo, o de sua origem. Numa tentativa de recuperação do que ainda havia de si antes da terrível experiência, como “restos e vestígios, farrapos da História e do tempo passado” (CERDEIRA, 2000), uma última lembrança de dignidade, como um mapa que funde o passado e o presente, de quando ainda era virgem a mulher eternizada pelo nome do filme, a sempre Virgem Margarida.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004. E-book.
- BEZERRA, Rosilda Alves. Campos de reeducação em Moçambique: a ficcionalização da história em Campo de trânsito. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 18, p. 138-150, jan.-jun. 2018.
- BRANDÃO, Luís Alberto. *Espaços literários e suas expansões*. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura. Minas Gerais: UFMG, v. 15, p. 206-220, jan.-jun. 2007.
- CAN, Nazir. Para além da História: Campo de Trânsito de João Paulo Borges Coelho. **Via Atlântica**. São Paulo: USP, n. 16, p. 105-117, 24 dez. 2009.
- _____. Da filologia da guerra à divisão do “eu” feminino em As Duas Sombras do Rio, de João Paulo Borges Coelho. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura. Minas Gerais: UFMG, v. 23, n. 2, p. 77-89, maio – ago. 2013.
- _____. Espaços (d)e escrita em contextos africanos: notas sobre os campos literários de Angola e de Moçambique **I-Land Journal. Identity, language and Diversity**. Nápoles: Paolo Loffredo, n. 2, p. 8-22, dez. 2018.
- CARVALHO, Magno Ricardo Silva de. As cidades de canço: um olhar sobre os assentamentos informais em moçambique a partir da cidade de Maputo. **Kwanissa**. São Luís: UFMA, n. 3, p. 151-170, jan.-jun. 2019.
- CERDEIRA, Teresa Cristina. **O avesso do bordado**: Ensaio de literatura. Lisboa: Caminho, 2000.
- CHAVES, Rita. O romance em João Paulo Borges Coelho: respirar a diferença na escrita. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 18, p. 14-31, jan.-jun. 2018.

COSTA, Catarina Antunes. **O Instituto Moçambicano e o Estado Social dentro da FRELIMO**. 2018. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302923933.pdf> Acesso em: 29 jun. 2021.

COELHO, João Paulo Borges. **Campo de Trânsito**. Lisboa: Caminho, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Cinema, a imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FOUCAULT, Michel . **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LEVI, Primo. **É isto um homem?**. Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MENDONÇA, Fátima. Espaços de violência na narrativa moçambicana contemporânea. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 18, p. 32-43, jan.-jun. 2018.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 5ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SECCO, Carmen L. T. R. Cenografias e cinegrafias do olhar e da memória. **Mulemba**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 18, p. 44-56, jan.-jun. 2018.

VIRGEM MARGARIDA. Dir. Licínio Azevedo. Maputo: Ébano Multimédia. 2012. (90 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KLqw9XptG3s> Acesso em: 29 jun. 2021.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade : na história e na literatura**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

EDUCAR PARA O ORGULHO: NOTAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Samilo Takara

Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal de Rondônia

Rosângela Aparecida Hilário

Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Rondônia

Vinicius de Souza Santos

Pedagogo / Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

34

RESUMO: A proposta do texto é dialogar sobre o entendimento da necessidade de compreensão do significado do orgulho e visibilidade lgbtqi+, tendo como pontos para reflexão a formação docente, o recorte racial e o significado de orgulho para além da etimologia. Insere-se na produção de estudos culturais sobre gênero e sexualidade e, também, nas referências do feminismo negro e suas teóricas em função da abrangência e inclusão como Guacira Lopes Louros e bell hooks, entre outras. Conclui-se constatando que o entendimento ainda é restrito e a opressão em face da desobediência de gênero uma constante na escola.

Palavras - chave: Orgulho; Estudos Culturais, Feminismo Negro

ABSTRACT: The purpose of the text is to discuss the understanding of the need to understand the meaning of pride and LGBTQi+ visibility, with points for reflection on teacher education, racial focus and the meaning of pride beyond etymology. It is inserted in the production of cultural studies on gender and sexuality and also in the references of black feminism and its theories in terms of scope and inclusion, such as Guacira Lopes Louros and bell hooks, among others. It concludes by noting that understanding is still restricted and oppression in the face of gender disobedience is a constant at school.

Keywords: Pride; Cultural Studies, Black Feminism

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p34.45

ORGULHO DE QUE, ORGULHO DE QUEM?

A palavra orgulho é definida no dicionário online Priberam⁶ como “manifestação do alto apreço ou conceito em que alguém se tem”. Diante dessa definição e da ideia de orgulhar-se, o mês de Junho que é disputado como mês do Orgulho LGBTQIA+ ou, ainda, como mês da visibilidade das pautas e das demandas de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexos, assexuais e outras possibilidades identitárias sobre as dimensões de sexualidade e identidades de gênero.

Diante do contexto em que vivemos, a questão que mobiliza este texto é: somos educadas para nos orgulharmos de sermos LGBTQIA+? Ao analisar o orgulho como uma capacidade de ter apreço por si, sentimos a necessidade de problematizar a tarefa educacional prevista no objetivo constitucional de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). A Educação é um espaço para tratarmos sobre o orgulho.

Ao vislumbrar a discussão sobre o desenvolvimento da pessoa, optamos por seguir a perspectiva da identidade como uma oportunidade de discutir a formação para o desenvolvimento pleno da pessoa. E, para poder pensar em identidade, também retomamos o conceito de diferença como necessário para desenvolver o debate e contribuir com o entendimento de provisoriedade do conceito de identidade, tal como nos ensina Hall (2000).

Desse modo, as pautas identitárias que são atravessadas pelas perspectivas de organização e da compreensão de formas de ser e estar no mundo, não estão descoladas de análises de conjuntura sociais e econômicas que visibilizam as desigualdades de acesso e condições na sociedade em que vivemos, mas, ao mesmo tempo, são relevantes para que se compreenda os modos como vidas foram esquadrihadas e organizadas como anormais para que um regime de poder se estabelecesse como natural.

Poderíamos indicar, inclusive, a complexa ideia de orgulho heterossexual que é cantada nesses momentos em que se discute a visibilidade de pessoas LGBTQIA+ como uma redundância LGBTQfóbica por se tratar de um movimento que motiva dizer que é necessário ter orgulho de ser heterossexual. Em sociedades como as produzidas pelos sistemas capitalistas e de explorações, pelos racismos estrutural e institucional, pelo machismo e pela misoginia, defender um orgulho hétero seria dizer o que já se sabe: que as vidas heterossexuais são mais importantes que as vidas LGBTQIA+.

É essa a configuração das sociedades que nos encontramos e, por isso, a necessidade de se questionar o campo da Educação sobre a formação das pessoas para orgulharem-se. Desse modo, trazemos o termo “sob rasura”, marcado por Hall (2000, p. 104) para entender que a identidade possibilidade conceitual para “questões-chave” que precisamos nos ater.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade **não** assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do

⁶ "orgulho", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/orgulho> [consultado em 29-05-2021].

início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Essa concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhada, mantém em comum (HALL, 1990). Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108, grifo do original).

Aproximar-se da identidade como conceito, mas não confiar no uso dela para resolver nossas questões. A ideia que se esboça neste texto é como a possibilidade de se entender possível contribui para que as experiências LGBTIA+ não sejam invalidadas ou compreendidas como secundárias. Ao mesmo tempo, o foco não está em dizer que estas pautas e experiências explicam a lógica social e cultural contemporânea.

Em outra direção, este texto elucida o orgulho como possibilidade de construção de existência na formação docente. Diferente da ideia do orgulho como uma posição que localiza as existências acima de outras, aqui recorreremos a uma compreensão do orgulho como capacidade de existir e de questionar(-se) nos espaços sociais e culturais que nos encontramos.

Assim, este é um texto que provoca o debate e que se posiciona na proposição de se aproximar do que Halberstam (2020, p. 20, grifos do original) propõe como baixa teoria, ou seja, a tentativa de “[...] localizar todos os **espaços entre** que nos protegem para não sermos capturados pelos anzóis da hegemonia e golpeados pelos arpões da sedução das lojas de presentes”. Ao mesmo tempo, este texto também mira na “[...] possibilidade de que alternativas habitam as águas lúgubres de uma esfera contraintuitiva, com frequência sombria e negativa, da crítica e da recusa”.

Para essas tarefas, entretanto, este texto não se compromete com respostas universalizantes que, em outros tempos, já resolveram os problemas do nosso tempo. Assim, este texto tenta seguir pela infidelidade fiel, reconfigurando um aprendizado obtido no diálogo entre Alfredo Veiga-Neto e Rosa Maria Bueno Fischer (2004), acerca das contribuições de Michel Foucault. O autor nos diz que o que ele define como lealdade ao intelectual francês

[...] se manifesta como uma “fidelidade infiel”: somos fiéis, mas se for preciso deixando o filósofo para trás, usando-o como uma caixa de ferramentas – uma expressão que Foucault usava muito. Temos aí a questão nietzscheana do martelo, ou seja, a filosofia ou a prática do pensamento a marteladas (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 14)

Assim, ao optarmos por abraçar as perspectivas dos Estudos Culturais que se posicionam como movimento teórico-político, abandonamos uma ideia de que os universais até este tempo constituídos como explicativos e fundantes de categorias que limam a complexidade das relações. Abandonando as metanarrativas, tal como nos orienta Silva (1994), somos

infielmente fiéis aos potenciais que problematizaram as desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e científicas. Optamos, assim, por um olhar que reconhece as questões de classe, raça, etnia, gênero, sexualidade, localização geográfica, etarismo, capacitismo e outras inscrições que provocam os debates sobre as desigualdades, sem confiar que uma apenas seria possível para que estas questões sejam postas.

Desse modo, é relevante diferenciar a ideia de orgulho com a compreensão de certeza. Este texto é provocado pelo pensamento de que ensinar sobre orgulhar-se é uma forma de contribuir para o desenvolvimento pleno de pessoas LGBTIA+, mas não está na esteira de pensar que existe certeza e sucesso como resultados dessas provocações. As certezas foram as que nos trouxeram até aqui. Tenhamos, então, desconfiança de discussões que finalizam debates, para pensarmos em possibilidades que abram falhas.

Em determinadas circunstâncias, fracassar, perder, esquecer, desconstruir, desfazer, “inadequar-se”, não saber podem, na verdade, oferecer formas mais criativas, mais cooperativas, mais surpreendentes de ser no mundo. Fracassar é algo que pessoas queer fazem e sempre fizeram excepcionalmente bem; para pessoas queer, o fracasso pode ser estilo, citando Quentin Crisp, ou um modo de vida, citando Foucault, e pode contrastar com os cenários sombrios de sucesso que dependem de “tentar e tentar novamente”. Aliás, o sucesso exige tanto esforço, talvez, em longo prazo, o fracasso seja mais fácil e ofereça recompensas diferentes (HALBERSTAM, 2020, p. 21).

Desse modo, este texto tenta acompanhar as perspectivas ensinadas por Halberstam (2020) para alternativas acerca da possibilidade de pensar e sentir saídas nas condições que nos encontramos. Não temos a pretensão de resolver o problema criando uma metodologia de ensino, uma sequência didática, uma disciplina em um currículo, um lugar na norma. O caminho que empreendemos é o de sair da rota, ainda que não se saiba para qual lugar se busca.

Para contribuir na imaginação das pessoas que leem este texto, gostaria de fazer uma provocação para seguirmos. Em determinado momento da história narrada/ficcionalizada por Carrol (2009) em **Alice no país das maravilhas**, uma passagem é famosa em que o gato sorridente aconselha Alice, depois da protagonista perguntar qual caminho deveria seguir, que se ela não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.

Ainda que as interpretações sejam possíveis, o modo como as redes sociais reproduzem essa frase indica que o gato aconselhava Alice de que ela precisava ter um destino para saber o caminho. Questionamos, retoricamente, aquelas pessoas que nos leem se essas sabem exatamente para onde querem ir. Vocês sabem que destino têm por objetivo? Neste texto, o caminho que queremos é o que não estamos. Assim, qualquer caminho servir não é uma tristeza de quem está perdido, mas a alegria de compreender-se não fixado. E, ainda assim, não há certeza de onde estamos.

EDUCAÇÃO: QUESTÕES EM PERSPECTIVA

A escola é um espaço educativo já discutido pela ampla literatura desenvolvida no campo da Educação. Fora dela, em seu entorno, as vidas das pessoas perpassam os conhecimentos escolares, os produzem, constituem sentidos, experiências e significados. Dentro e fora são separações que tentam definir a Educação escolar e definir as

possibilidades não formais e informais como se essas não atravessassem as instituições escolares.

Compreendemos que existe um interesse em definir a escola como espaço para os conhecimentos científicos. E este interesse é central para que possamos compreender também que a socialização desses saberes se dá nos diálogos que ocorrem em outros espaços. Louro (1997) ao analisar as diferenças e desigualdades para pensar as questões de gênero e sexualidade na Educação já nos alertava da cisão que também é produzida pelos espaços escolares.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997, p. 57).

Ainda que a Educação seja um direito de todas as pessoas e que tenha por tarefa contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e que a escola seria, então, uma das instituições de relevância nesses objetivos, há pessoas que não conseguem ter acesso ao espaço escolar. E, ainda que tenham, a escola não traz suas experiências e saberes como possíveis.

Ao que diz respeito a necessidade de reforçarmos e reiterarmos que a ida e não ida à escola é um dos períodos de vida em que muitas possibilidades de viver se apresentam, a Escola assume então um papel criterioso quando essas possibilidades transcendem o que é tratado como experiências possíveis. As identificações que se constituem nos processos formativos de muitas pessoas que estão no espaço escolar se fundem e perpassam a ideia, já cristalizada e reiterada, da redução e equivalência das pontuações trabalhadas nas salas de aulas, nos projetos, nas atividades e em todos os âmbitos administrativos pedagógicos.

Todavia há um ponto crucial, que precisamos desconstruir para darmos continuidade ao raciocínio estabelecido nas linhas anteriores, que diz respeito as vivências que são tomadas como consideração no espaço escolar. É quase que corriqueiro na formação de professores escutarmos que os “conhecimentos prévios” dos alunos precisam compor os movimentos educacionais que se estabelecem ao longo dos anos de escolarização.

O que sempre passa despercebido, ou talvez seja pontuado como algo irrelevante, é a linha tênue da humanidade que faz com que o espaço escolar interseccione todas as vivências, que reverbera na reflexão de que os conhecimentos prévios dos(as) professores(as) também compõem estes movimentos educacionais, e nos cabe quanto educadores em transição temporal e atemporal refletirmos acerca do orgulho que nos perpassa para perpassar a outros. Como nos coloca Takara (2020 p. 245) “Falta coragem e competência para reconhecermos a violência que silencia e mata nossas formas plenas de existir.”

Essas pequenas “pinceladas de cores” que orgulham as formas como as crianças, jovens e adultos que estão na escola, e em uma perspectiva cultural, fora dos muros escolares fazem com que as práticas pedagógicas, as composições educacionais sejam repensadas ou provocadas a transcender os aspectos tradicionais de “ensinaraprender” refletindo que nenhum processo se desloca de outro, pelo contrário se movimenta porque há impulsos coletivos que se comovem e locomovem, como nos provoca Nilda Alves (2019).

Estes apontamentos nos surgem ao refletirmos que ao passo que a Escola se propõe a trabalhar com a multiplicidade de pessoas e suas características, respeitando-as e acolhendo-as, ela recusasse a afirmar que, dentro de seus limites, essas existências possíveis renegadas existam, e é aí que despertasse a necessidade de debatermos essas proposições: se a instituição escola sabe que existe e por saber não se posiciona, é nítido que a escola não é neutra, que ela traz uma raiz histórica perpassada pelas exclusões étnico-raciais e de sexo-gênero, que afasta cada vez mais estes orgulhos de seus espaços.

Mas, diferente do que pensam as pessoas que já encontraram as saídas para a Educação e para a escola em suas explicações sobre a desigualdade de classes, ou, ainda que entendam que existe uma questão macro ou micro de atuação que faça a diferença nas vidas que permeiam e que não estão nesse espaço, Preciado (2019, p. 192) nos explica que a escola tem uma função no papel de educar.

A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual. O aprendizado mais crucial que se exige da criança na escola, sobre o qual assenta e do qual depende qualquer outro adestramento, é o de gênero. É a primeira coisa (e talvez a única) que vamos aprender ali. Fora do ambiente doméstico, a escola é a primeira instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero, através da exigência constante de nomeação e identificação normativas. Cada criança deve expressar um único e definitivo gênero: aquele que lhe foi designado ao nascer. Aquele que corresponde à sua anatomia. A escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos de soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência. Justamente por ser uma fábrica de produção de identidade de gênero e sexual, a escola entra em crise quando confrontada com processos de transexualidade (PRECIADO, 2019, p. 192).

E, nessa direção, seguimos reconhecendo que a escola – à revelia das pessoas intelectuais que a veem como saída ou problema – gera um conhecimento sobre si que é pautado na normalização e docilização dos corpos, tal como já nos alertava Foucault (1987). Preciado (2019) não apenas atualiza o adestramento dos corpos ou, como gostariam os críticos – pulveriza as desigualdades – mas, sua análise assinala que a ideia de que os conhecimentos científicos historicamente desenvolvidos pela humanidade não estão de forma equânime nos currículos, nos corredores e em qualquer outro trajeto escolar.

Sendo um espaço educativo, o desenvolvimento pleno da pessoa como objetivo previsto para a educação não acontece de forma equânime se as pessoas que lá estudam e trabalham são LGBTIA+. O armário, como sublinha Sedgwick (2007) e as pedagogias que envolvem essa figura política, como analisa de forma cirúrgica Junqueira (2013), fazem a manutenção de um ideal de normalidade que está encarnado nas inscrições culturais de pessoas cisgêneras e heterossexuais.

A Educação – e outras instâncias como a saúde, a segurança pública, o transporte, a moradia – e seus responsáveis – Estado e famílias, segundo a Constituição (BRASIL, 1988) não se preocupam quando a vida e o desenvolvimento pleno são de pessoas LGBTIA+. As possibilidades dissidentes de gênero e sexualidade são tratadas como exceções a uma regra de moralidade que inviabiliza existências.

O orgulho não se aprende na escola. As instituições educativas são espaços de humilhação. E, desse modo, vale a pena retornar a pergunta título de Preciado (2019): quem defende a criança queer? Sob a tutela de uma cisgeneridade e de uma heterossexualidade sempre tácitas, embranquecidas e sustentadas pela lógica capitalistas, as existências outras são tratadas como reguladores. As aberrações que educam a normalidade, tal como Takara (2017) apresenta a bicha como figura pedagógica que educa a masculinidade.

Pedagogias que estão na escola, tendo em vista que todo o conhecimento produzido pela humanidade – pelas vertentes críticas – foi produzido por intelectuais que não são de outras localidades que não seja a Europa, de pessoas que não tem outras marcações étnico-raciais, de pessoas que são cisgêneras, que são heterossexuais e que estão em posse, ou são sustentadas/os por aquelas/es que dominam os meios de produção. Pessoas de países periféricos, pobres, racializadas, LGBTIA+ fazem militância e dissuadem o pensamento político crítico que definiu o conhecimento a ser ensinado.

Eu odeio o fato de que em vinte anos de educação pública jamais fui ensinada sobre o povo queer. Odeio o fato de ter crescido pensando que eu era a única “estranha” neste mundo, e odeio ainda mais o fato de que muitas das crianças queer ainda crescem do mesmo modo. Odeio ter sido atormentada pelas outras crianças por ser uma bicha e ainda mais por ter sido ensinada a sentir vergonha de ser o objeto de crueldade delas, como se a culpa fosse minha (MANIFESTO QUEER NATION, 2016, p. 6).

E como se tem orgulho de ser quem se é se nossa história não é contada? Como se identifica como pessoa, alguém para quem essa posição não é apenas negligenciada, mas é retirada? As pessoas normalizadas esquecem que até seus nomes – marco da construção de uma individualidade – não foram atribuídos por elas. Naturalizam suas existências. São as dissidências que precisam se perguntar de quem se fala quando o livro didático fala sobre Geometria, Geografia, Fonética e Equações. Esses são os conhecimentos da escola? E quem apanha no intervalo precisa ainda decorar a tabuada? E quem precisa fugir da escola para sobreviver, é uma pessoa fracassada? E quando o fracasso escolar será uma responsabilização do que fizeram com a escola e do que se faz ainda hoje?

Se discute bullying nas escolas como que ao usar a ideia de violência e das questões que afetam as experiências das pessoas estivesse contemplada da mesma maneira: bullying é uma violência contra uma pessoa. Ocorre em espaços escolares e tem por objetivo agredir psicológica, emocional, verbal, patrimonial e fisicamente. Racismos, LGBTfobias, capacitismos, preconceito acerca das localizações geográficas, machismo, sexismo não são bullying. Reduzir experiências e violências é resultado da ideia de que a escola tem uma tarefa apenas. Educar para o orgulho não é pensar sobre a ideia da normalidade, mas reconhecer a diferença como constituinte das existências.

QUEM TEM ORGULHO DA BICHA PRETA?

Nesta parte Da trajetória em processo de Alice, a proposta foi dialogar tendo como ponto de partida o entendimento de que Masculinidades e Feminilidades são entendidas como construções sociais, que variam espacialmente (da leitura de mundo oportunizada de uma cultura para outra), temporalmente (com as mudanças que o tempo agrega às culturas em

seus contextos), historicamente (no curso da vida de cada sujeito) e nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos de acordo com o espaço/lugar ocupado por sua classe, raça e sua condição social.

Assim, a Masculinidade dissidente da “Bicha” Preta, pobre e com trejeitos, que se sobrepõem e confronta a masculinidade universal hegemônica é considerada uma afronta que deve ser ridicularizada, vigiada, diminuída, escondida, controlada, negada.

[...] a construção da masculinidade esteve e parece ainda estar fortemente atrelada à sexualidade. [...] em relação à sociedade brasileira, na concepção mais tradicional, a feminilidade percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância (PARKER apud FELIPE, 2000, p. 123)

Mães Pretas e Pobres, em toda a solidão que castiga a Mulher Negra, em todas as classes sociais, e de maneira perversa a periférica, educam seus filhos como é possível, entre os horários absurdos que os subempregos permitem, o percurso entre a casa e o trabalho, as responsabilidades com a manutenção das casas, o afeto nunca chegado, as omissões e as ausências. E sofrem por não ter/ser o suficiente de acordo com as regras impostas por uma sociedade regida pelas regras do consumo desenfreado, dos grupos excludentes e sujeito universal. bell hooks (2016)⁷, ao tratar das Maternagens e Paternagens, com referência no Feminismo Negro, foi quem primeiro escreveu sobre as contradições de existir em uma sociedade que não reconhece outras formas e maneiras de amar e constituir família fora do “padrão”: o preço a ser pago é a naturalização da masculinidade tóxica que parece ser uma das causas da violência doméstica, o negar de qualquer forma de dissidência e a opressão sobre as minorias que se traduz em racismo, sexismo e opressão. No caso da “Bicha” Preta, na escola, é uma combinação de tudo isso.

A Bicha é uma viajante que habita o imaginário das pessoas. [...] Ao ser nomeada como Bicha, tentaram me eliminar ainda criança. Não apenas meus trejeitos afeminados precisavam ser controlados, mas também os papéis sexuais que supostamente eu viria a desempenhar. Ser bicha era um problema para quem estava próximo. Ser Bicha e Preta era um problema ainda maior. (Oliveira, 2018, p.139)

A “Bicha” Preta e Afeminada provoca desconforto à comunidade escolar porque os sujeitos que assumem esta identidade para o exercício de sua Masculinidade, renegam o único privilégio atribuído ao Homem Negro: o Mito da virilidade, que desde à escravidão persegue, coisifica e apequena os desejos e querereres, contribuindo para o desenvolvimento da toxicidade entre as relações estabelecidas.

Ao se adjetivar como “Bicha”, Preta e Afeminada, o garoto, ainda que não tenha consciência, se coloca como manifesto da resistência em franca oposição à normatização, às regras, à higienização cisheteronormativa, contribuindo para um entendimento ampliado de existências que questionam as representações da *branquitude heterossexual da classe média* como as únicas possíveis para definir as Masculinidades.

⁷ bell hooks – pseudônimo de Gloria Jean Watkins – sempre grafado em minúsculas.
<http://www.africaeaficanidades.com.br>

Afirmo que a Bicha Preta não dialoga com a bicha de origem francesa e burguesa. Seus sinais estão assinalados no regime escravista. É ali que ela brota. Ao contrário da bicha branca burguesa, a bicha preta sai as ruas e desafia não apenas as normas de gênero, mas a sociedade como um todo. (Oliveira, 2018, p. 139)

Talvez, o maior incomodo causado pelas “Bichas” Pretas e Afeminadas seja o fato de fazerem lembrar a todo instante a força que os dissidentes precisam ter para assegurar seus direitos de vivência, sobrevivência e exercício pleno da cidadania: direitos não estão assegurados a este grupo social. Os fatos instigam questionamentos: para onde vão as marcações que apequenam o sujeito? Quem se orgulha da Bicha Preta?

EDUCAR PARA ORGULHAR-SE: TAREFA ESCOLAR

A escola precisa ser contextual. A educação precisa trazer as experiências cotidianas do senso comum e desenvolver os conceitos científicos com base no diálogo com os saberes das pessoas que estão em processo de aprendizagem. Essas afirmações aparecem nos cursos de formação docente repetidas vezes, escritas por bibliografias europeias e/ou, ainda, por pensadores/as brasileiros que defendem o ideal democrático da Educação.

Se as experiências são relevantes, há espaço para discutir as LBGTFobias, os racismos, as desigualdades de classe, as questões de gênero e sexualidade, as condições e as possibilidades de existência. Há o que se discutir sobre pessoas que não estão na escola e, é necessário que sejam tomadas ações que realizem o papel de escancarar as portas das instituições educativas para todas as pessoas.

Entendemos que atuar para o pleno desenvolvimento da pessoa é uma ação que exige das formações e das atividades empreendidas no espaço educativo que não sejam desvinculadas do reconhecimento de outras formas de agir, de diferentes saberes e de abertura para a revisão das condições de existência contemporânea. Se pensarmos que o objetivo do pleno desenvolvimento da pessoa não é para que a formação seja para repetir o que nos dizem, mas para pensar, o papel da Educação é criar possibilidades de existência.

A escola é um campo de batalha para o qual são enviadas crianças, com seu corpo delicado e seu futuro em branco como únicas armas, um teatro de operações no qual se trava uma guerra entre o passado e a esperança. A escola é uma fábrica de machinhos e de bichas, de gostosas e de gordas, de espertos e de retardados. A escola é a primeira frente da guerra civil: o lugar onde se aprende a dizer “nós, meninos, não somos como elas”. O lugar onde se marcam os vencedores e os vencidos com um signo que acaba por se transformar num rosto. A escola é um ringue no qual o sangue se confunde com a tinta e onde são recompensados os que sabem fazê-lo correr. Que importam os idiomas ensinados, se a única língua que se fala ali é a violência secreta e surda da norma? (PRECIADO, 2019, p. 191-192).

E como educar diante dessas condições? Como tratar de línguas sem esquecer que existem pessoas no espaço da sala que não se entendem na norma – ou, ainda, que a própria norma regula as existências de forma a apagá-las? Diante das regras gramaticais, como pensar as questões de gênero? Diante das possibilidades de discutir a constituição de um povo, como trabalhar a exploração que é constituinte da colonialidade? Como fazer

vida “das palavras que já nascem mortas na Educação”, tal como é anunciada a ação da bruxa e pensadora Sandra Mara Corazza, no livro *Composições*, em que é coautora com Tomaz Tadeu da Silva (2003).

Voltamos ao gato de Alice e sua sabedoria. A escola sabe para onde está indo? E quem ela convida para que a acompanhe? As dissidências seguem tentando existir nos espaços institucionais, ainda que segregadas como explica louro (1997) ou sendo reguladas como discute Sedgwick (2007) e Junqueira (2013). Ainda que os/as intelectuais críticos/as queiram se isentar de discutir as opressões, sob a alegação de que essas são fragmentações da sua luta, não são seus corpos e suas vidas que sofrem os cortes epistêmicos e físicos que definem os acessos e as condições de permanência.

E, desse modo, percebemos como o orgulho não está na formação escolar e educacional para o pleno desenvolvimento da pessoa. Orgulho e norma andam juntas nos espaços institucionais. Para nós, a culpa e o ressentimento se tornam as possibilidades de existir. A raiva, a indignação e o questionamento são cerceados a todo tempo, porque a tarefa da Educação em desenvolver plenamente as pessoas ainda não abarca nossas existências.

Eles nos ensinaram que querer bem comportada não sente raiva. Nos ensinaram tão bem, que não apenas escondemos a nossa raiva deles, como também de nós mesmas. Escondemos até de nós mesmas. Escondemos com abuso de drogas, suicídio ou na busca exagerada por nos superarmos na esperança de que possamos provar pra eles que valemos alguma coisa. Eles nos atacam, nos esfaqueiam, nos alvejam, nos bombardeiam em números cada vez mais altos e ainda nos preocupamos quando um punhado de queers com raiva, empunham cartazes e sinais dizendo “caiam fora!”. [...] Permita-se sentir raiva. Permita-se sentir raiva pois o preço da visibilidade é a constante ameaça de violência, violência homofóbica com a qual praticamente cada setor dessa sociedade contribui. Permita-se sentir raiva do fato de que não há lugar neste país onde estejamos seguras, nenhum lugar onde não somos alvo do ódio e do ataque, do nosso próprio desprezo, do suicídio – do armário (MANIFESTO QUEER NATION, 2016, p. 11).

Ainda que caiba questionar se na escola ensinam que somos pessoas. É uma questão, perguntar aos espaços educativos o que se chama quando se denomina pessoa. Gênero, Sexualidade, Raça, Etnia, Localização Geográfica, Condições Singulares de Desenvolvimento formam as experiências de pessoas. Tanto quanto Álgebra e as datas comemorativas. E quais são as comemorações das nossas existências? A escola tem um mês de conscientização pela vida de pessoas LGBTIA+? E como se prepara para a cidadania se pessoas dissidentes não são sequer citadas? As tarefas dizem mais do que a Educação realiza. E nossa indignação é compreendida como fragmentação de luta. Qual luta? Aquela que nos considera parte da solução ou parte do problema? Não sabemos ainda que luta é essa que coloca as vidas de outras pessoas em segundo plano.

CONSIDERAÇÕES OU O QUE SE PODE DIZER

A Educação não forma para o pleno desenvolvimento da pessoa se as discussões sobre pronomes não problematizam a ideia de gênero, se não há debates sobre o racismo linguístico, para expressões “capacitistas”, para frases xenófobas e misóginas. Também não se prepara para o exercício da cidadania se nossas histórias, nossas experiências e nossas memórias são assuntos para outros espaços.

Existe uma necessidade de pensar o orgulho como parte da formação plena das pessoas. É condição de existência ter representações nos espaços, dialogar com pares, conhecer as diferenças. Se a identidade nos serve em alguma medida, é para compreendermos como a noção de pessoa ainda sustenta uma lógica que exclui inúmeras existências.

A tarefa está posta desde a Constituição de 1988. Sejam os Planos Nacionais, Estaduais ou municipais disputados para discutir ou não temas, seja a questão de existência que nos assola e nos exige atuação em diferentes frentes. É uma tarefa educativa contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa. Criar condições de existência é uma ação que vem sendo empreendida por diferentes espaços e em muitos lugares.

Diante de tantas questões e questionamentos: a Educação ainda precisa ser um espaço para pessoas LGBTIA+ desenvolverem plenamente e, desse modo, constituírem o orgulho de serem quem são. Se não conhecemos outras experiências, se não traçamos outras narrativas, se não produzimos em diferentes direções, a escola não contribui conosco. Os ensinamentos ainda recebem uma experiência cisgênera, masculina, heterossexual, branca, produzida em contexto europeu e definida como máxima elaboração humana.

E de que pessoas está falando esse conhecimento? E para que se educa? O orgulho é uma das nossas necessidades neste tempo. Em junho, o mês do Orgulho LGBTIA+ é um tempo de visitar as demandas, as necessidades e as pautas que empreendemos nos diferentes contextos. Não esperamos bandeiras coloridas na escola. Não esperamos que tenham palestras sobre o tema. Não sabemos nem se os portões estarão abertos para nos receber.

Para quem vive o medo da rejeição que a abjeção desenha na existência, é necessário que o orgulho seja constituído em duras penas. E a escola? Ela não está sendo responsabilizada pelas vidas de pessoas LGBTIA+. Há que se discutir que precisamos rever o que se entende por Educação e como podemos formar pessoas para uma vida em sociedade que reconheça existências. Seguimos lutando para ter disciplinas eletivas em cursos de formação docente. Seguimos criando espaços de acolhimento e criando estratégias de existência. Não sabemos para onde ir, como a pequena Alice. A face da opressão continua gritando, tal como o sino de entrada da escola: “cortem às cabeças”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federativa da República do Brasil**. Distrito Federal: Imprensa Nacional, 1988.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Trad. Bhuvan Libanio. Recife: CEPE, 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 103-133).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário – a normatividade em ação. **Retratos da Escola**. v. 7, n. 13. Brasília, 2013 (481-498).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

Manifesto Queer Nation. Trad. Roberto Romero. **Caderno de Leituras**. Chão de Feira, 2016.

OLIVEIRA, Meg Rayana Gomes de. **Seguindo os passos “delicados” de gays afeminados e bichas pretas no Brasil**. IN: De guri a cabra – macho: masculinidades no Brasil. Organização: CAETANO, Marcio & SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. 1ª Edição. Rio de Janeiro, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Quem defende a criança queer?** Trad. Fernanda Nogueira. 2013.

Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/fernanda/quem-defende-a-crianca-queer-beatriz-preciado/10151417997751125> Acesso em: 17/01/2013.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro/RJ: Companhia das Letras, 2019.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. v. 28. n. 19 Campinas, 2007 (19-54).

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (247-258).

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e Educação. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá: UEM, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**. v. 29, n. 1, 2004. (7-25).

O FEITIÇO DA RAMA DE ABÓBORA E O SEU DIÁLOGO COM A TRADIÇÃO

Suelio Geraldo Pereira

Mestrando em Letras – PUC Minas

46

RESUMO: Neste artigo procurei analisar as vozes das adivinhas, do mito de origem e do provérbio final que perpassam o livro *O feitiço da rama de abóbora*, de autoria do angolano Tchikakata Balundu. A obra recebeu o Prémio Sonangol de Literatura e, assim, confirmou o genuíno talento do autor, um dos ficcionistas do grupo de escritores que alguns estudiosos designaram por “Geração das incertezas”. Para compreendermos, então, quais as funções que esses discursos (adivinhas, mito e provérbio), exercem no romance, utilizei as noções teórico-conceituais de “narração performática” e “narrador performático”. Tais conceitos, empregado por Terezinha Tabora Moreira em seu livro *O vão da voz*, originário da sua tese de doutorado, são manuseados para descrever “o jeito de contar”, no qual, o narrador em performance, apodera-se da palavra de acordo com seu desejo, ou a sua necessidade. Dessa forma, almejei realçar o diálogo sonoro que é mantido no romance de Balundu. O trabalho cuidadoso que ele faz na enunciação, desejando trazer de volta e fazer com que signifique em seu escrito, os sons da tradição. Seu talento para se apossar de um imaginário bebido em sua cultura materna. Para, enfim, destacar que seu texto é transpassado pela intertextualidade. Vozes diversas, inscritas pelo autor nos meandros da sua obra, que se ouvem e interagem para realçar traços culturais rurais de Angola e, principalmente, apregoar a união dos homens. A ideia essencial e o elemento primordial que proporciona o encaixe, a junção de todos esses discursos em seu texto. Tudo isso, por um estilo que procura a possível harmonia de uma cultura de origem e sua expressão literária moderna.

Palavras-chaves: Literatura Angolana, Vozes da tradição, Diálogo de textualidades, União.

EL HECHIZO DEL RAMA DE CALABAZA Y SU DIALÓGO CON LA TRADICIÓN

RESUMEN: En este artículo intenté analizar las voces de los acertijos, el mito del origen y el proverbio final que impregnan el libro *El hechizo del rama calabaza*, del angoleño Tchikakata Balundu. Obra que recibió el Premio Sonangol de Literatura y, así, confirmó el genuino talento del autor, uno de los narradores del grupo de escritores que los estudiosos denominaron la “Generación de incertidumbres”. Para entender, entonces, qué funciones juegan estos discursos (acertijos, mito y proverbio) en la novela, utilicé las nociones teórico-conceptuales de “narración performativa” y “narrador performativo”. Estos conceptos, empleado por Terezinha Tabora Moreira en su libro *La brecha de la voz*, que tiene su origen en su tesis doctoral, son usados para describir “la forma de contar” en el cual, el narrador en ejecución, toma la palabra según su deseo o su necesidad. De esta manera, busqué realzar el diálogo sonoro que se mantiene en la novela de Balundu. El esmerado trabajo que realiza en la enunciación, deseando traer de vuelta y hacer que en la su escritura signifique los sonidos de la tradición. Su talento para apoderarse de una imaginaria bebida en la cultura materno. Por último, destacar que su texto está impregnado de intertextualidad. Diferentes voces, inscritas por el autor en los entresijos de su obra, que se escuchan e interactúan para resaltar los rasgos culturales rurales de Angola y, sobre todo, para proclamar la unión de los hombres. La idea esencial y el elemento primordial que proporciona el encaje, la junción de todos estos discursos en su texto. Todo esto, en un estilo que busca la posible armonía de una cultura de origen y su expresión literaria moderna.

Palabras-clave: Literatura Angoleña, Voces de la tradición, Diálogo textual, Unión.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p46.60

INTRODUÇÃO

A minha vida modificou-se radicalmente a partir do dia em que me foi posto o feitiço da rama de abóbora. Quando me aproximo das pessoas, elas afastam-se. No Mercado, os vendedores ambulantes deixam de regatear e, para cúmulo do desespero, escondem os seus produtos nos sacos. Os meus amigos das longas noites de chocalho e de tantã olham-me com grande comiseração. Tal acontece apenas com os rapazes, uma vez que as raparigas reagem como se estivessem perante uma alma do outro mundo. Ao verem-me, fogem desordenadamente. Acho que todos se esquivam de mim. Foi por essa razão que decidi, a partir de ontem, não conversar com eles. De facto, antes tais amigos, se é que posso chamar-lhes de amigos, que devo fazer? Só me resta ficar sozinho e, de quando em vez, contentar-me com as atenções esporádicas dos meus pais, que são na verdade, um alento. Não minto. Lamento que eles o façam apenas por compaixão. (BALUNDU, 1996, p. 13)

Esta voz inicial que profere, no isolamento imposto, as primeiras meias palavras desse artigo é a do narrador-personagem no romance *O feitiço da rama de abóbora*, de Tchikakata Balundu. Cisoka, o dono dessa dicção, é excluído da comunidade pelo feitiço poderoso e raro da rama de abóbora lhe posto. O motivo para isso estaria na cobiça aos bois da raça barrosã, pertencentes a seu pai. Sua voz surge aparentemente solitária, entretanto, é entremeada ao longo do percurso textual por outras, sejam a da tradição, personagens ou a do leitor. Podemos identificar essa polifonia quando ele lança interrogações, as quais podem ser lidas como manifestação do interior da personagem ou como interpolações dirigidas ao leitor com o qual o narrador dialoga, mantendo uma interação com aquele que lê e ouve o texto.

Dessa forma, a dicção do narrador, por vezes, é atravessada por vozes outras, oriundas de saberes os mais diversos. Essas se instalam nos textos, inscrevendo nele um tipo de saber acumulado pela experiência histórica. Segundo Moreira (2005) essas vozes que presentificam nos textos os saberes migrados de outras culturas são recuperadas por via da intertextualidade, assim, instalam nos textos um saber sócio-histórico, inscrevendo acontecimentos históricos e etnológicos da sociedade e do país.

Notamos claramente esse diálogo, no qual não somente são encenadas as vozes do narrador e das personagens, mas também a da tradição, no momento dos enigmas postos pelo *onganji*⁸ *sekula* Mango aos jovens, dentre os quais consta-se Cisoka, na cerimônia no *ondjango*⁹. Observemos no trecho a seguir, como se dá esse diálogo com a tradição:

—*Alupolo*¹⁰? – pergunta-nos com uma voz desafinada, de alguém com graves problemas nas cordas vocais. —*Alupolo*? – insiste mais uma vez.

—*Luiye*¹¹! – respondemos em coro.

— As águas vão, mas a areia fica. —Propõe o velho.

Entreolhamo-nos para estudar os gestos de cada um. É do nosso conhecimento que, em obediência do estrito preceito da tradição, aquele que mais adivinhas

⁸ Indivíduo com dotes de oratória. (BALUNDU, 1996, p. 18).

⁹ Recinto em círculo rodeado por estacas onde realizam-se cerimônias. (BALUNDU, 1996, p. 16).

¹⁰ Expressão utilizada para introduzir uma adivinha (Vai uma adivinha). (BALUNDU, 1996, p. 18).

¹¹ Possui o sentido de venha. (Venha, venha!) (BALUNDU, 1996, p. 18).

acerta, maior consideração terá na aldeia. Um após um, tomamos a palavra, fazendo tudo ao nosso alcance para decifrar o enigma. As respostas saem atabalhoadas. As vozes, alvoroçadas com a ansiedade, ouvem-se em simultâneo, no seu timbre de soprano. Os meus companheiros, desanimados, fixam a vista na fogueira, de onde brota uma luz intensa. De repente, sinto o peso dos olhares de todos os *sekulu* sobre mim. Sem pestanejar, teimo em não desviar a atenção das chamas e, preocupado com isso sigo o penacho de fumo que, em espiral, se perde no tecto do recinto. É estranho; muito estranho e até mesmo inadmissível exigir-me que desesmaranhe a adivinha, não obstante o olhar de meu pai me recordar da seriedade do momento. É importante, tanto no que diz respeito aos meus progressos quanto à reaquisição do seu prestígio.

—Somos nós, os homens - respondo com uma voz firme –, desaparecemos ao morrer, mas os nossos nomes ficam e podem ser atribuídos aos que nascerem depois de nós! (BALUNDU, 1996, p. 18-19).

Nesse círculo ao pé da fogueira todos os jovens são postos à prova. As suas vozes se misturam e entrelaçam pela afobação em adivinhar o enigma e conquistar, assim, o prestígio e a consideração de acordo com a tradição. Nesse coro de timbres sopranos sobressai a voz firme do narrador ao responder a adivinha. Ele, que se sente pressionado a solucioná-la a fim de readquirir para seu pai o prestígio perdido, como o progresso na recuperação do seu *londunge*¹². Logo, são traços típicos dessa cultura a reunião dos mais velhos com os mais jovens, como uma forma de estimular o conhecimento pelas adivinhas. Uma rica troca que, para além da ritualística, reflete também o nivelamento social, um status que advém do saber solucionar esses enigmas postos.

O enigma, ou adivinha não é, assim, um jogo de perguntas e respostas, nem “(...)”, portanto, um mero jogo de palavras, movimentos e gestos. Em última instância, o enigma põe em jogo a própria existência” (NOLA apud. MOREIRA, 2005, p. 209). Observamos isso no trecho “É importante, tanto no que diz respeito aos meus progressos quanto à reaquisição do seu prestígio.”, presente na citação acima referenciado. Neste, notamos que a existência do narrador e de sua família é perpassada pela condição hierárquica, o prestígio perante a comunidade, preocupação do pai do narrador que, por medo em não conseguir recuperá-la, instiga o filho a responder corretamente todos os enigmas.

Todavia, não podemos esquecer que o feitiço que acarreta a sua perda de memória ocorre em razão de seu progenitor possuir os bois da raça barrosã, o que, além da cobiça alheia, também infringiria a tradição por serem animais vindos de fora, “(...)dos homens que andam no mar (...)” (BALUNDU, 1996, p. 42). Seriam, assim, estrangeiros. Essa rasura na tradição, ironicamente é enunciada pelo narrador enfeitado, o qual todos proclamam como sendo alguém sem juízo ou desmemoriado. Esse prossegue nas suas reflexões:

Tudo por causa de uma raça de bois diferente da que temos aqui. Tal propende a cavar ainda mais o fosso profundo entre os possuidores de gado. Pensando bem, parece-me que a questão também se relaciona com a tradição. Será que meu pai a havia desrespeitado? Que estranho! Chego a perguntar-me como umas poucas cabeças de gado – até desconheço qual sua origem – sejam capazes de perturbar com várias desavenças a vida de uma aldeia inteira. (BALUNDU, 1996, p. 31).

¹² Juízo (BALUNDU, 1996, p. 16).

Na sua prática estética, Tchikakata Balundu nos permite passar entre uma voz e uma presença em acontecimento, podendo ser, como acima referenciado, a do narrador em diálogo interior consigo (ou com o leitor) para outras vozes que ganham concretude na enunciação narrativa, promovendo uma relação singular entre as formas da tradição oral e a modernidade da sua figuração na escrita. Sobre essa questão, Walty e Paulino (2005), remetendo a Benveniste e Bakhtin, faz a seguinte observação:

(...) linguagem no contexto interativo da enunciação, levando em consideração que ela se faz trânsito social entre interlocutores historicamente situados (cf. BENVENISTE, 1989 e 1991, e BAKHTIN, 1981). (...) trabalho interativo, que envolve sujeitos vários: de autores a leitores, passando por sujeitos textuais que, por sua vez, aí introduzem vozes sociais diferenciadas. (WALTY; PAULINO, 2005).

Circunscreveremos, destarte, o estudo neste artigo quanto às adivinhas, o provérbio final e o mito de origem postos em vozes de encenação no romance de Tchikakata. Por essas amostras conseguiremos ter uma ideia do diálogo interativo entre essas formas da textualidade oral e escrita, nomeadas por Moreira como *narração performática*. A autora utiliza, ora esse termo, ora a noção *narrador performático*, que, embora, empregado no seu livro¹³, referindo-se às produções moçambicanas, não o delimita apenas a essas, mas também a uma noção teórico-conceitual sobre o narrador, ou seja “(...) trabalhar, as inscrições da voz no tecido discursivo da literatura, a performance do narrador, a sua ação tradutória, é uma forma de tentar tornar visível a singularidade desse modo de narrar, que, certamente, poderá ser encontrado em outras literaturas.” (MOREIRA, 2005, p. 28).

A autora conceitua a narração performática da seguinte forma:

(...) diálogo interativo entre as formas da textualidade oral e escrita (...). O discurso plural gerado por esse diálogo é caracterizado como reminiscência, entendendo ser a memória a operadora das relações dialógicas que permitem ao narrador inscrever, em sua enunciação, as vozes que ele inscreve em sua dicção através da citação. (MOREIRA, 2005, p. 25).

Ainda nos diz a pesquisadora, agora mais abertamente sobre o narrador. Sem, contudo, deixar de abordar, também, a narração performática:

O narrador performático é compreendido, assim, como sujeito de um discurso citado (BAKHTIN, 1988). Sua voz não é somente emissora de um discurso próprio, mas é, também, transmissora do discurso de outrem. A transmissão resulta da atitude do narrador performático de apoderar-se da palavra de acordo com o seu desejo, ou a sua necessidade. Ao fazê-lo, o narrador, africanamente, apreende a palavra em sua ficcionalidade, na qual ela não somente representa, mas é ela própria objeto de representação. Por via da citação, o narrador performático transforma a narração em um texto entre aspas. Por sua vez, a citação instala o dialogismo no centro da enunciação performática. Faz dela um espaço de comunicação, e do narrador um ser de diálogo e em diálogo. (MOREIRA, 2005, p. 25).

Correlacionada a essa visão, está a de Walty e Paulino. Para as duas autoras, o texto não se fecha em si, podemos encontrar nele uma “ideia de trânsito pela enunciação”. Na obra de Balundu, apesar de Cisoka ser o “contador” principal, ele não perfaz sozinho a narração, pois surgem, sem alterações linguística, outras vozes que se desdobram no discurso em

¹³ MOREIRA, Terezinha Taborda. *O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas: Edições Horta Grande Ltda., 2005.

uma “(...) pluralidade de *eus* e *tus*, que se relacionam numa cadeia enunciativa assumidamente representada.” (WALTY; PAULINO, 2005).

Temos, assim, performática, um diálogo interativo de formas da textualidade oral e escrita; um diálogo intertextual realizado pelo autor e que resulta “(...) num trabalho cuidadoso com a enunciação, trabalho esse que deseja trazer de volta e fazer ficar, significar, em texto escrito, as formas da textualidade oral. E o espetáculo textual passa a dizer a própria tradição, no lugar da qual se coloca.” (MOREIRA, 2005, p. 27).

E nessa narração performática, a inclusão de diferentes textualidades estão postas para confirmar um sentido mais geral da obra. Assim, adivinhas, provérbios, mitos, histórias, todas essas partes, repertórios com os quais entram em contado, como mosaicos que se combinam para o sentido do texto, num diálogo estabelecido, estão presentes numa estruturação polifônica e plural. Seguindo nessa esteira, Terezinha Taborda Moreira considera que:

Um diálogo exterior com a textualidade oral se expressa na composição dos textos, definindo as formas neles aglutináveis. Ele é inseparável, porém, de um outro diálogo, que decorre no interior dos textos e, em certo sentido, neste se baseia. Ambos são igualmente inseparáveis de um diálogo maior dos textos no seu todo, que os engloba e conforma cada texto em sua cosmovisão dialógica. (MOREIRA, 2005, p. 103).

Encontramos no romance em análise, esse repertório de “sabedorias de seu espaço e povo” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 10) exposto pelo autor com um “jeito de contar” que resgata a tradição, hábitos, costumes, fatos e usos predominantemente rurais do grupo étnico *Ovimbundu*, mas, também, transcende-o em vários momentos e remete-nos a outros grupos. Desse modo, conhecer e evidenciar alguns dos elementos e traços dessa sabedoria, dizeres que perpassam a escrita é necessário para se compreender o modo como eles são organizados na narração performática no texto de Balundu.

Porém, antes de adentrarmos no estudo dessa textualidade em diálogo (especificamente as adivinhas, o mito e o provérbio final), detalharemos um pouco mais a trama da história, mas, antes, apresentaremos alguns dados biográficos de seu autor.

A VOZ DE CISOKA

Aníbal João Ribeiro Simões (de pseudônimo Tchikakata Balundu) nasceu em 1955 na aldeia Chilume, Angola. Formado em psicologia, venceu o Concurso Sonangol de Literatura em 1991 com o *O feitiço da rama de abóbora*. Um romance que poderia ser considerado simplesmente “uma narrativa construída aparentemente de modo linear.” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 10), mas, sob essa aparência “renasce Angola”, e não é a conturbada e urbana, mas sim, uma outra, “a do interior rural, a desconhecida, marginalizada, quiçá desprezada mãe-terra.” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 9-10). Balundu, então, apresenta a tradição, primordialmente a interiorana, em um entrelaçamento em que, também, dá voz e espaço a outros personagens que dialogam com a voz do narrador principal. Retomo a narrativa:

Antes de tomar a palavra, o velho inclina-se para baixo e toca com a testa a ponta dos meus pés. Depois de uns breves instantes, levanta-se lentamente. Abre os braços de par em par e, como se apelasse para o espírito da floresta, olha enigmático para as redondezas.

Cisoka, filho de Ciwale e Esendje – clama –, tu a quem os homens lançaram ao corpo o feitiço da rama de abóbora; a abóbora que cresce no arimo; o arimo que amaldiçoou a maldade dos homens; os homens manchados com o mal por terem visto o gado; o gado obtido na terra dos homens que andam no mar... – interrompe extasiado com a prece para depois prosseguir – Cisoka escuta o que tenho a dizer-te. (BALANDU, 1996, p. 42).

Após estas palavras do *cimbanda*¹⁴ Cisoka, um jovem camponês sobre o qual recaiu o feitiço da rama de abóbora que apagou sua memória, inicia sua viagem forçada pelo interior. Lutando com águias, cobras, ladrões de gado, criaturas fabulosas da noite e do medo, aprendendo a coragem, o desejo, a astúcia e o sofrimento, irá amar e casar, ter filhos, peregrinar por ciladas e afetos e ler na natureza e nos homens aquilo que nem feiticeiros nem curandeiros souberam desvendar. É a busca pela identidade, pela sabedoria do povo e pelo conhecimento da cultura que a vida (e também a grande viagem) de Cisoka metaforicamente representa, mas, principalmente, a fraternidade: como semelhantes, iguais devemos nos unir e não nos esfacelarmos em sobreposições, guerras, dominação em benefício próprio ou de grupos. O que anui a várias partes do texto (primordialmente o provérbio final), como, igualmente, assenti as palavras do Muële-Twi (o Senhor Que Ouve):

— Pois – continua –, como ia dizendo, tenho decifrado, durante esses anos, mensagens dos tambores que me entristecem por se reportarem sempre a insinuações de conluios para que nos destruamos uns aos outros. Aonde vamos afinal? A maldade com que o dizem é tal que ninguém acredita que seja enunciada por filhos de um único pai Fêti e de uma única mãe Koya. De facto, linguagem tão cheia de ódio e vingança não pode pertencer a irmãos de sangue(...). A região inteira chora, até os velhos, pois a terra está muito mal. Vós que estais aqui sentados a ouvirem-me, sabeis que é um momento melindroso quando um velho chora. (BALUNDU, 1996, p. 173-174).

Um ponto interessante nessa citação é a interpolação “Aonde vamos afinal?”. Uma pergunta posta aos ouvintes de sua fala, que são os Muële e Cisoka, reunidos em conselho para discutirem o mal que paira na terra e o rumo da humanidade. Contudo, a pergunta pode ser, também, para o leitor, convidando-o a dialogar, a entrar no conselho e a pensar o caminho que os seres humanos estão trilhando, não somente naquele tempo da narrativa, como na atualidade. A enunciação exclamativa solicita, então, um compartilhamento, um gesto de “(...) apelo à adesão ao relato, por uma integração cúmplice entre narrador e leitor-ouvinte, que, assim, é inserido na performance narrativa” (MOREIRA, 2005, p. 111). Pensando nas reflexões que Ivete Walty e Graça Paulino fizeram acerca do leitor, destacamos:

Para isso é essencial que o leitor se dê conta do jogo. Há um aqui e agora, há um ontem, um hoje e um amanhã, há um sujeito enunciadador, há um leitor; tudo isso se desdobrando infinitamente, relativizado em cada performance do texto e da leitura. Tal desdobramento pode evidenciar o caráter intertextual, muitas vezes metalingüístico, mas sempre mutável, sempre histórico. (WALTY; PAULINO, 2005).

Mas a pergunta de Muële-Twi é retórica, ele já sabe sua resposta, seja por ser um ancião que possui experiência e conhecimento pelo muito que viveu e sabe, inclusive sobre a tradição, seja por ser o Senhor Que Ouve, o que consegue ouvir o que os demais não conseguem. Sons inaudíveis para os que esqueceram o outro, seu irmão (retornaremos

¹⁴ Curandeiro (BALUNDU, 1996, p. 42).

posteriormente a essa ideia de irmandade no mito de origem), sua cultura. Apenas os velhos sabem, têm o conhecimento, são os guardiões vivos de um saber é que choram, justamente, por isso é um momento melindroso.

Além desse, outro exemplo da preocupação de cada um por si, agora em contexto coletivo, insurge quando ocorre a expulsão de Cisoka da aldeia em que nasceu. Provocada pela exposição ao menoscabo das demais pessoas da comunidade. Por esse motivo, resolve, na cerimônia funerária do *sekula* Ndumbu, vingar-se, fantasiando-se do espírito desse. Ao descobrirem a farsa, exigem de seus pais, para não condenarem “a aldeia inteira à ruína e à destruição.” (BALUNDU, 1996, p. 40) sua retirada. Assim, só “(...) no descomportamento da comunidade se revela o que é, para todos, loucura do enfeitado.” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 9). Em verdade, a loucura de Cisoka é uma forma de relacionar-se, de maneiras diversas, opondo-se ou acedendo, com os outros e o mundo que o circunda. Entretanto, lhe é imposto, propriamente por ser diferente, a solidão, o isolamento.

A “odisseia”, denominação que o personagem também usa ao se referir à sua viagem, vai se desenvolvendo com a ideia que o autor propôs em dialogar com a tradição, resgatar a memória cultural e enaltecer a união entre as pessoas, em uma urdidura que encena ambientes ou “lugares” (MATA, 1993, p. 60) outros, não o urbano, propagado por muitos como cosmopolita e matricial (MATA, 2015, p. 90), mas o rural.

AS VOZES DA TRADIÇÃO

“A floresta (...) só ostenta o seu coração a quem tiver olhos para ver.” (BALUNDU, 1996, p. 177): adentremo-nos nas segundas meias palavras. Tivera esses olhos Tchikakata Balundu para a tradição. Ele soube não apenas ver, mas, também, ouvir e, dessa forma, recolheu, no coração desta, a matéria-prima de seu romance. Amparado, principalmente, na sua “Convicção profunda do que narra, revela e descobre ele mesmo; convicção nascida ou renascida das cinzas de fogueiras fugazes e periódicas, convicção nascida ou renascida da possível harmonia de uma cultura de origem e sua expressão literária moderna.” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 11).

(...) a avalização da matriz rural no contraponto da força centrípeta e hegemonicamente nacionalizante da cultura de que se modelou a escrita libertária, pois é preciso não esquecer que foram a elite urbana e os intelectuais que criaram a ideia de nação a partir de vinculações discursivas, imaginárias e simbólicas. Essa componente rural, que vai sendo encenada (...), tem uma variante mítico-etnológica é também uma outra versão da performance descentralizadora de um lugar de onde se olha e pensa o país (...). (MATA, 1993, p. 60).

Poderíamos constatar, então, que a partir da “(...)valoración de la nobleza natural de esa masa indiferenciada que constituía el pueblo campesino (visto desde el punto de vista de los eruditos urbanos) (...)”¹⁵ (FERRER; ALONSO, 2008, p. 11) queria o autor resgatar, trazer à tona as tradições e antigos costumes do universo da “matriz rural” que, com o tempo, foram esquecidos em razão da urbanização. Assim, na linguagem escrita,

¹⁵ “(...) valorização da nobreza natural dessa massa indiferente que constituía o povo camponês, rural (vista pelo ponto de vista dos eruditos urbanos) (...)” – tradução nossa.

Tchikakata atualiza e demonstra tais tradições e costumes, trazendo para o seu texto uma relação dialógica com as formas da textualidade oral.

Dentre os resgates feitos no seu texto pela escrita, em função do diálogo, estão as adivinhas, já abordadas no início deste estudo. Iremos retomá-las para depois adentrarmos no mito e, ao final, no provérbio que fecha o livro e, logo, compreendermos a intenção geral imbuída no romance de Balundu, pois como já dito, o sentido do texto não se entende senão como uma combinação de unidades distintas encaixadas e em interação.

O enigma ou adivinha, “(...) aquilo a ser decifrado.” (MOREIRA, 2005, p. 200), apropriado de maneira a transformar sua encenação em uma cifra de mitos e ritos ancestrais, razão pela qual são, primordialmente, postos pelos mais velhos, os depositários da tradição, é encenado no texto pelo narrador performático. Citarei, portanto, as adivinhas que aparecem ao longo de todo *O feitiço da rama de abóbora*. Elas surgem, primeiramente, como já descrito, quando todos os jovens estão reunidos no ondjango e o *sekulu* Mango, a fim de encerrar uma desavença entre os *sekulu* Losaia e *sekulu* Civimbi, que considerava inconveniente de se tratar na frente dos jovens, inicia as postulações dos enigmas: “As águas vão, mas a areia fica.” (BALUNDU, 1996, p. 18), precedido por “Tronco queimado não se reduz a cinzas!” (BALUNDU, 1996, p. 119) e “É fabricante de esteiras, mas dorme no chão!” (BALUNDU, 1996, p. 20)

Todos esses enigmas são respondidos corretamente por Cisoka, que no decorrer começa a se afligir, cada vez mais, com a constante imposição nos olhares e expressões faciais paternas para solucioná-las. Ao pai era como uma desforra a ser dada a alguns dos velhos presentes que teriam o enfeitado. Ao primeiro enigma, o narrador personagem exclama “Somos nós, os homens (...), desaparecemos ao morrer, mas os nossos nomes ficam e podem ser atribuídos aos que nascem depois de nós!” (BALUNDU, 1996, p. 19); para o segundo fala “(...)quando morremos somos enterrados... ou melhor, ninguém faz falta nesse mundo!” (BALUNDU, 1996, p. 19) e respondendo ao último replica “É a abóbora!” (BALUNDU, 1996, p. 20).

Além do contexto instaurado pelo pai, que o oprime, não deixando brecha para seu raciocínio destroçado pelo feitiço lidar com a calma e excesso de confiança paterna que pugnava por adquirir um prestígio perdido, percebemos, também, que as respostas, como os próprios enigmas, remetem à sua vida ou ao seu estado de ser naquele momento.

Essa ideia, imbuída na primeira adivinha, de herança herdada pelo nome, é percebida, no caso de Cisoka, com relação ao feitiço, esse recai sobre si como um bem passado pelo seu pai que não o reconhece e, ainda, exige do filho a restauração de uma honra destituída por ele ter a posse dos bois, razão de vangloriações passadas. A segunda remete-nos à continuidade, um ser morre, mas outros surgem. Assim, há uma perpetuação nas próximas gerações, também denota a falta de relevância que podemos dar para a nossa vida como para a do outro, o que reflete na sua própria condição de solidão, segregado pela comunidade.

A abóbora, legume da resposta final, encerra a origem do feitiço que lhe recai, mas, quando retornamos ao enigma que merece essa resolução, podemos recuperar o mote de que, pelo muito que se faça, pode-se ser destituído de tudo, lançado ao chão, como o próprio Cisoka, que passou a dormir na terra perto da lareira depois do encantamento. Contudo, nessa adivinha, percebemos, também, o postulado da união, da ajuda conjunta, pois, se a abóbora

alastra a rama que poderia ser sua esteira, somente conseguiria deitar-se sobre ela se alguém ajudasse ou se plantada juntamente a outra planta igual a si e emaranhassem suas ramas para, assim, sustentarem mutuamente.

Encerrando os capítulos finais do livro, mas precisamente o 29, ressurgem novamente três adivinhas que a personagem Kacipwui¹⁶ instiga a Cisoka. Ele estava nesse momento coabitando com Kacipwui, uma prisioneira, passando, então, a ser “(...) eternamente sua companheira [sic.] de prisão.” (BALUNDU, 1996, p. 258) no único cercado que restou em uma aldeia abandonada. Nessa relação, que não durará eternamente, mas apenas algum tempo, o narrador engorda e adquire peso, depois de longos dias peregrinando. Isso ocorre devido aos cuidados devotados de sua “parceira”, que exalando “(...) um misto de formas sensuais e mistério(..), com uma alegria esfuziante, aliada às aboboreiras que rastejavam no solo(..)” cooperavam o suficiente para o (...) enfeitiçarem com o seu encanto” (BALANDU, 1996, p. 258).

Em certo dia, a estar ainda cedo para dormirem, Kacipwui lança-lhe as adivinhas (e vale destacar que essas nos remetem à mulher, aos irmãos, à beleza, à concepção, e, até mesmo, à sexualidade), sendo a principiante “Os meus rapazes, embora filhos da mesma mãe, estão sempre a bater-se.” (BALUNDU, 1996, p. 261), respondida por “Que fácil! São os dentes!” (BALANDU, 1996, p. 261); a segunda “Vêem-se no fundo do rio muitos caminhos!” (BALANDU, 1996, p. 261) incita a solução “Que mulher bonita procura nunca se cansa!” (BALANDU, 1996, p. 261); para a derradeira, “Uma mãe deu à luz duas crianças. Uma nasceu com a cabeça voltada para cima e a outra para baixo.” (BALANDU, 1996, p. 261), Cisoka não encontra resposta imediatamente e, assim, é desvendada por sua companheira: “São dois cachos (...). Um de bananas e o outro de dendê!” (BALUNDU, 1996, p. 262).

Não apenas por deixar de conquistar uma cama ao lado de Kacipwui, como os “(...) segredos (...) sobre o prazer.” (BALUNDU, 1996, p. 262) que possuía e ela lhe desvendaria, caso conseguisse solucionar o último enigma, mas, sobretudo, pela persistência em sua mente da adivinha inquietante, um tanto diferente, para a qual não conseguira encontrar resposta, é que deverá sua salvação. “Uma cabeça para baixo e outra para cima. Que quer dizer com isto? As coisas aqui estão de tal modo preceituadas que, por vezes, antes de se abater a vítima, revelam-se aos espíritos e na presença daquela a receita da morte.” (BALUNDU, 1996, p. 262).

Embaixo da cama a qual se deitara, aguardava-o uma cacimba repleta de lanças afiadas apontadas para cima, entretanto, matutando o enigma que não conseguiu solucionar e desconfiado da resposta obtida, descobre o truque e evade-se da morte planejada. Traça, logo, esse enigma final sua sobrevivência; para além do jogo da adivinhação, estava sua vida. Iguamente às primeiras adivinhas ditas pelo *sekulu* Mango, essas também entrelaçam e determinam sua situação na trama.

Desse modo, quando penetramos as duas outras adivinhas de Kacipwui, encontramos nelas, também, lastros que se amarram à vivência da personagem principal. Para o segundo enigma, o ponto de encaixe é Cisoka sempre ser um sozinho, que quando consegue encontrar alguém, a morte impedia a duração desse amor. Assim, não possui

¹⁶ O que nunca acaba. (BALUNDU, 1996, p. 258).

uma mulher bonita, o amor almejado e na procura do qual nunca se cansa, como, também, um local no qual seja bem-vindo. Já para o primeiro, com a ideia dos dentes, os irmãos sempre a bater, podemos ampliá-lo para as palavras dos Muêle, singularmente as do Muêle-Ndaka (Senhor da Palavra). Quando esse sublinha nossa mesma origem, “(...) somos filhos de um só pai, Féti, e de uma só mãe, Koya.” (BALANDU, 1996, p. 175), e o nosso esquecimento desse mesmo princípio de origem, essencialmente, quando incutimos ações que digladiam o outro, em função dos interesses individuais ou comunitários.

A fim de desanuviar melhor essas palavras do Muêle-Ndaka, resgatemos a noção de mito. Ao pensarmos em “mitos” ou “mitologia”, inevitavelmente construímos em nosso imaginário um conjunto de lendas de todos os tipos, de narrativas fantásticas e de relatos surpreendentes, cujos elementos figurados nos remetem à cultura de língua grega ou latina. Contudo, “(...) todos os povos, em dado momento de sua evolução, criaram lendas, ou seja, relatos maravilhosos nos quais, durante certo tempo, e pelo menos em certa medida, acreditaram.” (GRIMAL, 1982, p. 7), ou seja, essas narrativas estão presentes em todas as sociedades para uma conscientização coletiva.

O mito, então, é uma representação coletiva, transmitida de geração em geração para relatar uma explicação do mundo. Assim, portanto, é que se forma enquanto consciência coletiva, pois expressa o mundo e a realidade humana, tudo coletivamente. Isso implica, conforme Brandão (2010), em aceitar a acepção de Carl Gustav Jung, na definição do mito como “(...) a conscientização dos arquétipos do inconsciente coletivo, quer dizer, um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo, bem como as formas através das quais o inconsciente se manifesta.” (p. 39).

Nessa perspectiva, o mito não é apenas identificado como mera lenda, mas a ele é atribuído a mesma acepção que lhe empregavam as sociedades antigas, “onde o mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais” (BRANDÃO, 2010, p. 37). O mito, desse modo e em consonância com Eliade (1963), trata-se de:

(...) um relato de uma história verdadeira, ocorrida nos tempos dos princípios, *illo tempore*, quando, com a interferência de entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão somente um fragmento, um monte, uma pedra, uma ilha, uma espécie animal ou vegetal, um comportamento humano. (BRANDÃO, 2010, p. 37).

Assim, se manifesta como narrativa de uma criação, isto é, que nos conta de que modo algo que não era, passou a ser. Em síntese é uma história verdadeira ocorrida no tempo primordial, mas que, em decorrência de ações e entes que a “razão” não poderia explicar, surge uma nova realidade, uma “cosmoantropofania”, podendo ser total ou parcial (BRANDÃO, 2010). Mircea Eliade mostra que o mito nos oferece uma explicação do Mundo e de seu próprio modo de existir no Mundo, isso porque, ao rememorarmos o mito e reatualizá-los, “ele é capaz de repetir o que os Deuses, os Heróis ou os Ancestrais fizeram *ab origine*. Conhecer os mitos é aprender o segredo da origem das coisas” (ELIADE, 1963, p. 18). Ainda argumenta o autor que não aprendemos somente como as coisas vieram à existência, mas, sobretudo, onde encontrá-las e como fazer com que reapareçam quando desaparecem.

Outra possibilidade é que, conhecendo a origem das coisas, conseqüentemente passamos a dominá-las e manipulá-las à vontade; e isso implica que não se trate, portanto, de um

conhecimento abstrato, mas de um “conhecimento que é vivido ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação.” (ELIADE, 1963, p. 22).

Para Moreira (2005), na cosmovisão africana, o mito, como as adivinhas, provérbios, contos, ou seja, um “saber ancestral”, quando se insinua na forma escrita, numa performance, funciona como um processo “(...)para tentar exprimir o não-expresso, pôr em ação, mascarando-a, uma concepção filosófica cuja profundidade deve-se procurar alcançar, através dessas formas textuais.” (p. 58).

Inscritas nos textos sempre de forma contrapontual, essas citações míticas, históricas e ficcionais transformam as narrativas em debates temáticos vibrantes e entusiasmados. Assim, os textos redundam em verdadeiras “(...)arenas, onde vozes distintas se contrapõem, saberes diferentes se encontram, nem sempre de maneira harmoniosa, ações divergentes se confrontam, num debate fértil e vigoroso. O texto se realiza, assim, como uma estética da pluralidade discursiva.” (MOREIRA, 2005, p. 139).

Adentremos, então, na forma textual, depois dessa sumária noção, ao mito presente no capítulo 20 do romance de Balundu, o qual narra sobre o primeiro homem (Féti, de efetikilo - gênese) e a primeira mulher (Koya, de okuoya -apocalipse), tudo proferido pelo Muêl-Ndaka a Cisoka na Terra do Silêncio.

No princípio, reinava no mundo um silêncio penetrante. Mais tarde, despontaram várias coisas do nada. E num dia apareceu, de surpresa, o primeiro homem, que se chamava Féti. Começava com ele a nossa história no universo. Féti, na qualidade de humano, sofria, tal como nós, com as aflições e agruras que, ainda hoje, acompanham qualquer mortal. Ninguém sabe como veio cá parar, mas dize-se que caiu do céu, sob a luz do sol e por entre a verdura das folhas, tal como uma pedra que, atirada para o ar, bate no solo.

Nesse dia remoto, o brilho verde das plantas e o sol resplandecente foram, por breves instantes, ofuscados com a presença do primeiro homem que pisou a terra.

Conforme disse atrás, Féti vivia insatisfeito consigo próprio. De modo que, mais os dias passavam mais lhe aborreciam o odor a humidade exalado do solo e o amanhecer do dia antecedido da claridade da aurora sobre a copa das árvores. Dexou-se, apesar disso, ficar no sítio onde viera à luz, malhado nas gotas da chuva e assediado com o vento e o frio, únicos companheiros das longas noites do tempo.

(...)

(...). Viu que realmente a solidão era muito dolorosa. Sim, foi isso! Nos lugares ermos, sem alguém igual a si, sentiu a pior das insatisfações. Haverá homem capaz de resistir ao silêncio, ocasionado pela ausência de alguém que lhe corresponda com o verbo? Claro que não!

(...)

Féti, sentado numa das margens, estendia os olhos pelas águas paradas e límpidas e para a nassa ligada à uma árvore quando, de súbito, ouviu um ruído estranho nos canaviais. Não tardou que se levantasse, com grande fragor, um repuxo de água do cetro do lago. Quis fugir pela mata fora, mas a terra que se abria cortou-lhe com o plano. Espantado, viu que do lago surgia uma forma humana muito parecida com ele, menos os peitos úberes, as ancas suculentas e o sexo liso; traços próprios de uma fêmea. Foi a primeira mulher que a terra conheceu, a qual Féti atribui o nome de Koya.

Koya achou Féti belo e apaixonou-se por ele. Desde ali até quase ao fim das suas vidas passaram a viver juntos. Constituíam-se, assim, a primeira família na terra.

(BALANDU, 1996, p. 167-168-169).

O Senhor das Palavras continua ainda a narração para Cisoka sobre o mito de origem, desdobrando-o para os filhos que Féti teve com Koya e mais duas outras mulheres¹⁷. Iniciava, então, o princípio das gerações. Estes seus filhos depois fundaram o reino do Ndongo em Luandu, ao norte, e outro mais ao centro, o reino de Viye.

Esclarece-nos, então, esse mito não apenas a origem comum, o surgimento de reinos, além da implantação do rito da circuncisão, “(...) Ndumbu-Visoso (...), caso insólito, tolerou a circuncisão, concebendo-a como um rito de purificação.” (BALUNDU, 1996, p. 170), como demonstra a angústia da vivência solitária. Apenas depois de constituir uma família é que Féti apaziguou a angústia de estar só no mundo. Comprova-se, assim, em uma intrincada relação, que o mito diz muito sobre Cisoka, sendo a (con)vivência com o outro uma condição necessária ao ser humano, como expõe na sua pergunta retórica o primeiro homem, “Haverá homem capaz de resistir ao silêncio, ocasionado pela ausência de alguém que lhe corresponda com o verbo?”, que a vivência precisa ser com o outro, em uma companhia que compartilhe o verbo, a palavra.

Apesar de Cisoka almejar muito uma companhia e sofrer pela solidão desde a exclusão imposta a ele por todos da comunidade em que nasceu, não consegue realizar até o momento na narrativa esse objetivo, que só poderia ser realizado quando quebrasse o feitiço, pois esse era a razão que impossibilitava o seu viver mutuamente, perdurando, assim, em suas relações, a desconfiança, intriga, traição e morte. Entretanto, podemos constatar, que esses fatos não são acarretados exclusivamente pelo encantamento, faz parte da vida de todos os seres humanos que pisam nesta terra.

Porém, durante a viagem, a personagem descobre nas vozes da tradição, sejam nas adivinhas, no mito e até no provérbio final que, nesse diálogo, nessa união perpassam embates que devem ser mitigados para que assim a vida com o outro possa ser possível. Nada é fácil, mas viver em solidão plena é impossível ao ser humano, logo, quando encontrou o caçador, ao final do livro, um ser como ele, compreendeu que não poderia ser um ser solitário, precisava de alguém, nem mesmo que esse alguém estivesse na mesma condição que a sua, de excluído.

O mito funciona na narrativa de Balundu, então, como um micro-discurso narrativo que se integra ao seu discurso como uma estrutura vazia a ser preenchida em acordo com o contexto no qual está inserido e que foi predestinado pelo autor. Sendo, portanto, um lugar estratégico no enunciado e na enunciação, atuando neles para dinamizar o jogo intertextual com os saberes culturais locais específicos.

Quanto aos provérbios que aparecem em *O feitiço da rama de abóbora*, a fim de rematarmos esta análise das vozes postas em diálogo para afirmarem uma ideia do autor, destacaremos o último, que fecha o livro: “*Etela limosi ka likwata ombya*.”¹⁸ (BALUNDU, 1996, p. 272). Em assenso com a ideia de Terezinha Taborda Moreira (2005), o manuseio

¹⁷ Civi (mal) e Tembo (mulher de alguém). (BALUNDU, 1996, p. 169).

¹⁸ Uma panela não pode ser sustida por uma única pedra de lareira.
<http://www.africaeaficanidades.com.br>

de provérbios e ditos populares na escrita constituem elemento caracterizador da dicção do narrador performático no texto e revelam no discurso um teor persuasivo, expressado pelo uso constante desses mecanismos retóricos, calcados em argumentos extraídos do saber da tradição ancestral. Nessa intertextualidade em que o provérbio se integra ao discurso, constituindo uma estrutura vazia a ser preenchida conforme o contexto no qual se inserem, duas relações, de acordo com Moreira, podem ser mantidas com o texto no qual se integram.

A primeira relação seria a de confirmação. Esta se subdividiria em duas modalidades, ou o provérbio “(...) confirmaria o conteúdo dado por idêntico, em virtude de uma relação comparativa ou metonímica (confirmação pelo mesmo), ou ele o confirmaria transpondo-o em outro registro de representação, em virtude de uma relação metafórica (confirmação pelo análogo)” (MOREIRA, 2005, p. 114). A segunda relação descrita seria a da zombaria, a inversão do conteúdo pela ajuda do provérbio “deslocando-o, degradando-o” (MOREIRA, 2005, p. 114). Desse modo o registro que poderia emergir do conteúdo é alterado pela ironia do provérbio, desconstruindo, então, os papéis narrativos nessa relação.

Denotamos, depois dessas noções, que o provérbio escrito por Tchikakata, encerrado em seu livro, insere uma confirmação e não uma zombaria. Sendo, desse modo, a chave que unifica o sentido total do livro. Reafirma o autor com ele o que já transparecia nas outras vozes recolhidas na tradição e postas em diálogo no texto. Quando finalizamos o livro e temos uma visão panorâmica do todo com os seus variados mosaicos coloridos a se encaixarem, compreendemos o tema. Esse seria o da união dos seres humanos, as pedras que juntas sustentam a panela. Mais evidente fica essa ideia, quando notamos que Balundu escreveu seu texto propenso para essa intenção de diálogo, intertextualidade entre as diferentes formas, sejam as da oralidade ou escrita, vozes em união.

Logo, nada mais adequado que ultimar seu romance com um provérbio que propaga a vivência mútua e a impossibilidade da solidão, da necessidade do outro para dividirmos o verbo. Assim, compreendemos junto com Cisoka o sofrimento de estar só, aquele mesmo que ele sentiu no início, quando todos o excluíram pelo feitiço e que, por determinação preferiu, mas que, na grande descoberta de sua viagem, descobriu que nunca poderia viver sem um semelhante.

E, para desenvolver essa ideia, o autor empregou o contexto regional com as suas complexidades em uma obra a propor abertamente reflexões pelas intromissões das outras vozes, os *tus*, que aparecem nas adivinhas, mitos, histórias e provérbios, narrativas da tradição em um diálogo instigante que realçam os modos de encarar e viver dos diferentes personagens e, singularmente, do narrador principal. Como ele próprio coloca a si mais uma vez numa interposição enunciativa que agora, entretanto, é dirigida para consigo mesmo, em um diálogo interior, isso quando afirma pensar que a serenidade dos “(...) Muêles nas situações perturbadas é devida à posse dos mistérios sagrados da vida. Que será da minha se, mais uma vez, me descartar do que me ensinaram? Não teriam sido, por acaso, essas as motivações que conduziram a enfeitiçar-me com a rama de abóbora?” (BALUNDU, 1996, p. 194), tudo marcando presença, encenando-se na tecitura textual com uma outra dicção, como nos diz Moreira (2005, p. 59):

Nesse movimento, o texto, circunscreve em seu âmbito adivinhas, provérbios, mitos, contos enquanto formas de tradução da voz ancestral, a sua interpretação e a sua projeção novamente para o interior do corpo cultural de onde eles provêm, já agora

através de uma dicção singular, a qual resulta da inscrição dessas formas no corpo textual e, conseqüentemente, de sua figuração pela escrita.

Tchikakata estaria, então, dentro das tendências que Mata (1993) descreve como as que querem “continuar a escrever a nação”. Para tanto, reúne em seu romance vozes discursivas que são remissivas a adivinhas, a mitos e a provérbios, que aliam, na narração, “(...)diversidade de temas e similaridade de experiência interpretativa. É que o narrador trabalha com experiências idiossincráticas, esforçando por amalgamá-las, mas sem eliminar a suas diferenças.” (MOREIRA, 2005, p. 149). O que é extremamente importante em uma obra que prega a união, apesar das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerramos esta viagem, deixo a última meia palavra para Kalitangi, o caçador: “(...) sou a água que eles bebem, a lenha que eles queimam e a terra em que eles vivem.” (BALUNDU, 1996, p. 272). Somente quando encontra este, um ser perseguido e excluído pelos outros, é que Cisoka, a cada passo da viagem “(...) mais impulsionado para fora das fronteiras do seu mundo, para fora de si mesmo(...)” (VIEIRA *In*: BALUNDU, 1996, p. 10), consegue aceitar e regressar às origens. Compreender o quão importante foram os preceitos da sua mãe, as adivinhas e histórias lidas contadas *sekulu* Mango, a prece e instruções do *cimbanda* Lutukuta, mesmo as sabedorias e o mito de origem dos Muêle, afinal, todo o ensinamento apreendido dos mais velhos. E essa descoberta é justamente quando se encontra com idade avançada, “Mas é esta a verdade nua e crua. Tenho o cabelo e a barba que me chega ao peito totalmente brancos. Se aliar isto ao fato de há um tempo a esta parte caminhar com o corpo vergado para a frente, estou em crer que me fiz *sekulu*.” (BALUNDU, 1996, p. 267).

Portanto, querendo manter uma relação mais duradoura com o outro e não ser sempre expurgado do convívio pleno, primordialmente por estar sob o estigma do feitiço, encontrar com o caçador, um ser solitário e excluído por todos igual a ele é extremamente relevante; percebe, finalmente, quão importante é a convivência com o outro, a solidariedade, o estar entre e em troca com os irmãos. Assim, *O feitiço da rama de abóbora* se articula num contexto cultural, repleto de vozes da tradição com uma história que enaltece a união, uma ideia de irmandade que comporte e aceite a diferença sem, contudo, haver necessidade de guerra, disputas, segregações que sempre ocorrem entre os homens.

E, quando nos voltamos ao passado de Angola, percebemos quão trágico e sofrível foram as desarmonias entre os filhos da terra, primordialmente durante as guerras civil e de independência. Temos, dessa forma, um texto escrito não só a expressar para e o seu povo, mas, também, para o mundo. Um livro para conhecermos e, depois de sua leitura, darmos importância a cada irmão. Não somos, nem conseguimos ser, seres solitários, viventes únicos do silêncio. As vozes do “outro” e do “eu”, indiferentemente de como são, se unem para expressar o homem e sua cultura.

REFERÊNCIAS

- BALUNDU, Tchikakata. **O feitiço da rama de abóbora**. Porto: Campo das Letras, 1996.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 2010. I v.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ERVEDOSA, Carlos. **A Literatura Angolana**. Lisboa: União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA), 2015.
- FERRER, Juan José Prat; ALONSO, L. M. Almudena García. La memoria en la tradición cultural.”. **Culturas Populares. Revista Electrónica**, nº 5, jul./dic., p. 33, 2007. Disponível em: <http://www.culturaspopulares.org/textos5/articulos/prat.pdf>. Acesso em 25 de jun. de 2021.
- GRIMAL, Pierre. **A Mitologia Grega**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATA, Inocência. Géneros narrativos nas literaturas africanas em português – entre a tradição africana e o “cânone ocidental”. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 79-94, 2º sem. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n37p81>. Acesso em 23 de jun. de 2021.
- MATA, Inocência. No fluxo da resistência: A literatura, (ainda) universo da reinvenção da diferença. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 11-31, 2. sem. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33104>. Acesso em: 27 de jun. de 2021.
- MATA, Inocência. **Ficção e História na Literatura Angolana: o caso de Pepetela**. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- MOREIRA, Terezinha Taborda. **O vão da voz: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas: Edições Horta Grande Ltda., 2005.
- VIEIRA, Luandino. Duas meias palavras. *In*: BALUNDU, Tchikakata. **O feitiço da rama de abóbora**. Porto: Campo das Letras, 1996.
- WALTY, Ivete; PAULINO, Graça. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2005, p. 138 – 154.

A MULATA QUE CHEGOU: MULHERES NEGRAS E O ESTEREÓTIPO DE MULATA

Milla Martins Figueiredo Gomes

Pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial – UNESA

Psicóloga do CREAS no Município de São Francisco de Itabapoana-RJ.

61

RESUMO: O presente trabalho de cunho qualitativo tem por objetivo suscitar o debate acerca da utilização do termo “mulata” para designar mulheres negras de pele clara, e os impactos de tal estereótipo na saúde mental dessas mulheres, que são colocadas desde muito cedo em condição de objetificação e hipersexualização. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica apresentando o contexto histórico da exploração sexual da mulher negra no período escravagista, onde surgiram os inúmeros estereótipos em relação às mulheres negras. O trabalho também terá a análise do discurso de Nátaly Neri no Technology, Entertainment and Design (TED), disponibilizado em vídeo no site Youtube, intitulado “a mulata que nunca chegou”, em que a autora narra sua trajetória enquanto mulher negra e sua relação com o estereótipo que recebeu na infância. Os estereótipos em relação a mulheres negras precisam ser discutidos, e não naturalizados, uma vez que trazem à tona memórias de um passado traumático e violento e contribui para a manutenção de imagens negativas em relação às mulheres negras.

Palavras-chave: mulheres negras, estereótipos, mulata, hipersexualização, racismo.

THE MULATA THAT ARRIVED: BLACK WOMEN AND THE MULATA STEREOTYPE.

ABSTRACT: This qualitative study aims to raise the debate about the use of the term "mulata or mulatto" to refer to light-skinned black women, and the impacts of this stereotype on the mental health of these women, who are placed from an early age in a condition of objectification and hypersexualization. To reach the proposed objective, a bibliographic research was carried out presenting the historical context of the sexual exploitation of black women in the slavery period, where the innumerable stereotypes in relation to black women appeared. The work will also have the analysis of Nátaly Neri's speech at the Technology, Entertainment and Design (TED), available as a video on Youtube site, entitled "the mulata who never arrived", in which the author narrates her trajectory as a black woman and her relationship with the stereotype that she received in her childhood. The stereotypes in relation to black women need to be discussed and not naturalized, since they bring up memories of a traumatic and violent past and contribute to the maintenance of negative images in relation to black women.

Keywords: black women, stereotypes, mulatto, hypersexualization, racism.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p61.69

INTRODUÇÃO

A experiência das mulheres negras no Brasil é cercada por inúmeros estereótipos. De acordo com Marcondes (2013), a maior parte das imagens controladoras referentes a mulheres negras, são forjadas como resultado da intersecção entre racismo, sexismo, e colonialidade, contribuindo para uma dinâmica cruel que além de manter essas mulheres na base da pirâmide social também afeta a sua subjetividade, no sentido de que a imagem das mulheres negras é socialmente construída de maneira distorcida, baseando-se em mitos e estereótipos.

Alves (2019) aponta que a fixação na sexualidade da mulher negra atravessa as mudanças históricas e vincula o corpo negro aquilo que é promiscuo, pecaminoso, trazendo uma ambiguidade entre o prazer e o erro. A obsessão em relação ao corpo da mulher negra e fantasiada na figura da mulata acaba levando a exclusão desta mesma mulher no meio social.

O termo “mulata” de acordo com Ribeiro (2018):

A palavra, de origem espanhola vem de “mula” ou “mulo”: aquilo que é híbrido, originário do cruzamento entre espécies. Mulas são animais nascidos da reprodução de jumentos com éguas, ou de cavalos com jumentas. Sendo assim, trata-se de uma palavra pejorativa para indicar mestiçagem, impureza, mistura imprópria, que não deveria existir. Empregado desde o período colonial, o termo era usado para designar negros de pele mais clara, frutos do estupro de escravas pelos senhores de engenho. (RIBEIRO, 2018, p.99).

As mulatas são adoradas pela arte, tal como desmerecidas e subalternizadas enquanto sujeitas de direitos. São figuras recorrentes nas produções brasileiras, sendo retratadas como mulheres alegres, sensuais, exóticas, libertinas e vulgares, capazes de causar um encantamento irresistível, capazes de seduzir todo tipo de homem independente de seu estado civil, e destinadas sempre à vivência de paixões passageiras e sem compromisso. Esse estereótipo ainda reverbera nos dias atuais, onde a mulher negra permanece sendo subalternizada em suas relações, vista por homens brancos apenas como um corpo hipersexualizado, sem direito de recusar ou questionar os assédios que sofrem diariamente. (Rodrigues & Soares 2021)

No período colonial, as mulheres negras eram estereotipadas de duas formas: A mulher negra de pele retinta como “a mãe preta” serviçal, forte e sempre ao dispor para todo tipo de trabalho, onde perdia sua condição de mulher e era vista como um indivíduo assexuado servindo apenas para a subserviência do trabalho, e a mulher negra de pele clara como a “mulata” retratada como dotada de sensualidade, ocupando o lugar de violência sexual, prazer masculino e vista como um corpo que estava posto como objeto de prazer do outro. Levando em consideração esse fato, sabe-se que construção do imaginário da sociedade não teria como ser diferente, uma vez que esses estereótipos reforçam ainda mais a imagem negativa sobre as mulheres negras.

A utilização do termo “mulata” vem sendo questionada, pois traz à tona memórias de um passado traumático de inúmeras violências, marcadas pelo racismo. Além disso, o termo contribui para a manutenção de imagens negativas em relação à mulher negra, mantendo-as em situação de exclusão desde muito novas e negando-as o direito de se definirem como sujeito.

Objetiva-se então neste trabalho trazer algumas reflexões sobre a experiência de mulheres negras relacionado ao estereótipo de “mulata”, buscando analisar a forma em que essas mulheres são objetificadas, perdendo sua identidade e subjetividade, sendo vistas apenas como um corpo sexual. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho foi estruturado em duas partes: A primeira parte contendo um breve histórico da exploração da mulher negra no período escravista, trazendo um percurso histórico das primeiras opressões sofridas, e a segunda parte trazendo as contribuições do vídeo intitulado “a mulata que nunca chegou” de Nátaly Neri, em que ela narra a experiência traumática de passar a infância sendo chamada de mulata.

Destarte, destaco a importância de se debater sobre os diversos estereótipos atribuídos a mulheres negras, a fim de que se busque caminhos para a eliminação desta forma de violência cotidiana e tão cruel contra mulheres negras.

A EXPLORAÇÃO SEXUAL DA MULHER NEGRA NO PERÍODO ESCRAVAGISTA BRASILEIRO

No período escravista brasileiro foi onde se deram as primeiras opressões sofridas por mulheres negras, que já entendiam desde muito cedo que não possuíam subjetividade e estavam ali apenas para satisfazer os interesses dos senhores brancos. Como aponta Nascimento (2016), o Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família, e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. As mulheres negras hoje, ainda continuam subalternizadas por conta de sua condição social, vulnerabilidade e total desamparo, vítimas fáceis vulneráveis a qualquer agressão sexual do homem branco, sem a possibilidade de negativa ou escolha.

As violências sofridas pela mulher negra no sistema escravista trouxeram como herança os estereótipos racistas que as relaciona apenas ao prazer ou ao trabalho pesado, como foi enraizado nos “ditos populares: ‘branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” ditados estes validados na obra “Casa-Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, que operam como elementos estruturantes das práticas sociais e afetivas dos indivíduos” (PACHECO, 2013, p. 52).

Pacheco (2013) aponta que a mulher negra escrava era constantemente relacionada à obscenidade, aos prazeres, a impureza. “Estas eram acusadas de provocar os homens, dessa forma a mulher negra foi sendo incorporada como um ser detentor de uma sexualidade selvagem”. (PACHECO, 2013, p. 26).

Esses estereótipos socialmente construídos em relação à sexualidade selvagem das mulheres negras são atrelados ao imaginário do mercado matrimonial e sexual brasileiro. Para González (1979), as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre aos estereótipos de servilismo profissional e sexual.

Davis, (2016) entende que as experiências das mulheres negras no período escravagista foram marcadas por todos os tipos de violência e maus-tratos bárbaros, no intuito de justificar o poder do patriarcado sobre elas e sobre os negros, através de violência sexual, física, racial e simbólica, exercidas como consequência do próprio sistema escravocrata.

De acordo com Carneiro (2011):

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (CARNEIRO 2011 p.2).

A cultura da miscigenação brasileira diferente do que muitos pensam, é uma prática cultural que se dá mais pela preferência de homens negros por mulheres brancas, do que pelo contrário. Como afirma Pacheco (2013), miscigenação foi imposta, através de violência sexual, física, simbólica, empreendidas contra as mulheres negras. Essas mulheres foram sendo silenciadas e colocadas como inferiores, descaracterizadas enquanto sujeito, animalizadas e estereotipadas como um corpo sem mente, incapazes de fazer alguma outra coisa que não fosse seduzir o homem branco e com ele procriar.

Nogueira (1999) afirma:

Nessa condição não humana, a mulher preta-africana foi abusada sexualmente pelos senhores, e impossibilitada de construir e manter vínculos afetivos. Mesmo assim, “foram elas que funcionaram como polo organizador da família, exercendo ao mesmo tempo a função materna e paterna, portanto mulheres fortes, que funcionavam em regime de matriarcado” (NOGUEIRA, 1999, p. 44).

Freitas (2011) afirma que naquele tempo, os rapazes brancos não trabalhavam, pois o trabalho braçal era deixado para os negros, além de ser considerado degradante. Desta forma, estes usavam o tempo ocioso para ter relações sexuais com as escravas, como uma forma de preencher seu tempo. Esses dados, porém, foram apresentados de forma a culpabilizar a negra e mulata por sua suposta sexualidade exacerbada, sem explanar que as práticas dos senhores de engenho eram no sentido de demonstrar sua virilidade através do abuso sexual as escravas.

Além da violência sexual, as mulheres negras quando engravidavam de seus senhores, passavam por outro sofrimento: saber que seus filhos já tinham seus destinos predestinados: os homens sofreriam com o trabalho braçal, e as mulheres seriam violentadas, iniciando um novo ciclo de violência.

Nascimento (2016) descreveu em seu livro um trecho do Manifesto das mulheres negras no Rio de Janeiro, em 2 de julho de 1975:

As mulheres negras brasileiras receberam uma herança cruel: ser o objeto de prazer dos colonizadores. O fruto deste covarde cruzamento de sangue, é o que agora é aclamado e proclamado como: “o único produto nacional que merece ser exportado: a mulata brasileira” mas se a qualidade do “produto” é dita ser alta, o tratamento que ela recebe é extremamente degradante, sujo e desrespeitoso. (NASCIMENTO, 2016. p. 74)

Traçando esse breve histórico da exploração e violência sofrida por mulheres negras, é possível entender de onde vêm os estereótipos que estas ainda recebem nos dias atuais, e que prejudicam a sua produção de subjetividade, às vezes desde a tenra infância trazendo traumas a vida adulta e diversos tipos de violações. Nascimento (2016) conclui que o sistema patriarcal que foi repassado as terras tropicais, foi muito caro especificamente para as mulheres negras, pois trouxe uma evidente naturalização dos seus corpos nos espaços periféricos, sentidos no imaginário popular como seus

únicos lugares de origem. Desta forma, foi construída a desumanização dos corpos femininos negros, subjulgados e marcados pela ausência de status social.

A MULATA QUE NUNCA CHEGOU: O DISCURSO DE NÁTALY NERI E O PESO DO ESTEREÓTIPO DE MULATA EM MULHERES NEGRAS

As crianças negras do sexo feminino, mesmo quando ainda não tem o corpo formado e sequer pensam sobre o assunto, ouvem falas em forma de elogios, como: “vai ser uma mulata de dar inveja”, “vai ser um mulherão quando crescer”, “vai dar muito trabalho”, “ela vai saber sambar” sem que sequer façam esforço para parecerem bonitas, ou sensuais. Enquanto estão preocupadas em brincar e viverem sua infância, sofrem assédio e racismo sem nem perceberem. Enquanto crianças brancas quando hipersexualizadas sofrem com o machismo, crianças negras sofrem uma dupla opressão: racismo e machismo. Além disso, cresceram vendo na mídia a imagem de mulheres parecidas com elas seminuas na televisão, ovacionadas no carnaval e sem nenhuma aparição após os festejos. Essa imagem gera no imaginário infantil uma cobrança de como será seu corpo, fazendo se questionarem sobre quando o corpo bonito e cheio de curvas chegará para elas como chegou para a mulher que vêem na televisão. Esses estereótipos atuam como produtores de adoecimento, impactando diretamente na forma em como essas crianças se enxergam.

A partir dessa constatação, trago como contribuição o discurso de Nátaly Neri, Cientista Social, negra, de 27 anos, também criadora de conteúdo na internet, onde produz conteúdo de temas como relações raciais, sociais e de gênero, veganismo, moda consciente e sustentabilidade, somando mais de um milhão de seguidores. Em sua palestra em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED)¹⁹, posteriormente disponibilizado em vídeo no site Youtube, intitulado “A mulata que nunca chegou”²⁰, Nátaly narra sua experiência enquanto mulher negra na infância, onde, desde muito nova ouvia de homens mais velhos que iria se tornar uma “mulata” quando crescesse.

No primeiro excerto do vídeo, Nátaly dá início contando que embora se considerasse feia, ainda assim havia um grupo de pessoas que a tratava diferente, e a elogiava com plena convicção de que ela se tornaria muito bonita quando crescesse. Esse grupo, segundo ela, era formado por homens mais velhos, conhecidos ou desconhecidos. Em seguida, a cientista social traz o questionamento de o que fez com que homens como aqueles, enxergassem beleza e hipersexualizassem uma criança de oito anos, enxergando nela uma beleza, enquanto ela não se esforçava em nada para ser sensual? Questiona ainda o motivo de todos a acharem feia, mas somente essa parcela de homens afirmava que ela seria bonita, teria pretendentes e daria trabalho? A resposta, Nátaly recebeu quando tinha entre onze ou doze anos, sem saber precisar sua idade: entendeu que ela era enxergada como mulata, e aceitou esse estereótipo direcionado a ela.

¹⁹ TED é uma organização não-governamental (ONG) iniciada em 1984. Com o objetivo de disseminar idéias, a ONG organiza duas grandes conferências anuais, além do site TEDTalks, o TED Conversations, TED Fellows e os programas TEDx produzidos independentemente. Em seus encontros, personalidades, escritores e pesquisadores contam sobre suas idéias em diversos aspectos que tocam o social como um todo, envolvendo os três “mundos” que guiam o nome do evento.

²⁰ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=02TBfKeBbRw> > Acesso em jun. 2021
<http://www.africaeaficanidades.com.br>

Foi com uns onze/doze anos que eu entendi o que eu era, eu era a mulata. Eu entendi que as pessoas me tratavam e me viam como a mulata. E o que era a mulata naquela época? Naquela época pra mim, mulata era uma categoria “menos pior” de negra. As pessoas falavam Nátaly, você é feia pra caramba, nem alisando esse seu cabelo ruim dá jeito, sorte sua que você não é tão preta. Eu erguia as minhas mãos pro céu e falava: “sorte minha que eu não sou tão preta”. Deus não me fez branca, me entristeço por isso, mas obrigada por ter me feito mulata, é um sofrimento a menos”.

A partir do discurso de Nátaly fica evidente a posição da mulher negra ainda na adolescência, que antes de ter a possibilidade de se definir enquanto sujeito, é definida e apenas aceita, sem a possibilidade de questionar esse lugar em que é colocada. Ribeiro (2012) traz a contribuição do conceito de Kilomba (2012):

Por não serem nem brancas, nem homens, as mulheres negras ocupam uma posição muito difícil na sociedade supremacista branca. Nós representamos uma espécie de carência dupla, uma dupla alteridade, já que somos a antítese de ambos, branquitude e masculinidade. Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. (...) Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o “outro” do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro. KILOMBA, 2012 apud RIBEIRO, 2018, p. 125)

Kilomba (2019) enfatiza que as mulheres negras têm vivências e necessidades diferentes, e, portanto, modos próprios de constituírem sua subjetividade, sendo muitas vezes o “outro” do outro. O que torna imprescindível que se considere as singularidades de suas experiências.

A cientista social continua seu relato, discorrendo que após descobrir que se tornaria a mulata, aceitou o estereótipo, porque entendia que a mulata não era tão ruim, afinal, a mulata a colocava seu corpo nas músicas, sua imagem mídia e nas poesias. Nátaly então prossegue narrando que a possibilidade de se tornar a mulata, fez com que sua adolescência ganhasse um novo sentido: ficar a espera da efetivação desse estereótipo, que traria consigo o seu corpo curvilíneo e finalmente a tornaria bonita. Essa expectativa, e a pressão sofrida por Nátaly, mais uma vez manifesta o quão cruel os estereótipos colocam as mulheres negras. A menina negra não consegue vivenciar sua adolescência e gostar de seu corpo como ele é, pois fica a espera daquele corpo idealizado pelas pessoas a sua volta, trazendo uma ambigüidade de sofrimento: se frustra quando esse corpo não vem e sofre quando o corpo vem.

Com 17/18 anos eu passei a odiar o meu corpo, porque a mulata não veio, então eu não tinha nada que me salvasse, eu não tinha expectativas de melhoras, eu odiava o meu corpo, muito, eu odiava quem eu era de uma forma muito profunda, a ponto de me bater em noites de crise, quando eu tava mal, a ponto de esmurrar os meus próprios seios porque eles não cresceram o tanto que as pessoas diziam que ele deveria ter crescido. [...] Eu odiava o meu corpo magro. E por quê? Seria porque os mecanismos do racismo são muito mais complexos e muito mais profundos do que qualquer padrão de beleza?

Sobre o auto-ódio, Ruas (2020) enfatiza que a menina negra passa toda a infância ouvindo que o corpo branco é o corpo bonito, que as genitálias negras são escuras e por isso não

são bonitas. Isso faz com que essas meninas ainda novas, comecem a se odiar, perdendo suas identidades sem perceberem que foram obrigadas a isso.

Após relatar a sua experiência enquanto “mulata que não chegou”, Nátaly descreve outra situação: a de quando a mulata chega, explicando que a efetivação da mulata traz consigo outra forma de adoecimento, que adoce tanto as que não “efetivam” a mulata, quanto as que se tornam mulatas, pois estas que efetivam a mulata sofrem brutalmente com a objetificação e a hipersexualização violenta de seus corpos.

Existem mulheres que a mulata chega. E quando a mulata chega o que acontece? Quando a bunda chega, quando o peito chega, o que acontece com essas mulheres? Elas pedem pra nunca ter nascido. Porque elas não suportam a forma como são tratadas. Porque elas não suportam a forma como são objetificadas o tempo inteiro, em todas as suas relações, em todos seus espaços, quando a mulata chega, é insuportável [...] Quando a mulata chega, essas mulheres pedem a Deus: “Deus, por que me fez mulata?” E eu pedia pra Deus, “Deus, por que não me faz mulata?”

Com essa reflexão, segue seu relato questionando qual a diferença, da mulata que “chega” para a mulata que não chega, explicando que não tem diferença, pois o racismo é uma estrutura, como aponta Almeida (2018) “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Isso explica que, independente do tom de pele, negros retintos ou não retintos sofrem com o racismo, alguns com experiências mais traumáticas e violentas, outros não, mas o racismo chega para todos, pois faz parte da estrutura da sociedade e de como ela foi constituída ao longo dos anos. Finaliza enfatizando que racismo faz com que as pessoas se odeiem apenas por serem negras independente de sua condição social, sua escolaridade ou gênero, afirmando que a “A senzala está para todos”.

“se o racismo não mata na entrada, ele faz com que você queira morrer na saída” [...] O racismo fala meu nome em forma de amor, ele fala: “mulata, bonita, sensual, e depois me esfaqueia pelas costas. Parafraseando Augusto dos Anjos, o racismo escarra na minha boca, enquanto me beija”. A gente não precisa de Senhor de engenho, a gente não precisa de chibatada brutal em nossos corpos porque a senzala ainda é aqui nas nossas mentes, de maneira virtual, não corpórea. Enquanto a gente ainda tiver pessoas negras que se sentem subjugadas por serem quem são, enquanto nós tivermos pessoas negras que não se sentem pertencentes, não se sentem valorosos por serem quem são, enquanto eu ainda odiar um corpo que nunca me fez nada porque a sociedade diz que eu devo odiar, enquanto eu achar que a única coisa que me valoriza é um ideal racista imposto sobre mim quando meu corpo ainda nem havia se desenvolvido, enquanto isso acontecer, a Senzala ainda é aqui, A Senzala ainda é agora. “E a chibata, mesmo que de maneira muito silenciosa, continua açoitando as nossas mentes”.

A partir desse forte discurso de Nátaly, notamos o quanto o estereótipo de mulata atravessou sua vida negativamente, e o quanto os outros estereótipos permanecem atravessando a vida de várias mulheres negras, fazendo com que sejam definidas pelo outro, e não por elas mesmas. À luz do pensamento de Fanon (2008) os indivíduos negros, homens e mulheres, são colocados na “zona do não ser”. Partindo desse pressuposto, entendemos o quão doloroso é para essas mulheres ainda hoje sofrerem com os estereótipos coloniais que as classificam enquanto sujeito, e ao mesmo tempo, como não-sujeito, já que sua subjetividade é completamente ignorada e estas são silenciadas em toda

sua vida. Gonzalez (1984) aponta que estes mitos são atualizados e propiciam a descarga de altas doses de violência sobre corpos negros, desta forma, esses estereótipos controlam a vida do sujeito negro, para que este continue inferiorizado em sua existência.

CONCLUSÃO

Ao final deste trabalho, fica evidente que a construção da imagem da mulher negra foi, ao longo do tempo construída por estereótipos negativos, heranças coloniais racistas e sexistas, que afetaram e afetam até hoje a sua maneira de existir no mundo enquanto sujeito. Esses estereótipos explicam a forma em que essas mulheres são tratadas pela sociedade, tendo sua existência carregada de objetificação e hipersexualização. Trazer para o debate esse tema é também uma forma de resistência, para que não sejam apagadas as violências sofridas e assim possamos lutar para combater as diversas formas de racismo, inclusive os mais sutis que se apresentam através dos estereótipos, no intuito de garantir que mulheres negras possam (re) construir novos jeitos de ser e estar no mundo, e assim possam ser olhadas e respeitadas em suas subjetividades para que construam o seu lugar como sujeito único.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALVES DO CARMO, Renata. Outras histórias: a Vênus, o Olho e a Mulata em desmonte ontológico. **Coleção Digital PUC-Rio, 2019**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/45150/45150.PDF> Acesso em: 05 Jul. 2021

CARNEIRO, Suely. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**, 2011.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>. Acesso em 15 de jul. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: Editora Edufba, 2008.

FREITAS, Marcel de Almeida. O cotidiano afetivo-sexual no Brasil colônia e suas consequências psicológicas e culturais nos dias de hoje. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 5, n. 9, p. 63-68, 31 out. 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1984.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora de Livros Cobogó, 2019.

MAZZINI MARCONDES, Mariana... [et al.]. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

NASCIMENTO, Abdias do, 1914-2011. **O genocídio do negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUEIRA, Isildinha B. O Corpo da Mulher Negra. **Pulsional Revista de Psicanálise**, ano XIII, n. 135, p. 40-45, 1999.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão**. Salvador: ÉDUFBA, 2013. 382p.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES, L. C.; DE MOURA SOARES, V. M. Mulatas: nem brancas, nem negras, nem humanas. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 329–348, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/2990>. Acesso em: 6 jul. 2021.

RUAS, Gabriela Soares dos Santos, MULHER NEGRA, UM CORPO?. **Serviço Social em Perspectiva**, [S. l.], v. 4, n. Especial, p. 832–845, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/1535>. Acesso em: 25 Jul. 2021.

ESTRATÉGIAS E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE ESCRAVIZADOS AFRICANOS, INDÍGENAS E SEUS DESCENDENTES NO PIAUÍ, SÉCULO XVIII

Gutiele Gonçalves dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde - COC/FIOCRUZ

70

RESUMO: Ao analisar o universo da escravidão durante a segunda metade do século XVIII, no Piauí colonial, a presente pesquisa que é fruto dos resultados apresentados no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, busca reconstruir as diversas e diferentes histórias dos sujeitos escravizados nos múltiplos contextos da presença portuguesa, analisando, sobretudo, a relação entre escravizados africanos e indígenas a partir das estratégias e formas de resistência utilizadas e tecidas por esses sujeitos. Destacaremos a formação da família escrava através da análise dos registros de batismos e casamentos da Freguesia de Nossa Senhora da Vitória, localizada na cidade de Oeiras, no Piauí, disponíveis no NUPEDODH – Núcleo de Pesquisa e Documentação em História. Assim como os assassinatos de senhores praticados por escravizados, compreendidos através da análise de um documento escrito em 1733, pelo ex-ouvidor-geral do Piauí, José de Barros Coelho, disponível no Arquivo Histórico Ultramarino do Projeto Resgate. O Objetivo é apresentar as estratégias utilizadas como uma forma de sobrevivência no cativeiro, para isso iremos dialogar com alguns trabalhos matriciais sobre o passado das populações escravizadas no Brasil, como: Robert Slenes, Manolo Florentino e Roberto Goés, Sheila de Castro Faria, entre outros. Desse modo, buscaremos analisar todos esses relatos nas entrelinhas dos documentos, para compreender a sociedade, os conflitos e as dinâmicas sociais no contexto escravista.

Palavras-chave: Escravidão, resistências, estratégia, século XVIII, Piauí.

STRATEGIES AND FORMS OF RESISTANCE OF AFRICAN, INDIGENOUS AND THEIR DESCENDANTS IN PIAUÍ, 18TH CENTURY

By analyzing the universe of slavery during the second half of the 18th century, in colonial Piauí, this research, which is the result of the results presented in the Course Conclusion Paper - TCC, seeks to reconstruct the diverse and different histories of enslaved subjects in the multiple contexts of Portuguese presence, analyzing, above all, the relationship between enslaved Africans and indigenous peoples from the strategies and forms of resistance used and woven by these subjects. We will highlight the formation of the slave family through the analysis of the records of baptisms and marriages of the Parish of Nossa Senhora da Vitória, located in the city of Oeiras, in Piauí, available at NUPEDODH – Center for Research and Documentation in History. As well as the murders of masters committed by enslaved, understood through the analysis of a document written in 1733, by the former general ombudsman of Piauí, José de Barros Coelho, available at the Projeto Resgate's Overseas Historical Archive. The objective is to present the strategies used as a way of survival in captivity, for this we will dialogue with some matrix works about the past of enslaved populations in Brazil, such as: Robert Slenes, Manolo Florentino and Roberto Goés, Sheila de Castro Faria, between others. Thus, we will seek to analyze all these reports between the lines of the documents, to understand society, conflicts and social dynamics in the slave context.

Keywords: Slavery, resistance, strategy, 18th century, Piauí

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p70.76

INTRODUÇÃO

A escravidão estava disseminada por todo tecido social de forma complexa e diversificada. Foram escravizados tanto negros africanos que atravessaram o atlântico numa longa e dolorosa viagem, como também diversos povos indígenas utilizados como mão de obra e obrigados a subordinarem-se às vontades daqueles que invadiam suas terras.²¹

A explicação desse contexto histórico não acontece de forma simplificada, foi um processo longo, complexo e que exige uma análise des-eurocentralizada para compreender como ocorreram essas relações ora de conflitos, ora de alianças. Tanto os africanos trazidos de África para o Brasil, como os seus descendentes e povos indígenas não ficaram passivos à condição de escravos. Apesar do sofrimento vivenciado pela escravidão, os escravizados utilizaram diversas formas de resistências e estratégias na medida de suas possibilidades, seja lutando contra o sistema ou negociando condições de vida dentro ou fora do cativeiro.

É extremamente importante compreender as lutas da população negra existentes desde os primeiros anos de escravidão. O sistema escravista unificou os sujeitos escravizados e isso resultou em uma homogeneização de origens e culturas. Os nomes que geralmente são ressaltados com frequência, principalmente nos livros didáticos, dizem respeito a homens, brancos e europeus. Se for perguntado a você leitor, o nome de algum rei, padre, bandeirante ou governador, com certeza virá naturalmente algum nome em sua mente e é provável que conheça alguns feitos da trajetória desses sujeitos em que pensou.

Mas e se a mesma questão for feita relacionada à história de algum africano ou indígena? Você conhece o nome, alguma história ou as origens desses sujeitos? Dificilmente virá algum nome em sua mente e isso, em grande medida, acontece devido as consequências desse período histórico que invisibiliza pessoas negras e indígenas, refletindo diretamente na construção das narrativas históricas.

Dessa forma, buscaremos nesse artigo, compreender a formação da família escrava através da análise dos registros de batismos e casamentos, bem como os assassinatos de senhores praticado por escravizados, compreendidos através da análise de um documento escrito em 1733 pelo ex-ouvidor-geral do Piauí José de Barros Coelho.

Nos documentos acima citados, como: os registros eclesiásticos, cartas e ofícios, podemos perceber os mais diversos sujeitos daquela sociedade, tais como indígenas, africanos, mestiços, pardos e mulatos²², o que permite analisar aspectos importantes daquela sociedade, a exemplo das constituições familiares entre esses sujeitos, dos laços de compadrios instituídos no interior e fora das fazendas, os arranjos familiares escravistas, assim como as origens étnicas dos africanos, catalogadas até agora e composta majoritariamente por Jejes, Minas, Congo, Ganguela [Benguela], Cacheu, Rebolo, Moçambique e Umbaca.²³

²¹ WEB TV UFBA. 721. CONECTA - A escravidão no Brasil e seus reflexos, por João José Reis. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uj-3TC0Xwhc>>. Acesso em: 01/10/2015.

²² São termos que aparecem dos documentos pesquisados referentes ao século XVIII no Piauí

²³ A documentação que mostra a presença de escravizados africanos são registros de batismos e de casamentos e podem ser encontradas no NUPEDOCH – Núcleo de Pesquisa e Documentação em História <http://www.africaeaficanidades.com.br>

A RESISTÊNCIA ATRAVÉS DOS ASSASSINATOS

Para sobreviverem à escravidão, os indivíduos escravizados e libertos resistiam de diversas formas. O assassinato de senhores pelos seus escravos era um exemplo de resistência. Na capitania do Piauí, em 1733, o escravizado Ignácio assassina o seu senhor, Sargento Mor da Conquista, a mando da sua concubina Custódia de Almeida “de quem o dito defunto tinha cinco filhos”. Pouco tempo depois, acontece outro assassinato. Dessa vez, a vítima foi o Capitão mor Mauricio Gomes que enquanto dormia, três escravos de sua propriedade o atacaram com um machado na cabeça e em seguida o enterraram. Entre os três escravos acusados, um era “índio da terra” no qual faleceu de doença antes de receber a sua pena. Ambos os casos foram relatados pelo ex-ouvidor Geral da capitania do Piauí, José de Barros e enviado ao Conselho Ultramarino de Lisboa²⁴

Dentre as formas de resistência à escravidão, o assassinato de senhores de escravos era algo comum, principalmente quando os maus tratos se constituíam enquanto ferramentas cotidianas dos senhores. Esse tipo de conflito senhor-escravo podia ser um ato individual ou coletivo. Nesse crime, o ato não foi cometido apenas por negros, como podemos perceber, o documento faz menção ao “índio da terra”, um exemplo de que as redes de solidariedades se estendiam entre negros e indígenas, constatando a existência de redes de solidariedades entre esses sujeitos.

Na carta o ouvidor relata diversos assuntos como os assassinatos de senhores praticados por escravos e das dificuldades de ter tantos culpados e não ter lugar suficiente na cadeia para todos, além do impedimento das distâncias e dos caminhos percorridos para conduzir os presos dos sertões do Piauí até a Bahia para cumprirem pena, já que não havia cadeias suficientes nas proximidades.

Em resposta ao Ouvidor José de Barros, as autoridades competentes ordenaram sentenciar os acusados com pena de morte na Bahia, por ser a Capitania do Piauí, naquele período, pertencente a Real Câmara da Bahia. Entretanto o Ouvidor argumenta que se havia dificuldade para realizar a cobrança de impostos naquela região devido às grandes distâncias de uma fazenda para outra, era praticamente impossível conduzir os presos dos sertões do Piauí para a Bahia, pois além da falta de suprimentos necessários os caminhos eram incertos e perigosos, tendo que levar “bastante gente de armas por passarem por mais mocambos de pretos e gente bandoleira” durante o trajeto.

De acordo com Stuart Schwartz (1988), os quilombos estavam presentes não apenas no Recôncavo ou próximo a Salvador, mas também em regiões interioranas, fato este que

da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. O projeto foi criado e desenvolvido pelos professores: Drº Agostinho Coe, Drº Gleison Monteiro e Drº Mairton Celestino, juntamente com alguns alunos do curso de História, no qual tive a oportunidade de participar no período de 2015-2018. O NUPEDOCH disponibiliza um espaço para realização de atividades e pesquisas possibilitando o acesso a documentos eclesiais do século XVIII ao século XX referentes às igrejas e paróquias do Piauí. Os documentos foram digitalizados e catalogados pelo Núcleo e essas fontes vem contribuindo e incentivando a pesquisa em diversas áreas do campo historiográfico.

²⁴ Consulta do Conselho Ultramarino ao Rei D. João V, sobre a carta do ex-ouvidor-geral do Piauí, José de Barros Coelho, acerca dos assassinatos de senhores praticado por escravos, no Piauí. AHU-Piauí, cx. 2, Doc. 55.

dava às paisagens dos sertões da Bahia e espaços fronteiriços com outras capitanias, ares de constante perigo. Se ao olhar dos agentes coloniais, os caminhos aos sertões se constituíam enquanto territórios perigosos, para os negros e índios dos mocambos esses ambientes se apresentavam como espaços de autonomia. Seria, portanto, nesses locais, isolados e de transição, que os mundos da escravidão se apresentava cheio de significados produzidos pelos próprios escravizados.

O historiador Flávio Gomes acrescenta a importância e complexidade das redes de solidariedades nesses mocambos, não só entre os escravizados, mas também entre os índios e sujeitos livres que escolhiam essas localidades como espaços de reconstituição das suas vidas. Apesar do assassinato de senhores e da formação de quilombos já ser algo bastante recorrente na historiografia é importante perceber que as maneiras de resistir à escravidão e ao sistema de submissão imposto iam além de matar ou fugir.

Podia se dar desde a sabotagem individual na unidade produtiva, barganhas, paternalismo, rituais de poder, fugas provisórias, apadrinhamento até à insurreição aberta. Forjavam-se de modo complexo e multifacetado, uma vez que homens e mulheres escravizados agenciavam sua vida com lógicas próprias entre experiências sociais concretas em cada sociedade (GOMES, 1995, P.9).

Apesar do assassinato de senhores e da formação de quilombos ser algo bastante recorrente na historiografia é importante perceber que as maneiras de resistir à escravidão iam além de matar ou fugir. Pequenas manifestações podem ser analisadas como formas de resistência. Por exemplo: não utilizar um nome cristão no ato do batismo, batizar após a idade estipulada pelo Código Filipino, ou seja, depois dos seis meses de idade, abortar, autonomia na escolha do companheiro(a), escolher como padrinho de seus filhos pessoas da alta sociedade ou ainda escravos de outros senhores, expandindo as conexões com outras fazendas. Entre diversas outras formas de se impor a esse sistema de dominação.

A RESISTÊNCIA ATRAVÉS DOS BATISMOS E CASAMENTOS

O tráfico de escravizados seja por mar ou por terra, foi uma prática de comércio de seres humanos que perpetuou durante séculos. Recebiam um tratamento atroz e desumano e após chegarem a terras brasílicas, eram vendidos e logo em seguida comprados por senhores de escravos. Depois de adquirida a posse desses escravos, os senhores não deveriam destiná-los imediatamente para o trabalho braçal. Em primeiro lugar era obrigação cuidar da alma daquele escravo, dando a ele o sacramento do batismo, estabelecendo um vínculo de confiança entre escravizado e o senhor. Nas palavras do historiador Rafael de Bivar Marquese: “Nos primeiros dias o escravo necessitava de cuidados, pois se encontrava debilitado após a travessia do atlântico. Além disso, gerava no cativo, sentimentos de afeição para com o senhor.” (MARQUESE, 2000. P.79)

Como podemos perceber esse “cuidado” estava associado a uma estratégia tanto da igreja, já que quanto maior fosse o número de batizados, maior era o número de convertidos e adeptos da religião católica, como também uma estratégia dos senhores de escravos, pois ganhavam a confiança dos cativos. Além disso, o registro de batismo era um documento oficial que comprovava que aquele escravizado era de fato propriedade daquele senhor. Muitas vezes o documento de posse não era emitido imediatamente no ato da venda, logo

batizar o escravo com rapidez era uma maneira de possuir um registro que atesta que aquele(s) escravo(s) era(m) de sua propriedade. (FARIA, 1998)

Mas para além das estratégias das autoridades religiosas, da coroa portuguesa e dos proprietários, os que recebiam o sacramento do batismo, ou seja, os escravizados, forros e indígenas também teciam suas próprias estratégias para viverem e sobreviverem naquela sociedade. O sacramento do batismo para a igreja católica simbolizava a iniciação na fé católica. Assim como o casamento era uma forma de preservação da família legítima. Esses sacramentos eram, em muitos casos, ressignificados e aproximados pelo batizando, as suas próprias crenças e culturas ou utilizados como um meio de usufruir dos benefícios que esses sacramentos poderiam lhes trazer.

Essas fontes nos mostram a complexidade daquela sociedade e que a dicotomia senhor-escravo não era uma via única de dominação daqueles sobre estes, expandindo assim a complexidade da escravidão e evidenciando as relações de subalternidades como agenciadoras dessas relações. Os escravizados utilizavam diversas estratégias que influenciavam nas condições de vida dentro do cativeiro, como por exemplo, conceder aos seus filhos um padrinho com distinção social, seja pela sua cor ou pela sua condição, como também pela formação e manutenção de uma família.

A família escrava representava a constituição de laços de parentescos que muitas vezes iam além dos laços consanguíneos, como exemplo do compadrio. O compadrio era um parentesco espiritual consagrado no ato do batismo. Seria através desse ritual católico que os indivíduos envolvidos se transformavam em parentes. Essa relação de parentesco torna-se tão importante quanto os próprios laços consanguíneos.

O compadrio poderia ser caracterizado como exemplo das redes de solidariedades constituídas pelos escravizados. O padrinho e a madrinha poderia ser um escravo, um forro, um indígena, o dono do escravo ou o próprio padre que o batizou. Para o Piauí, as possibilidades eram inúmeras. Os laços de solidariedade iam além do cativeiro e que, frequentemente, era a identidade étnica e/ou religiosa que prevalecia.

Como pôde ser observado nas pesquisas realizadas a partir dos registros de casamentos da cidade de Oeiras no século XVIII, possivelmente, tanto os casamentos interétnicos (entre etnias diferentes) ou endógamos (entre a mesma etnia) funcionavam como ferramentas de preservação das suas identidades, uma vez que, era por meio da família que o escravo poderia conquistar certa autonomia e transmitir para gerações futuras suas heranças culturais.

Apesar das diferentes etnias e culturas, esses sujeitos buscavam apoio mútuo nessas uniões principalmente enxergando nesses rituais a construção e a afirmação de uma identidade social e cultural coletiva. Em meio a um contexto de escravidão e cativeiro eles tinham um objetivo em comum: a necessidade de sobrevivência, tanto física quanto psíquica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos apresentar como as populações negras e indígenas tiveram um papel importante de agentes ativos no processo de colonização do Piauí no século XVIII. Sem o apoio, auxílio, mão de obra, negociações, conflitos e sem o conhecimento dos povos indígenas e africanos sobre a fauna, flora, rios, estradas, madeiras etc., a presença e permanência portuguesa não seriam possíveis.

A escravidão, seja africana ou de povos indígenas, não foi apenas uma relação entre superiores e subordinados, com isso não pretendo amenizar as dificuldades que se tinha em viver diante do sistema escravista, apenas apresentar a historicidade da escravidão, construída, geralmente, por agentes sociais múltiplos, entre eles senhores, escravizados, indígenas, missionários e funcionários da Coroa Portuguesa.

As fontes do século XVIII, no Piauí, nos permite entender diversos aspectos da escravidão. A renovação da historiografia sobre essa temática que ocorreu a partir de 1970, apresenta uma visão fundamental para compreender o papel ativo dos escravizados, combatendo a visão tradicional de que eram sujeitos submissos e passivos a condição do cativo.²⁵ Apresentar as resistências e atuação da população negra e indígena não significa descaracterizar os horrores da escravidão, mas mostrar as articulações políticas e sociais existentes entre os indivíduos considerados subalternos. Estudos que apresentam essa perspectiva são importantes porque nos permite realizar uma análise histórica que busca compreender as múltiplas narrativas, evitando “O perigo de uma história única”.²⁶

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. — **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Mulemba. Rio de Janeiro: UFRJ, V.1, n. 11, pp. 46- 59, jul./dez. 2014. ISSN: 2176-381X
http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt.
 Acesso em: 5 de maio de 2019.

Consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. João V., 16 de novembro de 1733. AHU_ACL_CU_PI 16, Cx. 2, D. 100.

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. **O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVIII**. Editora Gráfica da UFPI, 1999.

²⁵ Edward Thompson foi um historiador britânico que a partir da sua produção bibliográfica marxista sobre a Revolução Industrial analisando a formação da Classe operária na Inglaterra, forneceu um referencial teórico fundamental que influenciou a renovação da historiografia da escravidão no Brasil, principalmente a partir de 1970, pois foi nesse período que os historiadores começaram a repensar a história dos sujeitos escravizados deixando de lado uma análise dicotômica de exploradores e dominados e dando ênfase na agência e protagonismo dos sujeitos subalternos. Essa virada na historiografia impactou diversos centros de estudos brasileiros, mas teve uma recepção inicial mais abrangente no Programa de Pós-graduação em História da UNICAMP.

²⁶ “O perigo de uma história única” é o título de um dos livros da autora Nigeriana Chimamanda Ngozie Adichie publicado

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FLORENTINO, Manolo & GOÉS, José Roberto. **A paz nas Senzalas: famílias escravas e tráfico**, Rio de Janeiro, c. 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997

FONSECA, Rodrigo G. **Entre o projeto imaginado e a obra executada: as resistências dos habitantes do sertão piauiense às pretensões da administração colonial no século XVIII**. Mneমে–Revista de Humanidades, p. 2.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro—século XIX**. *Rio de Janeiro: Arquivo Nacional*, 1995. P 9

HESPANHA, António Manuel. **Porque é que foi “portuguesa” a expansão portuguesa? ou O revisionismo nos trópicos**. Promontoria, Revista do Departamento de História, Arqueologia e Património da Universidade do Algarve, n. 4, p. 319-349, 2006.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço forte**. Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2005..

SANTOS, Gutiele Gonçalves dos. **“Um só povo de nações tão diversas”: escravidão e mestiçagens no Estado do Maranhão e Piauí, 1751 – 1800**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) Universidade Federal do Piauí, Campus-Picos, 2019.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. Editora Nova Fronteira, 1999.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial; 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAMA DA SAMARCO, CORONAVÍRUS E OS QUILOMBOLAS DE LINHARES-ES: INVISIBILIDADE.

Eliete Alves de Souza e Silva

Graduada em Pedagogia - FACELI

Juliana Santos Freitas

Graduada em Pedagogia - FACELI

Joana Lúcia Alexandre de Freitas

Doutoranda em Educação em Ciências - UFSM

77

RESUMO: O desastre ocorrido pelo rompimento da barragem de Fundão da mineradora Samarco S/A, em Mariana, cidade de Minas Gerais, em 2015 ocasionou uma das maiores catástrofes socioambientais do Brasil. Os rejeitos de minério atingiram toda a bacia hidrográfica do Rio Doce, percorrendo mais de 600 km até a foz, na cidade de Linhares, no Espírito Santo. Impactou vários municípios ribeirinhos e costeiros nos dois estados. O objetivo deste trabalho é fazer o estado da arte das consequências no meio ambiente, provocadas pelo desastre da Samarco, na comunidade tradicional quilombola do distrito de Degredo, em Linhares-ES, após cinco anos da tragédia, e ainda, no cenário sócio-histórico da pandemia da COVID-19. Realizou-se a coleta de dados através de uma entrevista *semiestruturada* com quatro moradores da comunidade; os resultados mostram que há escassez de água potável na comunidade devido à contaminação do meio ambiente por metais pesados, embora decorridos cinco anos da tragédia da Samarco. Isso afetou a renda e o modo de vida dos ribeirinhos, principalmente porque a mineradora ainda não indenizou grande parte das famílias que residem nesse distrito. Desse modo, este trabalho procura responder às perguntas: Quais foram os impactos causados pelo desastre da Samarco na comunidade de Degredo e quais implicações essa tragédia provocou no contexto pandêmico? No decorrer da pesquisa, chegou-se à conclusão de que é preciso investir em Educação e em Políticas Públicas para erradicar o abandono e o racismo estrutural enfrentados por aquela comunidade.

Palavras-chave: Degredo, Quilombola, Racismo Estrutural, Desastre da Samarco, Pandemia da Covid-19.

SAMARCO MUD, CORONAVIRUS AND LINHARES-ES QUILOMBOLAS: INVISIBILITY.

Abstract: The disaster that occurred during the Fundão dam rupture of mining company Samarco S/A in Mariana, Minas Gerais, in 2015 caused one of the largest socio-environmental disasters in Brazil. The ore tailings reached the entire Doce river basin, traveling more than 600 km to the river mouth, in the city of Linhares, in Espírito Santo. It impacted several riverside and coastal municipalities in both states. The objective of this work is to make the state of the art of the consequences on the environment, caused by the Samarco disaster, in the traditional quilombola community of the district of Degredo, in Linhares-ES, five years after the tragedy, and also in the socio-historical scenario of the COVID-19 pandemic. Data were collected through a semi-structured interview with four community residents; the results show that there is a shortage of drinking water in the community due to contamination of the environment by heavy metals, although five years after the Samarco tragedy. This affected the income and way of life of the riverside, mainly because the mining company has not yet indemnified most of the families living in this district. In this way, this article seeks to answer the questions: What were the impacts caused by the Samarco disaster on the community of Degredo and what implications did this tragedy have in the pandemic context? In the course of the research, it was concluded that it is necessary to invest in Education and Public Policies to eradicate the abandonment and structural racism faced by that community.

Keywords: Degredo, Quilombola, Structural Racism, Samarco Disaster, Covid-19 Pandemic

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p77.88

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de educação ambiental em ambiente não formal, por induzir as pessoas a se tornarem cientes e conscientes dos seus direitos e deveres como cidadãos (GOHON, 2006). Analisou-se os cinco anos após o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana-MG que coincidiram tragicamente com a pandemia da COVID-19, com o objetivo de identificar os impactos na comunidade quilombola de Degredo, localizada a 62 km da sede da cidade de Linhares, extremo norte do Espírito Santo.

Degredo é uma das comunidades tradicionais de remanescentes quilombolas ribeirinhos atingidas pelo desastre da Samarco ocorrido em 05 de novembro de 2015 (IBAMA, 2015). A comunidade não possui estruturas básicas como: rodovias pavimentadas, saneamento básico, água encanada e unidade de saúde (JESUS, 2012). Essas comunidades tradicionais são grupos historicamente invisibilizados e sem acesso aos cuidados básicos como tratamento de saúde, além disso, estão dentre os mais atingidos pela Covid-19, como mostraremos neste artigo (SANTOS *et al*, 2020).

A comunidade é reconhecida como Remanescente Quilombola e obteve a certificação emitida em maio de 2016. A certificação, de acordo com Leite (1999), é o reconhecimento dos territórios e garantia de políticas públicas voltadas para esses povos. Segundo a Fundação Renova, no relatório anual de 2020, cerca de 185 famílias residem no distrito, dentre as quais há remanescentes quilombolas e não quilombolas que convivem com os impactos do desastre da Samarco (RENOVA, 2020).

Após a passagem da lama de rejeitos de minérios, houve contaminação dos mananciais e do mar, ocasionando a perda da principal fonte de renda e alimentação. Além da água, foi impactada uma unidade de conservação com uma área de relevante interesse ecológico, trazendo preocupações aos moradores do distrito de Degredo (LINS; MONIZE, 2020); por essas razões, resolveu-se investigar: Quais foram os impactos causados pelo desastre da Samarco na comunidade de Degredo e quais implicações essa tragédia provocou no contexto pandêmico? Em busca de respostas, optou-se por fazer uma pesquisa de campo, no mês de abril de 2021, com pessoas da comunidade, através de uma entrevista *semiestruturada*, com objetivo de fazer o estado da arte das consequências no meio ambiente, provocadas pelo desastre da Samarco na comunidade tradicional quilombola do distrito de Degredo, em Linhares-ES, após cinco anos da tragédia, e ainda, no cenário sócio-histórico da pandemia da COVID-19.

O DESASTRE DA SAMARCO

No dia 05 de novembro de 2015, ocorreu o rompimento da barragem de Fundão, sob responsabilidade da empresa Samarco Mineração S/A, de propriedade da Vale S/A e a BHP Billiton Brasil Ltda, no município de Mariana, estado de Minas Gerais, atingindo os rios Gualaxo do Norte, do Carmo e o Doce, um dos mais importantes rios brasileiros, que nasce no Estado de Minas Gerais e tem sua foz na cidade de Linhares, norte do Estado do Espírito Santo. Cerca de 50 milhões de m³ de resíduos minerários foram lançados no meio ambiente, atingindo várias cidades e comunidades ribeirinhas e tradicionais nos dois estados, sendo considerado um dos piores desastres ambientais do Brasil e um dos maiores do mundo; provocou danos econômicos e socioambientais extremamente graves,

além disso, 19 vidas humanas foram perdidas. Os prejuízos só foram aumentando com o passar do tempo, e mesmo hoje parecem não ter fim (ORGANON, 2015)

A empresa Samarco Mineração S/A, Vale S/A e a BHP Billinton Brasil Ltda, obedecendo a um compromisso jurídico denominado Termo de Transação e Ajustamento de conduta (TTAC), criaram a Fundação Renova, que é uma entidade sem fins lucrativos, responsável pela condução de programas e ações voltadas para a reversão ou diminuição dos impactos socioeconômicos e socioambientais das regiões situadas ao longo do percurso feito pelos rejeitos de minérios, resultantes do rompimento da barragem da Samarco. A Fundação é responsável por acompanhar, monitorar e fiscalizar as ações pressupostas pelo poder público por meio de um Comitê Interfederativo (ZORZAL *et al*, 2019).

A ÁGUA, A PROIBIÇÃO DA PESCA, O MEIO AMBIENTE E A COVID-19

Antes do desastre, os moradores de Degredo exerciam atividades extrativistas como a cata de coco, a colheita da aroeira, apicultura, o artesanato, agricultura de subsistência, mas a principal atividade econômica era a pesca no mar e no Rio Ipiranga, áreas que delimitam a comunidade (LINS ; MOZINE, 2020).

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) emitiu um laudo técnico preliminar sobre as consequências enfrentadas pelas comunidades atingidas pelo desastre da Samarco, e confirmou que Degredo é uma das comunidades pesqueiras tradicionais ribeirinhas afetadas pelo desastre da Samarco, assim como Nova Almeida, Rio Preto, Barra do Sahy, Barra do Riacho, Regência, Povoação, Pontal do Ipiranga, Barra Seca e Barra Nova (IBAMA, 2015).

A proibição da pesca está diretamente ligada à contaminação da água dos rios e do mar, afetando a principal fonte de renda e alimentação da comunidade, gerando insegurança alimentar (PRATA,2018). A atividade pesqueira foi interrompida em fevereiro de 2016, por tempo indeterminado, na foz do Rio Doce e no litoral compreendido entre Barra do Riacho, em Aracruz/ES e Degredo/Ipiranguinha, em Linhares/ES (FRAGA, 2020).

Houve contaminação desde Mariana/MG até a foz do Rio Doce, no Espírito Santo, nos ambientes dulcícola, costeiro e marinho, por metais como: ferro(Fe), cobre(Cu), zinco(Zn), cromo(Cr), manganês(Mn), cádmio(Cd), alumínio(Al), arsênio(As) e outros, sendo que a concentração de alguns desses metais, principalmente o ferro(Fe), é maior no distrito de Degredo (IBAMA,2015)

Se não bastasse a tragédia da SAMARCO, os ribeirinhos tiveram que enfrentar a PANDEMIA da Covid-19 que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é uma doença respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-COV2 e tornou-se, em março de 2020, uma pandemia mundial. Alguns protocolos foram adotados para impedir o avanço da doença em todo o planeta, dentre eles, talvez o de mais simples execução, a higienização das mãos com água e sabão.

Populações negras já invisibilizadas com a falta de políticas públicas no que diz respeito ao saneamento básico, água encanada e de qualidade, ficaram assim mais suscetíveis e vulneráveis a várias doenças, inclusive a COVID-19. A taxa de mortalidade causada pelo Coronavírus entre a raça negra, principalmente de mulheres negras adultas infectadas é maior, se comparada à de mulheres adultas brancas infectadas (Forde H.;Forde P, 2020).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, Lei Federal Nº 9.795/99, em seu Art. 2º, diz que a educação ambiental é de primordial importância, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educacional formal e não-formal. Para Gohon (2006), a educação não formal é voltada para o indivíduo como um todo, potencializando suas habilidades e aprendizagens de maneira consciente, crítica e que permita a resolução de problemas no coletivo. Na educação ambiental, o sistema de ensino é de suma importância para trabalhar a consciência ecológica e pensar em políticas públicas voltadas para o meio ambiente, para além dos currículos escolares. Existe a necessidade de considerar a Terra, assim como o ser humano e toda a natureza, como um ser vivo em função da sua importância; neste sentido, é necessária uma pedagogia voltada para a Terra, a Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra, ou ainda uma Pedagogia Planetária, ambas vitais para se ter outro olhar para o mundo, realizar mudanças culturais e políticas globais em uma perspectiva de que os bens naturais são finitos (GADOTTI, 2009).

A Educação Ambiental deve estar no currículo de toda a Educação Básica, principalmente de escolas de interior, pois auxilia o homem do campo e ribeirinhos a viverem com desenvolvimento sustentável com o meio onde estão inseridos.

A IDENTIDADE DOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS

Nas narrativas da comunidade, percebe-se o autorreconhecimento quilombola e sua ancestralidade afro-indígena, sendo todos ligados pela consanguinidade e parentesco. A comunidade tenta preservar seus saberes coletivos e maneiras comuns de se viver no território, como os festejos tradicionais, as rezas, a Folia de Reis, o Jongo, todas as práticas e conhecimentos das ervas medicinais, as religiosidades afro-brasileiras (HERKENHOFF & PRATES, p.185, 2018)

À luta pela preservação da cultura e reconhecimento de territorialidade da comunidade de Degredo, somam-se a resistência ao longo do tempo contra a invasão das terras por terceiros, conflitos com fazendeiros e as pressões de grandes empreendimentos do petróleo e mineradoras. Contudo, o desastre da Samarco é o maior desafio, principalmente por ter afetado o meio ambiente e a natureza de onde a maioria dos moradores tira seu sustento (LINS;MOZINE, 2020)

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza *exploratória*, de caráter qualitativo. Segundo Gil (2019), esse tipo de pesquisa tem a finalidade de proporcionar familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito; o planejamento tende a ser flexível, pois a coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, inclusive por meio de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas no assunto. Buscamos delinear a realidade vivenciada pelos moradores de Degredo e as dificuldades enfrentadas, além de identificar as expectativas com relação à recuperação do meio ambiente.

Por essa razão, optou-se por coletar informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa através de uma entrevista *semiestruturada* com quatro moradores da

comunidade, que responderam voluntariamente a um questionário com quatro perguntas relativas ao acidente da Samarco. A entrevista aconteceu de forma presencial, no dia 16 de abril de 2021, observando todos os protocolos sugeridos pela OMS em relação à proteção contra a COVID-19.

A análise dos dados foi feita através de uma tabela com respostas discursivas mais relevantes, para demonstrar e situar o leitor a respeito dos fatos analisados. Para manter o anonimato das pessoas entrevistadas, optou-se por colocar nos resultados as iniciais do nome, a idade e a profissão, referindo-se a eles ao longo do trabalho como entrevistados.

Para a construção do estado da arte, fez-se um levantamento bibliográfico com livros, artigos, revistas, reportagens e documentários, que possibilitou lançar um olhar mais crítico à situação estudada, assim como as suas consequências socioambientais, juntamente às políticas públicas voltadas à recuperação do meio ambiente, tanto a curto quanto a longo prazo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em abril de 2021, cinco anos após a tragédia da Samarco, comprovou-se que nada mudou na comunidade em relação às carências apontadas por Jesus (2012); pelo contrário, na visão dos moradores houve um agravamento das consequências. Para facilitar a interpretação dos dados, elaborou-se a tabela 1, a seguir:

TABELA - RELATOS DOS ENTREVISTADOS SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS DO DESASTRE DA SAMARCO EM 2021

RESULTADOS OBTIDOS COM OS RIBEIRINHOS ENTREVISTADOS EM ABRIL DE 2021			
ENTREVISTADO(A)	PRINCIPAIS PROBLEMAS APONTADOS PELOS ENTREVISTADOS		
	ÁGUA	RENDA	PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE
L.R.D, 39 anos, pescador	"Aqui não existe mais água boa"	"Não pode mais pescar nem para comer, nem para vender"	"O pessoal da Samarco diz que faz [sic] estudos, mas eu não vejo nada"
S.J, 23 anos, dona de casa	"Nossa sobrevivência dependia da água"	"Mudou nossa renda porque, aqui é uma comunidade muito simples, que não tem empregos, muitas famílias"	"O mal que foi causado aqui para a comunidade está longe de ser reparado."

		pescavam e vendiam os peixes."	
M.A 34 anos, agricultora	"A água foi o que mais mudou, até a água do poço tem muito mal cheiro, não serve nem para tomar banho."	"Todo nativo de Degredo sempre pescou com fartura, hoje já não podemos mais."	"A Samarco devia investir na análise da água pois a ultima foi há anos atrás."
A.J., 61 anos, comerciante/ artesão	"Não podemos usar a água pra mais nada, nem horta da para ter, nem bicho, nem galinha."	"O comércio parou, antes vinha banhista, frequentavam os bares, compravam cerveja, nem o artesanato de cipó eu consigo vender mais."	"A natureza eu acho que nunca vai se recuperar, mas ia ajudar se a samarco fizesse os poços artesianos."

Fonte: Autoras, 2021

Os relatos confirmam que há grande insegurança em relação à qualidade da água no distrito de Degredo, devido à contaminação dos poços por metais pesados que foram carreados através da bacia hidrográfica do Rio Doce, junto com a lama de rejeitos de mineração, até a foz em Linhares/ES, resultando em uma água escura, com gosto ruim e imprópria para consumo humano e animal.

A contaminação da água tornou-se um grave problema enfrentado pelos moradores no contexto da pandemia da COVID-19, pois um dos protocolos orientados pela OMS é lavar as mãos; em função da contaminação da água por metais pesados, torna-se impossível a higienização com a água local, obrigando-os a usar água mineral. A água que a comunidade de Degredo consome é fornecida pela SAMARCO, porém a empresa cede quantidades insuficientes para as necessidades básicas de cada família.

Conforme relata M.A, 34 anos, agricultora, não há água local para banho nem para beber. Urge a necessidade de questionamentos acerca da qualidade de vida dessa população. E no verão, momento em que se consome mais água, como fazem? Nessas condições,

podem ficar desidratados e, devido à falta de água para higienizar o corpo e o ambiente, correm risco de contrair várias doenças, inclusive a COVID-19.

Os moradores relataram também que foi depois de 1970, após o início das atividades da PETROBRÁS S/A, que começaram as preocupações com a qualidade da água potável na comunidade; todavia, segundo Couzemenco (2019), após o desastre da Samarco, ficou inviável o uso da água dos poços e, mediante os relatos dos moradores entrevistados, percebe-se que essa deplorável situação persiste.

A comunidade nunca teve água encanada, por isso usava água de poços. Todavia, após o desastre, dos 178 poços existentes que abasteciam a comunidade, 80% tiveram amostras de água analisadas em laboratório e os resultados apontaram que 34% deles apresentaram contaminação por arsênio. Tal constatação reforça a desconfiança da comunidade de que males de natureza fisiológica como diarreia, vômito, dores abdominais, coceira na pele e outras dermatites estão diretamente associados ao rompimento da barragem de Fundão (HERKENHOFF & PRATES, 2018).

Com base no depoimento do Artesão A.J.S., 61 anos, fica evidente a dificuldade de desenvolver uma vida sustentável com o meio, realizando o plantio de hortaliças para o sustento e para venda, pois não há água de qualidade. A contaminação da água local mata as plantas, conseqüentemente não fará bem também ao organismo humano.

Após a chegada da lama de rejeitos, as conseqüências negativas causadas no meio ambiente serão de difícil solução, principalmente em relação à água potável. Com tantos metais pesados presentes na água de Degredo, nenhum manancial da região atingido pela lama da Samarco pode ser considerado potável (LINS; MOZINE, 2020).

Corroborando com os relatos dos moradores de que algumas plantas são resistentes e sobrevivem, mas é visível as marcas avermelhadas, parecendo ferrugem, deixadas pela irrigação feita com água dos poços locais, está a foto tirada pelas autoras no dia da entrevista. Veja figura 1 a seguir:

Foto 1 Plantação de pitaita na comunidade de Degredo. Note, nas Plantas, manchas avermelhadas, indicativo de excesso de ferro deixado pela água da irrigação oriunda dos poços locais, contaminados com os rejeitos da lama da Samarco.



Fonte: Autoras

Se ao consumirem a água, os moradores sentem sintomas fisiológicos ruins, logo aumenta a preocupação de que os alimentos regados com a mesma água poderão ter alta quantidade de metais pesados, ou seja, podem ser tóxicos, comprometendo a saúde de quem os consome, por isso, após análise dos impactos causados, conclui-se que a mineradora deveria indenizar os moradores pela perda da propriedade para plantio, pela água poluída e pela renda que deixaram de obter. Pelos relatos dos entrevistados, a SAMARCO somente fornece água mineral em uma quantidade ínfima para a subsistência humana.

A Fundação Renova não reconhece como demanda o fornecimento de água potável para a comunidade de Degredo, afirma que por não possuir saneamento básico, a qualidade da água que os moradores consumiam antes do desastre já estava comprometida, mas o CIF, por reconhecer a necessidade desse fornecimento, através da deliberação nº 161/2018, determina que a Fundação faça a distribuição de cinco litros diários de água mineral por pessoa para as famílias que residem na comunidade, até que a potabilidade da água existente na localidade seja avaliada e considerada de qualidade aceitável pela comunidade.

No boletim informativo Jornada (2019), a Fundação Renova informa que por força da Deliberação nº 202/2018 CIF, a entrega de água mineral passou a ser realizada três vezes por semana e a quantidade foi ampliada para quinze litros dia por pessoa, e que esse aumento foi por “[...] e se trata de ação de caráter humanitário e executada por liberalidade [...]” iniciativa da própria fundação. Todavia, os relatos dos ribeirinhos afirmam que essa quantidade só é o suficiente para o consumo humano, ficando prejudicada toda a rotina de

higienização cotidiana como limpeza da casa, banho, lavagem de roupas; fornecimento de água para os animais e irrigação da agricultura.

O homem, por meio da contaminação do ar e da água com ações que degradam o meio ambiente, será responsável pela diminuição da diversidade biológica do planeta (DIAS, p.15,1999). Essa afirmação adequa-se à situação da comunidade de Degredo, pois os moradores não têm consciência da intensidade da contaminação da água e do meio ambiente, uma vez que não conseguem avaliar o quanto a pluma de rejeitos de minérios afetou, por exemplo, a unidade de conservação com uma área de relevante interesse ecológico, que abriga o Jardim das Guttatas, formado por orquídeas endêmicas da espécie *Cattleya Guttata*, e a faixa litorânea da comunidade que vai do distrito de Pontal do Ipiranga a Povoação. Patrimônios ecológicos, onde ocorre desova regular de uma das espécies de tartaruga marinha mais ameaçada de extinção no mundo a *Dermodochelys coriácea* e da espécie a *Caretta carreta* (TORRES; CREADO; CARVALHO, p. 86-108, 2016).

Logo após a chegada da lama de rejeitos, a pesca foi proibida, gerando outra preocupação aos moradores, como se percebe na maioria dos relatos, pois muitos tinham subsistência obtida com essa atividade e, segundo a Fundação Renova, em seu relatório anual de 2020, foi pago um auxílio financeiro emergencial que gira em torno de um salário mínimo nacional aos remanescentes quilombolas, não fazendo nenhuma alusão ao restante da comunidade que não é quilombola, mas que também vivia da pesca (FUNDAÇÃO RENOVA, 2020).

Quanto às indenizações pela inutilidade da terra, inviabilizando a agricultura, a proibição da pesca e todas as perdas inerentes ao acidente, os entrevistados relatam que não haviam recebido nenhum valor até o momento da realização da entrevista. Afirmam ainda que o auxílio financeiro emergencial pago pela Fundação Renova é de valor inferior à renda que eles tinham antes do desastre. Consequentemente, a perda do poder aquisitivo da comunidade afeta a capacidade de compra dos moradores, aumentando assim a pobreza da região.

O entrevistado A.J.S., Comerciante/Artesão apresentou certa preocupação também com o meio ambiente, pois o cipó usado para confecção dos produtos era encontrado em abundância na região e está desaparecendo devido à contaminação causada pela Samarco. Nota-se que o entrevistado apresenta consciência ambiental mesclada com a preocupação financeira pela perda da matéria prima usada no artesanato, que outrora encontrava com abundância e, após a tragédia, está escasso.

À medida que o material bibliográfico e as respostas dos entrevistados foram sendo analisados, notou-se que além dos grandes impactos causados pela tragédia da Samarco na comunidade, houve o abandono e a invisibilidade do distrito de Degredo pelas autoridades. Situação que fica ainda mais evidente quando comparada ao distrito vizinho, Pontal do Ipiranga, balneário que recebe investimentos necessários e local de grande importância turística para a cidade, que conta com unidade de saúde, escola, rodovias pavimentadas, programações voltadas para o turismo e atividades culturais.

Em contrapartida, em Degredo falta saneamento básico, escola, água encanada, unidade de saúde, transporte público, defesa do meio ambiente com ações mais efetivas de fiscalização preventiva contra a degradação das áreas de conservação ambiental e nenhum investimento cultural. Vale ressaltar que o município de Linhares destina 0,5% dos royalties do petróleo para o Fundo Municipal de Cultura e defesa do meio ambiente (PML,2000),

royalties provenientes das atividades da Petrobrás S/A exercidas em grande parte no território da comunidade de remanescentes quilombolas de Degredo, onde minerodutos e gasodutos passam nos quintais das casas dos moradores (COUZUMENCO, 2020). Incoerentemente, não há o retorno destes royalties para a cultura de Degredo, Linhares/ES, situação não análoga a Pontal do Ipiranga-ES.

Negligenciados pelo poder público municipal, ao longo dos anos a comunidade de Degredo não se desenvolveu e vive um abandono, confirmando o que diz Leite (p. 123-149, 1999) “[...] em diferentes partes do Brasil, os lugares habitados pelos negros foram desqualificados e abandonados pelo poder público ou mesmo questionados por outros grupos com maior poder e legitimidade junto ao Estado [...]”.

A invisibilidade dessa comunidade tradicional está relacionada com o racismo estrutural de que afirma Almeida (2018), o estado contribui para o extermínio do povo negro por não oferecer serviços básicos de saúde, saneamento básico, acompanhamento médico pré-natal para as mulheres negras, escolarização da creche ao Ensino Superior e/ou formação técnica; toda essa realidade soma-se ao que enfatiza FORDE G.; FORDE P.(2020)

A ausência de todos esses direitos torna o povo negro prejudicado perante a classe hegemônica, o que lhes dificulta acesso e permanência em empregos, e por falta de escolaridade fica fadado a ocupar serviços braçais sem o devido registro na carteira de trabalho (ALMEIDA, 2018).

CONCLUSÃO

Perante a revisão de bibliografia realizada e de acordo com os relatos dos ribeirinhos de Degredo/ES, pode-se inferir que a contaminação dos ecossistemas de todo o território quilombola e pesqueiro é permanente e trouxe consequências graves a todo o meio ambiente, além de prejuízos financeiros que deixaram toda a população economicamente afetada, principalmente pela proibição da pesca que era a base da economia e sustento dos ribeirinhos.

A falta de ações do poder público, voltadas para Degredo, fica ainda mais evidente neste período pandêmico, pois sem acesso à água de qualidade e a um sistema de saúde que atenda às necessidades básicas, tornou-se bem mais difícil cumprir as medidas e os protocolos de higienização e proteção contra o coronavírus e suas variantes.

A tragédia da Samarco sinalizou que a comunidade de Degredo tem necessidades básicas urgentes a serem sanadas e que uma das possíveis soluções seria a busca por uma educação emancipatória e libertadora que Paulo Freire (1996) sempre enfatizou.

Os impactos causados pelo desastre da Samarco e agravadas pela COVID-19, na comunidade de remanescentes quilombolas de Degredo, só reafirma que as comunidades tradicionais quilombolas são historicamente submetidas a um racismo estrutural arraigado na sociedade brasileira, tornando-os invisíveis. Todavia, essa invisibilidade pode ser diminuída com a criação e implantação de uma escola quilombola, ou uma escola do campo voltada para as especificidades e os anseios oriundos da própria comunidade, mantendo a identidade, a territorialidade, aproveitando os seus saberes, as tradições, para se traçar maneiras de trabalhar uma pedagogia voltada para a conscientização política e ecológica.

Contudo, concluímos que um bom investimento em Educação na comunidade de Degredo/ES, com práticas de Ensino Pós-Crítico, seria uma das maneiras de auxiliar as futuras gerações daquele povo a requerer os direitos de cidadania e elaborar estratégias para requerê-los perante a sociedade e, se preciso for, à lei.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018, 204 pp.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>. Acesso em: 26 de maio de 2021.
- COUZEMENCO, Fernanda. **Não tinha Dinheiro, mas tinha fartura e saúde**. Século Diário, 02 de nov. de 2019. Disponível em: <http://seculodiario.com.br/public/materia/nao-tinha-dinheiro-mas-tinha-fartura-e-saude>. Acesso em: 01 de junho de 2021.
- Dias, G.F. 2004. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, p.15, 1999.
- JESUS, Marilena Cordeiro Fernandes de. **Levantamento das espécies de restinga utilizadas unidades de Pontal do Ipiranga e Degredo, Linhares, ES**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- FRAGA, Adriana de Paula Cavalcante et al. **Parâmetros e subsídios para a reparação dos danos socioeconômicos na Cadeia da Pesca do Camarão na Praia do Suá em Vitória (ES)**. FGV, 2020.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo; FORDE, Rasley de Paula. **Impactos da Covid-19 na população negra capixaba: Breve Análise Comparada à Luz da Categoria Raça/Cor**. 2020
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. **Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST**, 2004.
- FUNDAÇÃO RENOVA. **Relatório de Atividades 2020**. Disponível em: https://www.fundacaorenova.org/wp-content/uploads/2021/01/relatorio-anual-atividade-des_2021ref.2020.pdf acesso em: 20 de maio de 2021
- GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. 2009
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- HERKENHOFF & PRATES (H&P). **Tecnologia e desenvolvimento**. Estudo do componente quilombola da comunidade remanescente de Quilombo do Degredo, p. 58; 185, 2018.
- IBAMA. Laudo Técnico Preliminar - Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. Novembro de 2015.
- LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?** Horizontes antropológicos, v. 5, n. 10, p. 123-149, 1999. Libertemos de definições arqueológicas. Vitória: ABA, 1998. Mimeografado.
- LINS, Lorena; MOZINE, Cezar Salomão. **Pescadores-Quilombolas de Degredo, Linhares/ES: Conflitos Socioambientais, Territorialidades e Identidade**. Universidade de Vila Velha-Esírito Santo, BR. 2020.

LINHARES. Prefeitura municipal de. **Site Oficial**. Prefeito destina 0,5% dos royalties do petróleo para Fundo Municipal de Cultura de Linhares. Disponível em: <https://linhares.es.gov.br/2019/03/25/Prefeito-destina-0-5-porcento-dos-royalties-do-petroleo-para-Fundo-Municipal-de-Cultura-de-Linhares/> Acesso em: 21 de maio de 2021.

ORGANON, Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Mobilizações Sociais. **Impactos socioambientais no Espírito Santo da ruptura da barragem de rejeitos da Samarco-Relatório preliminar**. Novembro/dezembro, 2015. ACESSO: 03 DE JUNHO

PRATA, Daniela Arantes. **Insegurança alimentar e comunidades tradicionais**: desdobramentos no caso Samarco. In: SAAD-DINIZ, Eduardo; TRENTINI, Flavia; RIBEIRO, Iara P.; BERTAN, Maria Paula C. (org.). Food Law: Um Diálogo Interdisciplinar (Anais de Congresso). 1. ed. Ribeirão Preto: FDRP, 2018, p. 120-131. Disponível em: <https://bit.ly/2QryiNr>. Acesso em: 01 de junho de 2021

SANTOS, Hermano Luís dos. **Famílias atingidas pelo rompimento da barragem da Samarco, Vale e BHP Billiton**: no curso da lama, histórias de luta e resistência. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil.

SANTOS, Marcia Pereira Alves DOS et al. **População negra e Covid-19**: reflexões sobre racismo e saúde. Estudos Avançados, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020.

TORRES, Clara C.; CREADO, Eliana S. J.; CARVALHO, Jerônimo A. Orquídeas versus Tartarugas Marinhas: tentando narrar simultaneamente conflitos aparentes e cultos. Vitória: **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 86-108, 2016.

ZORZAL, Marta et al. Desastre socioambiental e Termo de Transação e Ajustamento de Conduta (TTAC) como instrumento de política pública: o caso da barragem de Fundão, MG. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 19, n. 2, p. 464-488, 2019.

MULHERISMO OU FEMINISMO? A LUTA POR DIREITOS DA MULHER NEGRA

Maria Evonete Nunes dos Santos

Graduação em Pedagogia

Joana Lúcia Alexandre de Freitas

Doutoranda em Educação em Ciências e Docente da FACELI

RESUMO: O artigo discute os desafios sociais enfrentados pelas mulheres negras no Brasil, com ênfase na realidade da mulher capixaba antes e durante a pandemia da Covid-19. Discutiu-se sobre os problemas enfrentados, as desvantagens e desafios que a mulher, principalmente a negra, enfrenta em relação à violência doméstica no Brasil, no Estado do Espírito Santo e na cidade de Linhares-ES. Este estudo adotou a metodologia de revisão bibliográfica demonstrando a luta da mulher preta por ascensão política, econômica, social e cultural. Estabelecemos reflexões despertando a sociedade para a necessidade de criar mais políticas públicas que promovam igualdade de gênero. Com o objetivo de apresentar e problematizar a realidade econômica e social da mulher preta durante a pandemia da Covid-19, delineando os desafios enfrentados e a falta de políticas públicas para a igualdade de gênero no país, fez-se a pesquisa no primeiro semestre de 2021. Os resultados apontam que aumentou consideravelmente a desigualdade entre os gêneros; que as mulheres pretas foram as que mais se contaminaram e morreram por Covid-19 no ano de 2020; e que desde que a pandemia começou, houve aumento no número de violência doméstica em Linhares-ES; de feminicídio no Espírito Santo e em diversos lugares do Brasil. Mediante os dados, realizamos reflexões importantes para despertar a sociedade quanto à necessidade de realizar políticas públicas e práticas educacionais que visem minimizar, quiçá resolver o problema em longo prazo. Afinal, somos iguais na legislação, precisamos colocar esta igualdade e equidade nos costumes e relações da vida em sociedade.

Palavras-chave: Mulher negra. Covid-19. Igualdade de gênero. Violência doméstica. Mulher Capixaba.

WOMANISM OR FEMINISM? THE FIGHT FOR BLACK WOMAN'S RIGHTS.

ABSTRAT: The article discusses the social challenges faced by black women in Brazil, with an emphasis on the reality of Espírito Santo women before and during the Covid-19 pandemic. It was discussed the problems faced, the disadvantages and challenges that women, especially black women, face in relation to domestic violence in Brazil, in the State of Espírito Santo and in the city of Linhares-ES. This study adopted the literature review methodology demonstrating the struggle of black women for political, economic, social and cultural ascension. We established reflections awakening society to the need to create more public policies that promote gender equality. In order to present and discuss the economic and social reality of black women during the Covid-19 pandemic, outlining the challenges faced and the lack of public policies for gender equality in the country, the research was carried out in the first semester of 2021. The results show that inequality between genders has increased considerably; that black women were the most contaminated and died by Covid-19 in 2020; and that since the pandemic began, there has been an increase in the number of domestic violence in Linhares-ES; of femicide in Espírito Santo and in several places in Brazil. Through the data, we carry out important reflections to awaken society as to the need to carry out public policies and educational practices aimed at minimizing, perhaps solving the problem in the long term. After all, we are equal in legislation, we need to put this equality and equity in the customs and relationships of life in society.

Keywords: Black woman. Covid-19. Gender equality. Domestic violence. Espírito Santo Woman.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p89.98

INTRODUÇÃO

O movimento feminista negro é a luta por ascensão política, social e religiosa dos povos negros no combate ao racismo, às desigualdades sociais, violência física e moral; o movimento de mulheres no Brasil é um dos mais respeitados no mundo, é referência fundamental em certos temas de interesse das mulheres no plano internacional (CARNEIRO, 2003).

Historicamente, os movimentos negros sofreram grande resistência social e política de grupos que pretendiam deslegitimar a cultura do povo negro. Dessa forma, a mobilidade feminista partiu de pressupostos das vivências no contexto, no qual cada sujeito está inserido na sociedade com objetivo de transformação social. O movimento feminista iniciou no século XIX e reuniu mulheres, em sua maioria brancas, intelectuais, anarquistas e líderes operárias que defendiam o direito à educação, abordando e questionando temas como a dominação masculina, a sexualidade e o divórcio. Em contrapartida, as mulheres negras lutavam contra a escravidão, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher (DEIVES, 2019).

O feminismo foi responsável por várias conquistas importantes como o direito ao voto das mulheres, luta por espaço político e social no combate à violência doméstica; dentre as conquistas, está a Lei Maria Da Penha (Lei, 11340, de 7 de agosto de 2006) (PINTO, 2010). A mulher, principalmente a mulher negra, luta pelo direito à manifestação cultural e religiosa, à educação e à saúde. Dessa premissa, surge o movimento denominado *mulherismo* ou *feminismo negro* que reflete o desafio básico de acolher a diversidade das mulheres negras, os atuais debates do ponto de vista da mulher preta, e apontam diferenças – estruturadas ao longo dos eixos de sexualidade, classe social, nacionalidade e religião - existentes entre essas mulheres (COLLÍNS, 2017).

Segundo COLLÍNS (2017, p.8), o “mulherismo aparentemente fornece uma maneira para que as mulheres negras abordem a opressão de gênero sem atacar os homens negros”. Essa vertente promove relações mais fortes entre mulheres e homens negros, pois todos estão comprometidos com a sobrevivência e integridade do grupo. O feminismo, tanto nos EUA quanto no Brasil, luta por melhorias sociais e políticas das mulheres de classe média e alta, que na sua maioria são brancas e, que muitas das vezes atacam os homens, solicitando altas punições (sentença de prisão perpétua e/ou pena de morte) contra homens infratores, que na sua maioria, são pretos e pardos (AKOTIRENE, 2020).

No Brasil, a mulher preta enfrenta, além do preconceito de gênero, o racismo, que é uma forma sistemática de discriminação tendo a raça como fundamento. Na vida em sociedade, são notórias atitudes racistas em práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, de acordo com o grupo racial ao qual pertencem, reprimindo acesso à saúde, educação e segurança, direitos básicos de todo cidadão. As instituições passam a atuar em uma dinâmica, ainda que indiretamente, disseminadora de desvantagens e privilégios a partir da raça (WERNECK, 2016).

O racismo estrutural é parte de um processo social baseado na cultura renascentista, que abriu portas para a construção do ideário filosófico, transformando o europeu no homem ideal. O projeto iluminista de transformação social deu impulso à construção de um saber filosófico que, posteriormente, torna possível a comparação e a classificação dos

diferentes grupos humanos a partir de características físicas e culturais, surgindo a noção de raça, que classifica os homens pelas características físicas e sociais de grupo (WERNECK, 2016).

A raça, segundo Almeida (2018), é ainda um fator político utilizado para naturalizar desigualdades e justificar a segregação e o genocídio de grupos minoritários. Desta forma, o país constitui as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, desconsiderando a desigualdade social vivenciada pelos pretos e pardos. Isso de certa forma contribui para a reprodução de práticas racistas em caráter estrutural, justificadas na meritocracia e na organização política, econômica e jurídica da sociedade dita como democrática.

No campo econômico, as políticas estabelecem privilégios para o grupo racial dominante (brancos) prejudicando as minorias (pretos e pardos), impossibilitando-lhes a ascensão econômica. A exemplo, temos a tributação que no Brasil é feita primordialmente sobre salários e consumo, legitimando as desigualdades, a alienação e a impotência necessárias para a estabilidade do sistema capitalista. O racismo normaliza a superexploração do trabalho, atribuindo o pagamento de remuneração abaixo do valor necessário: homens brancos recebem mais que mulheres brancas, que por sua vez ganham mais que homens negros, que também ganham mais que mulheres negras; na pirâmide econômica do país, a mulher preta aparece com múltiplas desvantagens (ALMEIDA, 2018).

Mediante tantos prejuízos sociais, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de problematizar a realidade econômica e social da mulher preta durante a pandemia da covid-19, delineando os desafios enfrentados por elas e a falta de políticas públicas para a igualdade de gênero no país. Este estudo apresentará uma revisão bibliográfica demonstrando a luta da mulher por ascensão política, econômica, social, cultural.

Por meio da análise de indicadores sociais, discutiremos acerca dos problemas, das desvantagens e desafios que a mulher, principalmente a negra, enfrenta em relação à violência feminina no Brasil, no Estado do Espírito Santo e na cidade de Linhares-ES. Estabeleceremos reflexões com o intuito de despertar a sociedade para a necessidade de criar mais políticas públicas que promovam igualdade de gênero.

Tomando como base os pressupostos de Gil (2019), esta pesquisa classifica-se como exploratória descritiva, por envolver levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulam a compreensão; tem como objetivo descrever as características de um determinado fenômeno e estudar particularidades de um grupo, que será classificado por idade raça/cor. Com base nos procedimentos técnicos, será utilizado o estudo de caso, pois permite explorar situações da vida real, explicando as variáveis de determinado fenômeno.

Fez-se um levantamento de dados por meio de registros na literatura e coleta de informações na 16ª Delegacia Regional de Linhares, no dia 19 de maio de 2021, por meio da qual foi possível ter acesso ao número de feminicídios ocorridos entre janeiro de 2019 a dezembro de 2020. Uniram-se a esses dados, as informações emitidas pelo Governo do Espírito Santo. Tais indicadores serviram para discutir as dificuldades sociais que as mulheres capixabas vivenciaram e ainda vivenciam durante o período pandêmico.

“A cada dois minutos, uma mulher é vítima de violência doméstica no Espírito Santo”, sendo que o período de restrição social pode ter mascarado os dados, aumentando para mais esse número (ZANDONADI, 2021). Essa lastimável estatística justifica o surgimento desta e de outras pesquisas sobre a desigualdade de gêneros, pois o conhecimento é uma arma que corrobora com a luta da mulher, sobretudo das mulheres negras; ademais, faz-se necessário dialogar sobre a busca da equidade na sociedade brasileira, despertando as mulheres para lutarem por seus espaços na sociedade e por direitos como cidadãos; embora a constituição as resguarde, na prática social os direitos não se concretizam.

A LUTA DA MULHER POR DIREITOS BÁSICOS

Na acirrada concorrência do mercado de trabalho, a mulher encontra-se em desigualdade em relação ao homem e, quando falamos da mulher negra, essa diferença é ainda maior. A mulher brasileira, em especial a negra, suporta os mais diferentes tipos de discriminação, principalmente a oferta de salário abaixo de todos os grupos inseridos no mercado de trabalho. Entretanto, nas últimas décadas, a organização feminina vem ganhando cada vez mais voz contra a opressão de gênero e de raça; isso resulta na ocupação de espaços que antes eram tradicionalmente reservados aos homens. Contudo, grande parte da população feminina negra ainda vive em situação de extrema pobreza, resultado que pode ser atribuído ao acesso tardio ao mercado de trabalho formal, visto que na sociedade patriarcal e racista, a mulher preta é responsável por cuidar da casa e educar os filhos, sejam os seus ou os do patrão, atribuindo a esse grupo feminino o setor de serviços domésticos (PINTO, 2006).

No primeiro trimestre de 2020, a mulher era responsável pela maior taxa de desemprego, com um percentual de 7,4%, enquanto os homens, de 5,2%. Dentre os motivos pelos quais elas estão fora do mercado de trabalho - embora desejassem trabalhar - estão os afazeres domésticos e a idade; algumas consideradas idosas, enquanto outras, jovens demais. Outro fator considerável é a escolaridade; nesse quesito, a população feminina encontra-se em desvantagem em relação ao homem, tanto no ensino básico quanto no superior (GORAYEB, et al, 2020).

Apesar dos ganhos trabalhistas (direito à carteira assinada e pagamento de hora extra); ainda é grande a distância salarial entre os gêneros e por raça/cor no mercado de trabalho. Essa proporção é ainda maior devido ao não reconhecimento do peso do machismo e da discriminação racial nos processos de seleção para a mão de obra, o que coopera para o pensamento de que é *normal* a maioria das mulheres pretas ocuparem cargos nos serviços domésticos, e quando conseguem investir na própria educação, concluindo a Educação Básica ou Ensino Superior, são dirigidas a empregos com menores rendimentos e com menos prestígio no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2003).

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres na sociedade não podem ser atribuídas exclusivamente à escolaridade, pois os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, apontam que mesmo sem muita escolaridade, homens recebem mais que as mulheres com escolaridade. Apesar do maior acesso ao ensino superior, a presença feminina é minoritária entre os docentes dos cursos superiores e em cargos gerenciais. O contraposto a esta situação é o que mais ocorre; mulheres em risco social, uma vez que a falta de escolaridade e baixa ou nenhuma remuneração levam a

mulher a permanecer ao lado do seu agressor, que as deixam sem alternativas para independência financeira e, por conseguinte, são obrigadas a se submeterem a diversas formas de violência (IBGE, 2020).

O número reduzido de pesquisas oficiais e específicas relacionadas aos variados atos de violência contra a mulher oculta indicadores socioculturais e econômicos enraizados na construção social, colocando o homem como superior, normalizando a violência física e emocional forjada nos *costumes* sociais, crenças religiosas ou culturais, que atribuem ao homem o direito sobre a mulher (BAGGENSTOSS; LI; BORDON, 2020). A pandemia da Covid-19 piorou as condições econômicas e sociais das mulheres brasileiras, principalmente das que são vítimas de violência doméstica, pois com a restrição social diminuiu o convívio com familiares e pessoas de confiança da vítima para quem ela poderia pedir socorro; enquanto aumentou o tempo de convívio com o agressor e, conseqüentemente, resultou em maior número de agressões verbais e físicas.

No cenário pandêmico, as denúncias registradas não apontam informações dos perfis femininos, informam apenas números. Mas antes da pandemia, segundo os dados do IPEA (2020), os casos de homicídios de mulheres negras e pardas aumentaram em 60,5%, enquanto a porcentagem de mulheres não negras teve aumento de 1,7% no período investigado de 2007 a 2017. O fato das informações sobre as características da mulher vítima de violência não serem coletadas e disponibilizadas nas instituições de serviços públicos, dificulta a percepção dos martírios sofridos pelas mulheres pretas no Brasil (BAGGENSTOSS; LI; BORDON, 2020).

O feminicídio no Brasil consiste no homicídio cometido contra a mulher por razão do sexo feminino e envolvem crimes de violência doméstica, de menosprezo ou de discriminação contra a mulher. O Brasil ocupa o sétimo lugar no ranking mundial de morte contra mulher. Os crimes de ódio contra elas são fundamentados na construção social de dominação da mulher pelo homem e estimulados pela impunidade e indiferença da sociedade e do Estado. Tipificar o feminicídio é fundamental para mostrar, na forma da lei, que mulheres estão sendo mortas pelo fato de serem mulheres (BERTOLIN, ANGOTTI, VIEIRA, 2020).

Em 2020, foi alto o índice de lesão corporal contra mulheres em todo Brasil. Em Linhares, não foi diferente, em apenas quatro meses do ano de 2021, o resultado já correspondia a 30% dos casos de lesão registrados no ano anterior. Por conseguinte, o índice de violência contra mulher em 2021, provavelmente, será maior que 2020. Na cidade de Linhares-ES, o registro de casos de feminicídios de 2019 para 2020 diminuiu de seis para quatro, porém o de agressão física aumentou. Em dez meses de 2020 foram 62 descumprimentos da medida protetiva. Já em 2021, em apenas quatro meses, os números já alcançaram 50% dos casos de descumprimentos da medida protetiva em relação ao ano anterior. Se continuar nesse ritmo, até dezembro, poderá ultrapassar em 300% os casos de descumprimento da medida protetiva, se compararmos com os números de 2020. Os dados indicam que as mulheres estão sendo reféns de seus companheiros, e isso não ocorre só no interior do Espírito Santo, basta assistir aos noticiários para presenciar casos de feminicídio em todo Brasil. (RIBEIRO FILHO, 2021; PERINI, 2021).

Esses dados reforçam que há a necessidade das mulheres lutarem por sua emancipação, para se impor e conquistar o respeito de seus companheiros e da sociedade. Para a mulher preta esta conquista é ainda mais difícil pelas dificuldades enfrentadas desde a

infância para conseguir acesso à creche, à saúde e às condições mínimas de dignidade humana. Ademais, as políticas públicas não atendem às necessidades das mulheres pretas, impossibilitando-as, muitas vezes, de concluir a educação básica, principalmente para as que moram no interior ou regiões periféricas (ALMEIDA, 2020).

Quando adulta, conseguir emprego formal é muito mais difícil para a mulher preta que para a mulher branca. Sem as necessidades básicas atendidas, muitas não conseguem concluir o ensino fundamental e, conseqüentemente, não terão acesso ao ensino superior, ficando a mercê de empregos informais. Dessa forma, não há garantia de direitos trabalhistas, principalmente nas situações em que são acometidas por alguma doença ou em casos de afastamento das atividades por gravidez. Somam-se a isso, a baixa remuneração e as condições de trabalho, muitas vezes desumanas.

Vale ressaltar que esse histórico é cíclico, ou seja, mães pretas que não conseguem oferecer o mínimo de condições para suas filhas, transferirão a elas não apenas uma herança genética, mas também um legado sócio-histórico de opressão. Acrescenta-se a esse cenário, a dependência financeira de companheiros violentos que as obrigam a suportar agressões físicas e verbais. Sem dúvida a educação de homens e mulheres para a cidadania e para igualdade de gênero é urgente, pois caracteriza-se como uma das mais importantes formas de vencer o preconceito e tradições machistas da sociedade patriarcal (AKOTIRENE, 2020).

OS IMPACTOS DA COVID -19 NA POPULAÇÃO NEGRA CAPIXABA

A Covid-19 passou a constituir uma emergência de saúde pública, e de acordo com o regulamento sanitário internacional, trata-se de uma doença causada pelo SARS-CoV-2, que acomete toda etnia e classes, porém aqueles que não têm recursos financeiros são suas maiores vítimas, pois são privados do saneamento básico, água tratada, álcool em gel para assepsia e máscaras para proteção individual contra o vírus; não é por coincidência que o povo negro está incluído entre os mais vulneráveis, sobretudo a mulher negra, que representa a faxineira, a servente, a cozinheira, enfim, serviços considerados essenciais para quem os recebe, mas com remuneração incompatível com a importância do trabalho realizado.

A população negra capixaba está sofrendo com os altos números de contágios e mortes pela Covid-19. Os indicadores referentes aos impactos da pandemia entre os grupos étnico-raciais do Espírito Santo têm como objetivo refletir comparativamente o número de óbitos e infectados capixabas. No Estado do Espírito Santo, os problemas sociais enfrentados pelas mulheres não são diferentes dos das demais federações.

E, se não bastassem as desigualdades sociais refletidas na dificuldade de concluir a educação básica, na competição no mercado de trabalho e ainda, a violência doméstica, as mulheres capixabas, em especial as mulheres negras, são as mais contaminadas com Covid-19 no Estado do Espírito Santo. De acordo com pesquisas (FORDE; FORDE, 2020), no período de 29 de fevereiro a 28 de abril de 2020, o índice de contaminação entre mulheres brancas e negras foram respectivamente 30,3% e 36,6%. Entretanto, o índice de óbitos por complicações do coronavírus de mulheres negras foi de 77,8% e o de mulheres brancas que vieram a óbito pela doença é de 11,1% no mesmo período do ano.

Dentre os 78 municípios do Estado do Espírito Santo decidiu-se buscar indicadores de Linhares-ES para comparar com dados fornecidos por órgãos estaduais e nacionais acerca da desigualdade social em relação à mulher, sobretudo à mulher preta. Com população estimada para o ano de 2020 de 176.688 indivíduos, a cidade de Linhares, localizada no extremo norte capixaba, tem Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,724, com média salarial mensal dos trabalhadores formais de 2,3 salários mínimos (IBGE, 2010). Em relação à raça/cor, cerca de 47% dos munícipes não declararam a cor, de acordo com as categorias do IBGE; dos que autodeclaram, têm-se aproximadamente: 0,36% amarelos; 20% brancos; 0,14% indígenas; 27,22% pardos e 5% pretos.

É preciso refletir, à luz da problemática do racismo como proeminente fator de agravamento da Covid-19 na população capixaba, o que repercute na urgência de ações para a implementação de políticas públicas em cumprimento ao amplo conjunto de marcos legais específicos que tratam da saúde integral da população negra. A invisibilidade e autopreservação por meio de processo de subjetivação são as principais características do racismo institucional, que se estabelece nas instituições brasileiras, precarizando o acesso aos bens e serviços públicos. Uma das principais ações do racismo institucional consiste em subordinar ações políticas públicas ao eurocentrismo e no mito da democracia racial (FORDE, FORDE, 2020).

COMO A EDUCAÇÃO PODE MUDAR A REALIDADE DAS MULHERES?

A Educação promove transformação social; uma sociedade justa desenvolve ações para que as pessoas tenham realmente oportunidades de se desenvolver no âmbito político, social e econômico; ademais oportuniza aos grupos minoritários ascensão social baseada em suas lutas e vivências históricas.

A verdadeira educação deve partir das reais necessidades educacionais do aluno e, portanto, os temas violência contra mulher, racismo e outros deveriam adentrar à sala de aula para promover a conscientização das alunas, fazendo-as perceber a condição de desvantagem social que possuem perante os homens, a fim de incentivá-las a conhecer formas de se emancipar dos problemas sociais, e desta forma, conquistar autonomia e cidadania (FREIRE, 1982; HOOKS, 2013).

O ensino deve considerar as experiências sociais e históricas do aluno, despertando nele a curiosidade em aprender, fortalecendo a autoestima e a confiança. A educação deve promover transformação a partir do desenvolvimento da consciência crítica, além é claro, de proporcionar momentos prazerosos. Todavia, lamentavelmente, essa não é a realidade de muitas salas de aula brasileiras, pois em muitas delas, o pensamento crítico e o desejo de aprender são vistos como uma ameaça às autoridades, reduzindo a função do professor a um mero transmissor de conhecimento e, em muitos casos, disciplinador. Ademais, a burocratização do ensino afasta o docente da sua real atividade, e condiciona o aluno a um ensino alienante. Essa realidade pode ser observada nos diferentes níveis de ensino, do Básico ao Superior. As escolas se assemelham à prisão, um lugar de castigo e reclusão, e estão longe de ser lugar de promessas e possibilidades (HOOKS, 2013).

O ensino pautado na dominação e no exercício do poder, resume-se apenas ao ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos. Dessa forma, reduz significativamente a possibilidade de transformação social, e impossibilita a formação de mulheres obstinadas

a vencer o sistema, determinadas a criar projetos de vida e lutar para concretizá-los. Esse modelo de ensino contribui com a manutenção de racismo, preconceitos, costumes esdrúxulos, postura feminina de subserviência ao homem, o que não contribui em nada para a igualdade e equidade de gêneros. Assim, da maneira como a educação se configura hoje, na maioria dos espaços de ensino, poucos estudantes desenvolverão a consciência crítica, com o pensar autêntico para sua libertação social (FREIRE, 2011).

A educação como prática de liberdade é um processo de aprendizado no qual os professores devem estar comprometidos com os progressos do ensino que promovam bem-estar; criar condições necessárias para o aprendizado possibilitando que os alunos sejam integrantes desse processo, produzindo uma consciência comunitária da diversidade cultural, trazendo para os discursos pautas como violência, drogas, sexualidade e racismo, enfrentados por eles na sociedade (HOOKS, 2013).

É necessário conduzir em sala de aula, estratégias pedagógicas que firmem a presença dos grupos marginalizados, oportunizando o direito à fala dentro das instituições. Alunos negros que, de tanto serem hostilizados e considerados marginais, abandonam as escolas, materializam o exemplo mais claro da ineficácia de um sistema de ensino ainda opressor (HOOKS, 2013).

O ambiente de ensino deve ser para o bem-estar dos envolvidos no processo e não para situações vexatórias ou discriminatórias, como ocorre com muitos negros, quando no espaço escolar tem seu fenótipo e genótipo tidos como ruins, ou inferiores. Produzir sequências didáticas com dialogismo estimula a curiosidade não só de grupos marginalizados, mas de todos os alunos, uma vez que os mesmos percebem que os discursos têm relação direta com a realidade vivenciada (FREIRE, 2011).

CONCLUSÃO

O estudo realizado problematizou questões sociais enfrentadas pelas mulheres, sobretudo as negras, no Estado do Espírito Santo, durante a pandemia da Covid-19. Embora os dados obtidos no setor de segurança sobre as vítimas de violência doméstica em Linhares-ES não tenham sido suficientes para comprovar o racismo estrutural, visto que não informam idade, raça/cor e escolaridade, eles denunciam a violência urbana que ocorre tanto no interior, quanto nas grandes cidades. A omissão de tais dados é uma estratégia para reproduzir o mito da igualdade racial e mascarar a grande desigualdade social entre os gêneros, em nosso país.

Esses indicadores sociais evidenciam a desvantagem da mulher na sociedade brasileira, principalmente a negra, que é vítima do descaso das políticas públicas, do racismo velado, da sociedade patriarcal e do machismo. Todos juntos corroboram para manutenção do racismo estrutural e de gênero, presentes na sociedade brasileira, além de banalizar as agressões do feminicídio.

Por estes e muitos outros motivos, urge a realização de políticas públicas para a promoção de equidade de gêneros no Brasil. Esta pesquisa aponta a necessidade das instituições divulgarem números de classificação e qualificação dos perfis das mulheres, desconstruindo a visão da mulher como universal, para pesquisas que atendam suas necessidades na construção de políticas públicas.

A educação é uma arma potencial para o fortalecimento feminino negro; por meio dela a mulher pode se emancipar social e economicamente, recorrendo ao conhecimento pode refletir seu lugar no mundo e afirmar suas práticas culturais; potencializar a literatura feminina negra contribui para o empoderamento por meio da representatividade, aumentando a autoestima daquelas que estão desacreditadas, resultado de uma construção social racista.

O Brasil só se tornará um lugar melhor quando desmistificar igualdade racial. Diante dos dados apresentados são visíveis os prejuízos da população negra, em especial da mulher preta, em todas as áreas sociais e econômicas. É necessário criar mecanismos para a proteção e ascensão da mulher, cumprindo o direito básico da educação, do trabalho e segurança.

Este artigo serve de alerta para que as autoridades invistam mais em educação, em segurança pública e em saúde para dar não apenas à mulher brasileira, mas a todo cidadão, os serviços básicos para a manutenção da vida e da saúde, bem como para o desenvolvimento social e econômico do país. Serve também para que os educadores de toda a nação desenvolvam práticas de ensino para desmistificar preconceitos de gênero e para despertar nas mulheres o desejo de reivindicar educação de qualidade, salários dignos e respeito da sociedade e, no futuro, do cônjuge; assim, de médio a longo prazo, será possível minimizar o índice de violência doméstica, de feminicídio e reduzir a desigualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Polém, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.
- BERTOLIN, Patrícia Turna Martins; ANGOTTI, Regina; VIEIRA, Stela Corrêa. **Feminicídio, quando a desigualdade de gênero mata: mapeamento da Tipificação na América Latina**. Joaçaba- Santa Catarina: Editora Unoesc, 2020.
- BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra; LI, Leticia Povala; BORDON, Lucely Ginani. Violência contra mulheres e a pandemia do covid-19: insuficiência de dados oficiais e de respostas do estado brasileiro. **Direito Público**, v. 17, n. 94, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, p. 1133, 2003.
- COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. **Cadernos pagu**, n. 51, 2017.
- DEIVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo, FORDE, Rasley de Paula. **Impactos da covid 19 na população negra capixaba: breve análise comparada a luz da categoria raça/cor**. NEAB. NUCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO, UFES, 2020.
- FREIRE, Paulo. "**Pedagogia do oprimido**. rev. e atual." *Rio de Janeiro*: Paz e Terra (2011): 95-101.
- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GORAYEB, Daniela Salomão et al, . Mulheres no mercado de trabalho no 1º trimestre de 2020. **FANCAP**. volume 02, número 01, março de 2020.

HOOBS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fonte, 20013

IBGE, Instituto brasileiro de geografia e estatística. Censo demográfico, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/linhares/panorama>, 13/05/2020,11:21.

IBGE, Instituto Brasileiro de geografia e estatística. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica: estudos e pesquisas. **Informação Demográfica e Socioeconômica**, nº38 Rio de Janeiro, 2020.

PERINI, Silvana Paula Soeiro de Castro (Policial da delegacia da mulher). **Registros internos fornecidos e Depoimento sobre violência doméstica em Linhares-ES** . [Entrevista cedida a] Maria Evonete Nunes dos Santos. Linhares-Espírito Santo, 2021.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de sociologia e política**, v. 18, n. 36, p.15-23, 2010.

PINTO, Giselle. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP. Caxambú- MG – Brasil, Universidade Federal fluminense, 18 - 22 de Setembro de 2006. P. 1-16, 2006

RIBEIRO FILHO, Vacilo Caselli (Escrivão da Polícia Civil). **Registros internos fornecidos e Depoimento sobre homicídios em Linhares-ES** . [Entrevista cedida a] Maria Evonete Nunes dos Santos. Linhares-Espírito Santo, 2021.

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional e saúde da população negra.** Saúde e Sociedade, v. 25, p. 535-549, 2016.

ZANDONADI, Fernanda. A cada dois minutos uma mulher é vítima de violência doméstica no ES. **Aqui noticia.com**, Espírito Santo, 26 de fevereiro de 2021. Segurança. Disponível em: <https://www.aquinoicias.com/2021/02/a-cada-dois-minutos-uma-mulher-e-vitima-de-violencia-domestica-no-es/>. Acesso em: 23 de junho 2021, 02:26.

NOIVAS DE CRISTO E MÃES DE SANTO: ANÁLISE COMPARATIVA DO PAPEL FEMININO NA ESTRUTURA SACERDOTAL DA IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA E NA ESTRUTURA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Mariana Oliveira Stoliar

Graduanda em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

João Irineu de Resende Miranda

Doutor em Direito Internacional - Universidade de São Paulo

99

RESUMO: Este trabalho estuda comparativamente a posição da mulher dentro das organizações religiosas católica e de matriz africana no Brasil. Seu objetivo é comparar as hierarquias e suas relações de poder entre homens e mulheres dentro da estrutura sacerdotal das instituições religiosas que estão historicamente relacionadas à formação da sociedade brasileira.

Palavras chave: igreja católica, umbanda, candomblé, freiras, mães de santo.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p99.113

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar comparativamente o papel feminino na estrutura sacerdotal da Igreja Católica Apostólica Romana e das religiões de matriz africana, especificamente, a Umbanda e o Candomblé. Através do estudo histórico destas religiões e do entendimento das unicidades envolvendo cada uma delas, pretendemos esclarecer a natureza das relações entre homens e mulheres em tais organizações. A partir desta proposta, será estudada a hierarquia de gênero dentro destas religiões. Serão elencados os elementos comuns em ambas as ordens que permitam a comparação entre elas, como o corpo sacerdotal, ritos, consagrações, direitos e deveres religiosos.

Assim, no que diz respeito à pesquisa e ao desenvolvimento deste trabalho, fundamentados na metodologia de Lakatos (2003), utiliza-se o método histórico e o método comparativo. O primeiro com a intenção de investigar acontecimentos passados e como eles refletem na sociedade atual; o segundo realizando comparações com a finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências (ARAÚJO, 2000). Tratando-se de uma análise histórica e comparativa da sociedade brasileira a partir do final do século XIX, destacaremos elementos culturais que se fazem presentes até hoje e, de forma mais incisiva, as instituições religiosas que atuam como instrumento de opressão para as mulheres que nelas estão inseridas. De maneira mais contundente, entenderemos como tal opressão transcende àquelas vinculadas à prática religiosa e se estende a todas as mulheres na sociedade patriarcal brasileira. Aborda-se, ainda, o tema de maneira decolonial, isto é, desconstruindo gradativamente a perspectiva colonial eurocêntrica confrontando as “hierarquias de raça, gênero e sexualidade que foram criadas e fortalecidas pela modernidade europeia, paralelamente ao processo de conquista e escravização de muitos povos no planeta” (DAMÁZIO, 2009, p. 4 apud RIBEIRO; SPAREMBERGER, 2014, p. 8).

Poucas pesquisas indicam os diferentes tratamentos culturais que as mulheres tem nas religiões de matriz africana em comparação às sacerdotais católicas. Buscamos elucidar o papel feminino em cada uma através dos seguintes elementos comparativos: formação das instituições religiosas, hierarquia de gênero e funcionamento das instituições. Neste sentido, apresentaremos outra perspectiva que não a católica para a mulher dentro de uma organização religiosa.

IGREJA CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA

Para o entendimento da Igreja Católica em território brasileiro, é preciso que retomemos ao ponto de partida histórico da consolidação religiosa no país. É fato que a religiosidade no Brasil é formada majoritariamente por traços europeus, todavia, também é preciso que entendamos os motivos e práticas que consolidaram o catolicismo em sua origem e como tais desdobramentos nos levaram à Igreja Católica Apostólica Romana em solo brasileiro. Para além de sua formação estrutural, é essencial o seu entendimento enquanto instituição moldadora de aspectos sociais e culturais e, neste trabalho, de forma mais significativa, seu papel na hierarquia de gênero.

É importante, também, que entendamos o conceito de instituição, isto é, “toda criação cultural resultante do processo de vida social, que se preste a atender a algum fim nas relações sociais” (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 5). Esta é imbuída de exterioridade, objetividade,

coercitividade, autoridade moral e historicidade (BERGER P.; BERGER B., 1999, p. 193-199 apud LIMA JÚNIOR, 2011, p. 5). Tal parecer nos faz entender a coerção legitimada por um conjunto de valores sociais estabelecidos (LIMA JÚNIOR, 2011, p. 5) que determinam o funcionamento de normas e condutas dentro da sociedade. E, mais precisamente dentro das instituições religiosas no Brasil.

As Ordens e Congregações religiosas sofreram repressões em meados do século XIX no Reino de Portugal e no Império do Brasil. Este cenário foi explicado historicamente por Aquino como sendo “de um lado, pela tradição antijesuítica e anticongregacionista oriunda dos tempos do Marquês de Pombal que fortaleceu práticas regalistas e jansenistas; e, de outro, pelo contexto internacional de hostilidade à Santa Sé em decorrência de profundas mudanças religiosas e sociopolíticas marcadas pela ascensão de filosofias e movimentos que contestaram os regimes e as tradições políticas vigentes e as crenças e grupos que as sustentavam no fim do Antigo Regime” (AQUINO, 2014, p. 3).

Concomitante com a implantação da República, no ano de 1910, as Ordens e Congregações religiosas foram expulsas de Portugal. Para que se mantivessem, tais organizações migraram para o Brasil como intuito de preservar o vínculo cultural, uma vez que o mesmo fora colonizado pelos portugueses, e, conseqüentemente, como sua única estratégia de sobrevivência organizacional (AQUINO, 2014, p. 3). A migração portuguesa se concentrou por meio transatlântico, levando, entre os anos de 1855 a 1914, mais de 1,3 milhões de cidadãos, sendo 89% destinados ao Brasil (Leite, 2000:177 apud AQUINO, 2014, p. 13).

Apesar dos esforços da Igreja Católica se instaurar na época descrita anteriormente, o Brasil já era república desde o ano de 1889. Isto é, o país já havia determinado a laicização do Estado, através do Decreto 119-A, de 07 de janeiro de 1890 (AQUINO, 2014, p. 4), anulando o Padroado no Brasil e findando todas as datas religiosas. A direção ideológica do novo regime no Brasil era disputada entre o liberalismo, o positivismo e o jacobinismo francês (AQUINO, 2014, p.5), tornando o ambiente político-religioso instável.

Neste sentido, a instituição eclesial se viu desamparada pelo Estado após 400 anos de união. A Igreja Católica neste período foi alvo de diversos ataques movidos por correntes ideológicas liberais, como o racionalismo, positivismo e materialismo (AZEVEDO, 2020, p. 39). Todavia, tal cisão deu à Igreja uma autonomia que nunca fora experimentada. A Igreja Católica no Brasil passou a ser controlada administrativamente pela Santa Sé, consolidando-se com o Concílio Plenário da América Latina em 1899 (Wernet, 1991:197-200 apud AQUINO, 2014, p. 6). Esta mudança também acentuou a necessidade de uma reforma interna na própria Igreja, para que a mesma fosse modernizada e se adaptasse à ordem vigente. Entretanto, esta era exclusivamente europeia:

Do mesmo modo que as elites dirigentes do país se subordinam às ideologias dominantes na Europa e nos Estados Unidos, ao liberalismo, ao positivismo, a Igreja vai seguir um caminho paralelo, na sua reforma. Se as elites tornam-se “estrangeiras” na sua cultura, também a Igreja, fazendo vir da Europa uma centena e meia de congregações e ordens religiosas masculinas e femininas, num curto período de trinta anos, vai se europeizar e romanizar, tornando-se estranha à religião luso-brasileira, até então praticada pelo povo e veiculada pela Igreja. (BEOZZO, 2003:279 apud AQUINO, 2014, p. 7).

É certo que o cenário religioso se desenvolveu de maneiras diferentes no Brasil e em Portugal, uma vez que no território brasileiro houve a sua liberalização e expansão. O

crescimento de tais Ordens e Congregações foram fundamentais para a manutenção da instituição que é a Igreja Católica, somadas à expansão da vida feminina nestas ordens e ao projeto romantizador do catolicismo no Brasil:

No ensejo da expansão da rede escolar no Brasil, essas congregações criaram colégios para atender às necessidades de manutenção de seus institutos, à demanda educacional do período e aos projetos romanizadores do catolicismo brasileiro envidado pelo episcopado ultramontano. Ademais, favoreceram o alargamento da vida consagrada feminina que viabilizou novas perspectivas sociais para as mulheres brasileiras. (AQUINO, 2014, p. 3).

As Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, as Irmãs Franciscanas Hospitaleiras e as Irmãs de Jesus Maria e José protagonizaram o cenário da diáspora portuguesa anos de 1911 e 1912, duas destas se instalaram em São Paulo, enquanto a outra se deslocou para o estado do Pará (AQUINO, 2014, p. 3). Para além destas Congregações, entre os anos de 1890 e 1930, 93 outras ordens se formaram ou chegaram ao Brasil - sendo estas, em sua maioria, francesas e italianas-, de acordo com o Relatório CERIS de 1965 (AQUINO, 2014, p. 14). Tais institutos foram capazes de promover a vida pública destas mulheres freiras em cargos de chefia em escolas, hospitais, faculdades e obras de assistência social (NUNES, 2008 apud AQUINO, 2014, p. 15). Mesmo com o predomínio da cultura patriarcal europeia, neste momento as mulheres passam a intervir no debate acerca de direitos, bem como sua atuar na vida pública (PINTO, 2003).

Centenas de freiras congregacionistas cada vez mais ocupavam espaços sociais no Brasil, atraindo as oligarquias para a educação feminina estrangeira (AQUINO, 2014, p. 16). Este movimento traçado pelas elites caracteriza assertivamente a tradição depreciativa da cultura brasileira e o que de fato é nosso, vangloriando, assim, a sabedoria europeia. Com o intuito educacional e religioso no Brasil, as congregações vieram para estabelecer limites “(a)culturais” no nosso próprio território. A criação destas instituições, como os colégios dirigidos por freiras europeias, era diretamente vinculada ao conceito de progresso e modernização (AQUINO, 2014, p. 16).

Juntamente, precisamos entender esta movimentação, segundo Aquino (2014), como um projeto de recatolização da sociedade brasileira. Em outros termos, esta rede escolar católica trazia compensações econômicas e sustentava as congregações emigrantes, uma vez que as mensalidades escolares eram seu principal fruto de renda (AQUINO, 2014, p. 17).

(...) se a Igreja ia buscar apoio financeiro e político junto à oligarquia, a oligarquia lhe amparou decididamente porque sabia que o seu projeto educacional, e mesmo o conjunto da política ultramontana, lhe era duplamente favorável: primeiro, porque lhe reservava a função de dirigente da sociedade, cabendo-lhe, assim, a produção das idéias norteadoras do conjunto social. Segundo, porque o discurso antimoderno do catolicismo ultramontano tanto lhe garantia a execução de um projeto educacional não comprometedor e uma doutrinação de passividade, quanto, de fato, não obstava os necessários avanços e modernizações no âmbito das forças produtivas (MANOEL, 1996:102 apud AQUINO, 2014, p. 17).

Podemos então entender que, diferente de Portugal, a República do Brasil definiu o Estado como laico e rompeu com o padroado, entretanto, não perseguiu as Ordens e Congregações brasileiras. A Igreja Católica influenciou a elite brasileira e moldou

gradativamente a sociedade principalmente com a influência das congregações femininas por meio da educação.

Foi nesse ambiente sociopolítico das relações de gênero que se desenvolveram os trabalhos das mulheres freiras vinculadas às congregações portuguesas em diáspora no Brasil. Com os seus institutos e com o acolhimento de mulheres brasileiras em suas corporações, as ações dessas irmãs contribuíram para o crescimento da educação no Brasil e também para o início da transformação do papel social da mulher na sociedade brasileira, ainda que pelo viés conservador da moral católica, um 'feminismo católico', em concorrência com os modelos liberal e anarquista do período. (AQUINO, 2014, p. 20).

RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Em contrapartida, neste veremos uma construção religiosa com características completamente diferentes e influenciada negativamente pelo euro centrismo. Enquanto o catolicismo prosperou, as religiões de matriz africana sobreviveram apesar da Igreja Católica. O tráfico negro africano para as Américas e mais assertivamente para o Brasil ressignificaram a religião de matriz africana e de forma violenta delimitaram sua prática e existência.

Na primeira metade do século XVI, se estendendo até meados do século XIX – mais precisamente entre os anos de 1525 e 1850 -, o Brasil foi o grande centro da diáspora africana (PRANDI, 2000, p. 52-65 apud GUINÉ, p. 1). Estes africanos embarcados na África foram capturados pelos portugueses e vendidos majoritariamente no Golfo de Benin, conhecido como a Costa dos Escravos; ou, por muitas vezes, vendidos pelos próprios negros africanos, uma vez que o comércio escravagista fazia parte da própria relação entre tribos e povos africanos (IGINO EVARISTO, 2012, P. 37). Entendendo a superficialidade das relações de compra e venda de escravizados sem registros precedentes e validação legal, entendemos as incertezas sobre a origem destes cativos (SILVA, 2005 apud IGINO EVARISTO, 2012, p. 36).

É preciso que entendamos a África não como uma unicidade, mas sim como uma diversa gama sociocultural principalmente no que tange a origem destes povos escravizados em solo brasileiro, em destaque os sudaneses e os bantos:

Os primeiros englobam os grupos que habitavam a África Ocidental, em áreas que atualmente são conhecidas como Nigéria, Benin (antigo Daomé) e Togo, que eram, entre outros, os lorubas, também denominados nagôs os quais se subdividiam em queto, ijexá, egbá, citando apenas alguns; os jejes também chamados ewe ou fon; os fantiachantis; além de algumas nações islamizadas que viviam entre os sudaneses como os tapas, haussás, fulas, peuls e os mandingas. [...] A entrada desse grupo no Brasil teve início no século XVI cessando apenas no século XIX, anteriormente à abolição da escravatura, vindo a compor o maior número de escravos, assim como também com grande influência na língua, na música e na culinária nacional, para citar alguns exemplos. (IGINO EVARISTO, 2012, p. 37).

Dentro deste grande e diverso grupo de escravizados, muitas figuras de importância na sociedade africana também foram capturadas e reduzidas à posição de escravidão no Brasil Colônia. Uma desta foi Agotimé, como descrito por Iginó Evaristo (2012):

Como salienta Silva (2005), Agontimé, rainha esposa do rei Angonglo do Daomé, teria sido capturada no fim do século XVIII, se estabelecendo posteriormente como

escrava em São Luis do Maranhão, onde veio a instituir o “culto aos deuses (voduns) da família real daomeana”, no Terreiro Casa das Minas que existe atualmente (Silva, 2005). (IGINO EVARISTO, 2012, p. 37).

Todavia, mesmo com a articulação do sistema escravocrata a fim de cercear todas as formas de expressão cultural dos escravizados e romper com o seu passado, cada vez mais estes buscavam preservar suas tradições culturais a todo custo (SILVA, 2005 apud IGINO EVARISTO, 2012, p. 38). Os negros movimentaram suas características culturais para o Brasil, como suas práticas sociais, dialeto e sua religiosidade. Conforme Iginó Evaristo (2012), é através destes mecanismos de resistência que “podemos ter contato com uma parte viva dessa experiência humana de matriz além-atlântico do sul do globo terrestre, a qual nos remete a uma história da humanidade anterior à própria invasão das Américas em 1492”.

No que diz respeito à religiosidade destes povos, podemos afirmar que suas formas de culto foram transportadas da África e reorganizadas no Brasil num novo modelo (SANT’ANNA, p.3). Estes grupos dialogaram através dos anos para que finalmente se chegasse à uma certa “unicidade” espacial e lógica entre os terreiros de candomblé, uma vez que na África os cultos eram dinásticos, familiares, tribais ou circunscritos em determinadas localidades, conforme Sant’Anna:

Não existem, portanto, na África, organizações semelhantes aos terreiros de candomblé brasileiros, que reúnem num mesmo lugar cultos diversos e originalmente dispersos no território africano. Essa nova organização foi fruto da escravidão e da reunião compulsória, numa terra estranha, de vários grupos que, em sua origem, cultuavam diferentes divindades. (SANT’ANNA, p. 3).

Enquanto manifestação religiosa, o candomblé recebera este nome após variar regionalmente de nomenclatura: Na Bahia é chamada de Candomblé, em Pernambuco e em Alagoas é chamada de Xangô, no Maranhão e no Pará denomina-se Tambor de Mina, no Rio Grande do Sul é o Batuque, e no Rio de Janeiro designa-se Macumba (IGINO EVARISTO, 2012, p. 44).

A criação dessa instituição – os terreiros de candomblé – no Brasil foi uma parte de uma estratégia de sobrevivência cultural, de integração interétnica e de criação, em última análise, de um embrião de sociedade civil para os negros no seio da escravidão. A assistência e o apoio comunitário, a resistência e a preservação de tradições culturais estão, portanto, na origem dos terreiros de candomblé baianos, e neles são cultivados até hoje. (SANT’ANNA, p. 9).

DETERMINAÇÃO DOS ELEMENTOS DE ANÁLISE

A partir da localização espacial das religiões que são o objeto de estudo, continuaremos a diferenciar o papel feminino em cada uma delas. Precisamos entender alguns estigmas atribuídos a determinados grupos sociais hierarquicamente inferiores, sobretudo, nos quesitos religioso e de gênero. Ao primeiro está atribuído o privilégio cristão sobre outras formas de expressões religiosas; enquanto ao segundo se atribui o privilégio masculino sobre as mulheres relacionado ao patriarcado (CAVAS; NETO, 2015, p. 4). Nesse sentido, determinamos a Igreja Católica uma instituição privilegiada na hierarquia religiosa, entretanto, quando abordamos a discussão de gênero, esta é refém do patriarcado. Ao

passo que, quando tratado da hierarquia de gênero, as religiões de matriz africana não seguem o padrão trivial de subalternização feminina, tendo mulheres a frente da religião.

O papel feminino dentro da Igreja Católica no Brasil, para além das inúmeras citações anteriores, está muito relacionado à saída da filha de família camponesa que deseja escapar do casamento e da condição rural (GROSSI, 1990, p. 49). Para Grossi (1990), a necessidade familiar da mão de obra campestre é conflitante com a ida de uma filha para o convento, uma vez que tal acontecimento eximiria a família do gasto do dote no momento do casamento. Ademais, ter uma filha freira é um prestígio social e um aumento de capital simbólico nas regiões rurais (GROSSI, 1990, p. 51). Nesse sentido, entendemos que a entrada de uma mulher no convento sobrepõe as esferas vocacionais e permeia a esfera familiar.

[...] a “vocação” é na realidade “inculcação”, e o que parece escolha é na verdade condicionamento. Isto é, as vocações religiosas são construídas socialmente pelos representantes institucionais da Igreja aliados a condições reais das famílias e comunidades. (GROSSI, 1990, p. 52).

A identidade da freira é definida se a mesma é ou não uma boa esposa para Cristo (GROSSI, 1990, p. 54). Ao desposarem do Senhor, as freiras também precisam desposar de Seu sofrimento, sacrifício e humildade (GROSSI, 1990, p. 56). Estas mulheres são subordinadas ao trabalho doméstico dentro das instituições religiosas, onde não existe relação recíproca entre elas e a figura masculina do padre e recompensas materiais ou afetivas (GROSSI, 1990, p. 54).

[...] as freiras, como as mulheres, são preparadas para serem subalternas... Um equivalente desta tradicional subordinação, da mulher laica ao homem, nós encontramos na dependência da freira ao padre espiritual. (BERNARDI ET ALL, 1976, p. 203 apud GROSSI, 1990, p. 54).

Quando entramos no mérito hierárquico dentro das religiões de matriz africana, a priori, é preciso que entendamos a delegação de autoridade. Segundo Kappaun (2007), a hierarquia “é a posição que cada grupo ocupa dentro do desenho que a organização adota” (CAMPOS, 1999, p. 165 apud KAPPAUN, 2007, p. 10) e o que a determina é “o número de níveis de autoridade e a extensão do controle em cada nível influi na efetividade das tomadas de decisão e no sistema de comunicação da empresa” (CURY, 2005, p. 170 apud KAPPAUN, 2007, p. 10). Kappaun (2007) traz a hierarquia dentro do terreiro de Candomblé Ketú – visto que existem diversas vertentes dentro das religiões de matriz africana. Neste, o poder absoluto é concentrado nas mãos do Babalorixá (Pai de Santo) ou da Iyalorixá (Mãe de Santo) (KAPPAUN, 2007, p. 17) e, assim, sucessivamente na hierarquia:

Babalorixá ou Iyalorixá (Pai de Santo ou Mãe de Santo)	Concentram o poder absoluto dos terreiros.
Pai-pequeno ou Mãe Pequena	Braço direito do Pai ou Mãe de Santo.
Egbónmis	Irmãos mais velhos.
Ekedes	Mulheres “escolhidas” pelos Orixás para auxiliá-los nos trabalhos.
Ogans	Homens escolhidos para tocar os atabaques e ajudar a Iyalorixá ou o Babalorixá nos fundamentos da casa.

Iya Bacé	Fica a seu encargo os cuidados com a cozinha, isto é, fica sob sua total e exclusiva responsabilidade o preparo da comida dos Santos.
Iya Efun ou Babá Efun	Fica aos seus cuidados a pomba, tintura em pó que é passada no corpo dos Yaôs (iniciantes ao culto aos Orixás) durante o ritual do batizado no Candomblé Ketú.
Axogun, Obagananguê e Jiluanê	Cargos dentro do terreiro.
Iyawôs	Recém batizados.
Abiãs	Iniciantes.

Fonte: KAPPAUN, 2007, p. 17-21.

O Candomblé Ketú estrutura-se a partir da organização de uma linhagem familiar com proeminência matriarcal e se organiza tendo como base a hierarquia conquistada pelo tempo de participação e determinação do Orixá. Trata-se de uma divisão de trabalho consciente, num grupo heterogêneo, por força de personalidades distintas, com origens raciais e sociais diversas. (KAPPAUN, 2007, p. 22).

Em contrapartida à instituição judaico-cristã de maternidade e feminilidade subserviente, dentro do Candomblé e da Umbanda a figura feminina se apresenta através de figuras divinas: os orixás. Estes representam uma nova relação dos seres com a sociedade, sexualidade e cultura, além do cenário europeu e colonizador. Uma visão materna – entenda humana – além de Maria e sua subserviência é posta em voga. As orixás com suas características e emoções trazem uma visão além da eurocêntrica, ocidental e patriarcal a nós imposta.

Segundo Carneiro e Cury (1993), o candomblé nos fornece figuras míticas femininas e permite que pensemos questões preciosas para as mulheres, como moralidade, sexualidade e maternidade, a partir de um sistema de representações novo, que mantém diferenças em relação ao modelo operante em nossa cultura ocidental, cristã, eurocêntrica e patriarcal. "Cada orixá representa uma força ou elemento da natureza, um papel na divisão social e sexual do trabalho e, como desdobramento disto, a este papel estão associadas características emocionais, de temperamento, de volição e de ordem sexual". (CARNEIRO; CURY, 1993, p. 23 apud OLIVEIRA; QUEIROZ, 2019, p. 3).

Dentro da própria estrutura iorubá vemos organizações categóricas compreendidas no sistema colonial como de gênero: "aborô, próxima ao que entendemos como masculino; iyabá enquanto um princípio feminino; metá-metá que circula simultaneamente entre os dois primeiros princípios; e laíbalopô, compreendido para além de qualquer perspectiva sexual e de gênero" (SOUZA; ARAÚJO, 2018 apud OLIVEIRA; QUEIROZ, 2019, p. 6). Nesse sentido, vemos a influência da colonização na validação da religião e do sistema iorubá.

A própria cosmogonia afro-diaspórica iorubá não pensa no "binarismo macho e fêmea, bem como não limita as diversas manifestações e possibilidades da natureza" (SOUZA; ARAÚJO, 2018, p. 149 apud OLIVEIRA; QUEIROZ, 2019, p. 8). A compreensão das diversas formas de existência e das manifestações das personalidades mitológicas divinas são a referência comportamental e de valores sociais para aqueles que vivenciam a religião (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2018, p. 8).

ANÁLISE COMPARATIVA

Para o desenvolvimento dos elementos de análise, é necessário que entendamos a vocação das mulheres em cada uma das religiões pesquisadas, bem como sua transformação no decurso do processo histórico; uma vez que o imaginário social e os princípios religiosos vão sendo transmitidos e internalizados de maneiras diferenciadas dos de outrora (GINSBURG, 2001 apud PIRES, 2014, p. 2). Para além disso, é necessário o entendimento da religião como uma ferramenta de manutenção e conservação da ordem social – como na ordem do papel de gênero dito pelo papa – através da sua própria linguagem, objetivamente ajustadas a uma visão política do mundo social (BOURDIEU, 2011 apud PIRES, 2014, p. 4).

Uma melhor compreensão das mudanças, não só da condição das mulheres, mas nas relações entre os sexos, cabe uma análise das transformações dos mecanismos e das instituições encarregadas de garantir a perpetuação da ordem dos gêneros, neste caso em específico, a pesquisa aponta para as instituições conventuais onde a reprodução material e simbólica em parte é oriunda de ordens da Igreja, na qual, os postos de poderes são ocupados majoritariamente por homens. (PIRES, 2014, p. 5).

No que diz respeito à análise referente ao papel das freiras dentro das instituições religiosas católicas, o convento de mulheres mostrou, de acordo com Pires (2014), os reflexos transparentes da dominação masculina que ainda estão presentes em nossa sociedade:

[...] onde os gêneros, longe de serem simples “papéis”, estão inscritos nos corpos e em todo um universo do qual extraem sua força, os princípios de perpetuação das relações de força materiais e simbólicos, inclusive as de dominação de gênero, se exercem essencialmente a partir de instituições como a Igreja, a escola, ou como a própria ação do Estado, porque a elas pertencem o fato em comum de agirem sobre as estruturas inconscientes. (PIRES, 2014, p. 4).

É certo que com a modernização dos institutos religiosos as freiras se viram abertas ao mundo do trabalho, reorganização da vida doméstica, entre outros temas como sexualidade e liberdade feminina (PIRES, 2015, p. 8). Todavia, Pires (2015) também constatou a dificuldade quanto ao acesso ao conhecimento das mulheres que desejam ser freiras em temas relativos à formação religiosa, períodos históricos e algumas deliberações do magistério eclesiástico; tendo em vista que a formação masculina só é possível com o cumprimento do ensino médio e cumprido, no mínimo, sete anos de estudo para se tornarem sacerdotes.

O ingresso dessas mulheres ao convento é fruto de opressão ou destruição de identidade, bem como votos de obediência, pobreza e castidade constroem-se “como ideologia sustentadora da estruturação rígida, hierarquizada, deste tipo de vocação religiosa” (NUNES, 1985, p. 41 apud PIRES, 2015, p. 12). As mulheres eram mais do que um perigo espiritual, mas sim um perigo econômico. A clausura controlava a prática feminina, uma vez que seus patronos eram responsáveis pelas finanças, limitando as possibilidades de sustendo e autogestão (SILVA, 2011, p. 6). A desculpa da proteção e a gerência sobre a vida religiosa feminina eram formas com que as vozes misóginas ganhavam forças sobre as freiras (SILVA, 2011, p. 7). Nesse sentido, podemos expor claramente o papel de subordinação e de depreciação da figura feminina dentro da instituição religiosa católica desde sua

formação: O Senhor tirou-nos as esposas, mas o demônio nos arranja irmãos. (Testemunho de Frei Estevão de Narni apud SILVA, 2011, p. 6).

Fraqueza, labilidade, são marcas das mulheres e por suas próprias deficiências, para protegê-las e proteger os homens, é preciso tutelá-las, enclausurá-las, discipliná-las. Este é um discurso construtor de gênero, de hierarquia e assimetria. A cena discursiva estabelece o “nós” = homens “podemos”, criando um “outro”, o feminino, descrito em sua “debilidade”. Cercar a liberdade, impedir a autodeterminação, estas propostas se apóiam na fragilidade “natural” das mulheres e suas asserções que se justificam por elas mesmas. (SILVA, 2011, p. 10).

A naturalização desses papéis de gênero onde não se leva em consideração a temporalidade, apenas molda o mundo em uma lógica binária e hierárquica, isto é, para Silva (2011), a ligação das mulheres ao mundo privado e dos homens ao público; assim, enclausurando as religiosas. Os homens tomam a palavra, sendo eles religiosos, juristas, papas ou bispos, têm seu lugar de fala garantido (SILVA, 2011, p. 11).

Em contrapartida, ao analisarmos a posição das mães de santo dentro da estrutura religiosa nos terreiros de matriz africana, percebemos uma clara desconformidade. O papel das mães de santo na reconfiguração da África “imaginada” deu outro significado aos papéis hierárquicos deste grupo religioso e suas memórias ancestrais, uma vez que os primeiros terreiros de candomblé foram fundados por mulheres negras (CAVAS; NETO, 2015, p. 2).

Na figura das mães de santo elas representavam uma resistência à opressão masculina. Estas mulheres tiveram um papel fundamental na reorganização destes grupos, na reconfiguração das antigas relações de domínio colonial, reconfigurando a memória ancestral africana, rituais, danças, língua e histórias sagradas e assim contribuindo para a formação de uma identidade afro-brasileira. Os terreiros tornaram se espaços de reagrupamento destas comunidades diaspóricas. (CAVAS; NETO, 2015, p. 2).

A Bahia, região na qual as mulheres negras encontraram o maior reconhecimento do seu povo, de acordo com Cavas e Neto (2015), foi reconhecida como ‘Roma Negra’, devido a sua autoridade cultural: “[...] Controlando os mercados públicos e as sociedades religiosas, também controlaram as suas famílias e manifestaram pouco interesse no casamento oficial, por causa da consequente sujeição ao poder do marido” (LANDES, 2002, p. 351 apud CAVAS; NETO, 2015, p. 3). Isto é, tal autoridade cultural sobrepôs o aspecto religioso e aproximou essas mulheres do comércio, o que fez com que a imagem feminina se afastasse da submissão e assumisse o papel central da sociedade num ‘matriarcado baiano’ (LANDES, 2002, p. 351 apud CAVAS; NETO, 2015, p. 4).

Os estudos sobre o poder feminino no candomblé parecem trazer à tona as duas vertentes da tradição antropológica, a relatividade e a universalidade da hierarquia de gênero que se originam das concepções essencialistas e construtivistas de identidade cultural. A perspectiva construtivista é representada pelos autores que rejeitam a ideia de que a diferença masculino/feminino seja uma essência inscrita na natureza negando aspectos biológicos como determinantes da hierarquia, poder e mesmo a divisão do trabalho nos terreiros de candomblé. A identidade de gênero é vista como uma construção histórica, social e cultural. A perspectiva essencialista acredita que essas mulheres, em seus espaços sagrados, exercem o papel de ‘cuidadora’, reproduzindo o modelo familiar predominante em nossa sociedade, sempre associado à maternidade, reprodução e educação. (CAVAS; NETO, 2015, p. 4).

A responsabilidade das lalorixás (mãe de santo) dentro dos terreiros – que são espaços de aprendizado e de formação indenitária - é transmitir o conhecimento oral à comunidade como forma de perpetuação e continuação do axé em forma de cantigas, danças, fundamentos, preceitos, enfim, todas as práticas rituais cotidianas do terreiro; estas ocupam a posição de guardiãs da memória por terem maior conhecimento sobre o culto (CAVAS; NETO, 2015, p. 7). Apesar de tais referências ancestrais, as religiões de matriz africana são fruto do hibridismo e, quando associadas ao pensamento pós-colonial, são uma forma de resistência à homogeneização pretendida pela globalização (CAVAS; NETO, 2015, p. 7).

Os orixás estão intimamente ligados à ancestralidade, à linhagem e à continuidade. Dessa forma, a pessoa escolhida terá a missão de perpetuar a memória do povo da diáspora, quando então os orixás tornam-se catalisadores da produção identitária do grupo, materializado na figura da mãe de santo, que é quem se comunica com as divindades e legitima essas práticas. O fato da lalorixá ser escolhida pelas divindades, aumenta a autoestima, valoriza a subjetividade e subverte a hegemonia universalista cristã. Como sacerdotisa, recriará muitos outros orixás preservando e pluralizando suas práticas desterritorializadas nas comunidades pós-coloniais, formando novas identidades híbridas que buscam reconhecimento. (CAVAS; NETO, 2015, p. 10).

As mães de santo, inferiorizadas como mulheres mestiças, possuem consciência crítica da depreciação e da redução de seus papéis pelo homem branco e cristão, em relação às práticas culturais e religiosas do grupo (CAVAS; NETO, 2015, p. 12). Para a afirmação de suas identidades dentro da hierarquização de gênero, raça e religião, as lalorixás legitimam sua autoridade através do possível passado glorioso ancestral (WOODWARD, 2006, p. 27 apud CAVAS; NETO, 2015, p. 12). A redescoberta da África, através dos olhares das mães de santo, recontam a narrativa histórica de uma perspectiva não usual:

Relendo o passado, traz para os dias de hoje uma fala contra hegemônica, um pensamento liminar que a coloca num lugar privilegiado, como herdeira de uma civilização muito mais antiga que a europeia cristã. Falando da periferia para o centro, o colonizado faz uma intervenção na autoridade colonial que para Bhabba (2005) significa descolonização e luta por espaços de poder que abre possibilidades de novas construções identitárias. Para Hall (2006), a história é sucessiva e não linear por suas rupturas e continuidades. Redescobrir as 'rotas africanas' é falar da escravidão, colonização, exploração e racialização. (CAVAS; NETO, 2015, p. 12).

No que concerne à hierarquia dentro dos terreiros, esta é muito rigorosa quando relacionada à posição das mães de santo e de seus filhos. Cavas e Neto (2015), presenciaram a autoridade destas mulheres dentro da religião em uma entrevista pessoal:

Ao entrevistar mãe Gisèle, vez por outra, a entrevista era interrompida por um filho ou filha de santo que vinha pedir instruções ao pé do ouvido da lalorixá, naturalmente sobre as 'obrigações' que estavam acontecendo na casa. Antes de se dirigirem a ela, deitavam-se ao chão, 'batiam a cabeça' e uma vez orientados, beijavam-lhe a mão e ela os abençoava invocando a 'dona' da casa: 'que lemanjá lhe abençoe meu filho...'. [...] Todo o ritual para dirigir-se a mãedesanto, revela sua autoridade absoluta e seu status naquela comunidade e pode também nos levar a uma reflexão sobre o hibridismo. A fala, 'que lemanjá lhe abençoe', nos remete às imagens do catolicismo quando as crianças, por exemplo, pediam a benção à mãe, à madrinha de batismo ou mesmo ao padre como era o costume, sempre tinham como resposta 'que Deus lhe abençoe meu filho'. (CAVAS; NETO, 2015, p. 13).

Esta última parte que associa o catolicismo ao rito hierárquico dentro dos terreiros é uma semelhança respaldada pelo hibridismo marcado pelos materiais impostos pela europeização do Candomblé e da Umbanda, bem como uma assimilação seletiva e resistência para afirmação de identidades de grupo subalterno (HALL, 1988 apud CAVAS; NETO, 2015, p. 13).

Segundo Carneiro e Cury (1993), o candomblé nos fornece figuras míticas femininas e permite que pensemos questões preciosas para as mulheres, como moralidade, sexualidade e maternidade, a partir de um sistema de representações novo, que mantém diferenças em relação ao modelo operante em nossa cultura ocidental, cristã, eurocêntrica e patriarcal. "Cada orixá representa uma força ou elemento da natureza, um papel na divisão social e sexual do trabalho e, como desdobramento disto, a este papel estão associadas características emocionais, de temperamento, de volição e de ordem sexual". (OLIVEIRA, QUEIROZ, 2019, p. 3).

Entretanto, mesmo com tal aproximação ritualística, é preciso entender o movimento das mães de santo como uma afirmação da diversidade (CAVAS; NETO, 2015, p. 13) e, mais ainda, visualizar que a homogeneização proposta pela globalização não suprime a diferença (SPIVAK, 1994 apud CAVAS; NETO, 2015, p. 13). Ainda sobre a hierarquia feminina dentro da religião de matriz africana, elucidando novamente seu papel:

O comando é meu, quem manda sou eu. Entendeu? Eu que tenho que dizer se vai sair a festa, qual o orixá que quer a festa, entendeu? Eles fazem as reuniões e vêm perguntar pra mim se é assim se é assado, entendeu? O veredicto quem dá sou eu. (Mãe Regina de Iemanjá apud CAVAS; NETO, 2015, p. 13).

As religiões de matriz africana trazem um novo arranjo familiar matriarcal, para estas mulheres, segundo Cavas e Neto (2015), a predominância das mulheres no cargo de lalorixá está ligada ao princípio maternal:

Assim, a lalorixá associa, mais uma vez, o filho de santo ao filho biológico que a mãe cria, cuida e educa. As lalorixás têm plena consciência de seu papel como líder da comunidade, mas, de forma ambígua, atribuem seu lugar como chefe de clã a maternidade, herança das representações do patriarcalismo. (CAVAS; NETO, 2015, p. 15).

Podemos aprofundar a posição destas mulheres dentro de seus barracões para além da hierarquia física propriamente dita. Muito desse local alcançado vem de como as orixás femininas são vistas e admiradas. Para Souza (2015), tal entendimento é descrito como arquétipo ou o modelo inicial, que acaba por empoderar a feminilidade. Souza (2015) elucida esse comportamento ao detalhar sistematicamente a maternidade a partir de quatro orixás femininos: Nanã, Iemanjá, Oxum e Iansã.

Naná é fundamental na cultura iorubá. Ela quem criou o homem a partir da "lama primordial" (PRANDI, 2001, p. 398 apud OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 9) e é ela a responsável pelos saberes ancestrais (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 9). Iemanjá é considerada uma orixá maternal, todavia, não se isenta de seus desejos. Esta é descrita como "uma mulher grande, de seios fartos, bela e sexualmente ativa, que não abre mão do papel de amante com a maternidade, atraindo pescadores para suas águas e os afogando após a satisfação sexual, para que não possam dizer dos segredos avistados no fundo do mar." (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 11). Oxum representa a potencialidade dos corpos femininos, mais precisamente na gestação, onde vê a maternidade como potencialidade e não como obrigação ((OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 13). E, finalmente, a orixá Iansã que não

representa uma figura feminina de docilidade, mas sim a representação da mulher nos espaços de trabalho (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 14-15).

Tais descrições reforçam a hipótese levantada em nosso trabalho. A importância da referência das divindades femininas dentro das religiões de matriz africana consolidam o papel de destaque que as mulheres podem estar dentro dessas instituições.

Mais uma vez é colocada a importância da mulher na organização comunitária africana e afro-diaspórica, em contraposição ao modo como se diz ter sido constituído o ocidente, com mulheres no âmbito privado e homens no âmbito público. (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2015, p. 14).

Como afirmado por Cavas e Neto (2015), na hierarquia de gênero, a mulher pertence ao espaço doméstico e o homem ao espaço público. Nas comunidades do terreiro pode-se questionar a universalidade dessas relações de poder a partir das narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pontuarmos o papel histórico das religiões católica e iorubá, seguido da discussão do papel feminino em cada uma destas instituições, percebemos a disparidade hierárquica de gênero presente em ambas. O percurso de formação das mulheres na Igreja Católica as coloca numa posição inferior e, simultaneamente, instaura nas mesmas um sentimento de pertencimento à subordinação. Em contrapartida, conseguimos demonstrar como esse cenário não é aceito dentro dos terreiros de matriz africana.

É importante não apenas a pontuação do óbvio, isto é, como o patriarcado e o racismo agem em conjunto neste caso em específico, mas sim avaliarmos uma nova possibilidade feminina dentro das instituições religiosas. O Candomblé e a Umbanda surgem de uma luta feminina e preta dessas mulheres mães de santo, carregando até os dias de hoje o peso da resistência. É preciso que o olhar além do eurocêntrico colonizador seja introduzido como possível, uma visão decolonial da religião e do pensamento religioso. A beleza da diversidade precisa sobrepor a ignorância, e isto só acontecerá através de estudos como este que abrangem as nossas raízes em uma perspectiva sensível e capaz de pontuar as disparidades culturais, religiosas e de gênero existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Maurício de. A diáspora das congregações femininas portuguesas para o Brasil no início do século XX: política, religião, gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 42, p. 393-415, junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100393&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- ARAÚJO, Saint-Clair Cardoso de. Métodos de Pesquisa. **Instituto de Educação Socioambiental**, Brasília-DF, out. 2000. Disponível em: http://www.iesambi.org.br/apostila_2007/metodos_pesquisa.htm#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20comparativo%20realiza%20compara%C3%A7%C3%B5es,de%20diferentes%20est%C3%A1gios%20de%20desenvolvimento. Acesso em: 26 fev. 2021.
- AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 52, pág. 109-120, dezembro de 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CAVAS, Cláudio de São Thiago; NETO, Maria Inácia DÁvila. Atravessando Fronteiras: um estudo sobre mães-de-santo e a 'África imaginada' nos terreiros de candomblé do Rio de Janeiro. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 52 -70, ago./dez. 2015. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/rIagg/article/view/6797/pdf_199. Acesso em: 20 nov. 2020.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O Método Comparativo e a Ciência Política. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, vol. 2, nº 1, jan-jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Vitor/Downloads/16160-Texto%20do%20artigo-32645-1-10-20181116.pdf>. Acesso em: ; 22 fev. 2021.

GROSSI, Miriam. Jeito de freira: estudo antropológico sobre a vocação religiosa feminina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.23, p. 48-58, 1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1096/1101>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GUINÉ, João. **O Povo de Terreiro de matriz africana e a responsabilização do Brasil na seara internacional pelo descumprimento da Convenção 169 da OIT1**. Disponível em: https://amaerj.org.br/premio/wp-content/themes/premio_patricia/inscricoes/100917_154652.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

IGINO EVARISTO, M. L. O útero pulsante no candomblé: a construção da “afroreligiosidade” brasileira. **Sacrilégens**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilégens/article/view/26582>. Acesso em: 5 mar. 2021.

KAPPAUN, Eduardo Angelo de Melo. Hierarquia numa instituição de candomblé ketú. 2007. 29 f. **Monografia (Bacharelado em Administração) – Faculdade de Tecnologia e Ciências Sociais Aplicadas**, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/9964/1/20500235.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA JÚNIOR, Geraldo Lopes de. Instituições religiosas e ordem social nos Clássicos da sociologia. **Núcleo de Pesquisa e Extensão**. Goiânia, março de 2011. Disponível em: <http://www.unicampsciencia.com.br/pdf/50bff39502151.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Letícia da Silva; QUEIROZ, Isabela Saraiva de. Maternidade a partir da mitologia iorubá: Nanã, Iemanjá, Oxum e Iansã. **Revista África e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 32, novembro 2019. Disponível em: <<https://africaeaficanidades.net/documentos/0270112019.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2020.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PIRES, Joyce Aparecida. As freiras e suas trajetórias: Vida religiosa e processo histórico. In: **XII Semana da Mulher: mulheres, gênero, violência e educação**. Marília, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/as-freiras-e-suas_joyce-aparecida.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

PIRES, Joyce Aparecida. “Ser mulher e Ser freira”: a vocação religiosa feminina em movimento. **Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, maio de 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT12_Joyce%20Pires.pdf. Acesso em: 12 nov 2020.

RIBEIRO, Bernard Constantino; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. Os direitos humanos e as perspectivas decoloniais: a condição do sujeito subalterno no Brasil. **Amicus Curiae**, v. 11, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/amicus/article/view/1709>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SANT'ANNA, Márcia. Escravidão no Brasil: os terreiros de candomblé e a resistência cultural dos povos negros'. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**. Disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/escravidaao_no_brasil_os_terreiros_de_candomble_e_a_resistencia_cultural_dos_povos_negros.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA, Valéria Fernandes da. Mulheres sob Controle: Subordinação, Clausura e Exclusão – A Constituição Discursiva da Vida Religiosa Feminina nos Séculos XII e XIII. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1302551393_ARQUIVO_VALERIAFERNANDES_TEXTO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

SOUZA, Larissa Fernandes Caldas. **Mito, história e individuação do feminino no candomblé: as imagens arquetípicas da guerreira, da amante e da mãe**, 2015, 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7867?locale=pt_BR. Acesso em: 15 out. 2020.

ONÃ INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Michely Peres de Andrade

Mestre em Sociologia - UFC

Francisca Rosania Ferreira de Almeida

Graduanda em Ciências Sociais - UECE

Dália do Sol Silva Pinheiro

Graduanda em Ciências Sociais – UECE

114

RESUMO: O presente trabalho versa sobre uma proposta de formação continuada na perspectiva antirracista direcionada aos professores da educação básica, de forma remota, em agosto de 2020. Fruto de uma ideia compartilhada por três mulheres, negras, professoras e antirracistas, que atuam com olhar voltado para efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo da educação básica, a partir de suas próprias experiências pedagógicas, a concepção do curso livre foi, primeiramente, movimento de acolhimento e escuta a professores que, como elas, se sentiam sozinhos em seus espaços de atuação, assim como a mobilização em torno da criação de uma comunidade de aprendizagem durante o período da pandemia. O artigo tem por objetivo apresentar o curso, além de trazer os impactos positivos nas práticas docentes, ampliando possibilidades para que a educação antirracista seja colocada em prática de forma efetiva.

Palavras- chave: formação de professores, educação antirracista, práticas pedagógicas, comunidade de aprendizagem

ONÃ CHILDHOODS AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: PATHS TO AN ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT: This work is about a proposal for continuing education in an anti-racist perspective, remotely directed to basic education teachers, in August 2020. The result of an idea shared by three women, black, teachers and anti-racists, who work with an eye turned to implementation of Laws 10,639/03 and 11,645/08 in the basic education curriculum, based on their own pedagogical experiences, the conception of the open course was, firstly, a movement of welcoming and listening to teachers who, like them, felt alone in their spaces of action, as well as the mobilization around the creation of a learning community during the period of the pandemic. The article aims to present the course, in addition to bringing the positive impacts on teaching practices, expanding possibilities for anti-racist education to be effectively put into practice.

Keywords: teacher education, anti-racist education, pedagogical practices, learning community

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p114.119

INTRODUÇÃO

A palavra Onã em Iorubá significa caminho. E os caminhos da vida oportunizaram o encontro de três professoras: Professora 1, que está na rede municipal há quase vinte anos, Mestre e Doutoranda em Educação, atualmente Gerente da Gerência das Relações Étnico-Raciais; Professora 2, professora de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro há nove anos, Mestre em Relações Étnico-Raciais; e Professora 3, Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro há 20 anos. Em comum, as professoras atuaram por muito tempo de suas vidas sentindo-se isoladas, solitárias e desestimuladas nos seus espaços escolares, mas possuem como força a crença na valorização da cultura afro-brasileira no direito de seus alunos expressarem seus modos de ser e estar no mundo, o incentivo ao empoderamento, através da valorização da estética negra e do conhecimento de sua história ancestral.

Nesse ponto, ao se encontrarem, durante o período da pandemia de Covid-19, compartilharam suas trajetórias, memórias e experiências, perceberam que tinham muito a contribuir com outros pares se dessem visibilidade a essas histórias. Assim, criaram o curso Onã Infâncias e Relações Étnico Raciais. O curso Onã Infâncias e Relações Étnico - Raciais, é um curso livre, que traz em seu cerne a transformação através de uma educação antirracista. O curso é realizado de forma remota, dividido em seis módulos: I- As Relações Étnico – raciais na Educação Infantil; MÓDULO II - Empoderamento infantil: construção da autoestima positiva; MÓDULO III- O brincar baseado nos valores civilizatórios afro – brasileiros e o brincar dos povos indígenas ; MÓDULO IV - Valores e Saberes dos Povos Originários ; MÓDULO V - Literaturas e Contação de histórias negras e indígenas e MÓDULO VI - Construção de bonecos africanos.

Por ter sido criado no período pandêmico, o curso é inteiramente realizado de forma remota, amparado pelo Decreto Presidencial número 5.154, de 23 de julho de 2004. Sabendo das lacunas em relação à formação específica para uma educação das relações étnico-raciais, as professoras se preocuparam em produzir um material de referências teórico-metodológicas, além de sugestões de literatura e acervo, ampliando o repertório dos cursistas. Além disso, investiram na emissão de certificação, conferindo uma carga horária de 3h/aula, totalizando 15 horas formativas.

O curso tem uma procura muito significativa por parte de professores, que na maioria das vezes não tiveram em sua formação docente uma base para trabalhar as relações étnico-raciais. Como nos afirma Müller (2009) estudos relacionados à temática evidenciam o despreparo dos professores e demais profissionais da educação para trabalhar pedagogicamente situações de racismo na escola, com isso os professores que nela atuam não foram preparados para entender e trabalhar a diversidade na sua prática educativa. Com isso, o Curso Onã traz em seus módulos, mais arcabouço teórico e prático para tentar de alguma forma suprir essa ausência na formação docente em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Outra premissa das idealizadoras é que a passagem pelo Onã se abra como uma perspectiva real de caminhada na ampliação de conhecimentos de forma contínua, como uma mudança de postura em relação a responsabilidade que se tem, como educadores, nas suas posturas frente à busca pelo conhecimento, bem como o desenvolvimento de registros e pesquisas a partir da própria prática.

REDES DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS PANDÊMICOS

O curso Onã nasceu em agosto de 2020 e devido à pandemia da COVID -19, foi criado e executado de forma remota. O acesso e o uso de novas tecnologias como aliadas à aprendizagem transformaram muito as formas de ensinar. De acordo com Almeida e Moran (200) as redes, em especial a internet, estão provocando mudanças na educação presencial e à distância. A princípio, as professoras tinham uma expectativa em torno da formação de apenas 1 turma para o segmento de educação infantil e 1 turma para o segmento do ensino fundamental, intencionando alcançar em torno de 20 pessoas por turma, 40 pessoas no total da primeira oferta. No entanto, surpreenderam-se com a procura e interesse de muitos profissionais, não apenas da rede municipal de ensino, onde são conhecidas; mas também de profissionais de outras redes públicas e privadas. Em um ano de atuação, as expectativas foram totalmente superadas: houve oferta de 10 turmas, gerando o quantitativo de mais de 300 participantes. Cabe destacar que três motivos principais pelos quais essas pessoas buscaram o curso: o primeiro se refere a busca por uma formação específica em educação das relações étnico-raciais, o segundo o desejo de compreender e ter acesso a recursos e possibilidades concretas de mudanças na prática pedagógica, e o terceiro, o desejo de construir uma prática em consonância com os preceitos de uma educação antirracista e emancipatória.

Outro fato surpreendente foi o acesso a pessoas de outros estados do Brasil e de pessoas brasileiras morando em outros lugares do mundo. As professoras acreditam que tal fato está relacionado ao alcance das redes sociais e ao intercâmbio positivo também gerado pelo contexto pandêmico, no qual as pessoas tiveram maior disponibilidade para se engajarem em movimentos formativos. Essa possibilidade que as professoras tiveram de aproximação com pessoas de diversos lugares do Brasil e fora dele, foi muito positiva para que pudessem expandir a proposta do curso. Siemens (2004) considera que é necessário estabelecer conexões entre diferentes fontes de informações.

Com a Pandemia foi preciso adaptar a essa nova realidade, com isso as redes sociais são grandes aliadas para a divulgação e execução do curso. Os cursistas recebem o material através de um drive, que contém todos os textos de apoio e ementas dos módulos. O ensino remoto é um importante aliado à prática pedagógica, sendo necessária uma adaptação por parte dos educadores e não-educadores, para que possam acompanhar essas novas tendências e metodologias ativas.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Lei 11. 645/08, que altera a LDB (Lei 9394/96) e incluiu a 10.639/08, obriga as instituições de ensino a trabalharem a cultura afro-brasileira, africana e indígena durante todo o ano letivo. Com as Leis, vieram as Diretrizes Curriculares, que visam orientar de que maneira as temáticas devem ser trabalhadas, vencendo metodologias preconceituosas, reprodutoras de estereótipos, ou reduzidas a práticas reducionistas à datas comemorativas, folclorização e projetos extra curriculares. No entanto, sabemos que mesmo com as leis em vigor, muitas escolas ainda não trabalham a temática de forma integral, pois tem como um dos entraves o currículo da formação docente que ainda reflete predominantemente um arcabouço eurocêntrico. No entanto, para que haja equidade de fato em nossa sociedade,

se faz necessária uma educação que paute a diversidade de forma positiva, desde a educação básica até a formação universitária.

A infância é a etapa mais importante do desenvolvimento humano. Uma infância em que a autoestima da criança, em especial da criança negra, seja desenvolvida de forma positiva não apenas no âmbito familiar, mas também no âmbito escolar, é imprescindível para sua plenitude humana, pois a criança encontra-se em fase de construção das identidades. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, a criança é definida como sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e questionar, a criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Atualmente, temos uma vasta literatura acerca da temática étnico- racial somada a materiais diversos que ampliam as possibilidades de desenvolvimento em sala de aula. No entanto, a mudança deve primeiramente ser interna, pois é necessário que o professor se entenda como agente de mudança de si e das suas práticas, impactando nas vivências e relações com as crianças. De acordo com Abramovicz et. al. (2010) a questão racial está presente no contexto escolar, inclusive na primeira infância. A pesquisa desenvolvida revelou que o racismo apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche, situações que demonstravam um tratamento diferenciado por parte dos educadores para crianças negras e para crianças não- negras. O afeto, chamado pela autora como "paparicação", era destinado às crianças brancas, enquanto as crianças negras eram excluídas, pouco acarinhadas, pouco elogiadas, invisibilizadas e negligenciadas. Com isso, podemos afirmar que o racismo estrutural também perpassa a educação. Não há como pensar a educação sem pensar na diversidade étnica existente em nosso país.

A grande procura pelo curso confirma a máxima da lacuna existente na formação docente. Sabe-se que a criança negra quando está no espaço escolar tem tratamento diferenciado da criança branca, como também confirma a pesquisa desenvolvida por Cavalleiro (2020). A pesquisadora evidenciou que os educadores, muitas vezes, se omitem em situações de racismo e preconceito dentro da escola, reforçando as relações de opressão e naturalizando a posição de inferioridade das crianças negras. Desta forma, o curso Onã se apresenta como possibilidade de apontar caminhos, a fim de superar essas práticas de exclusão e reprodução do racismo, trazendo à tona discussões sobre temas como: Racismo estrutural, História da educação infantil no Brasil, Dados e pesquisas sobre desigualdades educacionais, Desconstrução do mito da democracia racial, levando os educadores a refletirem sobre as práticas escolarizadas que foram concebidas sob égide discriminatória.

De acordo com Almeida (2021), o racismo é decorrente da própria estrutura social, do modo "normal" com que se constituem as relações, sejam elas econômicas, políticas, familiares, com isso não sendo um comportamento patológico social e nem um desarranjo social. Para enfrentarmos o racismo estrutural a educação precisa ser de fato antirracista, pois a educação é uma das bases fundamentais para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e que ajudem a construir uma sociedade mais equânime.

Compreendemos, portanto, que é inadmissível que educadores, sobretudo nas instituições públicas de ensino, continuem atuando como reprodutores do sistema sustentado pelo racismo estrutural presente em nossa sociedade. O Brasil é um país majoritariamente negro. Conforme indicam dados do IBGE, o país é formado por aproximadamente 57% da população autodeclarada negra. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente que a escola seja um espelho representativo dessa população.

Em relação a avaliação do curso, que já atendeu mais de 300 pessoas, as professoras recebem muitos retornos positivos por parte dos cursistas, que afirmam que o Curso Onã foi fundamental para ressignificar as suas práticas pedagógicas. As idealizadoras consideram, mediante aferição das avaliações, que os objetivos do curso são alcançados, pois ainda com o curso em andamento, os cursistas já compartilham a efetivação das orientações, reflexões e possibilidades apresentadas a cada encontro. Tendo o princípio teórico-prático alcançado, alcança-se uma dimensão que é imensurável, a do alcance dessa mudança de postura que reverbera positivamente nas crianças, os sujeitos mais importantes desse processo.

Segundo Silva (2001) um profissional capacitado estará apto para reverter de forma positiva um material didático ruim, e também ampliará de fato a discussão com os seus pares para que seja colocada em prática uma educação voltada para as relações étnico-raciais durante todo o ano letivo. A partir do que foi dado no Curso Onã, alguns educadores conseguiram inserir em sua prática projetos pedagógicos voltados para as relações étnico-raciais, construindo pontes dentro de suas unidades escolares. Sabemos também dos desafios enfrentados por muitos educadores, pois não é fácil e nem unânime a implementação de uma prática antirracista. No entanto, como nos afirma Gomes (2001, p. 87) a construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica no reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí estaremos articulando Educação, Cidadania e Raça.

Ao final do curso, além dos cursistas receberem o certificado de conclusão, são convidados a entrar em um grupo do whatsapp, a fim de que continuem envolvidos no processo de construção de rede, de fortalecimento mútuo e o aquilombamento. O Onã não é apenas um curso, mas uma grande aldeia de acolhimento e trocas, na qual todos os envolvidos se sentem apoiados. Principalmente, porque se trata de um campo aberto para que as pessoas compartilhem as suas práticas, contribuam com experiências, narrativas, leituras e informações que nutrem o grupo, ampliando o repertório. As professoras entendem muito bem o sentimento de terem tido práticas solitárias e silenciadas. Justamente por isso, investem para que o grupo se torne uma espécie de comunidade de aprendizagem.

PARA CONTINUAR PELO ONÃ...

A jornada de uma educação antirracista tem sido construída a muitas mãos pelos movimentos sociais, sobretudo pelo movimento negro. Pensando especificamente no segmento da educação infantil e no encontro de professoras negras que têm dedicado suas experiências e pesquisas à construção de saberes sobre as infâncias negras, percebemos a importância da formação específica como ponto crucial de suas trajetórias. Nesse caminhar, as professoras Joana, Luiza e Renata se entenderam como mulheres em

movimento, capazes de modificar a angústia do momento pandêmico em possibilidade de construção de pares. Há um ditado africano que diz que é preciso uma aldeia para educar uma criança, assim, imbuídas desse saber ancestral que essas professoras se lançaram ao desafio de criar um curso livre, organizando conhecimentos e experiências em um formato metodológico remoto que pudesse convidar, agregar, somar outros professores que compartilham o desejo de implementação de uma prática pedagógica mais justa, equânime e democrática de fato.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. In Salto para o Futuro. Brasília: Posigraf, 2005.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro; Editora Jandaíra , 2021
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009
- CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo : Contexto , 2020
- CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Racismo e anti- racismo na educação** : repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org). São Paulo : Selo Negro, 2001
- GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Formação de professores e perspectivas para a implantação da Lei n.10.639/03** . IN :Relações raciais no cotidiano escolar : diálogos com a Lei n. 10.639/2003/ Maria Elena Viana Souza, org, Rio de Janeiro: Rouvelle,2009
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e paparicação** .Educ. rev ; 26(2): 209-226, ago. 2010.
- SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria de la aprendizagem para la era digital**. 2004. Disponível em : [conectivismo\[siemens\].pdf \(upf.br\)](#). Acesso em 11.out.2021.
- SILVA. Maria Aparecida (Cidinha) da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

POR UM ENSINO DE SOCIOLOGIA ANTIRRACISTA: A ATUALIDADE DA OBRA QUARTO DE DESPEJO EM TEMPOS DE CRISE

Michely Peres de Andrade ²⁷
Francisca Rosania Ferreira de Almeida ²⁸
Lilian Maria da Silva Mello ²⁹
Dália do Sol Silva Pinheiro ³⁰

120

RESUMO: Desde os seus primórdios, o campo das Ciências Sociais tem estabelecido potentes diálogos com a literatura. Nos últimos anos, com a presença cada vez mais marcante da literatura negra no mercado editorial e nos espaços de formação acadêmica, cientistas sociais têm produzido inúmeras pesquisas partir das obras de autoras e autores afrodiapóricas/os, processo que ocorre concomitantemente ao acirramento do debate em torno da efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Nesse contexto de aprofundamento das discussões sobre o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas no Brasil, o referente trabalho busca analisar a importância da literatura no ensino de Sociologia a partir da obra “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada*” (1960), de Carolina Maria de Jesus, autora negra que dialoga com questões como desigualdade social, racismo e subalternidade. Partimos da nossa experiência no contexto das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizadas na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Darcy Ribeiro, localizada em Fortaleza (CE), durante o período de ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19. A metodologia utilizada tem como base a aplicação de formulários via *Google Forms* e realização de rodas de conversa, dando destaque para as reflexões acerca dos debates propugnados pela apresentação da obra aos/as estudantes das turmas de 1º e 2º anos de Ensino Médio (2021). Em contrapartida, realizou-se também um paralelo com a obra “*Caçadas de Pedrinho*” (1939) de Monteiro Lobato, considerada um *Clássico* da Literatura infanto-juvenil, ainda que a narrativa seja fortemente marcada pelo racismo. Assim, enfatizamos a correlação entre a Literatura e a Sociologia, compreendendo como a leitura de autoras e autores negres são fundamentais para a promoção da educação antirracista nas escolas, aproximando as/os estudantes das discussões políticas e sociais presentes na sociedade.

Palavras-chave: Literatura; Sociologia; Ensino Remoto; Antirracismo.

PARA UNA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA ANTIRRACISTA: LA ACTUALIDADE DEL TRABAJO SALA DE DESALOJO EN TIEMPOS DE CRISIS

ABSTRACTO: Desde sus inicios, el campo de las Ciencias Sociales ha establecido poderosos diálogos con la literatura. En los últimos años, con la presencia cada vez más fuerte de la literatura negra en el mercado editorial y en los espacios de formación académica, los científicos sociales han producido numerosas

²⁷ Doutorado em Sociologia, Professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, coordenadora do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação (GERE - UECE/UNILAB) e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Ciências Sociais. Email: michely.andrade@uece.br

²⁸ Mestrado em Sociologia, Professora da EEEP Darcy Ribeiro, supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Ciências Sociais. Email: zanalmeida86@gmail.com

²⁹ Licencianda do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, bolsista do Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação (GERE - UECE/UNILAB) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Ciências Sociais. Email: lilian.mello@aluno.uece.br

³⁰ Licencianda do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, bolsista do do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo de Ciências Sociais. Email: dallia.pinheiro@aluno.uece.br

investigaciones basadas en la obra de autores afrodiaspóricos, proceso que se da de forma concomitante con la intensificación del debate en torno a la aplicación de las Leyes 10.639/03 y 11.645/08. En ese contexto de la profundización de las discusiones sobre la enseñanza de la historia y las culturas afro-brasileira y indígena en Brasil, el trabajo busca analizar la importancia de la literatura en la enseñanza de la Sociología a partir de la obra “Sala de desalojo: diario de una favelada” (1960), de Carolina Maria de Jesús, autora negra que dialoga con temas como la desigualdad social, el racismo y la subordinación. Partimos de nuestra experiencia en el contexto de las actividades del Programa de Becas Institucionales de Iniciación a la Docencia (PIBID), realizado en la Escuela Estadual de Educación Profesional Darcy Ribeiro, ubicada en Fortaleza (CE), durante el período de enseñanza a distancia, como resultado de la pandemia de Covid-19. La metodología utilizada se basa en la aplicación de formularios a través de Google Forms y la realización de círculos de conversación, destacando las reflexiones sobre los debates promovidos por la presentación del trabajo a alumnos de 1º y 2º de bachillerato (2021). Por otro lado, también hubo un paralelo con la obra “Caçadas de Pedrinho” (1939) de Monteiro Lobato, considerada um Clásico de la Literatura infantil, aunque la narrativa está fuertemente marcada por el racismo. Así, enfatizamos la correlación entre Literatura y Sociología, entendiendo cómo la lectura de autores y autoras negros es fundamental para la promoción de la educación antirracista en las escuelas, acercando a los estudiantes a las discusiones políticas y sociales presentes en la sociedad.

Palabras-llave: Literatura; Sociología; Enseñanza Remota; Anti racismo.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p120.132

INTRODUÇÃO

Há décadas cientistas sociais vêm ressaltando a importância da relação entre a Sociologia e a Literatura para uma compreensão mais ampla da sociedade e suas problemáticas. Como bolsistas do programa federal de formação docente mais importante do país, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este artigo tem como ponto de partida a nossa experiência com práticas de ensino antirracistas em sala de aula. Traremos como relato, uma atividade específica, o debate sobre a obra “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” (1960), refletindo como a mesma dialoga com o contexto político e com a realidade social dos/as estudantes da escola pública. A obra de Carolina Maria de Jesus trouxe reflexões fundamentais para analisarmos as desigualdades sociais estruturais do país agudizadas em períodos de crise social, ética, política e econômica. O diálogo com a obra nos possibilitou a intersecção das duas disciplinas, o que nos levou ao seguinte questionamento: Como a literatura pode auxiliar o ensino de Sociologia, promovendo a maior participação de estudantes no contexto do ensino remoto?

Ao longo dos meses em que estivemos atuando no ensino emergencial, a dinamização de autores/as foi essencial para assegurar que as aulas apresentadas ocorressem de uma maneira fluida e que não houvesse desvio de atenção diante dos assuntos trabalhados a partir da obra. Assim, notamos a necessidade de haver contrapontos. Como efeito dessas indagações, trouxemos o autor Monteiro Lobato para ajudar as/os estudantes a refletirem e observarem a partir de um olhar crítico os trechos da obra “*Caçadas de Pedrinho*” (1939). A criticidade que a disciplina de Sociologia propõe é imprescindível para as discussões que são trazidas em sala. Nesse sentido, Otávio Ianni (1999), sendo um dos referenciais teóricos discutidos neste trabalho, trará importantes contribuições nesse contexto das leituras de obras literárias, sendo um auxílio na disciplina de Sociologia.

A partir das aulas observadas e as atividades apresentadas durante o modelo remoto, obtiveram-se experiências nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio na EEEP Darcy Ribeiro, localizada em Fortaleza – CE. Uma das metodologias inseridas foi a aplicação de formulário via *Google Forms*, além de reflexões acerca da experiência propiciada pelos debates realizados durante as aulas. De acordo com o sociólogo e professor brasileiro, Octávio Ianni, “*As narrativas literárias e sociológicas adquirem níveis excepcionais, tornando-se propriamente não só notáveis, mas clássicas, quando os seus autores lidam criativamente com a paixão, a intuição e a imaginação*” (1998, p.13). Os sentimentos que a literatura mobiliza nos leitores vai depender também do contexto social abordado no texto, onde sua pretensão, não raro, consiste em uma reflexão das problemáticas da época.

Considerando que o campo literário brasileiro ao longo dos séculos esteve ancorado em uma mentalidade classista e colonial, onde o homem branco e de classe média/alta (características primordiais para o reconhecimento do autor e valorização de sua obra) é tido como padrão às premissas literárias, como, então, se dá a representação e a representatividade das mulheres negras na literatura? Essa foi uma questão central que conduziu parte do debate e das reflexões realizadas pelos/pelas estudantes.

Devido ao processo de apagamento histórico da produção de intelectuais e autores/as negros/as, muitos desses/as alunos/as com os quais trabalhamos na escola pública não conheciam a obra *Quarto de despejo* de Carolina Maria de Jesus, assim como também não conheciam outras/os escritoras/es importantes, tais como, Conceição Evaristo, Maria

Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, entre outros. Dito isto, qual o papel da educação no processo de reconhecimento e valorização da produção literária negra? Qual o lugar do PIBID e dos programas de formação docente na educação antirracista? Quais os desafios e as potencialidades do ensino remoto para a efetivação de práticas de ensino antirracistas e contra-coloniais? Essas são algumas questões que mobilizaram as reflexões e a escrita do presente trabalho.

LITERATURA NEGRA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Ao longo de décadas, os estereótipos da mulher negra na literatura e nos meios de comunicação transitaram entre a hipersexualização e a infantilização. Quando hipersexualizadas, as mulheres negras foram representadas como perigosas, dotadas de uma sexualidade que escapa às normas. Por outro lado, há as representações que infantilizam essa mesma mulher negra. Em “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (2020), a antropóloga, historiadora e militante Lélia Gonzalez desenvolveu importantes análises sobre as origens das representações existentes sobre as mulheres negras no Brasil, identificando o mito da democracia racial como a grande neurose nacional.

Lélia Gonzalez irá analisar as representações sobre a mulher negra que predominam no nosso imaginário nacional, observando a recorrência de dois estereótipos que estruturam e retroalimentam o mito da democracia racial: a mulata e a mãe preta. Para compreender essa dinâmica, ela recorre à categoria lacaniana de infante, que corresponde àqueles que não possuem fala própria. É a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelo adulto. Designa aquele que não é sujeito do seu próprio discurso, na medida que é falado e definido pelo outro. Ela é falada pelos adultos na terceira pessoa e reproduz essa lógica, acarretando o deslocamento do conhecimento do sujeito para outrem.

Influenciada pelas leituras de Frantz Fanon em “Pele negra, máscaras brancas”, Lélia Gonzalez esteve interessada no processo pelo qual o reforço dos estereótipos da mulata e da mãe preta relaciona-se às identificações imaginárias e aos mecanismos psíquicos do colonizado na superioridade que esse atribui ao colonizador. Tal infantilização engloba desde o servilismo e a humildade subalterna até as caricaturas do “crioulo doido” e da “nega maluca”. Na literatura, não raro, são personagens irresponsáveis e inconsequentes, características que justificariam, de algum modo, o controle dos/das personagens brancas sobre os seus destinos. Tais recursos ainda hoje encontram equivalentes no cinema e na televisão, sobretudo em programas humorísticos.

Em contrapartida a essa lógica de representação, entre os anos 1960 e 70, no Brasil, a literatura negra se desenvolve inserida no cenário de intensa fruição e efervescência cultural. Por literatura negra brasileira, compreendemos a produção literária que trata das condições de vida das populações negras a partir de um eu enunciador político e decolonial, articulado com a luta antirracista. No trecho a seguir, a escritora Conceição Evaristo descreve o que significa essa fruição literária:

Precisamos mostrar as nossas narrativas, temos que disputar. E eu preciso falar que os meus primeiros leitores foram pessoas do movimento social negro. Cada leitor e cada leitora levava pra sala de aula, pra academia. Então hoje, se eu chego nesse espaço da Ocupação [Itaú], é um espaço que foi construído a partir da leitura dos meus pares. Aquela imagem de escrava Anastácia (aponta pra ela), eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala

com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara. Porque todo nosso processo pra eu chegar aqui, foi preciso colocar o bloco na rua e esse bloco a gente não põe sozinha (EVARISTO, 2017)³¹.

A literatura negra no Brasil compõe o processo de autodefinição dos povos da diáspora africana. Não se trata de instrumentalização da literatura, mas a convicção de que a literatura intervém no mundo e a linguagem, por sua vez, está longe de ser transparente ou neutra. Escritoras negras a exemplo de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus nos auxiliam a compreender as marcas da colonialidade e das desigualdades sociais, no momento em que as ideias e representações eurocentradas vêm perdendo cada vez mais a sua exclusividade, cedendo lugar a um “alargamento das fronteiras enunciativas” e “abrindo espaço para outras vozes e outras histórias, muitas vezes dissonantes” (BHABHA, 1998, p. 24).

As representações que encontramos na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* deslocam a mulher negra da condição de objeto para a de sujeito da enunciação. A escrita de Carolina Maria de Jesus descoloniza a matriz de poder arraigado no campo literário, dando visibilidade aos saberes outros, às vozes dissonantes, às estratégias de sobrevivência ao epistemicídio colonial. Por epistemicídio, Sueli Carneiro afirma:

“O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indignidade cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (...) É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (...) O epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, a saber, disciplinar/normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações” (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Rompendo com esse apagamento, a presença e a visibilidade crescente de autoras negras no campo literário ocorre concomitantemente ao fortalecimento do feminismo negro no Brasil e à entrada, também gradativa, de pessoas negras nos espaços acadêmicos. Essa inserção tem contribuído para a reconfiguração de alguns marcos teóricos dentro das universidades, entre eles, o paradigma da democracia racial. Como afirma Fernanda Felisberto (2012), este processo não é, obviamente, automático, pois a travessia do lugar de objeto para o de sujeito produtor de conhecimento leva tempo. E a temporalidade, neste caso, está diretamente relacionada, também, ao domínio dos códigos, “ao assenhorear de sua fala e se empoderar de seus espaços, já que o que se tem como referencial são os clássicos eurocêntricos sendo cartesianamente (re)lidos, (re)inventados, (re) interpretados,

³¹ Trecho de entrevista concedida à revista Bravo em maio de 2017, durante a Ocupação Conceição Evaristo no Itaú Cultural em São Paulo.

na vã tentativa de se buscar uma universalidade em situações tão particulares” (FELISBERTO, 2012).

Carolina Maria de Jesus é uma dessas vozes que foram invisibilizadas pelo processo de embranquecimento e pelo epistemicídio. Mulher negra e mãe solo que viveu na favela de Canindé em São Paulo, criou seus três filhos trabalhando como catadora de material reciclável, passando inúmeras vezes por situações de fome, violência doméstica e racismo.

“Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima... Vi uma senhora reclamar que ganhou só ossos no Frigorífico e que os ossos estavam limpos” (1960, p. 51)

A escritora frequentou apenas os dois primeiros anos do ensino fundamental, sofrendo o processo de negação à educação. Contudo, ela sempre se interessou pela leitura e foi através de suas reciclagens que ela pôde ter contato com a leitura e a escrita. A partir disso, foi nesse período (1955) que a autora começou a desenvolver seu diário, sua autobiografia “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada*”. Proporcionar a leitura de uma obra como esta para estudantes de escolas e universidades públicas é romper com o racismo curricular e o elitismo acadêmico. Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012), é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. Por isso mesmo ela pode ser um importante espaço para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra, enfim, discutidas e superadas.

Por outro lado, isso só será possível a partir de práticas pedagógicas apoiadas numa política da diferença. É preciso reforçar a premissa de que na relação entre a cultura negra e as demais culturas existentes no país não há nenhuma pureza, pelo contrário. Existe, antes, um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, significação e recriação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2012). Daí a importância apresentar e debater a produção intelectual e cultural de pessoas negras e da diáspora africana para além do mês de novembro, período em que comemoramos o Dia da consciência negra. O Pibid de Ciências Sociais da UECE encontrou na escola Darcy Ribeiro e na professora de Sociologia o acolhimento desta proposta.

ENSINO REMOTO E O LUGAR DO PIBID NA LUTA ANTIRRACISTA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi criado em 2007 pelo então ministro da educação Fernando Haddad e ainda hoje é vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid é o principal programa de valorização docente do país, que “oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública” (BRASIL, MEC). De acordo com a página do Ministério da

Educação, o objetivo é “antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (Idem).

O objetivo é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica. O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; a coordenadores institucionais que articulem e implementem o programa em universidades ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas e, ainda, a professores de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos (MEC, Brasil).

Na Universidade Estadual do Ceará, o Pibid do curso de Ciências Sociais, localizado no campus do Itaperi, teve a sua primeira atuação em 2010. Com as mudanças ocasionadas pela Reforma do ensino Médio, o projeto atual (2020-2022) tem como uma das principais características a recontextualização crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na Educação em direitos Humanos. As atividades voltadas para o debate em torno dos Direitos Humanos são planejadas com o fim de criar espaços de experiências de reflexão e de ação didático-pedagógica das/dos licenciandas/os, relacionando memórias, biografias, identidades e territorialidades na problematização acerca da garantia dos Direitos Humanos. Busca-se, com isso, desenvolver ferramentas de análise e de atuação dos licenciandos junto aos estudantes do ensino médio, em diálogo com as suas próprias trajetórias de vida.

Alinhada às diretrizes da Educação em Direitos Humanos, o projeto tem como um dos seus objetivos pautar a questão racial para além das datas comemorativas que as escolas costumam seguir no seu calendário letivo. Não queremos, com isso, deslegitimar o dia da Consciência negra, mas temos como premissa a efetivação da lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas afrodiáspóricas e indígenas em todos os níveis educacionais. Afirmar o compromisso ético e político com essas leis implica em repensar a nossa prática docente, visando a descolonização do currículo na universidade e na escola. Para isso, o Pibid tem um papel fundamental, dado o seu impacto na vida de futuros/as professores/as.

Garantir o ensino da História e das culturas afro-brasileira e indígena nas instituições educacionais é uma importante conquista, fruto da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. É importante lembrar que a educação sempre foi uma pauta central para as organizações negras brasileiras, desde os tempos das irmandades no final do século XIX, passando pela Frente Negra Brasileira na década de 1930 e o Movimento Negro Unificado no final do século XX.

Desde a sua promulgação, torna-se evidente que a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 requer determinadas condições, tais como sensibilização e engajamento da gestão escolar, formação docente qualificada e continuada, investimento em livros e

materiais didáticos apropriados, reelaboração dos PPPs³² das escolas, entre outras iniciativas. O papel das secretarias, nesse contexto, é imprescindível, assim como também é fundamental a atuação do ministério público, do Ministério da Educação, dos órgãos de fomento e de programas a exemplo do PIBID e do Residência Pedagógica. Tendo em vista o papel político que o Pibid de Ciências Sociais possui, assumimos o compromisso de trazer esse debate para as aulas de Sociologia, de forma a não tratá-lo como tema, mas como uma dimensão estruturante das desigualdades sociais. Também elencamos como uma premissa, a valorização da produção intelectual negra como forma de resistência ao epistemicídio.

Porém, para a realização do nosso cronograma ao longo desses meses, foi necessário adaptar as atividades que havíamos planejado durante a idealização e escrita do projeto Pibid UECE - Núcleo de Ciências Sociais. Naquele momento, não fazíamos ideia de que o mundo seria acometido por uma pandemia. Com as medidas de segurança sanitária cada vez mais restritivas, as instituições de ensino básico e superior viram-se obrigadas a adotar o ensino emergencial online, sob a justificativa de manutenção dos salários de professores. No cenário cheio de incertezas e desafios, o campo da educação nunca se viu tão hiperconectado e saturado por lives, conferências e reuniões online, cada vez mais dependente de plataformas que até então eram vistas com desconfiança por parte significativa dos profissionais de educação, bem como pelos críticos da Educação a Distância (EaD).

Como nos mostram a pesquisa realizada por Karla Saraiva, Clarice Traversini e Kamila Lokmann sobre a exaustão docente em tempos de pandemia (2020), o discurso de que a educação não pode parar foi amplamente mobilizado por estados e empresas, lembrando-nos que a lógica imperativa do nosso tempo é a produtividade e a performatividade. Indivíduos que se veem seduzidos a trabalhar cada vez mais, sem descanso, parecem não perceber a racionalidade neoliberal capilarizada nas mídias digitais, que tornam as fronteiras entre o público e o privado cada vez mais tênues. Entre angústias e curiosidades, professores/as e estudantes viram-se completamente tomados pelas reuniões online e grupos de whatsapp, demandados/os a responder com prontidão as inúmeras mensagens de trabalho trocadas ao longo do dia. Além de tornar mais evidente a precariedade e o cansaço do trabalho docente, o ensino remoto tornou mais aguda a desigualdade social e a exclusão digital de milhões de estudantes em todos os níveis de ensino. Com a crise política e econômica instaurada, parte significativa desses/as discentes precisou entrar no mercado de trabalho precocemente para compor a renda familiar, ocasionando em uma evasão escolar sem precedentes.

Nesse contexto desafiador, o Pibid precisou se reinventar para realizar as suas atividades e contribuir para a construção de vínculos entre bolsistas, supervisoras e estudantes das escolas públicas parceiras. Ao longo desses meses, foram realizadas formações e atividades coletivas voltadas para o público escolar e extraescolar. Buscando prezar por um ensino de sociologia mais dialógico e antirracista, bolsistas da Escola profissionalizante Darcy Ribeiro realizaram, além do acompanhamento inicial e intervenções nas aulas, rodas de conversa sobre temas como relações étnico-raciais e racismo no Brasil, orgulho

³² Projeto Político Pedagógico.

LGBTQIA+, intolerância e racismo religioso, a atualidade da obra de Carolina Maria de Jesus, entre outros.

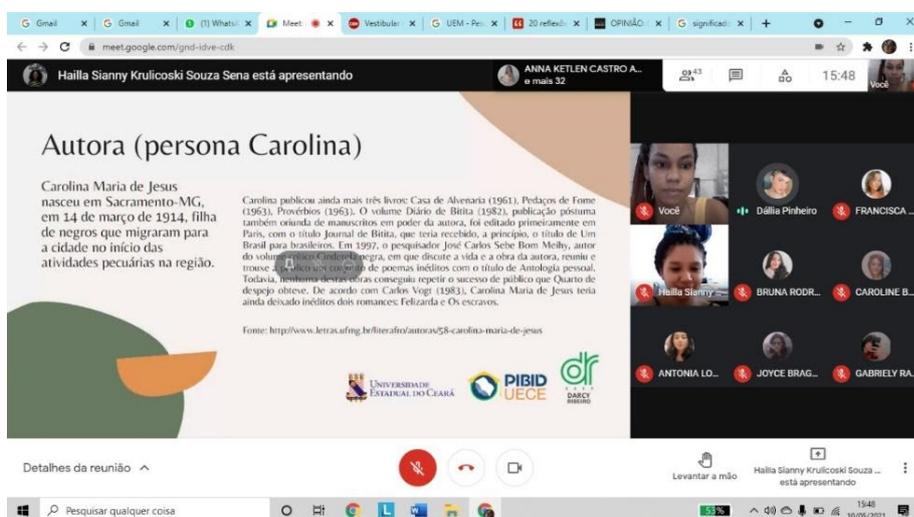
A realização dessas atividades partiu da aplicação de formulários eletrônicos com os estudantes a fim de identificar quais temáticas e discussões realizadas em aula mais os interessavam. Desigualdade Social, Racismo Estrutural e Movimentos Sociais estavam entre as temáticas mais citadas. Com base nisso, elaboramos uma apresentação em torno da obra “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada*” para apresentar aos/as discentes das turmas de 1º e 2º anos, dos cursos de Nutrição, Agrimensura, Agroindústria e Desenho em Construção Civil, sendo oito turmas no total.

Produzimos, assim, um *Slide* para tornar a aula mais dinâmica e participativa, já que o modelo remoto muitas vezes dificulta esse processo. Ao longo da nossa exposição, abordamos os seguintes aspectos: análise da autora e sua trajetória de vida, contexto histórico brasileiro, desenvolvimento da obra e a sua atualidade para pensarmos o Brasil contemporâneo. Durante as apresentações, foi possível perceber que a grande maioria dos/as alunos/as não conheciam ou nunca tinham ouvido falar de Carolina Maria de Jesus, mas a maioria conhecia Monteiro Lobato e essa é, talvez, mais uma evidência do quão a Literatura Negra brasileira ainda é invisibilizada. Contudo, ocorreram participações bastante efetivas — considerando o fato de a apresentação ter se dado de forma remota — onde os/as próprios/as estudantes desenvolveram falas significativas, interligando a obra com o cenário atual e questionando sobre a situação da fome e pobreza que o Brasil ainda enfrenta.



Para dar continuidade ao debate, realizamos um paralelo com a obra “*Caçadas de Pedrinho*” (1939), de Monteiro Lobato, que é repleta de termos e trechos racistas e misóginos, como: “(...) e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros” (1939, p. 23). Não obstante, a obra ainda é considerada um clássico da literatura infantil e tem seu autor

reconhecido como cânone pela literatura brasileira. Carolina Maria de Jesus, por sua vez, foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil a romper com a “máscara do silenciamento” na literatura, para utilizarmos a imagem construída e analisada por Grada Kilomba em *Memórias da plantação* (2019). De acordo com Audálio Dantas, jornalista que visitou a favela de Canindé e quem contribuiu para que a obra de Carolina fosse publicada, “(...) por traz de uma senhora, negra e pobre, existia uma mulher sensível, inteligente e audaciosa” e que ainda causa impacto nos dias atuais pelo seu teor político e social. Em *Quarto de despejo*, de antigo objeto de análise, a mulher negra passa a ser, ela própria, sujeito da enunciação e produtora de conhecimento.



A partir do debate proposta na aula, algumas estudantes se manifestaram em relação ao tema da autoaceitação da pessoa negra, um processo muitas vezes árduo de aceitar e respeitar seu próprio cabelo, seus traços físicos e a sua cultura, o que nos levou a refletir sobre os padrões de beleza coloniais impostos pela sociedade e tão bem refletido por Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008). Podemos perceber, portanto, como a discussão de tal obra possibilita diálogos com várias problemáticas e situações, estimulando a participação dos/das jovens em um momento tão difícil, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais e pelo recrudescimento de forças mais reacionárias do nosso país. A seguir, selecionamos alguns trechos das respostas registradas no formulário de pesquisa que tinha como pergunta: “O que você achou da temática?” Não foi exigida a identificação para respondê-la.

“Muito boa. E principalmente necessária, para aguçar mais ainda o senso crítico em relação às obras racistas e preconceituosas que mesmo assim são aclamadas na literatura brasileira.”

“A temática foi incrível, trouxe grandes reflexões. Acredito que debates assim são muito proveitosos, principalmente para desconstruirmos preconceitos.”

“Achei relevante e coerente com a realidade, boa para debate e com muitas referências.”

“Legal, porém ainda permanecemos com dificuldades com esse ensino”.

Ressaltamos durante a aula, que a obra *Quarto de despejo* permanece mais atual do que nunca, em uma sociedade com mais de 19 milhões de pessoas passando fome, segundo dados de 2020 da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Penssan), em decorrência da negligência e da política de morte do atual governo. A partir dessa experiência de ensino, foi possível debater a desigualdade social na sala de aula e gerar criticidade aos/as alunos/as por meio de uma obra literária riquíssima, proporcionando o reconhecimento do quão relevante Carolina Maria de Jesus é para a literatura brasileira. Dessa forma, o ensino de Sociologia, em diálogo com a literatura, pode ajudar a influenciá-los/as a lerem e/ou outras escritoras e vozes negras.

A apresentação de tal obra para as turmas de ensino médio da EEEP Darcy Ribeiro nos trouxe também, como graduandas em licenciatura e professora já formada, a prática fundamental de como a sala de aula e o contato com alunos/as (mesmo de forma remota) nos auxilia no processo de docência, na elaboração de determinadas dinâmicas e metodologias para uma melhor participação deste/as estudantes e suas respectivas aprendizagens. Portanto, as discussões inseridas para colaborar na criticidade dos/as alunos/as, na sua formação no âmbito social e no futuro acadêmico, foram os principais fatores para esses diálogos.

A dinamização de autores/as foi um dos fatores fundamentais que colaborou para a participação intensa e fluida destes/as jovens nas nossas aulas. Além disso, ressaltamos o quão foi perceptível a surpresa de inúmeros alunos/as quando apresentamos trechos da obra de Monteiro Lobato que discursa e fortalece o racismo na Literatura. É de extrema relevância para nossa formação docente a experiência de discutir a temática, observar os/as alunos/as, dialogar com a participação no chat, os comentários, as dúvidas e a partilha. Ainda que o ensino remoto seja marcado por inúmeros desafios e limitações, é possível utilizar as mídias digitais para criar recursos didáticos e potencializar a participação em sala de aula. As plataformas digitais favorecem, ainda, pesquisas e trabalhos etnográficos em ambientes online, a participação de pesquisadores/as e lideranças dos movimentos sociais nas aulas, entre outras possibilidades.

Com isso, realizamos, em Junho de 2021, a roda de conversa “*Racismo e Relações Étnico-Raciais no Brasil*”, em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação (GERE), grupo interinstitucional que reúne estudantes e professoras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Com a introdução da música “Negro Drama” do grupo de *rap* Racionais MC’s para dar início à roda de conversa, refletimos com os/as alunos/as questões como desigualdade social, desemprego, racismo, críticas ao Estado, apropriação cultural, entre outros temas candentes. Levando em consideração essas e outras aulas que foram atravessadas pelo debate das relações raciais no Brasil, tornou-se imprescindível contextualizar a luta do povo negro e a história das organizações negras no Brasil.

Pensar em práticas de ensino engajadas na luta antirracista implica em um trabalho de pesquisa exaustivo, uma vez que a historiografia que se tornou mais comum nas escolas, durante décadas, foi aquela que excluiu toda a dimensão de resistência e luta dos povos negros e indígenas, transformando as rebeliões do século XIX, por exemplo, em mero apêndice da história oficial. A educação é um dos principais instrumentos de combate ao racismo estrutural e programas como o Pibid possuem um compromisso ético e político

para a efetivação de leis e políticas públicas que foram conquistadas ao longo de anos de organização e mobilização negra e indígena. Com esse trabalho, esperamos que a nossa experiência possa inspirar outros projetos e práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este artigo com a contribuição de Antonio Candido (2010), podemos afirmar que a literatura é, ao mesmo tempo, expressão, forma de conhecimento e uma constante construção e reconstrução de objetos autônomos (2010). Tais dimensões do fazer literário não atuam, porém, separadamente, assim como conteúdo e forma, já que a relação entre literatura e sociedade é uma via de mão dupla. Nesse sentido, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 177).

A escrita de Carolina Maria de Jesus é exemplar da dimensão política e humanizadora da literatura, em contraposição ao histórico de estereótipos e formas reiteradas de subalternização que deram vida às representações das populações negras ao longo dos séculos. O ensino de Sociologia, ao promover o encontro de jovens do Ensino Médio da rede pública com autoras e autores negres, potencializa para a sociedade os saberes pedagógicos que nascem e emergem do movimento negro (GOMES, 2017).

Concluimos, portanto, com a provocação da escritora Conceição Evaristo (2017) quando questiona: “Se os africanos marcaram tanto a nacionalidade brasileira, por que a literatura - que é um dos espaços de criação de identidade de um povo - tem essa dificuldade de incorporar esses sujeitos como protagonistas?”. A construção e reprodução de estereótipos na literatura atuam de forma conjunta ao ocultamento de uma produção intelectual e literária de autores negros, sobretudo da mulher negra. As obras de autoras negras como Maria Firmino dos Reis³³, Carolina Maria de Jesus e tantas outras, permanecem invisibilizadas no campo literário nacional e desconhecidas da população em geral. Cabe às universidades e aos cursos de formação docente reconhecê-las e fazê-las presentes nos seus currículos e ementas.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.
- CANDIDO, Antonio. “Crítica e sociologia”, “Literatura e vida social” e “Estímulos da criação literária”. In: **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida à Revista Bravo, São Paulo, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

³³ Maria Firmino dos Reis, maranhense, autora de *Úrsula*, publicado em 1859 e hoje considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro.

FELISBERTO, Fernanda. **Escritoras negras e seu fortalecimento intelectual**. Ed. 70, 2012.

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

_____ **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, In: **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2020.

IANNI, Octávio. “**Sociologia e Literatura**”. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp - Campinas, São Paulo. Rua, Campinas, 4: 55-74. 1998.

JESUS, Maria Carolina de. “**Quarto de Despejo: diário de uma favelada**” (1960). Ática; 10ª edição (3 dezembro 2019).

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro, Editora Cobogó, 2019.

LEITE, Alex William. “Resenha crítica: Quarto de Despejo – Diário de uma favelada” - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:

https://web.archive.org/web/20090930074155/http://ramelas.110mb.com/quarto_de_despejo.htm

LOBATO, Monteiro. “**Caçadas de Pedrinho**” (1939). Vol. III - Edição Integral e Ilustrada.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SIPVAK, Gayatri Chakra Orty. “**Pode o subalterno falar?**” (2010). Belo Horizonte: Editora UFMG.

“Não é só efeito da pandemia: por que 19 milhões de brasileiros passam fome”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57530224>

DECOLONIZING AFRICAN CITIES: FROM POSTCOLONIAL THEORY TO SOUTHERN URBANISM

Silvia M. Agostinho do Amaral³⁴

Doutoranda em Estudos do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão,
Universidade de Lisboa

133

RESUMO: No século passado, pressupostos “universais” sobre o mundo, a ciência e a história começaram a ser questionados. O fracasso das teorias de modernidade e desenvolvimento do século 20 alimentou aspirações de autodeterminação e emancipação em muitos dos povos colonizados. Nestas circunstâncias, o pensamento póscolonial e a descolonização do conhecimento científico tornaram-se cada vez mais relevantes, sendo o campo dos estudos urbanos uma área de investigação em que este tem sido recentemente aplicado. No entanto, décadas após a independência administrativa da maioria das regiões colonizadas, o planeamento urbano efetivo em muitas cidades permanece limitado aos legados do urbanismo colonial, como ainda é o caso em muitas cidades africanas. Há, entretanto, uma tradução visível desta viragem epistemológica em iniciativas para aplicá-la a ferramentas de planeamento e políticas concretas.

Este breve ensaio explora a literatura para compreender como o pensamento póscolonial está sendo aplicado à teoria urbana e como isso se traduz na formulação de políticas urbanas contemporâneas, com foco geográfico no continente africano.

Palavras-chave: Pensamento póscolonial; Estudos Urbanos; Urbanismo do Sul.

ABSTRACT: In the last century, “universal” assumptions about the world, science and history have been questioned. The failure of the 20th century theories of modernity and development have fuelled aspirations of self-determination and emancipation in of the many colonized peoples. In these circumstances, postcolonial thought and the decolonization of scientific knowledge became increasingly relevant, with one area of inquiry in which it has been recently applied being the field of urban studies. However, decades after the administrative independence of most of the colonized regions, actual urban planning in many cities remains bounded within legacies of colonial urbanism, which is still the case in many African cities. There is, though, visible translation of this epistemological turn in initiatives to apply it to concrete planning and policy tools.

This short essay explores the literature to understand how postcolonial thought is being applied to urban theory, and how this is translating in contemporary urban policymaking, with a geographic focus on the African continent.

Keywords: Postcolonial Thought; Urban Studies; Southern Urbanism.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p133.140

³⁴E-mail: silviaamaral@phd.iseg.ulisboa.pt

<http://www.africaeafricanidades.com.br>

INTRODUCTION

In the last century, “universal” assumptions about the world, science and history have been questioned, and more recently, beyond intellectual circles and the academia, in the general public and the social media. There has been increasing demand for alternative ways of observing, understanding and defining life on Earth.

The failure of the 20th century theories of modernity and development to overcome shortcomings laid by previous centuries of Eurocentric hegemony, and to contribute to the prosperity of all human beings, have fuelled aspirations of self-determination and emancipation in many colonized peoples. Further validated by the negative consequences of the extractive-consumerist neo-liberal economic model, alternative worldviews are being rescued from ancestral cultures or newly imagined by contemporary critical minds.

In these circumstances, postcolonial thought and the decolonization of scientific knowledge from “Western” epistemology became increasingly relevant. One area of inquiry in which it has been recently applied is the field of urban studies, greatly due to the inability of “canonical” theories on urban development to encompass the varied urban experiences in the cities of the “Global South” and “East”. Departing from the forerunners of postcolonial epistemology, many scholars have been reflecting on transdisciplinary narratives of the urban that move beyond universalizing truths, to translate into policies to actually address the simultaneous localities and transnationalities of cities in this global era.

However, decades after the administrative independence of most of the colonized regions, and the emergence of alternative urban theories, actual planning in many cities remains bounded within legacies of colonial urbanism, much aligned with economic, political and military expressions of neo-colonial permanence. This is the case in many African cities, although concrete endeavours are being taken by multi-stakeholder, collaborative partnerships between universities, consulting companies and institutional authorities, to move towards a “Southern Urbanism” that better addresses the challenges of urbanization in the “Global South” and converts into adequate urban planning.

Within this thematic frame, in this short essay I will explore some of the literature to understand how postcolonial thought is being applied to urban theory, and how this is translating in contemporary urban policymaking, with a geographic focus on the African continent.

POSTCOLONIAL THOUGHT – THE REJECTION OF UNIVERSALISM

Knowledge is power (Bacon 1597). And knowledge is produced by those in power to gain and maintain control over the dominated (Foucault 1969).

When the European maritime journeys started in the 15th century, the intellectual and cultural reform of the “Enlightenment” was under way, marking a transition from the theocratic Middle-Ages to the Modern European mentality – religion as the source of knowledge was replaced by the human reason, spirituality as the highest human aspiration was replaced by rationality, and the European man self-entitled the universal standard (Grosfoguel 2001).

In this context occurred the territorial and military domination and economic exploitation by European kingdoms in the geographies today referred to as “Global South” and “East”. This domination was embedded in an intellectual ascendancy operationalized through the construction of difference, and the division and hierarchy of all dimensions of life: labour and capital, location, race and ethnicity, gender and sex, spirituality and religion, epistemology and linguistics, aesthetics, pedagogy and education, age and physical appearance, ecology and space. This institution of difference, division and hierarchy imposed the hegemony of the “European - Capitalist - Military - Christian - Patriarchal - White - Heterosexual - Male” as the model to be copied and the norm to be followed, and profoundly framed the world order for the centuries after (idem).

When industrialization unfolded in Europe in the late 18th century, bringing deep technological, economic, political, social and intellectual change, the subsequent notions of “progress” and “modernity” became the universal, and thus hegemonic, standards for development. The “failure” of other societies to achieve these standards justified the violence of colonialism as a moral obligation to civilize, convert and develop inferior races, while allowing for the extraction of natural resources, the exploitation of slave labour and the expansion of new consumer markets which propelled the European economies and constituted their contemporary wealth (Childs & Williams 2013).

With the rise of nationalism in many colonized regions in the beginning of the 20th century, started the long process for administrative independence, and the even longest process of deconstruction of the dominance of European imperialism in the ontologies and epistemologies of all areas of knowledge, that continues today (Fischer-Tiné 2010).

From the forerunners of intellectual anti-imperialism such as Frantz Fanon, Edward Said, Homi Bhabha and Gayatri Spivak; to post-development and post-colonial thinkers such as Arturo Escobar, Anibal Quijano and Walter Dignolo; and more recent reflections about the decolonization of mentalities and of our political, social and economic lives by Achille Mbembe, Felwine Sarr and Roopika Risam (to name just a few), a growing “body of thought” is contributing to challenge the centuries-old world order imposed by European “universalism”, and rescuing ancestral concepts of spirituality, ecology, equity, diversity and justice (among many others) as equally valid ways of thinking, feeling and acting (Kothari et al 2019).

This challenge of the “Western” ideology is further validated by the pressing recognition of its political, social, economic and environmental consequences reaching globally, translated in economic and social inequality, mental and physical health issues, abuse of human rights and ecological crisis, and by its perpetuation in contemporary forms of “neo-colonialism”, through military and economic neo-liberal capitalist agents, and “neo-imperialistic” notions of sustainable development (Parnell & Oldfield 2014, Castán Broto et al 2020).

POSTCOLONIAL URBAN THEORY – ALL THE CITIES IN THE WORLD

If the colonial attitude is based on the construction of difference, the institution of hierarchy, and the dichotomous division between “Us” – the civilized, modern, rich and therefore superior European “First World” – and “The others” – the savage, traditional, poor and therefore inferior “Third World” – this ideology translates also in urban planning. During the domination of European states in Southern and Eastern geographies, the urbanization of

the colonial cities happened through the categorization and segregation of the urban dwellers, the imposition of imported bureaucratic systems, the rational partition of space and an aesthetic reproduction of architectural styles from the metropolis, with cities divided between “the centre/downtown” and “the periphery/neighbourhoods” (Myers 2001).

Epistemologically, urban theory was tied to the processes observed in Europe and North America, consequent to industrialization, rural exodus and economic growth. Western cities were and still are categorized as “urban modernity” – rational, efficient, clean, and more recently, sustainable and “green” – thus the example of “successful city”; while “the other cities” in “the rest of world” are “failed attempts of urban development” – chaotic, dysfunctional, dirty and unsustainable, thus faulty, epitomes of crisis (Robinson 2006).

Some dire consequences of these normative ideas about the urban are the relegation of Southern and Eastern cities to deviations, places of absence and neglect, the refusal of their intrinsic characteristics, the rejection of their alternative modernities and of their contribution to the scientific knowledge - both empirical and theoretical - about urban cultures. The rational, industrial Euro-American mentality approaches cities as networks of infrastructure, technology and bureaucracy, missing their sensorial, emotional and lived dimensions, and losing sight of their main actors: the urban inhabitants themselves; these dimensions are equally necessary to fully understand the cities, and unignorably experienceable in all the cities in the world (Mbembe & Nuttal 2004, Simone 2004).

Departing from these realizations, contemporary interdisciplinary urban theorists are reclaiming the “other cities” as valid departure points for observation and theorization of urban phenomena. The common features of urbanization in a globalized world – international capital flows, transnational manufacturing, migration and diasporas – and new cosmopolitanisms – the entanglement of urban cultures, urban economies and political governance – are observable in cities everywhere (Robinson 2006).

Therefore, in an epistemological turn from universalizing truths, postcolonial urban theory seeks to encompass the diversity and complexity of urban realities through horizontal comparisons – what is similar? what is different? – instead of dichotomous categorizations – better and worse, right and wrong (Patel 2016). Instead of looking at cities – especially in “the South” and “the East” – as problems to be solved (through Eurocentric, top-down solutions), postcolonial urban scholars aim to apprehend the drivers of urban formation and change, with the primordial interest in what shapes the city (Parnell & Pieterse 2016). They are concerned about understanding how urban dwellers make and live the material and immaterial fabric of their cities, what strategies they deploy to pursue their goals, and what solutions they propose to their urban challenges. This bottom-up analysis of the city, from the point of view of the agency of its inhabitants, is a postcolonial turn in urban studies (Myers 2001), as it is the recognition of qualities such as multiplicity, heterogeneity, hybridity, informality and fluidity as valid constructs to analyse the urban (Sandten & Bauer 2016).

Methodologically, there is a quest to decolonize research approaches and representation tools beyond the Euro-American canon. Non-academic voices of artists, journalists and entrepreneurs, alternative methods based on locality, and unconventional vocabularies such as cinema, art exhibitions, interactive performances such as dance and theatre, fictional literature and photography are being reclaimed as valid practices to observe, theorize and communicate the city (Myers 2001, Mbembe and Nuttal 2004, Castán Broto et al 2020).

SOUTHERN URBANISM – DECOLONIZING AFRICAN CITIES

Although several decades have passed since the independence of African nations, colonial legacies subsist in the spatial, social, economic, political and environmental management of daily life. Many authors argue that colonialism was actually never over, with neo-colonial expressions of Western capitalism still impacting the politics and the policies in the continent (Sandten & Bauer 2016). Moreover, many newly independent regimes have sustained dysfunctional practices of government centrality, authoritarianism, “desk-designed” programs with little knowledge of local realities (in often territorially vast countries), and the political appropriation of local elites (Myers 2001).

Consequently, postcolonial urbanism in many African cities perpetuated centralized bureaucracy and the modernist spirit of European architecture. These interventions were often more concerned with the imagetic expression of nationalism than with the adaptation of urban planning to the realities of informality that characterized, and continue to characterize, settlements, economic activities and means of transportation in the cities on the continent (Silva 2015).

There is, then, a theoretical convergence for new paradigms of urban planning in African cities to reflect their heterogeneity, uncertainty, collaboration and cosmopolitanism, and address informality, inequality, land tenure, justice and climate impacts. New practices of Southern urbanism shall effectively commit to progressive social change, community cohesion, spatial inclusion and environmental rights, through contemporary interpretations of vernacular architecture and sustainable solutions based on autochthone technologies. From a governance point of view, the decentralization of decision-making processes and bureaucratic apparatus shall accompany the increase of participatory and collaborative approaches. Finally, the complete decolonization of urban planning and policies can only be accomplished with the regeneration of the education system and training modalities for urban practitioners (Myers 2001, Parnell & Oldfield 2014, Silva 2015, Schindler 2017).

But is this decolonization of urbanism actually happening in Africa? And if yes, in what ways?

A review of the abundance of existing case studies to properly answer these questions would fall out of the scope and the timing of this short essay. In a humble alternative, I bring examples of three multi-stakeholders collaborative platforms involved in urban planning in the continent, in different dimensions – education, applied research and policymaking – with reference to some of their current projects – the Association of African Planning Schools (AAPS), the African Centre for Cities (ACC) and the United Cities and Local Governments of Africa (UCLGA).

The AAPS is the network of urban planning schools in the continent, founded in 1999. Its main mission is to support academic institutions in reforming the curricula of urban planning education, to move beyond colonial legacies and imported models, and equip practitioners with adapted tools to address the contemporary challenges in African cities. This is fostered through transnational collaborations with civil society organizations, private corporations and legislative bodies. One illustrative example is the Collaborative Studio Projects organized in several African cities where community associations meet urban students and local authorities to discuss challenges and co-produce solutions.

The AAC is a research institute created within the University of Cape Town in 2007 to develop applied research on contemporary Pan-African urban issues. It connects scholars, practitioners and legislators to discuss and generate more inclusive, sustainable and participatory planning and policies. For example, it integrates the Panel of Experts for the Integrated Urban Development Framework from the Government of South Africa, and the Resilient Cities Network, having contributed to the Resilience Plan for the City of Cape Town. There is also a teaching Master program in Southern Urbanism engaging students with postcolonial urban theory and methodologies from a Southern perspective.

The UCLGA is a Pan-African membership founded in 2005 and based in Rabat, that represents local governments and city councils from all the African regions. It aims to support the decentralization of urban politics and empower municipalities with effective strategies for sustainable urban development, through research, training and capacity building. It partners with other African organizations, international cooperation agencies and foreign governments to develop programs with the ultimate goal of improving the living conditions of urban dwellers. Examples of ongoing initiatives are the African Climate Task Force for climate change adaptation at city level, and the Global Dialogues, to critically adapt global agendas such as the New Urban Agenda or the Sustainable Development Goals to local African realities.

To better understand the actual result of these initiatives in decolonizing urban planning in Africa, one would need a deeper evaluation beyond the information on websites, with an empirical observation in cities where programs are being carried out. However, it is already quite telling that the themes arising in the theoretical debates on postcolonial urban theory transpire in the frameworks of these projects, and are incorporated in concrete planning and policy tools elaborated by legislative authorities. How are then these policies applied in practical urban planning will depend on the political will of national governments to decentralize decision-making power and liberate human and financial resources, and on the capacity of local authorities to implement them.

CONCLUSION

There is theoretical evidence that postcolonial thought is being applied to reframe urban theories, in order to better reflect and include the lived realities in cities around the world. There is also visible translation of this epistemological turn in initiatives to apply it to concrete planning and policy tools, that address the spatial, social, political, economic and environmental qualities and challenges of African cities. These endeavours go in parallel with broader intentions to decolonize African societies in their whole, achieving the economic, social and intellectual emancipation that started with their administrative independence seven decades ago.

Yet, the effective implementation of urban planning is, ultimately, a political decision, which goes beyond the power and the intentions of scholars, researchers and policymakers, and therefore, beyond this turn in epistemology.

REFERENCES

- CASTÁN BROTO, Vanessa, et al. **Postcolonial Thinking as a Way of Seeing, Decoloniality as a Research Praxis**. in CASTÁN BROTO, Vanessa, et al (eds). **Climate Urbanism: Towards a Critical Research Agenda**, Cham: Palgrave Mcmillan 2020, p.19.
- CHILDS, Peters, WILLIAMS, Patrick. **An Introduction to Post-Colonial Theory**. London & New York: Routledge 2013.
- FISCHER-TINÉ, Harald. **Postcolonial Studies**. Mainz: European History Online, Leibniz Institute of European History, 2010. <http://ieg-ego.eu/en/threads/europe-and-the-world/postcolonial-studies/harald-fischer-tine-postcolonial-studies>, 21 Oct 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Archaeology of Knowledge: and the Discourse on Language**. trans. A. M. Sheridan Smith, New York: Pantheon Books 1972.
- GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, 1 (1), May 2011.
- KOTHARI, Ashish, et al (eds). **Pluriverse: A Post-Development Dictionary**, New Delhi: Tulika Books 2019.
- MBEMBE, Achille, NUTTAL, Sarah. Writing the World from an African Metropolis. **Public Culture**, 16 (3), 347–372, Durham: Duke University Press, Fall 2004.
- MYERS, Garth. **African Cities: Alternative Visions of Urban Theory and Practice**. London and New York: Zed Books 2001.
- PATEL, Sujata. A Decolonial Lens on Cities and Urbanisms: Reflections on the System of Petty Production in India. ARI Working Paper Series No. 245, Singapore: Asian Research Institute 2016. <https://ari.nus.edu.sg/publications/wps-245-decolonial-lens-on-cities-and-urbanisms-reflections-on-the-system-of-petty-production-in-india/>, 21 Oct 2021.
- PARNELL, Susan, OLDFIELD, Sophie (eds). **The Routledge Handbook on Cities of the Global South**, London & New York: Routledge 2014.
- PARNELL, Susan, PIETERSE, Edgar (eds). **Africa's Urban Revolution**, New York: Zed Books 2014.
- PARNELL, Susan, PIETERSE, Edgar. Translational Global Praxis: Rethinking Methods and Modes of African Urban Research. **International Journal of Urban and Regional Research** 40(1), 236-246, Surrey: Urban Research Publications Limited, Jan 2016.
- ROBINSON, Jennifer. **Ordinary Cities: between Modernity and Development**. London & New York: Routledge 2006.
- SANDTEN, Cecile, BAUER, Annika (eds). Re-Inventing the Postcolonial (in the) Metropolis. **Cross/Cultures: Readings in Post/Colonial Literatures and Cultures in English**, ASNEL Papers, Leiden: Brill 2016.
- SCHINDLER, Seth. Towards a paradigm of Southern urbanism. **City: Analysis of Urban Change, Theory, Action**, 21(1), 47-64, London: Taylor & Francis 2017.
- SILVA, Carlos (ed). **Urban Planning in Sub-Saharan Africa Colonial and Post-Colonial Planning Cultures**. London & New York: Routledge 2015

SIMONE, AbdouMaliq. People as infrastructure: Intersecting fragments in Johannesburg. **Public Culture**, 16 (3), 407–429. Durham: Duke University Press, Fall 2004.

<https://www.africanplanningschools.org.za/>, 21 Oct 2021.

<https://www.africancentreforcities.net/>, 21 Oct 2021.

<https://www.uclga.org/>, 21 Oct 2021.

COLONIZAÇÃO E PODER EM “NINGUÉM MATOU SUHURA”, DE LÍLIA MOMPLÉ

Priscila Finger do Prado

Doutora em Letras e docente da Universidade Federal de Santa Catarina

Inês Helena Kurpel

141

RESUMO: Fazem parte da história do povo negro episódios de desumanização e discriminação ligados ora à colonização ora à escravidão. Por conta da escravidão, pessoas negras foram retiradas de seu lugar de origem e inseridas em uma nova cultura. Por conta da colonização, sofreram o golpe de ter sua terra usurpada, ter sua bandeira, costumes e cultura retirados para dar lugar a um povo estranho, que lhe tomou o direito de pisar com liberdade a sua terra. Contudo, há uma especificidade quanto à história de mulheres e homens negros. Por conta disso, torna-se importante que conheçamos a obra de autores e autoras negras, porque, além da violência física sofrida, tornou-se comum o apagamento e/ou silenciamento de suas vozes. Uma dessas autoras é a moçambicana Lília Maria Clara Carrière Momplé, autora do conto “Ninguém matou Suhura”, publicado no livro homônimo em 1988. Neste trabalho, buscaremos analisar o conto “Ninguém matou Suhura”, da moçambicana Lília Momplé, com o intuito de verificar como se constroem as relações de poder advindas da colonização e do preconceito. Para discutir o conceito de colonizador e colonizado, destacamos a leitura de Alberto Memmi; e para destacar a concepção de opressão de gênero, raça e classe, a leitura de Angela Davis.

Palavras-chave: Ninguém matou Suhura; preconceito; colonização; opressão.

COLONIZATION AND POWER IN “NINGUÉM MATOU SUHURA”, BY LILIA MOMPLÉ

ABSTRACT: Desumanization and discrimination's make part of black people's history, sometimes switched on colonization, sometimes switched on slavery. Because of slavery, black people are far away of your space. They are inserted violently in a new culture. Because of colonization, this people suffer the coup of have your land misused. However, there is a difference between black men and black women's history. Because of this, it's importante to know literary work of black women. Historically, these voices are silenced. One of theses authors is Lília Momplé. In this study, we find to analyze the short story “Ninguém matou Suhura”, by Mozambican author Lília Momplé. Our goal is to verify how power's relations that comes to colonization and prejudice are built. To discuss colonizer and colonized's concept, we highlight Albert Memmi's study; and to highlight gender, race and class' conception, we present Angela Davi's lecture.

Keywords: Ninguém matou Suhura; prejudice; colonization; oppression.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p141.153

INTRODUÇÃO

A luta antirracista está nos holofotes da mídia, devido à maior divulgação de acontecimentos que chocam e comovem o mundo, como o vídeo que circulou em todas as plataformas em maio de 2020, denunciando o assassinato do afro-americano George Floyd, que foi asfixiado até a morte pelo policial branco, Derek Chauvin, que o segurava, já algemado, com o joelho sobre seu pescoço. O ato durou por volta de dez minutos, mediante protestos de testemunhas que registraram o crime e, também, o desespero da vítima que disse repetidas vezes: “não consigo respirar”. O fato culminou em protestos por todo o país, rapidamente ganhando força nos arredores do mundo com o slogan do movimento internacional “Black Lives Matter”, surgido em 2013 nos Estados Unidos, com o objetivo de denunciar a violência policial contra a população negra. Houve, pois, um despertar da consciência tanto de negros como brancos que se deram as mãos, mesmo em meio a pandemia do corona vírus, que se alastrava por todo o mundo, e saíram às ruas, conduzindo protestos pacíficos, que são, sem dúvida, um grande passo para o respeito e a igualdade, que é pelo que anseia e luta a classe negra, tão duramente atingida pelo racismo estrutural.

Bradar e ser ouvido é o que motiva mais e mais protestos e denúncias, que há muito tempo são ecoadas das mais diversas formas, através de notícias, programas de TV e também da Literatura. Ao se buscar levantar a voz para relatar e discutir tais problemas, busca-se ser compreendido.

Fazem parte da história do povo negro episódios de desumanização e discriminação ligados ora à colonização ora à escravidão. Por conta da escravidão, pessoas negras foram retiradas de seu lugar de origem e inseridas em uma nova cultura. Por conta da colonização, sofreram o golpe de ter sua terra usurpada, ter sua bandeira, costumes e cultura retirados para dar lugar a um povo estranho, que lhe tomou o direito de pisar com liberdade a sua terra.

Contudo, há uma especificidade quanto à história de mulheres e homens negros. O manifesto das mulheres negras advém do mesmo jugo, pois tudo o que sofrem seus irmãos colonizados, elas sofrem igualmente, mas com o agravante de sofrer o seu corpo, além dos castigos desumanos e brutais aplicados, a objetificação e o abuso sexual, para satisfazer os prazeres do colonizador e dar forma ao seu domínio.

Por conta disso, torna-se importante que conheçamos a obra de autores e autoras negras, porque, além da violência física sofrida, tornou-se comum o apagamento e/ou silenciamento de suas vozes. Uma dessas autoras é a moçambicana Lília Maria Clara Carrière Momplé nascida em 1935 e formada em serviço social em Lisboa. Sempre teve grande interesse em aumentar a visibilidade das autoras moçambicanas, fez parte da AEMO (Desenvolvimento Artístico e Cultural de Moçambique) nos anos de 1995 à 2001, também atuou na UNESCO como representante do Conselho Executivo entre 2001 e 2005. Ganhou o Prêmio Caine para Escritores da África e também recebeu o 1º Prêmio de Novélistica no Concurso Literário do Centenário de Maputo. Suas principais obras são: *Ninguém matou Suhura* (contos, 1988); *Nuighbours* (romance, 1996) e *Os olhos da cobra verde* (contos, 1997).

O conto escolhido para trabalho é “Ninguém matou Suhura”, do livro homônimo de Momplé. A narrativa é ambientada na ilha de Moçambique, em novembro de 1970, sendo que a

história se passa em um único dia e é dividido em três partes: “O dia do Senhor Administrador”; “O dia de Suhura” e “O fim do dia”. Neste conto, são tratadas as relações entre colonizador e colonizado, enfocando as várias opressões do sujeito colonial Suhura, que é mulher, negra e pobre.

Para este trabalho, optaremos por uma pesquisa bibliográfica e analítica, em que, primeiramente, iremos apresentar o referencial teórico sobre a colonização e sobre a mulher, que nos respaldará na análise da obra literária. Reunido o embasamento teórico que sustentará os conceitos a serem apresentados, partiremos para a análise da obra, através da perspectiva da crítica pós-colonial e feminista.

Nosso trabalho tem o propósito de analisar a obra “Ninguém matou Suhura”, de Lília Momplé, pelo viés do colonizado do gênero feminino, visto que a protagonista do conto é Suhura, menina-mulher que, apesar de sua pouca idade, assume responsabilidades pesadas demais, literalmente, para os seus ombros e o cruel crime de que será vítima. No conto, sua infância é negligenciada, assim como sua vida, por sua posição de colonizada em relação ao colonizador e por sua posição de mulher negra dentro de uma sociedade patriarcal e racista. Neste tipo de sociedade, dá-se à mulher uma posição inferior na sociedade, que piora quando a mulher é negra, pois esta é tomada como objeto sexual, quando conveniente, e também como força de trabalho.

Embora haja um número significativo de artigos já publicados sobre o conto “Ninguém matou Suhura”, o que nos motiva a trabalhá-lo novamente, é destacar o viés do colonizado do gênero feminino, na personagem de Suhura, e o jogo de poder que se estabelece com a figura do Senhor Administrador.

Como aponta Albert Memmi (1977) “O colonizado jamais é caracterizado de uma maneira diferencial; só tem direito ao afogamento no coletivo anônimo” (MEMMI, 1977,p.123). Buscaremos explorar, na análise da personagem de Suhura, questões de raça, classe e gênero. Buscando dar mais visibilidade às obras de autoria feminina, em especial as de autoria africana, defendo a importância de uma escrita feminina negra que melhor compreenda esse cotidiano, por justamente estar nele inserida. Elegemos Momplé para, em nossa proposta, trabalhar as relações de poder dentro da colonização. Nosso objetivo, além de dar mais visibilidade, é compreender como essa hierarquia ocorre, até mesmo, dentro da esfera do feminino, em relação à mulher branca para com a mulher negra e suas diferentes posições na sociedade, devido a sua raça e classe.

A QUESTÃO COLONIAL

Albert Memmi, em seu ensaio intitulado *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, busca elencar as características que compõem o arquétipo dessas duas personagens que significam a história da colonização contemporânea. Como indica o título, Memmi (1977) traça, primeiramente, o perfil do colonizador recém chegado e suas ações, que corroboram para torná-lo colonizador de fato. Ao apresentar o colonizado, Memmi mostra antes como o colonizador o denomina, ou seja, como constrói uma imagem favorável à colonização.

Memmi salienta as expectativas do colonizador e o que o levou até ali, a facilidade, diz sem rodeios, e seus possíveis contratemplos (tão tolos se comparados aos do colonizado): estar

em uma terra estranha, com outros costumes, outra cultura, outro clima. O colonizador percebe que o colonizado está diante de si e não há como evitá-lo, e nada tem de semelhante ao que imaginava, e mais ainda, seu privilégio dependerá da exploração deste.

Entre o colonizador há o colonial e o colonialista, o primeiro não tem a intenção de usufruir dos privilégios da colônia, pretendendo igualar-se ao colonizado, porém logo percebe essa impossibilidade. Mesmo que não atenda a seus princípios, a cultura, crença e política da colônia são comuns às de sua origem, e não às do autóctone, tornando-o automaticamente privilegiado, de modo que, para Memmi, o colonial não existe, de fato. Diferentemente acontece com o segundo: o colonizador não necessariamente se torna um colonialista, poderá recusar a colonização, porém terá com isso um grande incômodo, pois sua posição o porá em conflito com os seus. De forma que, ao dar esse passo, o colonizador, tem de estar ciente que, ou entra em conflito com seus compatriotas e mantém seus princípios ou terá de partir e abandonar os benefícios que desfruta na colônia e certamente não terá na metrópole, visto que, decidiu partir em busca de melhores condições financeiras. Uma outra possibilidade, a que geralmente ocorre, é a submissão e adesão à ideologia dos seus, posto que não vê maiores vantagens no seu romantismo humanitário e passar definitivamente para o lado do colonizado não é uma opção, uma vez que a sua cultura é depreciada por ele próprio. Assim, segundo Memmi, mesmo que simpatize com a causa do colonizado, o colonizador não chegará ao extremo de se tornar um deles.

Na análise de Memmi, o colonizado, por sua vez, tem seu retrato forjado pelo colonizador, que o constrói conforme lhe for mais favorável. É taxado de preguiçoso, justificando assim os pobres salários que lhes são pagos. E forjando essa realidade para o colonizado, o colonizador bota em xeque a veracidade dessa afirmação, pois como pode ser um povo inteiro tomado pela preguiça, ou que esta seja parte da cultura do colonizado? Porém, o colonizado está tão impregnado pela ideia de que sua natureza seja mesmo medíocre e que sua cultura e costumes o sejam igualmente que toma esse retrato como verdade, sem pensar que suas condições indignas de trabalho e salário e o próprio desprezo do colonizador sejam a real causa para essa falta de entusiasmo, pois quem, em sã consciência, trabalha com prazer para o sucesso de outrem, ao mesmo tempo que vislumbra o seu fracasso? Essa característica forjada ao colonizado, juntamente com a ideia de ser este um ser débil e incapaz, arrazoa sua impossibilidade de assumir cargos de responsabilidade e ainda indicam a ideia de ser o colonizador responsável por sua proteção, ou seja, sua tutela, gerando uma relação de dependência do colonizado para o colonizador. Porém não confundamos essa posição do colonizador com desvelo, pois para ele o colonizado é ladrão, instintivamente mau e ingrato, justificando a severidade com que o colonizador o trata.

Eximido de sua humanidade e de sua liberdade, o colonizado não existe mais como um indivíduo, e sim, é mais um ser perdido no coletivo. Ao colonizador não interessam os seus problemas pessoais, somente que ele viva e trabalhe em função da colonização, de modo que qualquer falta cometida lhe é atribuída, pois o colonizado representa o todo, logo então é incapaz, incompetente e atrasado como todos os outros. Não sendo mais um indivíduo, o colonizado é reduzido a um objeto, ou ainda é comparado a um animal, refutando qualquer seriedade do colonizador consigo. A ele não importa o que sofre o colonizado, visto que este é direta e indiretamente o autor dessa degradação. O maior impropério desse enleio, é que o colonizado, tão desgastado e humilhado, passa a crer e a tomar a visão do

colonizador como verdade, reconhecendo-se então colonizado e portanto, reconhecendo o colonizador.

Memmi pondera duas respostas do colonizado a essa situação: a primeira é o ódio a si mesmo, posteriormente, a recusa ao colonizador. Ao tomar para si a ideologia do colonizador, o colonizado dedica o ódio que tem a si mesmo, passando a negar suas raízes e desejar ser como o colonizador, tal e qual, que ele possa ser confundido com o próprio, tanto é o seu anseio de ter os mesmos benefícios que o colonizador. Adota sua língua, religião, política, tudo o que pode assimilar do europeu, desde os trejeitos e a forma de vestir, pois para ele tudo o que vem do colonizador é melhor. Tudo é válido para mudar sua condição, desde um alisamento no cabelo até um casamento misto.

Tanta é a sua vontade de se tornar um deles que o colonizado demora a perceber que jamais isso ocorrerá. Todos os seus esforços resultam em chacota do colonizador e quanto mais dedicadas as tentativas, mais o irritarão, nunca será assimilado. Então se dá conta de que, por mais que negue suas raízes e reconheça que sua cultura é atrasada, é a elas que pertence e é com elas que tem estreitos laços e não com as do colonizador. Quando se reconhece parte de suas próprias raízes, tenta a todo custo reavivá-las, pois junto com a liberdade, perdeu o direito de expressá-las, tornando-as obsoletas. Essa tarefa é extremamente custosa, visto estarem, seu conhecimento, crenças, arte, moral, lei e costumes todos congelados no tempo, desde a colonização que, mesmo quando extinta, deixa seus traços em todos os lugares. O estado de opressão em que se encontra o colonizado o obriga a uma ruptura de tudo o que o liga ao colonizador, passa a recusá-lo e tudo o mais que dele venha. Compreende-se separado do resto do mundo por sua cor e condição, fato que o faz lutar para se auto-afirmar, para afirmar sua cultura, resgatar sua língua – que, por cair em desuso, se reduz hoje a pobres dialetos-, reconstruir sua identidade e a de seu povo. Nesta busca, o colonizado busca renunciar absolutamente tudo o que venha de fora, pois tudo o que não é seu remete à figura do colonizador e, portanto, lhe é hostil. Ultrajado pela colonização, que lhe deixou profundas marcas, desconfia de tudo e até age violentamente. Está revoltado e traumatizado. Ter qualquer tipo de relação com o europeu, para ele significa opressão:

A colonização matava materialmente o colonizado. É preciso acrescentar que ela o mata espiritualmente. A colonização falseia as relações humanas, destrói ou esclerosa as instituições e corrompe os homens, colonizadores e colonizados. Para viver, o colonizado precisa suprimir a colonização. Mas para se tornar homem, deve suprimir o colonizado que se formou. (MEMMI, 1977,p.189).

Ao mostrar o papel dos principais personagens que compõem a colonização contemporânea, bem como a relação entre si, Memmi conclui sua obra, constatando que a morte do sistema colonizador se deu pelas contradições, que colocaram por terra sua ideologia, antes tão bem fundamentada. O autor afirma ainda não haver possibilidades de outro tipo de ruptura da colonização, não havendo meios de o colonizador permanecer nas terras, agora como estrangeiro, porém ainda desfrutando de seus benefícios, visto que esses também desapareceriam junto com a relação colonizador e colonizado. Outras improváveis possibilidades seriam a assimilação do colonizado ou seu extermínio. Essas hipóteses tornam-se inverossímeis, na medida em que, tanto a assimilação quanto o extermínio do colonizado, desvaneceria também o colonizador, pois o sustentáculo da colônia é a sua exploração.

Ao cotejar o conto com a teoria de Memmi, o Senhor administrador se caracteriza como colonizador: governante da ilha (colônia), de alta classe e detentor do poder e Suhura como o colonizado: pobre, negra e subjugada a vontade de seu explorador. Diante das relações de poder entre as personagens, podemos perceber as situações de exploração e racismo presentes na colonização, como fundamenta Memmi em sua obra.

OPRESSÃO DE RAÇA, CLASSE E GÊNERO

Mulheres, raça e classe (2016), de Ângela Davis, é uma obra que retrata a luta das mulheres negras perante a escravidão e, posteriormente, seus esforços para ganhar espaço em um mundo majoritariamente branco e machista, que de acordo com a ideologia da feminilidade, via a mulher como esposa, mãe e dona de casa. Porém, as mulheres negras sempre foram a exceção a fugir da regra, já que, enquanto escravas, exerciam muito além do trabalho que cabia a uma mulher nos padrões da sociedade patriarcal do século XVIII e XIX. Tinham sua força de trabalho explorada ao máximo, com jornadas exorbitantes, bem como, após a abolição do tráfico internacional, eram obrigadas “a se reproduzir” quantas vezes fosse biologicamente possível, o que as equiparava a uma fêmea, cuja a cria pode ser separada de si e vendida, sem maiores problemas. Dessa forma, para a mulher negra, o lar e os filhos ficavam em segundo plano, não estendendo-se a ela o arquétipo apregoadado às demais mulheres da época.

Consideradas como igual força de trabalho e menor custo de manutenção, as escravas, em questão de valoração, se igualavam aos homens. Quanto aos castigos aplicados, esses eram ainda mais brutais. Além dos açoitamentos, das mutilações e humilhações, o estupro era uma forma comum de castigo e, também um meio do proprietário ou feitor evidenciar o seu domínio: “O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros.” (DAVIS, 2016, p.36).

A despeito dessa flagrante violência, foi concebida a ideia de que, a mulher negra era dotada de uma natural lascívia e, portanto, era quem seduzia e encorajava o homem branco, com o propósito da miscigenação e de buscar favorecimentos para si.

Durante o movimento abolicionista estadunidense, além da população escrava, também simpatizaram com ele, as mulheres brancas, a grande maioria do Norte, que comparavam a sua situação de opressão econômica (operárias), dentro do casamento e na vida doméstica com a escravidão. Obviamente a violência e abuso sofridos pelos escravizados não se igualavam às arbitrariedades que enfrentavam as mulheres, mas a simpatia pela causa serviu-lhe de endosso e avolumou a massa a lutar por ela.

Várias foram as formas com que contribuíram para o movimento antiescravagista, seja com dinheiro, seja com trabalho em bazares para arrecadar fundos. Da mesma forma, aprenderam, ao participar de assembleias e encontros, a dissuadir a supremacia masculina, participando de audiências femininas e também mistas e se envolvendo na política de forma engajada, mesmo enfrentando a censura dos homens e das igrejas.

Originalmente, aliada a causa abolicionista, despontou a luta pelo sufrágio feminino, que reunia mulheres brancas e negras e também alguns apoiadores homens, dentre eles, um dos maiores nomes da causa abolicionista da época, Frederick Douglass, que foi rotulado,

como “o homem dos direitos da mulheres”, pois, ao invés de se sentir ferido em sua masculinidade e virilidade, aderiu e deu aval ao protesto feminino.

Ao lutar um pela causa do outro, os dois grupos de minorias se tornaram significativos e proporcionaram, no mínimo, incômodo. Porém essa parceria foi rechaçada, quando após a guerra, lançou-se o slogan “chegou a hora do negro”, campanha do Partido Republicano, visando angariar votos. A partir daí, se pôs em xeque qual sufrágio seria mais urgente. Davis parafraseia Frederick Douglass:

Quando as mulheres, por serem mulheres, forem arrastadas para fora de casa e enforcadas nos postes de iluminação; quando suas crianças forem arrancadas de seus braços e seu crânio for esfaqueado na calçada; quando elas forem alvo de insultos e atrocidades o tempo todo; quando correrem o risco de ter o teto sobre sua cabeça incendiado; quando suas filhas e filhos não puderem frequentar a escola; então elas terão [a mesma] urgência em poder votar. (DAVIS, 2016, 90)

O descontentamento pela desaprovação do sufrágio feminino, enquanto aprovado o sufrágio masculino negro, despertou a ideologia racista entre seus membros, inclusive as oradoras com maior influência da época, Elizabeth Cady Stanton e Susan B. Anthony, que acabaram por incitar o ódio e o menosprezo à classe que acabara de conquistar o sufrágio.

Apesar da abolição da escravatura nos Estados Unidos e do direito ao voto para o homem negro, muita violência ao menor pretexto e dificuldades eram encontradas pelo povo negro que, recém saído da condição de escravidão, lutava para realocar-se, buscar o seu sustento e sobreviver em meio a tanta hostilidade. Uma minoria tentou a vida no campo sob taxas abusivas pelo arrendamento da terra, enquanto a maioria tentava a vida nas cidades, que cresciam, com o recém surgido movimento fabril.

As mulheres negras, em sua maioria, tornaram-se domésticas, ganhando salários paupérrimos, com até quatorze horas diárias de trabalho e um tratamento abusivo tanto de suas patroas como dos homens da casa que, guiados pelo antigo preconceito da “imoralidade” das negras, consideravam normal tomar certas liberdades com suas empregadas, que, por sua vez, tinham que escolher entre deixar o emprego ou ceder ao patrão:

As mulheres negras empregadas em funções domésticas consideraram o abuso sexual cometido pelo “homem da casa” como um dos maiores riscos de sua profissão. Por inúmeras vezes, foram vítimas de extorsão no trabalho, sendo obrigadas a escolher entre a submissão sexual e a pobreza absoluta para si mesmas e para sua família (DAVIS, 2016, 99).

Uma verdadeira população carcerária se constituiu no país, pois a menor reação expressada por um homem ou mulher negra era motivo de aprisionamento. Encarcerados, eram brutalmente agredidos, e as mulheres, estupradas. O que mobilizava, principalmente, o encarceramento de pessoas negras era a necessidade de força de trabalho barata. A mão de obra carcerária era contratada por proprietários de terras, visto que, era legal e lucrativa. Em jornadas exaustivas, muitas vezes os presos trabalhavam doentes e padeciam na cadeia até a morte.

Entre os anseios pós emancipação da população negra estava o desejo pela educação, pois já era sabido que a liberdade tão sonhada não seria tão fácil de conquistar. Mesmo após a aprovação da 13ª emenda, que regulamentava na Constituição estadunidense a abolição da escravatura em 1865, ter sua terra e condições próprias para sustentar a si e a

sua família, possuir o direito ao voto e a frequentar escolas não era, de forma alguma, uma extensão da garantia de liberdade:

Dos quatro milhões de pessoas que comemoravam a emancipação, diversas, como o menino escravo Frederick Douglass, já haviam percebido muito antes que ‘o conhecimento torna uma criança inadequada para a escravidão’. E tal qual o senhor de Douglass, os ex-proprietários de escravos perceberam que ‘se você der a mão a um preto, ele vai pegar o braço. O estudo vai estragar até o melhor preto do mundo (DAVIS, 2016, p.108)

Ardoroso era o desejo de busca pela educação. Muitas mulheres brancas se solidarizaram, aderindo a essa luta, dentre elas Prudence Crandall, Margaret Douglass e Mirtilla Miner que, em diferentes épocas, se envolveram e apoiaram práticas que favoreceram a educação de pessoas de cor, principalmente nos estados do sul, que ainda eram regidos pelos estatutos que normatizavam a escravidão: “ensinar escravos a ler e escrever tende a incutir a insatisfação em suas mentes e a produzir a insurreição e rebelião”. (DAVIS, 2016, p.113).

Assim, foram organizadas escolas improvisadas e, mesmo diante de tais proibições, muitas pessoas conseguiram alfabetizar-se. Algumas Instituições surgiram, como a Escola Normal Miner, a Universidade Fisk, o Instituto de Hampton, entre outras. Mesmo em meio a ataques constantes, a união de mulheres negras e mulheres brancas, principalmente do norte, representou um grande avanço na luta contra o analfabetismo negro no país.

Conforme mencionado em Davis (2016), houve a institucionalização de leis que licenciavam a segregação racial (chamadas leis Jim Crow, que perduraram por quase um século no país, entre 1876 a 1965, principalmente nos estados do sul), a partir das quais eram exigidas instalações separadas para negros e brancos em locais públicos como escolas e meios de transporte, e também em estabelecimentos particulares como restaurantes. Além disso, a lei de linchamento que permitiu a morte de maneira brutal de 100 a 200 pessoas por ano.

No início do século XX, houve um enorme retrocesso na aliança entre as mulheres brancas e negras, quando se fortaleceu a ideologia da supremacia branca, enaltecendo a superioridade da raça e forjando para a mulher o posto de sua guardiã. O racismo foi instaurado dentro do movimento sufragista feminino, e discursos inflamados foram proferidos em favor da mulher branca e contra a “horda de homens negros ignorantes” (DAVIS, 2016, p.128). Por conta disso, muitas mulheres negras foram impedidas de participar da organização das assembleias e de compor o corpo do movimento feminista.

Mulheres brancas estavam aprendendo que, como mães, elas carregavam uma responsabilidade muito especial na luta para salvaguardar a supremacia branca. Afinal elas eram as ‘mães da raça’. Embora o termo *raça* supostamente se referisse a ‘raça humana’, na prática – especialmente quando o movimento eugenista cresceu em popularidade – fazia-se pouca distinção entre ‘raça’ e ‘a raça anglo-saxã’. (DAVIS, 2016, p, 127).

Entre outras “culturas racistas” institucionalizadas após a escravidão, observou-se um alastramento a cultura do estupro, segundo a qual se justifica que “os homens brancos – especialmente aqueles com poder econômico – possuiriam um direito incontestável de acesso ao corpo das mulheres negras. Apregoando que a mulher negra tenha uma promiscuidade inata, o estupro justifica seu ato sórdido com um preconceito contra a mulher negra, instaurado no período da escravatura, mas que perdura, por conveniência,

até hoje, quando ainda se: “cai na armadilha de culpar a vítima pelas punições bárbaras que ela foi historicamente obrigada a suportar” (DAVIS, 2016, p.187).

Entre recortes históricos, a autora discorre sobre opressões sofridas ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, explicando como, a partir delas, surgiram elos, e os mesmos se desvencilharam, dando lugar a uma hierarquização de opressões que acabou por enfraquecer a causa, como ocorreu com o movimento sufragista feminino ao optar pela intersecção e decidir dar voz às necessidades somente da mulher branca de classe média, rechaçando as mulheres negras, que poderiam encorpar e investir poder ao movimento, em nome da proteção da supremacia branca. A autora nos mostra também os abusos e desmandos sofridos pela população negra que, recém liberta da escravidão, encontra todo tipo de dificuldades para se realocar em uma sociedade com o racismo institucionalizado.

A autora trabalha em sua obra três opressões que permeiam o círculo histórico que remete aos séculos XVIII à XX na América. Opressões que tem caráter de raça, classe e gênero. Percorrendo traços históricos desde a escravidão, salienta o que de fato construiu a cultura dessas opressões, principalmente assinaladas as mulheres negras que após a abolição ainda sofrem com seus fortes resquícios, tornando-as vítimas de intolerância e abusos.

A obra de Davis corrobora para que melhor possamos entender o conto analisado. Possibilita compreendermos o viés dos personagens em foco, de acordo com sua raça, classe e gênero e quais são suas posições sócio históricas, diante do fato que ocorre, e de como podemos deslindar o desfecho do conto, conhecendo a vítima e seu agressor.

COLONIZAÇÃO E PODER EM “NINGUÉM MATOU SUHURA”

O livro *Ninguém matou Suhura: estórias que ilustram a história* (1988), de Lília Momplé, se constitui de quatro contos: “Aconteceu em Sava Sava”, “Ninguém matou Suhura”, “O baile de Celina” e “O último pesadelo”. A leitura do título nos traz a negação de uma morte, e o subtítulo propõe uma relação entre a história (da colonização) e a literatura (estórias). Os contos do livro se apresentam de forma cronológica, desde 1935 até 1974, buscando retratar, pois, a pobreza e a exploração durante o período colonial.

O conto homônimo ao livro é ambientado na Ilha de Moçambique, em 1970. Apresenta a história de Suhura, menina de quinze anos, que, órfã dos pais, vive com avó, tendo somente com o que sobreviver, Suhura não se deixa afetar, sendo “de natureza predisposta à alegria” (MOMPLÉ, 1988, p. 62). Porém, sua vida terá termo nas mãos do Senhor administrador, ao querer possuí-la de qualquer forma.

A narrativa está dividida em três partes: “O dia do Senhor Administrador”, “O dia de Suhura”, e “O final do dia”. A primeira parte, denominada “O dia do Senhor administrador”, enfoca o dia a dia do administrador da ilha, bem como sua forma de pensar a colonização e o colonizado; a segunda parte, denominada “O dia de Suhura”, enfoca o dia a dia de Suhura, como ela ficou órfã, como ela encara a vida, junto com a avó; e a terceira parte, denominada “O fim do dia”, enfoca a maneira como a vida do Senhor Administrador e a de Suhura se entrecruzam, demonstrando as relações de poder entre eles, pois a vontade dele é que vai aproximá-los.

Quanto ao personagem Senhor Administrador, nota-se que sua denominação vem do cargo de poder que tem na ilha. Ele é casado com Dona Maria Inácia, que o acompanha na colônia (eles vieram de Portugal) e que concorda com sua visão de mundo:

Juntos humilhavam os negros e incutiam-lhes o desprezo por si próprios. Juntos exploravam os camponeses pobres e bajulavam os donos das plantações, juntos tinham breves rebates de consciência que acalmavam prontamente com obras de caridade. Assim têm vivido em perfeita comunhão.” (MOMPLÉ, 1988, p.50).

Na forma de retratar o casal, o narrador enfoca a figura do colonizador, que se assume como explorador da terra e das pessoas. A visão na narrativa corrobora o estudo de Memmi (1977) sobre colonização, segundo o qual o colonizador é responsável pela civilização, se vê como benfeitor, a quem o colonizado deve ser grato. Para o colonizador, na leitura de Memmi (1977), a representação do colonizado é de um povo atrasado, preguiçoso, sem cultura, o que justificaria a dominação colonial.

É importante destacar que sempre houve formas de resistência à colonização, especialmente nos anos 1960 e 1970, os anos que antecederam à independência:

- Os tempos mudam! – pensa irritado o senhor administrador – Antes de esses malditos terroristas começarem a fazer das suas, era mesmo eu que me despedia de um negro: Mas agora temos que andar mansinhos com esta gente. Depois de tudo o que fizemos por eles. Corja de ingratos.” (MOMPLÉ, 1988, 51).

Na citação anterior, é possível perceber como o Senhor Administrador se considera um bem feitor diante do colonizado, e não um dominado, pelo fato de ele ter implantado a sua cultura e sua língua, que ele julga melhores. Além disso, pode-se perceber em sua fala que o racismo se soma à visão já pejorativa do colonizado, como se o colonizado fosse de uma raça inferior e não merecesse melhor tratamento. É interessante que, para ele, a colonização é tão válida, que ele não consegue acreditar que um dia possa perder o que ali conquistou: “Será possível que um dia tudo isto nos deixe de pertencer?!” (MOMPLÉ, 1988, p. 53).

O caminho de Suhura e do Senhor Administrador se cruza, sem que ela perceba. Ele está passeando e a vê na Rua do Celeiro, decidindo já que a possuiria. Ele deixa o sipaio encarregado de falar com a avó de Suhura para providenciar o encontro:

A macuazinha que o espera a esta tarde, conheceu-a na Rua do Celeiro. Passeava ele de riquexó numa tarde quente e a rapariga caminhava à sua frente com duas companheiras, em direcção ao mercado do peixe. De repente, num movimento breve e ocasional, ela olhou para trás a rir. E a impressão que nesse instante o seu rosto causou ao senhor administrador jamais ela a soube definir. Aliás, qualquer pessoa, ao ver pela primeira vez o rosto de Suhura, não pode deixar de ficar impressionado com a intensa luminosidade que ele irradia. É difícil precisar se tal impressão provém dos olhos húmidos e inconscientemente irónicos, da pele aveludada ou da feira de dentes cintilantes, ou ainda da perfeita harmonia de todo o conjunto. E ao vê-lo. O senhor administrador decidiu ali mesmo que havia de possuir a dona de tal rosto. Nem o corpo magro e quase infantil da rapariga, nem as andrajosas capulanas que a cobriam lhe arrefeceram o desejo imperioso. (...) É apenas mais uma bela negrinha que lhe passa pelas mãos, sem dúvida muito menos importante para ele que qualquer dos seus animais de estimação.” (MOMPLÉ, 1988, p. 54)

O encontro com Suhura tem a ver com a forma como já realiza seus desejos. Conforme afirma, mesmo que tenha encantado com a rapariga, ela seria mais uma. É como se a possibilidade de ter qualquer mulher fosse mais instigante a ele do que as relações em si,

pois demonstravam seu poder. Ele se vê como merecedor dos encontros extraconjugais que arranja, por ser homem, por ser branco e por ser rico. Ele se utiliza do poder do cargo para coagir as mulheres a se entregar para ele.

Sorri intimamente à perspectiva de aventura desta tarde. Não é a primeira nem será a última. Sente-se ainda jovem e com direito a procurar fora do lar a satisfação de necessidades que considera legítimas. Além disso, está plenamente convencido que a fidelidade conjugal é um dever exclusivo das mulheres. (...) Por isso sorri, em paz consigo mesmo. (MOMPLÉ, 1988, p. 54).

De sua perspectiva, há uma distinção de gênero, mesmo entre pessoas brancas, colonizadoras, como ele e a esposa, pois no sistema patriarcal, haveria uma distinção nos direitos e deveres de homens e mulheres. Caberia aos homens a figura de provedor da família, aquele que detém o poder e ocupa o espaço público; e caberia às mulheres o espaço privado, como esposa e mãe.

Pela narrativa, nota-se que Suhura é uma menina pobre, mas naturalmente alegre: “Na semipenumbra do seu quarto exíguo e abafado, Suhura acorda sorrindo ao novo dia que desponta. Contudo não tem qualquer motivo para sorrir. Aos quinze anos é analfabeta, órfã de pai e mãe e extremamente pobre.” (MOMPLÉ, 1988, p. 62).

Por ser órfã, a menina cresce na companhia da avó, mas parece deter características dos pais, o orgulho do pai:

Suhura vive com a avó desde a morte da mãe. Mal conheceu o pai que, segundo a opinião da avó, era um homem predestinado a morrer cedo, pois tinha um temperamento orgulhoso, o que de modo algum convém a um negro. Da mãe, conserva uma vaga recordação de doçura e melancolia. Era uma mulher silenciosa e um pouco ausente que dividia seus dias entre a cozinha e machamba.” (MOMPLÉ, 1988, p. 62).

Em sua vida simples, ela se vê obrigada a satisfazer o senhor administrador, mesmo sendo uma menina que nunca teria imaginado viver algo semelhante. A proposta é feita primeiro para a avó. Como o Senhor administrador vê no encontro com a menina Suhura um momento de prazer para o chefe, o sipaio transmite para a avó o convite como uma oportunidade que lhe é apresentada “uma simples negra sem valor” (MOMPLÉ, 1988, p.67), que terá o “privilégio” de ficar com tal figura ilustre. Porém a avó tenta argumentar, dizendo ser a neta muito jovem e não ter um corpo que o agradaria. Em verdade, está desesperada em ter que entregar sua neta, pois “a rapariga era a única coisa sagrada que tinha no mundo e não podia entregá-la a um desconhecido, por medo ou por dinheiro.” (MOMPLÉ, 1988, p.67).

Quando fica sabendo da proposta, Suhura suplica a avó que não a deixe ser levada pelo sipaio, embora entenda que não há nada que a avó possa fazer. Entre ela e o governante há uma fatal diferença de poderes: ele se vê no direito de possuí-la, por ser branco, rico/colonizador e homem; e ela se vê no dever de o atender, por ser mulher, pobre/colonizada e negra. Assim, acompanha o sipaio até a casa de D. Júlia e Sá (uma espécie de cafetina), que cuida do local em que o Administrador costumeiramente reserva para seus “prazeres”.

Acontece, no entanto, que, no momento do encontro, mesmo ciente da distinção de poder entre eles, Suhura tenta reagir às suas investidas. Ela, uma menina franzina se agita,

morde-o, como forma de se afastar. Porém, em vão, já que ele era muito mais forte e estava decidido a ficar com ela:

Já não sabe se quer possuir ou matar esta negrinha que ousa resistir a sua vontade e que, embora subjugada pelo seu corpo possante, estrebucha e morde como um animal encurralado. Por fim usa de toda a sua força, indiferente às consequências. Um grito rouco e breve é a postura de Suhura. Depois o silêncio e a imobilidade total.” (MOMPLÉ, 1988, p. 70).

Ao ver-se contrariado, o senhor Administrador usa de agressividade, pois a ele só interessa sua satisfação, seja por qual meio a alcance. Ao comparar a menina Suhura com “um animal encurralado”, percebe-se a animalização e a objetificação da raça negra pela supremacia branca patriarcal. Neste ponto, percebe-se que a vida da menina, para ele, não é importante. Ele a possui violentamente, menos por desejo do que por raiva, já que esses encontros também são uma forma de exercer seu poder.

Ao notar o ocorrido, o Senhor Administrador tranquiliza D. Júlia Sá, dizendo que mandará seu sipaio tratar de tudo. De fato, sem demora, ele chega e “como se estivesse habituado a lidar com mortes imprevistas” (MOMPLÉ, 1988, p. 71), não demora a retirar o corpo de Suhura da casa, levando-a no escuro da noite até a casa da avó. Se para o Senhor Administrador, a vida da menina pouco valia; para a avó, era valiosa. A avó, ao recebê-los percebe imediatamente o ocorrido e num ato desespero, em meio ao choro, grita e questiona o sipaio, que, por sua vez, permanece impassível e, ao deixar Suhura, somente diz a avó com voz firme: “- Não grita velha. Ninguém matou Suhura. Ninguém matou Suhura. Compreende?! A avó compreende muito bem” (MOMPLÉ, 1988, 72). Ao findar o conto, com esse breve diálogo, dá-se ao leitor a compreensão de que o crime recém ocorrido não terá consequências e nem mesmo uma explicação, uma vez que tal crime era cometido pelo administrador, uma pessoa que detinha o poder no local, e que a vítima era uma menina negra e pobre.

CONCLUSÃO

O conto escolhido para trabalho é “Ninguém matou Suhura”, do livro homônimo de Momplé. A narrativa é ambientada na ilha de Moçambique, em novembro de 1970, sendo que a história se passa em um único dia e é dividido em três partes: “O dia do Senhor Administrador”; “O dia de Suhura” e “O fim do dia”. Neste conto, são tratadas as relações entre colonizador e colonizado, enfocando as várias opressões do sujeito colonial Suhura, que é mulher, negra e pobre.

Temos na figura do Senhor Dministrador o perfil do colonizador que, ao chegar a colônia constrói seu patrimônio e sua imagem as custas das terras e do autóctone que explora e, devido a essa cultura de exploração que tem por tarefa menosprezar o colonizado e tudo o que vem dele, seus costumes, cultura e formas sociais são implantados na nova terra, tornando-o automaticamente privilegiado, pois tudo lhe é acessível enquanto ao colonizado tudo é negado. Suhura representa o colonizado que, estando a margem e dominado pelo sistema colonizador é considerado por este, via de regra, instintivamente mau, preguiçoso e pernicioso justificando assim, sua exploração.

Ao dar visibilidade em suas obras para os diversos tipos de abuso que ocorreram durante a colonização africana, Momplé se utiliza da literatura de denúncia para leva-las ao conhecimento do leitor, possibilitando assim, a problematização dessas diversas

arbitrariedades praticadas contra o povo negro, em especificidade nesse conto, contra a mulher de raça negra. Ao eleger Suhura ou seus outros tantos personagens, a autora personifica a figura do colonizado e o torna íntimo ao leitor. Ao remontar o cotidiano do personagem, Momplé reporta também relatos de toda uma nação colonizada e explorada.

Afinando os aspectos da personagem Suhura com as percepções de Davis, quanto as opressões de gênero raça e classe, percebemos a visão de patriarcado e supremacia branca que reinava no meio social em que vivia, posto que, o Senhor Administrador em detrimento de Suhura por ser negra, pobre e mulher era quem possuía o poder e pode determinar, apesar da contrariedade de Suhura, quando e como a teria.

Divulgar autoras como Lília Momplé e sua obra é uma forma de dar notoriedade também a uma parte da história moçambicana e também de outros países africanos que infelizmente tiveram a mesma trajetória. Com seu modo claro de escrever, fidedigna aos detalhes, a autora nos possibilita, por meio de suas histórias, estreitar os laços com a história.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P., ANDRETA, B. L., & DALCOL, M. S. A literatura pós-colonial moçambicana: Ninguém matou Suhura, de Lília Momplé. **Cadernos Literários**, 24(1), 29–34. 2019. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/cadliter/article/view/9047>

BBC NEWS. “George Floyd: O que aconteceu antes da prisão e como foram seus últimos 30 minutos de vida”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252>> Acesso em 21 set.2020, 06:12.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Candiani, Heci Regina.Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo do colonizador**. 2.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOMPLÉ, Lília. **Ninguém matou Suhura**: histórias que ilustram a história. Maputo: AEMO, 1988.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Renata Meira Veras

Doutora em Psicologia Social e docente da UFBA

Rafael Anuniação Oliveira

Mestrando em Estudos Interdisciplinares - UFBA

Nátali de Carvalho Lima

Graduando do curso de bacharelado Interdisciplinar em Saúde

Milena Amorim dos Santos

Graduanda em Medicina e Mestranda do PPGEISU - UFBA

Taynah da Silva Nascimento

Pós-Graduanda em Psicologia Clínica – UNEB

154

RESUMO: Analisar as estratégias de combate ao racismo desenvolvidas nas universidades brasileiras. Trabalho de revisão integrativa, no qual recorreu-se ao Portal Capes e à base de dados SciELO para levantamento de dados. Foram utilizados os descritores “racismo”, “combate”, “estratégias”, “ações”, “ensino superior” e “universidade”. A amostra final foi composta de 19 artigos, nos quais observou-se três categorias de estratégias no combate ao racismo. A universidade tem importante papel na efetivação dos programas de ações afirmativas para acesso e permanência no ensino superior. No entanto, as estratégias de combate ao racismo nesse espaço precisam ser mais extensivas à comunidade e divulgadas para maior conscientização e participação de todos.

Palavras-chave: racismo, ensino superior, ações afirmativas, universidade.

STRATEGIES TO COMBAT RACISM IN HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This paper aims to analyze the strategies developed in Brazilian universities in order to combat racism. Integrative review work, in which Capes Portal and Scielo Databases were used for data collection. The descriptors “racism”, “combat”, “strategies”, “actions”, “higher education” and “university” were used. The final sample consisted of 19 articles and it was possible to observe three categories of strategies to combat racism. Universities have an important role in implementing affirmative action programs for access and permanence in higher education. However, strategies to combat racism in the university context need to be more extensive to the community and more disseminated for greater awareness and participation of everyone.

Keywords: racismo, higher education, affirmative actions, university.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p154.169

INTRODUÇÃO

O racismo se faz presente na sociedade por meio de diversas nuances, gerando uma categorização racial e hierarquizada dos indivíduos. Ele se manifesta de modo individual, através de atos racistas explícitos, ou de modo estrutural, norteador das relações sociais pautadas na desigualdade e na negação de direitos às pessoas negras (ALMEIDA, 2018). O racismo estrutural, por embasar uma problemática dinâmica da sociedade, também se reverbera de modo institucional, já que afeta a conformação e as relações de diversas instituições, entre elas as instituições de ensino (SOUZA, 2017; ALMEIDA, 2018).

Algumas leis e decretos decorrentes de movimentos sociais, especialmente o negro, foram criadas por meio de políticas de ações afirmativas no intuito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos étnico-raciais (GOMES, 2012). Entre estas, citamos a Lei Federal nº 12.711/2012 (Lei de Cotas, BRASIL, 2012) e os programas de assistência estudantil, que permitiram o ingresso e permanência da população autodeclarada negra em espaços ocupados pela elite dominante, contribuindo para a democratização no acesso do ensino superior. No entanto, sabe-se que mesmo quando estudantes negros conseguem transpor a primeira barreira, que é a de ingressar no ambiente universitário, o racismo continua se fazendo presente nas relações diárias, seja nos processos metodológicos de ensino, no processo de afiliação estudantil ou nos currículos dos cursos (DIAS, 2017).

Salienta-se também que os sinais do racismo epistêmico aparecem não apenas nas limitações ao acesso de negras e negros nas universidades, mas também quando o conhecimento produzido por eles é desconsiderado (MATHEUS, 2019). Assim, o estigma negativo se faz presente, o que gera um sentimento de não pertencimento. Além disso, outro problema é o fato de que diversas práticas racistas que ocorrem em ambientes universitários são normalizadas e, muitas vezes, ignoradas (BUJATO; SOUZA, 2020; MACHADO; BARCELOS, 2001; ARAÚJO, 2019).

Consoante com Gonçalves (2020), os avanços e desafios que envolvem a implementação de uma educação fundamentada em princípios antirracistas estão relacionados ao avanço incontestável da alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB com a Lei 10.639/2003 que obriga a inclusão de conteúdos referentes à História da África e à Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003; COELHO; COELHO, 2018; GOMES, 2012). Essa lei fez com que houvesse a exigência em todas as redes para o ensino da cultura, a incluir todo o trabalho e toda a permanência da construção da população negra e afrodescendente (CASTRO-GÓMEZ, 2020; BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; LANDER; CASTRO-GÓMEZ, 2000).

A universidade está diretamente implicada nessa lei ao se entender que ela é um espaço de formação de conhecimento e de valores. Portanto, reconhecemos seu poder de interferir negativamente ou positivamente na afirmação de identidades raciais (BUJATO; SOUZA, 2020).

No entanto, um dos grandes entraves para o combate ao racismo no ensino superior é a ausência ou ínfima inclusão desses conteúdos nos currículos, mesmo na formação de profissionais que irão atuar na educação básica (VERAS *et al.*, 2021).

Percebe-se, portanto, que ainda existem diversos desafios no combate ao racismo no âmbito universitário, seja no acesso, na permanência ou na inserção de conteúdos e debates que validem uma consciência identitária antirracista no ambiente acadêmico. Este cenário afeta tanto os estudantes quanto os profissionais das instituições de ensino. Assim, é fundamental difundir práticas de combate ao racismo que vêm sendo desenvolvidas nos espaços universitários.

Com base nisso, esse estudo apresenta como questão norteadora: Quais as estratégias de combate ao racismo utilizadas no ensino superior? Para respondê-la, temos como objetivo investigar e analisar, a partir de revisão integrativa, as estratégias adotadas pelas universidades no combate ao racismo.

METODOLOGIA

O método do presente estudo é baseado na recomendação PRISMA e consiste em uma revisão integrativa, onde foram utilizados documentos científicos de domínio público produzidos no âmbito das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa. Consoante com Souza *et al.* (2010), tal método constitui da inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado.

Ademais, de acordo com Mendes *et al.* (2008), a revisão integrativa é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto, contribuindo, pois, para uma possível repercussão e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Na construção deste trabalho, para o levantamento e critério de seleção de artigos brasileiros a focalizar o tema das estratégias de combate ao racismo no ensino superior, recorreu-se ao Portal Capes e à base eletrônica de dados SciELO (através do indexador Educ@), que abrangem uma coleção selecionada de periódicos científicos. Optou-se por bases eletrônicas pelo fato de possibilitarem acesso a trabalhos recentes sobre o tema. Títulos encontrados nas 10 primeiras páginas do Google Scholar também foram considerados.

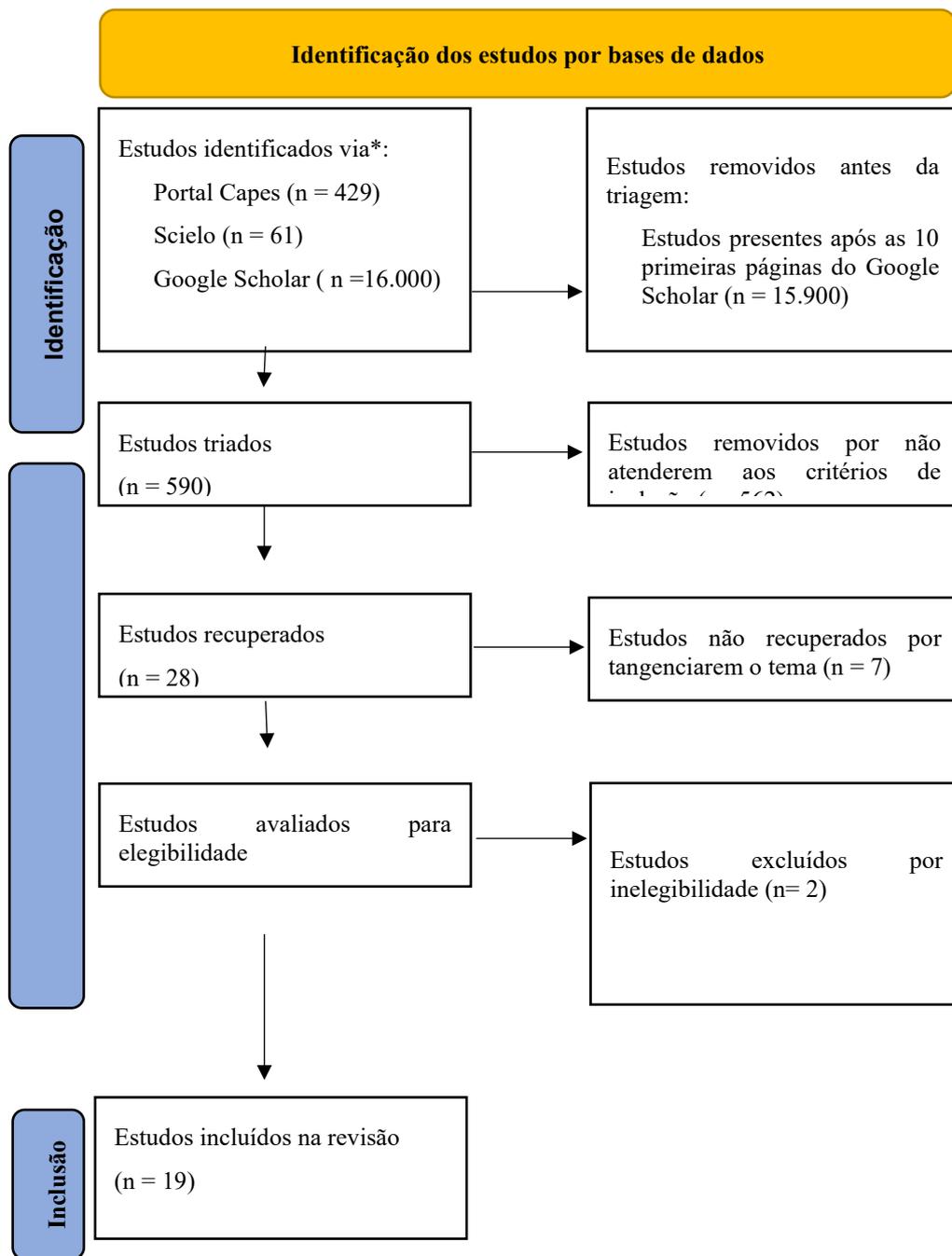
Em tais bases de dados, além de identificar os artigos, é possível ter acesso aos textos completos por meio de um índice de autor e um índice de assuntos, ou por meio de um formulário de pesquisa de artigos, a conter autor, palavras do título, assunto, palavras do texto e ano de publicação. Dessa forma, todos os textos puderam ser acessados e lidos.

Para realização da busca de artigos, foi definido como recorte temporal o período de 2011 – 2021. Conduziram-se as pesquisas nas bases, em qualquer parte dos artigos (resumo, corpo do texto, palavras-chave), os seguintes descritores: “racismo”, “combate”, “estratégias”, “ações”, “ensino superior” e “universidade”. Para refinamento e composição de uma amostra final de artigos, objeto de revisão integrativa, utilizou-se como critérios de inclusão artigos publicados no Brasil, em língua portuguesa e com foco de estudo em universidades brasileiras.

Ao todo, foram encontrados 16.490 artigos e os estudos classificados para a triagem resultaram em uma amostra de 590 documentos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, 28 artigos foram recuperados, e posteriormente, com a leitura completa do texto, 21 estudos

sucederam à elegibilidade. Contudo, 2 desses documentos não se aplicavam ao presente estudo, pois um se tratava de uma revisão de literatura e o outro estava fora do recorte temporal determinado, conforme demonstrado no fluxograma abaixo, que sintetiza as buscas realizadas e as etapas que sucederam a pesquisa:

Figura 1- Fluxograma metodológico



Fonte: Autores do presente estudo (baseado na recomendação PRISMA 2020 - Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, *et al.*)

RESULTADOS

A amostra final foi composta de 19 artigos que foram lidos integralmente, registrados e classificados em protocolos contendo as seguintes informações: título do artigo; periódico; ano de publicação; local; tipo de estudo e os seus respectivos autores, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1- Artigos revisados

Título do estudo	Periódico	Ano	Local	Metodologia	Autor (es,as)
Formação docente para a universidade: um saber plural	HOLOS	2019	RS	Investigação documental	GUERCH, Cristiane Ambros.
Da teoria ao ato: Refletindo sobre educação, reconhecimento e antirracismo	Revista de Ciências Sociais, Política & Trabalho	2016	RJ	Relato de experiência	FLORES, Elio; PAZ TELLA, Marco; ROCHA, Solange; MATOS, Cristina.
Relato de experiência da disciplina de Tópicos Especiais da Educação IV: Racismo e Educação para as relações étnico-raciais vivenciadas no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Pernambuco	Anais V Congresso Nacional de Educação	2018	PE	Pesquisa qualitativa	SILVA JUNIOR, Félix; DAMASCENO, Sidney.
Racismo, educação superior e formação antirracista: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas.	Revista Ensino Interdisciplinar	2017	SP	Pesquisa qualitativa documental	BARBOSA, Beatriz Regina.
Democracia e relações raciais no vale do São Francisco: estratégias de mobilização e esclarecimento no combate ao racismo.	Revista Extramuros	2014	PE	Relato de experiência	RODRIGUES, Alessandra Maria Costa; SILVA, Graziela Ferreira da; ALMEIDA, Claudio Roberto de.
A perspectiva das iniquidades da saúde, do racismo e do racismo institucional: experiências na construção e implementação de disciplinas eletivas acadêmicas na graduação e	Laplage em Revista	2016	AL	Relato de experiência	RISCADO, Jorge Luís de Souza.

programa “stricto sensu”, na Faculdade de medicina da Universidade Federal de Alagoas					
Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil	Universitas Humanística	2014	SP	Análise documental	SITO, Luanda.
“Botando a base”: corpo racializado e performance da masculinidade no pagode baiano	Revista de Ciências Sociais, Política & Trabalho	2017	BA	Estudo etnográfico	PINHO, Osmundo.
Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?	Revista Brasileira de Ciências Sociais	2015	RJ	Análise estatística	PICANÇO, Felícia.
Ação afirmativa e desabilidade social	Opinião Pública	2020	DF - Canadá	Análise quantitativa	BULE, Fernanda Rivera; TURGEON, Mathieu.
A universidade brasileira e a naturalização do racismo institucional	Encontro Amapaense de História da Educação	2016	AP	Pesquisa quantitativa	PIRES, Édico Renê de Carvalho Canuto.
Ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2012	MA	Estudo qualitativo com análise documental e entrevistas	MACIEL, Regimeire Oliveira.
Racismo institucionalizado e antiracismo na Universidade Federal do Espírito Santo.	Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social	2020	ES	Análise política de cotas	AZEVEDO, Simone Lima.
A justiça social por meio das cotas na universidade federal de Rondônia.	Revista Educação & Formação	2019	RO	Análise de cotas	BASTOS, Eliane; ZUIN, Aparecida.
Serviço Social no combate ao racismo: as cotas na Universidade como possibilidade de reparação.	Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social	2018	RJ	Relato de experiência	SOUZA, Vanessa Bezerra de; SILVA, Lais Olimpio da; SANTOS, Marco Antonio da Silva; PEREIRA, Luana Fernandes.

Cotas raciais na Universidade e racismo: analisando o <i>ethos</i> nos discursos de universitários via divulgação midiática	Revista Philologus	2015	DF	Pesquisa qualitativa	AMARAL, Shirlena; LIMA, Náthani; SILVA, Gabriela.
Coletivos negros e novas identidades raciais	Novos Estudos CEBRAP	2020	SP	Pesquisa qualitativa	GUIMARÃES, Antônio Sérgio A.; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza.
Educação antirracista e epistemologias diversas: políticas afirmativas no Brasil e Uruguai.	Revista Educação e Cultura Contemporânea	2018	RS	Análise documental e entrevistas	MEINERZ, Carla Beatriz; RAMÍREZ, Martín José Fernández.
O que é que a dança tem a ver com isso? Considerações sobre perspectivas descentralizadoras e antirracistas em Dança.	Arte da Cena	2020	PB-RJ	Pesquisa qualitativa	LAURENTINO, Thiago da Silva; OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de.

Fonte: produzido pelos próprios autores, 2021.

DISCUSSÃO

Mediante a leitura e análise dos objetivos e dos principais resultados dos artigos incluídos na revisão, observou-se padrões de resultados significativos sobre as estratégias indicadas na literatura de combate ao racismo desenvolvidas nas universidades brasileiras, as quais sucedem-se abaixo em três categorias temáticas:

ESTADO BRASILEIRO, MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O Estado brasileiro atuou de forma sistemática através de normas instituídas por vias do sistema legislativo e judiciário para a instrumentalização do racismo estrutural no país. Este primeiro aspecto é evidenciado durante a reformulação geral e transição da Era Imperial para a Era Republicana no qual propunha-se que o país se adequasse aos propósitos formulados por meio da criação de diversificados mecanismos disciplinares, aparatos políticos e de órgãos de segurança pública que foram responsáveis por práticas repressivas e excludentes às classes subordinadas, tais como: o Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, e a Lei de Contravenções Penais de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1890; SANTOS, 2004); a aplicação de práticas eugenistas e teorias com ênfase na raça como elemento de condenação (COSTA; MAIA; MIRANDA; NETO; ROCCO, 2009; SALOMÃO; BELLOTTI; COSTA, 2019); e a ideia do mito da democracia racial no processo de construção da nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 2001).

De acordo com Fernandes (1972), a miscigenação no Brasil foi tomada como índice de integração social e como sintoma de fusão e de igualdade racial, a provocar uma espécie de perpetuação de tal mito como uma forma de justificar a lógica meritocrática e de desqualificar qualquer iniciativa elaborada pelo Estado no âmbito da educação, do emprego e da renda que se proponham a diminuir as desigualdades construídas historicamente e que atingem a população negra.

Ademais, salienta-se em estudo realizado por Pires (2016), a existência do mito da democracia racial e da naturalização em diversas instâncias do país de discursos e práticas racistas. Neste trabalho, o objetivo foi identificar os fatores que instigam a perpetuação do racismo institucional no contexto dos servidores públicos da Universidade Federal do Amapá. Os resultados apontaram a indiferença e a ausência de iniciativas que instigassem as discussões sobre racismo, preconceito e discriminação, já que existe uma naturalização dessas práticas nas relações sociais. Dessa maneira, concluiu-se que o racismo institucional faz-se presente entre os servidores públicos da Universidade Federal do Amapá.

Isto posto, não obstante a luta antirracista dos movimentos negros e da criação das políticas públicas pelo Estado, verifica-se na pesquisa elaborada por Picanço (2015) que grupos economicamente menos favorecidos e negros têm acessado em maior quantidade o ensino superior. O autor destaca neste trabalho os programas públicos de inclusão social na universidade que estimulam ou favorecem o ingresso de grupos sociais que estão em desvantagens socioeconômicas no ensino superior: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); programas de reserva de vagas ou bônus para grupos de cor, etnia ou renda; o Programa Universidade para Todos (Prouni); e o Programa Diversidade na Universidade (PDU). No entanto, em seu estudo Picanço (2015) conclui que historicamente existe uma parcela de grupos sociais compostos majoritariamente pela participação de pessoas negras e pobres que mantém-se fora da aposta no ensino superior a despeito de conjunturas mais ou menos favoráveis. Um dos fatores importantes a ser considerado para essa exclusão é o racismo enfrentado nesses espaços, mesmo entre os estudantes com maior poder econômico.

É no contexto da luta antirracista racista que Azevedo (2020) indica que o processo de adoção de tais programas de inclusão pelas universidades brasileiras desencadeou uma série de transformações nos campos políticos, estéticos e epistemológicos nestes espaços, visto que, histórica e tradicionalmente, o ambiente universitário no Brasil é branco, elitista e racista. Neste estudo, a autora elabora uma análise das mudanças institucionais realizadas a partir da política de ações afirmativas das cotas raciais no acesso à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da necessidade da capilarização do debate sobre negritude nesta universidade a partir da criação e atuação de forças sociais como o Coletivo Negra, e de iniciativas institucionais a ter por exemplo a criação da Comissão de Verificação de Cotas Étnico-Raciais na UFES em 2016.

Corroborado também pelo estudo desenvolvido por Guimarães; Rios; Sotero (2020), no qual os autores buscaram compreender as formas de organização negra dentro das universidades citadas que se autointitulam “Coletivos”, foi possível compreender quais são as suas reivindicações, pautas, representação no espaço público e seu repertório de ação. Os Coletivos seriam marcados por um novo ideário organizacional mais horizontalizado, por novo repertório de ação, pelo uso sistemático de redes sociais da internet, recusando-

se a denominar-se militantes, como nos partidos e sindicatos, e preferindo intitular-se ativistas. Ainda, há o aprofundamento da atuação dos mesmos, com seus perfis em redes sociais e as suas ações (e reivindicações) para o acolhimento aos estudantes negros, na efetivação das ações afirmativas e a fiscalização das mesmas a partir de Comissões de Heteroidentificação. Na conclusão, os autores afirmam que o estudo indica que as ações afirmativas reconfiguraram os movimentos sociais negros. Eles passaram a ter formas de organizações menos institucionalizadas, com novas demandas e formas de representação social, a ter as universidades como espaços privilegiados para atuar, embora não se restrinjam a elas.

É nesse contexto acadêmico que o estudo realizado por Maciel (2012) analisa as políticas públicas de ações afirmativas e a criação das referidas comissões que têm suscitado inúmeros debates, e a modalidade denominada cotas raciais que têm questionado discursos e práticas dentro e fora das universidades brasileiras, no que tange aos indicadores e às formas de participação da população negra nessas instituições. Aponta-se também o importante trabalho realizado por Sito (2014), no qual é realizada a análise discursiva de 2 manifestos levados ao Congresso Nacional em 2006: um favorável à política de cotas (Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial) e outro contrário (Todos têm Direitos Iguais na República Democrática).

As ações afirmativas como estratégia para combate ao racismo foram estudadas por Maciel (2012) na UFMA. Para essa autora, o que justificaria a adoção de ações afirmativas, em diversas instâncias, seria a existência do racismo estrutural nas organizações, o qual provoca desigualdades e não deve ser combatido apenas por meio das chamadas políticas universalistas ou de medidas que apenas proibam a discriminação racial. A autora aponta que apesar da urgência da aplicação de tais medidas no ambiente das universidades, é necessário também um intenso e profundo trabalho de fundamentação teórica e construção de referenciais que permitam a análise da atuação das medidas adotadas e os impactos para os seus beneficiários e para as instituições de ensino superior. No caso da UFMA, ela constatou que apesar da adoção de reserva de vagas por meio de cotas, pouco incentivo tem sido feito para acompanhamento e manutenção desses estudantes nessa instituição.

Logo, nota-se através da pesquisa de Zuin & Bastos (2019) a mudança no perfil dos estudantes dos cursos de Direito e Medicina na Universidade Federal de Rondônia após a adoção da política de cotas, que antes era composta de 80% brancos, de escola privada e com renda familiar superior a 10 salários-mínimos (SM), passando a integrar 50% de cotistas negros, de escola pública e renda familiar inferior a 5 SM. Esse tipo de política contribui para a justiça social no contexto universitário, favorecendo a diversidade e redução da desigualdade e racismo.

Apesar da importância dessas ações afirmativas, a opinião dos brasileiros e dos estudantes diretamente afetados por tal política é pouco estudada e segundo estudo realizado por Burle; Turgeon (2020), grande parte da literatura brasileira que trata de opinião pública investiga a matéria de forma que as respostas podem ser enviesadas pelo efeito de desejabilidade social. Nesse estudo realizado com estudantes universitários, os autores concluem que a diferença entre a estimativa da resposta à pergunta direta (opinião explícita) e a estimativa da resposta ao experimento de lista (opinião sincera), ou seja, o efeito de desejabilidade social é grande e positivo para os três tipos de cotas (cota racial, cota para escola pública e a cota social). Esse resultado indica que os estudantes tendem

a demonstrar publicamente um apoio maior às políticas de cotas do que eles realmente endossam. O efeito de desejabilidade social é mais alto para as cotas raciais e sociais (13,4 e 13,7 pontos percentuais, respectivamente) e ligeiramente mais baixo para as cotas de escolas públicas (9,7 pontos percentuais).

Esse estudo tem relação com o projeto criado por Silva; Lima; Amaral (2015) na Universidade de Brasília, no qual foi realizada uma análise do *ethos* discursivo dos estudantes diante das postagens nos veículos de comunicação acerca das cotas raciais e do racismo. Os resultados indicaram que os veículos de comunicação em rede possibilitam os debates de questões sociais e influenciam tanto para a diminuição de práticas racistas quanto para o aumento das mesmas e por isso há a necessidade de que um maior número de pessoas compreenda os efeitos do racismo e tomem atitudes conscientes.

Assim sendo, compreende-se que a discussão da atuação do Estado brasileiro e de temas como a democracia racial, meritocracia e a política pública de ações afirmativas são estratégias fundamentais e que devem ser abordados no âmbito de uma educação de nível superior como aspectos construídos politicamente, culturalmente e sócio-historicamente, a considerar que grande parcela da subjetividade dos indivíduos negros e negras são produzidos também através de discursos disciplinadores e reguladores da nossa sociedade.

Diante disso, a partir dos resultados discutidos acima, verificou-se que uma educação que aborda temas como ações afirmativas, racismo e desigualdades socioeconômicas auxilia no questionamento dos indivíduos acerca dos padrões étnico-raciais que vêm sendo transmitidos e repassados de geração em geração, padrões estes que contribuem para a normatização de comportamentos discriminatórios no ambiente das universidades brasileiras.

RODAS DE CONVERSA E INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS COMO PRÁTICAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA E COMBATE AO RACISMO NO ENSINO SUPERIOR

A análise dos estudos possibilitou também visualizar que a utilização da metodologia da roda de conversa e aplicação de intervenções artísticas (cinema, teatro, dança, literatura e música) pautadas em aspectos decoloniais são consideradas como uma importante estratégia de educação nas universidades para libertar a produção de conhecimento da episteme eurocêntrica, desenvolver princípios antirracistas, combater a violência e a discriminação racial no ensino superior.

Em um estudo realizado por Pinho (2017), em uma universidade pública situada na região mais negra da Bahia, estudantes de cinema produziram um filme, o qual foi exibido para estudantes do ensino médio, que estimulava a reflexão acerca dos estereótipos moldados a partir das relações de poder, tais como o bem vestido branco patrão, o mal vestido negro empregado, o estilo musical e o modo de vida de cada um dos atores. Os resultados deste estudo serviram para demonstrar que a percepção de autonomia dos indivíduos é produto da reprodução social historicamente moldada por mecanismos políticos.

Já o estudo publicado por Souza; Silva; Santos; Pereira (2018) apresenta as atividades do projeto de extensão Luz, Câmera e Ação, realizado por discentes do curso de Serviço Social, o qual proporciona espaços na sociedade e no ambiente universitário com a

finalidade de desenvolver a reflexão crítica acerca de temas que tangem as relações patriarcais de gênero e racismo na sociedade brasileira atual como: o mito da democracia racial, cotas raciais nas universidades públicas e o racismo estrutural. O artigo salienta as discussões realizadas a partir de uma roda de conversa aplicada durante a Semana de Iniciação Acadêmica (SIA) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2017, com a temática de “COTAS: uma discussão necessária”. Nesta roda participaram cerca de 25 estudantes de diversos cursos da Universidade, entre esses cursos estavam os de Pedagogia e Biblioteconomia, servidores e técnicos administrativos além do avaliador e a pró-reitora do Programa de Extensão Universitária. Através dos resultados obtidos pelos debates da roda de conversa, considerou-se que a aplicabilidade de tal metodologia é de suma importância para a capilarização do debate e da consolidação da luta contra o racismo estrutural brasileiro.

Por conseguinte, em outra investigação proposta por Oliveira e Laurentino (2020), tais autores discutiram acerca da formação e da atuação de professores de dança. Historicamente, a área da dança se posicionou cúmplice do racismo, utilizando-se de teorias eurocêntricas discriminatórias e silenciando-se frente às desigualdades sociais. Nesse estudo teórico, eles apresentam os nomes de docentes de ensino superior de várias instituições públicas que vêm desestabilizando normas hegemônicas através de processos criativos que demarcam a importância de se pensar a construção do movimento a partir de uma abordagem afrocentrada.

Com base nos estudos referidos acima, observa-se que a utilização de práticas como a roda de conversa e intervenções artísticas são configuradas como estratégias de combate ao racismo no ensino superior e na defesa das ações afirmativas e mais especificamente, a defesa das cotas raciais nas universidades brasileiras, as quais cumprem papel fundamental na construção de um mundo mais igualitário, justo, com respeito às diferenças e livre.

A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A inserção das temáticas acerca do racismo e da história afro-brasileira e africana nos componentes curriculares vem encontrando dificuldades em se efetivar em boa parte das instituições de ensino do Brasil. Esta é uma das questões centrais na temática da colonialidade e pós-colonialismo que está situada no âmbito da produção e circulação de conhecimentos (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016)

Salienta-se que grandes pesquisadores já demonstraram em seus trabalhos que tais instituições norteiam suas práticas e produção científica por um aparato, e tal padrão está ancorado no pensamento do norte global que legitima apenas um tipo “certo” de vivenciar as diferentes perspectivas das epistemes, o que contribui para reforçar a epistemologia branco-europeia e propagar a história dos indivíduos pertencentes às minorias subrepresentadas sob um olhar dos colonizadores (DA SILVA, 2017; SANTOS; MENESES, 2010).

Ressalta-se, diante dos estudos de Guerch (2019), que a percepção do ambiente das universidades é também de um espaço de descobertas, novas experiências e de construção de identidades. Além disso, a autora afirma que há um grande e longo desafio dos educadores diante das demandas sociais e dos temas que urgem debate em nossa sociedade, reforçando a necessidade de que os cursos de licenciatura promovam discussões e formação para a diversidade. Matos *et al.* (2017) apontam ainda a necessidade, sobretudo, de estabelecer uma pedagogia antirracista que valorize e preserve a histórica herança da cultura afro-brasileira, demonstrando possibilidades em se incorporar a proposta da Lei 10.639/03 no cotidiano das instituições de ensino superior.

É nessa perspectiva que Barbosa (2017) destaca em seus trabalhos a reflexão acerca da formação inicial de professores (as) na Universidade Estadual de Campinas no que tange à (não) existência de uma formação antirracista no currículo oficial do curso de Pedagogia. A partir da análise de documentos oficiais da Faculdade de Educação, no intuito de identificar elementos que evidenciassem a preocupação com conteúdos voltados para uma educação antirracista, temas relacionados à raça, racismo, negritude e preconceito étnico-racial não foram encontrados. Em tratando-se das disciplinas, apenas uma, de caráter eletivo, tinha o tema como foco: Seminário de Pesquisas em História da África, a qual enfocava a dimensão história da escravidão e seus reflexos, bem como o debate sobre cotas raciais. Notou-se que os debates acerca da temática étnico-racial são pouco abordados nos cursos de Pedagogia da Unicamp, o que gera uma formação em grande parte eurocêntrica.

Esse fato é preocupante, uma vez que as instituições de ensino se apresentam como um forte instrumento de normalização coletiva. Frente a esta concepção, o ambiente do ensino superior brasileiro figura como um dos grandes responsáveis para a reprodução de preconceitos e marginalizações dos indivíduos pertencentes a categorias subrepresentadas, tais como: pessoas pobres, pretos/as, quilombolas, indígenas, povos ciganos, pessoas com deficiência, dentre outros (GOMES, 2012).

Assim, apesar de Flores e colaboradores (2016) constatarem que estudantes negros e indígenas estão ocupando cada vez mais o espaço universitário, os conteúdos curriculares não acompanharam esse avanço, já que não expressam a diversidade sociocultural existente no Brasil. Tal fato demonstra um enorme déficit no combate do racismo curricular/epistêmico, devido à ausência de referências sobre a história e cultura africanas e afro-brasileira. Nesse sentido, é impossível continuar ignorando a inclusão das discussões dos temas supracitados na área da educação, já que a exclusão destas temáticas gera em nossa sociedade ainda mais opressões e discriminações, mantendo tais indivíduos na abjeção.

No intuito de instrumentalizar o futuro docente para intervir em atitudes racistas no ambiente de ensino, Silva Junior e Damasceno (2018) apresentaram a disciplina "Tópicos Especiais de Educação IV: Racismo e Educação para as Relações Étnico-Raciais" no curso de formação de docentes da UFPE. Por meio dessa disciplina visaram expor um relato de experiência das atividades pautadas em conceituações históricas acerca da África, levantamento de movimentos sociais, reflexões sobre o período da escravidão e a política de cotas, bem como a utilização de filmes e da Capoeira Angola. O resultado demonstrado foi a notória importância desse componente curricular para ampliar o conhecimento acerca da África e do combate ao racismo.

Importância esta corroborada pelo estudo de Riscado (2016), no qual o autor dá ênfase na criação de duas disciplinas eletivas: uma na graduação (Saúde da População Negra (2007)) e a outra na Pós-graduação *stricto sensu* (Raça, Racismo Institucional, Ensino e Práticas na Saúde (2015) no interior da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Com o apoio de movimentos como o Projeto AfroAtitudes, Universaids e Redes Negras de Saúde ocorreu também a criação e implementação da disciplina “Saúde da População Negra” - que é baseada não só em dados epidemiológicos e enfermidades, como também em diálogos socioantropológicos, dividida assim, em 2 módulos (epidemiologia e socioantropologia).

Além disso, Almeida *et al.* (2015) evidenciam que promover a capacitação de docentes em relações étnico-raciais bem como em metodologias de intervenção social e fomentar o ativismo em rede de profissionais da educação e/ou militantes políticos são estratégias fundamentais de mobilização e esclarecimento no combate ao racismo. Portanto, por meio das discussões suscitadas observa-se que a inclusão de componentes curriculares que abordam a história afro-brasileira e africana, aliada à formação docente contínua, são estratégias de promoção da igualdade racial dentro do ambiente acadêmico, estruturando-se tal inserção das disciplinas como um espaço histórico na iminência da luta contra o racismo, o racismo institucional e as desigualdades étnico-raciais.

CONCLUSÃO

Percebe-se que, apesar dos avanços obtidos por meio da Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 10.639/2003, o racismo ainda persiste nas instituições de ensino superior, seja através de ações, ideias ou da própria estrutura curricular e organizativa.

O mito da democracia racial ampara o racismo estrutural e velado presente na sociedade, de modo que a criação das políticas de ações afirmativas para acesso e permanência no ensino superior foram de extrema importância para atenuar essa dinâmica, ainda que existam ideias contrárias à implementação dessas ações. Contudo, tal criação não é suficiente para sanar as problemáticas que ainda persistem. Sendo assim, urge a necessidade de uma agenda antirracista. Para tal, muitas universidades buscam enfatizar estratégias de mobilização e de esclarecimento no combate ao racismo, que neste estudo foram destacadas: políticas de acesso e permanência no ensino superior, metodologias artísticas e transgressoras e a inserção da história e cultura nos currículos dos cursos.

Outro ponto importante apontado pelos artigos analisados é a necessidade de criação de políticas que apoiem a permanência dos estudantes na universidade, tendo em vista que apenas o ingresso no ensino superior não resolve todas as problemáticas que surgem ao longo da graduação, seja no âmbito financeiro, no da formação ou no das relações interpessoais pautadas em dinâmicas racistas e em padrões eurocêntricos, já que muitos estudantes e profissionais costumam apoiar as cotas e a inclusão publicamente e através do discurso, mas não por meio de ações concretas. Além disso, a falta de representatividade no contexto docente é outro problema grave e que constitui mais uma faceta do racismo institucional.

Nesse contexto, a reformulação curricular faz-se de extrema importância, já que, mesmo após a implementação da Lei nº 10.639/03, destacou-se nesse estudo que a inclusão de

referências sobre a história e cultura africana e afro-brasileira é ínfima. Igualmente, os movimentos sociais no ensino superior são instrumentos fundamentais de respeito e de validação da cultura afro-brasileira, bem como de tomada de consciência do processo de luta antirracista. Portanto, é necessário maior abertura para esses movimentos.

Sendo assim, nota-se que avanços foram obtidos, contudo, o caminho de combate ao racismo na sociedade e, conseqüentemente, no ensino superior ainda é longo e necessita da atuação de instâncias governamentais, institucionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudio; RODRIGUES, Alessandra Maria Costa; SILVA, Graziela Ferreira da. Democracia e Relações Raciais no Vale São Francisco: estratégias de mobilização e esclarecimento no combate ao racismo. **Extramuros**, v. 3 n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/670> Acesso em 22 jul 2021.

ARAÚJO, Danielle Pereira de. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Revista Direito e Práxis**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 2182-2213, set. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. Decolonial turn and Latin America. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt> Acesso em 22 jul 2021

BRASIL. **Código Penal de 1890**. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. ed. São Paulo; Saraiva. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 27 de julho de 2021.

BRASIL. **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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 27 de julho de 2021.

BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin de. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 26, p. 210-237, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/MrpQgCWPYQrvqXFpdWhrfSv/?stop=next&format=html&lang=pt> Acesso em 22 jul. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 79-91, 2007. Disponível em: <https://www.universidad.edu.co/decolonizar-la-universidad/>. Acesso em: 16 julho de 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, 2007.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de Formação para o Trato com a diferença. **Educação em Revista**. 2018, v. 34. p. 1-39. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

COSTA, Marcos; MAIA, Clarrisa Nunes; MIRANDA, Carlos Alberto Cunha; NETO, Flávio; ROCCO, Marcos Bretas. **História das prisões no Brasil. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos Biotipologistas**. cap. 17, vol. 1, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009. 320 p.

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2017. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Usp), São Paulo, 2017.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_étnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em 22 jul 2021

GONÇALVES, Ednéia. Quais os avanços e desafios para uma educação antirracista? Políticas Públicas. Pergunte a um pesquisador. **Nexo Jornal**. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo soc.**, v. 13, n. 2, 2001.

JUNIOR, Félix João Da Silva. Relato de experiência da disciplina de tópicos especiais de educação iv: racismo e educação para as relações étnico-raciais. vivenciadas no curso de licenciatura em química da Universidade Federal de Pernambuco. Anais V CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2018.

LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. 1. ed ed. Buenos Aires: [Caracas, Venezuela]: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO; UNESCO, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, 2000.

MACHADO, Elielma Ayres; BARCELOS, Luiz Cláudio. Relações Raciais entre Universitários no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, [S.L.], v. 23, n. 2, p. 1-36, jan. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-546x2001000200002>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MATOS, Maurício Sousa; BISPO, Ana Mary Costa; LIMA, Elane Andrade Correia. Educação Antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 349-359, 2017.

MATHEUS, Felipe. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade. **Jornal da Unicamp**. 2019. Disponível em <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/11/19/racismo-no-mundo-academico-um-tema-para-se-discutir-na-universidade>> Acesso em: 16 julho de 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 17, n. 4, 2008.

SALOMÃO, Conrado Massaud; BELLOTTI, Fernanda d'Ornellas; COSTA, Francinne Murizine Faria da. A teoria de Cesare Lombroso e sua influência na sociedade brasileira atual: uma análise do racismo velado. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior**, v. 11, n. 1, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, 18 (43), 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. 1ª Edição, São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **TOPOI**, v. 5, n. 8, 2004, pp. 138-169.

SOUZA, Eloisio Moulin de. PROCESSOS DE RACIALIZAÇÃO: inteligibilidade, hibridade e identidade racial em evidência. **Revista Economia & Gestão**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 23-42, 22 mar. 2018. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5752/p.1984-6606.2017v17n48p23-42>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

VERAS, Renata; CHAVES, Erika; SILVA, Daiane; PRATES, Mariana; FERNANDES, Sheyla. A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA. **New Trends in Qualitative Research**, [S. l.], v. 7, p. 200–210, 2021.

LOVECRAFT COUNTRY: MULHERES CYBORGS EM UMA TRANSCRIÇÃO AFROFUTURISTA

Heidy Maiyumi Rafael Kanasiro³⁵

170

Resumo: Partindo do conceito de transcrição proposto pelo poeta Haroldo de Campos sobre a tradução literária, este trabalho tem por objetivo realizar uma análise da série *Lovecraft Country* (2020), de Misha Green, inspirada no romance homônimo de Matt Ruff. De modo mais específico, busca-se explicitar as relações que as jornadas das personagens Hippolyta (Aunjanue Ellis) e de sua filha Diana (Jade Harris), de *Lovecraft Country*, estabelecem com a tradição afrofuturista. A viagem espacial de Hippolyta em busca de autodefinição no sétimo episódio da série será entendida como um tributo ao músico de jazz Sun Ra. Já a amputação do braço de Diana ao final do décimo episódio será interpretada à luz do romance *Kindred*, da escritora estadunidense Octavia Butler. Ambas as personagens serão lidas como corpos cyborgs, segundo as proposições de Danna J. Haraway, devido às relações que seus corpos estabelecem com a tecnologia, seja por meio de dispositivos eletrônicos implantados na pele de Hippolyta, seja através da prótese de um braço biônico colocada em Diana. Esta transposição criativa operada pela série de Misha Green será compreendida como uma transcrição afrofuturista, considerando a narrativa cinematográfica como uma produção autônoma, que demanda recursos expressivos próprios da linguagem audiovisual, sem que a fidelidade seja considerada como um critério valorativo. Por fim serão apresentados outros exemplos de mulheres no espaço, como a astronauta Mae Jemison e sua relação com a personagem Tenente Uhura (Nichelle Nichols) da série televisiva *Star Trek*, relacionando-os com as personagens analisadas e com a noção de *Astro-blackness*, de Anderson e Jones.

Palavras-chave: afrofuturismo, cyborgs, *Lovecraft Country*, transcrição.

LOVECRAFT COUNTRY: CYBORGS WOMEN IN AN AFROFUTURIST TRANSCREATION

Abstract: Starting from the concept of transcreation proposed by the poet Haroldo de Campos about literary translation, this work aims to analyze Misha Green's *Lovecraft Country* series, inspired by the Matt Ruff's namesake novel. More specifically, we seek to explain the relationships that the journeys of the *Lovecraft Country*'s characters Hippolyta (Aunjanue Ellis) and her daughter Diana (Jade Harris) establish with the Afro-Futurist tradition. Hippolyta's space travel in search of self-definition in the seventh episode of the series will be seen as a tribute to jazzman Sun Ra, and Diana's amputation at the end of the tenth episode will be related to Octavia Butler's novel *Kindred*. Both characters will be read as cyborgs, according to Danna J. Haraway's propositions, due to the relationships that their bodies establish with technology, either through electronic devices implanted in Hippolyta's skin, or through the prosthesis of an inseted bionic arm in Diana. This creative transposition operated by the Misha Green's series will be understood as an Afrofuturistic transcreation, considering the cinematographic narrative as an autonomous production, which demands expressive resources of audiovisual language, in such way that fidelity will not be considered as an evaluative criterion. Finally, other examples of women in space will be presented, such as astronaut Mae Jemison and her relationship with Lieutenant Uhura (Nichelle Nichols) from *Star Trek*, relating them to the characters analyzed and to the notion of *Astro-blackness*, by Anderson and Jones.

Keywords: afrofuturism, cyborgs, *Lovecraft Country*, transcreation.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p170.185

³⁵ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS).

INTRODUÇÃO: UMA TRANSCRIÇÃO AFROFUTURISTA

O poeta e tradutor Haroldo de Campos dedicou muitos de seus estudos sobre questões da tradução poética. Campos argumenta que traduzir é trovar, ou seja, trata-se de dois aspectos da mesma realidade, já que trovar significa achar, inventar. A tradução é, nesse sentido, um ato de reinventar que envolve a “migração de complexos de elementos significativos ou de formas culturais” (CAMPOS, 2015, p. 79).

Ainda segundo o mesmo autor, quanto mais dificuldades um texto apresentar, mais recriável ele é, pois esses textos trazem maior abertura de possibilidades criativas. Inicialmente, ele se refere a ideia de recriação até chegar a termos como reimaginação, transtextualização, transparadisação, transluciferação e transcrição. Esses termos contrapõem-se a ideia tradicional de tradução como restituição da verdade e da literalidade.

Partindo dessas elaborações de Haroldo de Campos, surge o questionamento: é possível considerar o percurso de elaboração de uma obra audiovisual a partir de uma obra literária como processo de transcrição? Entenderemos que sim, afinal essa passagem da linguagem literária para a audiovisual demanda o emprego de recursos expressivos próprios. Ainda que sejam mantidas semelhanças no enredo, os elementos específicos de cada linguagem não possibilitariam uma “tradução fiel” de um livro para a tela.

Por isso, salienta-se que essa suposta fidelidade não será considerada como critério valorativo para a análise que segue, negando a ideia tradicional de adaptação para entender essa transposição de linguagens, em que o foco estaria na apreciação do grau de fidelidade com que a obra audiovisual reencena os elementos da obra literária, conservando-os (AUMONT, 2001, p. 12), para assumir a noção de transcrição como uma espécie de transposição criativa.

No caso da série televisiva *Lovecraft Country* (2020), para além do romance homônimo de Matt Ruff, investigaremos suas relações com a tradição afrofuturista, especialmente com o filme *Space is the Place* (1972), escrito e estrelado pelo jazzista Sun Ra e com o romance *Kindred*, de Octavia Butler, ao que chamaremos de uma transcrição afrofuturista. Aqui, a análise será voltada para duas personagens, Hippolyta e sua filha Diana, bem como para a relação de seus corpos com a tecnologia.

Entenderemos, também que o próprio Matt Ruff já faz uma tradução crítica de H. P. Lovecraft, no sentido proposto por Campos de tradução como forma de crítica, já que Ruff se posiciona contrariamente ao autor que dá título ao seu romance, desaprovando e explicitando as expressões abertamente racistas de Lovecraft e de toda uma tradição de autores pulp ao trazer o protagonismo de personagens negros que enfrentam a segregação e o racismo.

– Um oficial confederado? – dizia o pai de Atticus, exasperado. – Este é o herói?

Quando Atticus tentava defender, dizendo que não era tão ruim assim, já que John Carter era, tecnicamente, um ex-confederado, o pai ironizava:

– Ex-confederado? E como é que isso funciona, é tipo um ex-nazista? O homem lutou a favor da escravidão! Não dá pra deixar esse tipo de coisa para trás! (RUFF, 2020, p. 18)

Aqui, o personagem Montrose repreende seu filho Atticus por ler a série de Edgar Rice Burroughs sobre o planeta Barsoom, que tem como protagonista um ex-capitão do exército dos confederados supremacistas. Em outro momento, Atticus questiona seu tio George, também um fã de literatura pulp, sobre amar histórias que, muitas vezes, retratavam pessoas negras de forma depreciativa, ao que ele responde:

– Amo mesmo – concordara George. – Mas histórias são como pessoas, Atticus. Nós até podemos amá-las, mas não podemos alegar que são perfeitas. Sempre tentamos enaltecer suas virtudes e relevar seus defeitos, mas isso não faz os defeitos desaparecerem (RUFF, 2020, p. 18).

Assim, George assume a postura de uma leitura crítica semelhante a de Ruff. O romance Território Lovecraft, de Matt Ruff (2020) traz a história de Atticus e sua família durante a segregação racial dos Estados Unidos na década de 1950. Atticus é, como vimos acima, um leitor aficionado, fã de H. P. Lovecraft, por quem nutre sentimentos controversos. Depois do retorno da Guerra da Coreia, ele recebe uma carta de seu pai Montrose contando-lhe a respeito de um legado secreto dos ancestrais de sua falecida mãe, Dora. Ao voltar para casa, descobre que Montrose está desaparecido, quando, então, parte junto a seu tio George e sua amiga Letitia para Ardham, em Massachusetts, no Condado de Devon, localidade referida na carta escrita por seu pai. Posteriormente, Atticus descobre que esta viagem foi uma emboscada articulada por Caleb Braithwhite e sua confraria de brancos, que estão à procura de Atticus por ser ele o único descendente direto vivo do traficante de escravos Titus Braithwhite.

Tio George é dono da Agência de Viagens do Negro Precavido, em Chicago, e seu trabalho inclui o Guia de Viagens do Negro Precavido, publicação que informa os níveis de segurança para viajantes negros ao redor do território norte-americano. Durante a viagem para Ardham e ao longo de toda a narrativa, a jornada de Atticus e seus companheiros é marcada por intensos desafios, rituais secretos, monstros perigosos, mas principalmente, pelo racismo. Os xerifes brancos tal qual o cidadão branco médio representam perigos tão eminentes para esses viajantes quanto a mais potente magia.

Não faremos uma análise detida do romance, mas é importante destacar de forma comparativa dois processos de transcrição efetuados pela série:

1. Horace, filho de George e Hippolyta é representado na série como uma menina (Diana);
2. Na série, tio George é morto no segundo episódio, ao passo que no livro, ele acompanha a trajetória até o final.

O primeiro processo pode ser entendido como uma escolha da criadora Misha Green para valorizar o protagonismo feminino e o segundo, ainda que não seja possível identificar uma justificativa consistente da morte tão precoce do personagem, é ressignificado como parte da jornada da heroína no reencontro interplanetário de Hippolyta com George no sétimo episódio, como veremos adiante.

VIAGEM CÓSMICA: A JORNADA DA HEROÍNA EM BUSCA DE AUTODEFINIÇÃO

A sessão a seguir pretende esmiuçar a transcrição afrofuturista operada na série Lovecraft Country por meio da jornada heroica de Hippolyta (Aunjanue Ellis), uma mulher negra muitíssimo habilidosa nos cálculos e na astrofísica, casada com George e mãe da jovem Diana. Após a morte de seu marido, que não é explicada a ela, Hippolyta busca desvendar as circunstâncias que envolveram esse mistério, quando acaba se interessando por um artefato dourado chamado planetário de Hiram, encontrado na casa assombrada comprada por Letitia. O planetário parece esconder algum segredo mágico, já que Christina – a versão de Caleb Braithwhite na série – encontra-se obstinada à procura dele.

O interesse pelo planetário somado ao impulso de investigação científica leva Hippolyta a uma jornada heroica por diversos mundos, o que, nas palavras de Clyde W. Ford (1999) em seu estudo sobre mitologias africanas, resulta na aquisição de um grande conhecimento.

O herói com rosto africano tem muito em comum com os heróis de todas as épocas e de todas as terras, porque a busca do herói não depende das particularidades de tempo e espaço. Dito com simplicidade, a busca do herói é orquestrada em três movimentos: um herói é convocado a deixar o chão familiar e aventurar-se em terras desconhecidas; lá, o herói encontra forças estupendas e, com auxílio mágico, obtém uma vitória decisiva sobre o temível desconhecido; a seguir, de posse dessa dádiva, o herói volta para sua terra de origem. Partida, conquista, regresso – a evidência desses três movimentos está exposta em todas as aventuras do herói africano. E a mitologia africana pinta com cores próprias a carreira do herói (FORD, 1999, p. 49).

Trataremos a seguir sobre esses três movimentos da jornada de Hippolyta: partida, conquista e regresso. No episódio 7 I am, ela consegue descobrir o segredo do planetário de Hiram a partir de uma dedução matemática, quando encontra uma chave escondida dentro dele junto da frase “Todo início está no tempo e todo limite da extensão no espaço” e da coordenada 39.805499 -95.159492. Então ela viaja até o local indicado pelo planetário (Mayfield) e encontra uma máquina de multiverso que só funciona com aquela chave. Quando, depois de resolver cálculos complexos, Hippolyta consegue finalmente fazer a máquina de multiverso funcionar, dois guardas aparecem para abordá-la. Atticus surge heroicamente e eles entram em conflito. Um portal se abre a partir do funcionamento da máquina e um dos guardas é lançado no portal enquanto o outro é morto por Hippolyta em legítima defesa. Tanto Atticus quanto sua tia são sugados pelo portal, mas são levados para mundos diferentes.

Hippolyta cai em outro planeta como um corpo celeste luminoso. A paisagem é escura e desértica, há apenas uma nave luminosa no céu. Dois cyborgs gigantes aparecem e se aproximam de Hippolyta emanando uma luz intensa. A câmera corta para o interior da nave, um local branco e iluminado. Hippolyta está nua e percebe que tem dois dispositivos eletrônicos implantados em seus pulsos. Surge uma cyborg, a quem Hippolyta questiona: “– Quem é você? O que é você?”.

A cyborg responde:

– Eu sou!

– Onde estou? O que são essas coisas em meu braço? Você não pode me manter aqui. – argumenta Hippolyta.

– Você não está em uma prisão.

A cyborg desaparece e Hippolyta procura uma saída daquele lugar. Quando consegue finalmente abrir a porta, ela é impedida de sair:

– Me solte!

– Você não está numa prisão! Onde quer estar? Diga seu nome! Diga seu nome!

– Do que você está falando?

– Onde você quer estar? Diga! Quem você quer ser? Diga!

No diálogo acima é perceptível um aspecto destacado pela pensadora feminista negra Patricia Hill Collins (2019), a qual destaca que a experiência das mulheres afro-americanas revela a necessidade de uma autodefinição que confronte as imagens de controle.

Não nos surpreende que o tema da autodefinição interesse às afro-americanas. A vida das mulheres negras consiste em uma série de negociações que visam conciliar as contradições que separam nossas próprias imagens internas de mulheres afro-americanas com nossa objetificação como o Outro. A dificuldade de viver duas vidas, uma para “eles e uma para nós mesmos”, cria uma tensão peculiar, própria da construção de autodefinições independentes em um contexto em que a condição de mulher negra permanece depreciada no cotidiano (COLLINS, 2019, p. 183).

Assim, quando desafiada a assumir uma autodefinição, Hippolyta escolhe estar junto de grandes mulheres negras da história. Em sua primeira resposta, diz que quer ser uma dançarina em Paris com Josephine Baker. Então é transportada exatamente para esse lugar, momentos antes de entrar em cena. A questão da autodefinição reaparece em um diálogo de Hippolyta com Josephine:

Agora que estou vivendo isso, essa liberdade como nunca tive antes, vejo o que tiraram de mim lá atrás. Tantos anos achando que eu tinha tudo o que queria, pra vir aqui e descobrir que eu sempre fui exatamente o tipo de mulher negra que os brancos queriam que eu fosse. Sinto que eles encontraram uma forma inteligente de me lincharem sem que eu percebesse a corda (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, ep. 7 I am).

Aqui Hippolyta demonstra como as imagens de controle agem sobre mulheres negras de modo a limitar suas existências. Pouco depois, Josephine a questiona se isso não a deixa com raiva, ao que ela responde: “Furiosa!”. Em seus últimos momentos juntas, Josephine provoca: “E então, Srta. Hippolyta, o que vai fazer com toda essa raiva?”. Logo ela se autodenomina Hippolyta, transformando-se em uma guerreira Ahosi do exército de mulheres fon no reino de Daomé. Essas mulheres guerreiras fizeram parte da luta anticolonial:

Na última década do século XIX, o Daomé entrou em conflito aberto com a França, que havia imposto seu protetorado a Porto Novo, vassalo de Abomey. [...] O príncipe Kondo, que tomara o poder em 1889 com o nome de Behanzin, reagiu mobilizando as suas tropas. Abomey possuía então um exército permanente de 4 mil homens e mulheres, em tempo de paz. Em tempo de guerra, todos os homens tinham de

cumprir o serviço militar, apoiados pelas Amazonas³⁶, guerreiras muito temidas. (BOAHEN e GUEYE, 2011, p. 143)

Nessa etapa da jornada, a heroína encontra-se em um treinamento militar liderado por Nawi, figura conhecida historicamente por ter sido a última sobrevivente fon a ter lutado contra a França na resistência anticolonial. No início do treinamento, Hippolyta encontra-se no centro de uma roda junto a Nawi, e é derrubada por golpes precisos. Conforme o treinamento prossegue, a líder discursa para o exército de guerreiras:

Você está aqui porque não acreditou neles. A vida toda, eles disseram que você era livre. Mas só queria dizer que você estava livre para cozinhar a comida deles, livre para criar apenas os filhos deles, livre para trabalhar para eles. Chegaram até a mentir dizendo que você era livre para dominar o mundo! Mas o mundo ainda é deles! Você está aqui porque sabia que tudo o que eles ofereceram foi a liberdade que um escravo bem cuidado poderia querer. Não posso dizer a você o que é a liberdade de verdade. Você precisa descobrir isso sozinha! Mas hoje, você ainda tem medo demais para descobrir (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, ep. 7 I am).

Esse discurso aprofunda as reflexões de Hippolyta em sua viagem anterior e, conforme o discurso de Nawi transcorre, Hippolyta vai se tornando cada vez mais habilidosa até finalmente vencê-la e ser condecorada com um capacete de liderança do exército. Logo depois as guerreiras lideradas por Hippolyta enfrentam uma tropa numerosa de homens brancos, derrotando-os um a um ao som de Fire, da banda de rock americana Mother's Finest. Gotas de sangue espirram na câmera e a primeira batalha termina quando a heroína decapita um inimigo. Assim proclama um discurso semelhante ao de Nawi:

Nós estamos aqui porque não acreditamos neles quando nos disseram que nossa raiva não era digna de uma dama. Não acreditamos quando eles disseram que nossa violência estava indo longe demais. Não acreditamos quando disseram que o ódio que sentimos pelos nossos inimigos não é de Deus. Dizem isso para mulheres como nós porque sabem o que acontece quando estamos livres. Livres para odiar quando necessário, para matar quando necessário, para causar a destruição quando necessário. Essa é nossa liberdade e nossa prece, não importa o que pensam de nós depois que virarem pó! Esse é o nosso amor (LOVECRAFT COUNTRY, 2020, ep. 7 I am)!

Nesse momento as imagens de controle perdem o poder sobre Hippolyta, que se aproxima gradativamente de uma efetiva autodeterminação. Em um plano médio, com a aproximação do exército inimigo ao fundo, ela olha diretamente para a câmera e diz: Eu sou Hippolyta, esposa do George. A câmera mostra os olhos dela em primeiríssimo plano. Há um corte e Hippolyta reaparece com a cabeça deitada sobre um travesseiro.

Em sua terceira autodefinição, há um reencontro do casal em sua própria casa. Eles conversam sobre os últimos acontecimentos quando ela convida seu companheiro para uma viagem pelo espaço sideral. A heroína proclama: “Eu sou Hippolyta: descobridora!”. Em um plano fechado a câmera mostra o casal de mãos dadas. O chip do pulso de Hippolyta é acionado emitindo luzes coloridas. Corte para o interior de uma nave espacial com a porta aberta para um novo planeta. Hippolyta aparece agora como Orithya Blue, heroína dos quadrinhos criados por sua filha Diana. Ela desce pelas escadas da nave e

³⁶ Para uma discussão acerca da controversa designação das guerreiras do Daomé como Amazonas, ver DIOP, Cheikh Anta. **A unidade Cultural da África Negra. Esferas do Patriarcado e do Matriarcado na Antiguidade Clássica**. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

George vem logo atrás, três criaturinhas extraterrestres verdes trazem aparelhos eletrônicos para o casal, que se move lentamente sob efeito de uma força da gravidade menor, catalogando espécies vivas desse outro planeta.

Ao desembarcarem neste local, surge um elemento não diegético que funciona como um tributo a Sun Ra. Trata-se de uma voz em off com uma emblemática fala de Ra em seu filme *Space Is The Place*, que acompanha toda a cena descrita acima:

Eu não sou real, assim como você não é. Você não existe nessa sociedade. Se não o seu povo não estaria clamando por direitos iguais. Você não é real, se você fosse você teria algum status entre as nações do mundo. Então nós dois somos mitos. Eu não venho até você como realidade, eu venho como mito porque isso é o que as pessoas negras são: mitos.³⁷

Space is The Place é um filme estrelado por Sun Ra e dirigido por John Coney e leva o nome de uma das músicas mais famosas do jazzista. O filme destaca os desafios da autodeterminação, tendo como pano de fundo os solos de piano de Sun Ra. A história tem como ponto de partida o retorno de Sun Ra à Terra, acompanhado de deidades egípcias como Horus e Anubis, que buscam convencer a população afro-americana a deixar este planeta e embarcar em sua arkestra³⁸ para uma nova vida em um planeta distante com “diferentes vibrações e sob diferentes estrelas” (WOMACK, 2013, p. 61). A fala citada acima ocorre quando Ra e os deuses egípcios aparecem para um grupo de adolescentes. Uma jovem garota lhe pergunta: “Como sabemos que você é real?”

A resposta dada por Ra vai ao encontro ao do que Frantz Fanon (2008) chama de mistificações. Se, para Ra, a população negra não passa de um mito, já que a realidade material imediata revela profundas desigualdades sócio-econômica e ausência de direitos, o que não a tornaria um sujeito real, para Fanon os negros seriam alienados e mistificados, assim como os brancos (alienados, mistificados e mistificadores). Desse modo, Fanon sugere que o negro é uma construção mítica que estigmatiza, a partir da fantasia do branco, estes sujeitos construídos como o outro. Dito de outra forma, essas mistificações podem ser entendidas como imagens de controle, como discutido anteriormente a partir de Collins (2019).

Sun Ra nasceu no Alabama como Herman Poole Blount, e construiu sua identidade a partir de uma deidade pós-humana e alien, ao dizer que veio de Saturno. Chegou a enviar um requerimento de residência artística para o espaço para a NASA, que não foi aceito (ESHUN, 2018). Kodwo Eshun argumenta que essa ideia de viagem espacial já aparece em Marcus Garvey³⁹, que batizou sua companhia marítima de Black Star Liners,

³⁷ Do original em inglês: I'm not real, I'm just like you. You don't exist in this society. If you did your people wouldn't be seeking equal rights. You're not real, if you were you'd have some status among the nations of the world. So we both myths. I do not come to you as a reality, I come to you as the myth because that is what black people are: myths.

³⁸ Palavra composta por pela aglutinação de *ark* (arca) + *orquestra* (orquestra).

³⁹ Marcus Mosiah Garvey Jr. (1887-1940) foi um pensador e ativista pan-africanista que fundou a Associação Universal Para o Avanço Negro (UNIA). Seu principal lema era “A África para o africanos na própria nação e no exterior”, longe de pregar a ideia simplista de que todos os negros deveriam retornar para a África, ele sugeria que fossem mandados para o continente africano os cientistas, mecânicos e outros profissionais para

relacionando as ideias de retorno à África com a de escape interplanetário. Sun Ra exuma o Egito africano do passado e o projeta para o espaço interestelar de Saturno e Plutão (ESHUN, 2018, p. 257).

A viagem interplanetária de Hippolyta dialoga com essas proposições, afinal, a fuga da Terra é, para Ra, também uma saída da condição de mito, de sujeito alienado. Após a cena em que Hippolyta explora o planeta com George, ela flutua pelo espaço e reencontra a cyborg que a recebeu no início da jornada. A cyborg reaparece então como uma deusa, uma entidade, com uma longa cauda que se move como uma água viva, sugerindo um rito de passagem: “Agora que se deu um nome, podemos integrar você totalmente à nossa sociedade. Não precisa dos dispositivos nos seus braços.” Hippolyta hesita: “A mudança é permanente?” Com a resposta afirmativa, pensa em sua filha Diana e escolhe voltar para casa.

O afrofuturismo é um espaço livre para as mulheres, uma porta entreaberta, braços abertos, um espaço literal e figurativo para as mulheres negras serem elas mesmas. Elas podem cavar por trás dos lembretes sociais de negritude e de feminilidade para expressar uma identidade mais profunda e então usar essa descoberta para definir negritude, feminilidade ou qualquer outro identificador em qualquer forma que sua imaginação permitir (WOMACK, 2013, pp. 100-101).

Nessa jornada, a heroína viaja até as profundezas de outros mundos, experimenta a liberdade, sente raiva pelo passado, aprende com essa raiva e depois retorna fortificada. Durante a viagem, toma consciência de sua mistificação e de sua sobredeterminação e retorna como sujeita autodeterminada, ou, nos termos de Collins (2019), passando da opressão internalizada para a mente livre da consciência autodefinida.

AMPUTAÇÃO E REGENERAÇÃO

Agora que já conhecemos a história de Hippolyta, voltamos nossa atenção para a jornada de outra personagem, diretamente ligada a nossa primeira heroína: sua filha Diana (Jara Harris), chamada carinhosamente de Dee por seus familiares e amigos. Após a morte recente de seu pai e o desaparecimento de sua mãe, Diana se depara com outra grande perda: a de seu melhor amigo. No oitavo episódio, Jig-a-Bobo, durante o funeral de seu amigo Emmett Till⁴⁰, Diana sai sozinha pela cidade para caminhar e é abordada por dois policiais brancos que a questionam sobre o paradeiro de sua mãe. Essa abordagem é marcada por momentos de intenso terror e violência. Um dos policiais segura Diana violentamente pelo pescoço enquanto o outro lança um feitiço sobre ela, cuspidando uma saliva branca e gosmenta na mão, para então esfregá-la na testa de Diana. Esse gesto violento de invasão ao corpo de Dee, em um contexto de uma truculenta abordagem

edificar estradas de ferro e instituições educacionais. Ver NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1980.

⁴⁰ Aqui a série faz uma referência a um fato real. Emmett Till (1941-1955) foi um garoto negro norte-americano assassinado por dois homens brancos – Roy Bryant e JW Milam – após supostamente ter assoviado para uma mulher branca chamada Carolyn Bryant. Anos depois, Carolyn Bryant confessou que inventou o fato. Os assassinos foram absolvidos pelo júri popular.

policial, remete a uma ejaculação. Enquanto a saliva gosmenta escorre por seu rosto, Dee diz: “Eu não consigo respirar!”⁴¹

Em casa, Diana vê a capa do livro *A cabana do Pai Tomás* (Harriet B. Stowe), e daquela capa saem duas pickaninnies⁴² assustadoras que passam a assombrá-la. A maldição desferida pelo policial faz com que ela fique muito doente, e seu braço começa a se deteriorar. No episódio seguinte, *Rewind 1921*, Hippolyta volta para casa e decide usar todo o conhecimento adquirido durante sua experiência na Terra 504, por um período equivalente a 200 anos nesta Terra para salvar sua filha. No entanto, a única possibilidade de cura estaria no livro dos nomes, que fora destruído nos incêndios de Tulsa⁴³. Atticus, Montrose, Letitia, Hippolyta e Diana viajam até Mayfield para consertar a máquina de multiverso. Hippolyta conecta-se à máquina utilizando os dispositivos eletrônicos implantados em seus pulsos usando seu próprio corpo como uma placa mãe para abrir um portal para o passado em Tulsa. Então Letitia, Atticus e Montrose voltam ao passado em uma emocionante jornada e trazem o livro de volta. Nos últimos instantes em que Hippolyta serve como placa mãe da máquina de multiversos, a intensidade da energia que passa por seu corpo é tão grande que ela se transforma novamente na personagem ficcional Orithya Blue.

Antes de prosseguir com a história de Diana, abrirei um paralelo para conhecermos uma personagem de nome parecido e que, assim como Dee também se dedica à escrita. Dana é a protagonista e narradora em primeira pessoa do romance *Kindred: laços de sangue* (Octavia Butler). Barber (2016) considera *Kindred* como uma obra afrofuturista e também como uma neo-slave narrative. Essas narrativas seriam, como aponta Barber (2016), obras ficcionais modernas e pós-modernas de autores contemporâneos que usam narrativas já existentes sobre escravidão para reimaginar essas experiências traumáticas.

Dana é uma escritora negra que acaba de se mudar para um novo apartamento com seu marido branco Kevin. De repente ela é acometida por uma sensação estranha e, quando acorda, vê uma criança ruiva se afogando em um rio. Dana apressa-se para salvá-la, tirando-a da água e prestando os primeiros socorros, até que o pai da criança aparece e aponta uma espingarda para Dana, quando ela é subitamente levada de volta para casa.

Tempos depois, Dana descobrirá, lembrando-se de uma bíblia guardada em uma caixa de madeira contendo registros da família, que aquela criança ruiva é Rufus Weylin, seu bisavô. Por fim, a dinâmica da narrativa se estabelece de modo que toda vez que Rufus se encontra em perigo, Dana é levada ao passado para salvá-lo e sempre que ela se encontra em

⁴¹ “I can’t breathe” foi a frase repetida tanto por Eric Gamer quanto por George Floyd, dois homens negros assassinados pela polícia norte-americana por sufocamento. O primeiro assassinato ocorreu em 2014 e o segundo maio de 2020. O movimento Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) passou a usar a frase para denunciar o genocídio negro nos Estados Unidos.

⁴² Estereótipo racial empregado na representação degradante de crianças negras. Ver: BOGLE, Donald. **Toms, Coons, Mulattoes, Mammies, and Bucks: An Interpretative History of Blacks in American Films, Updated and Expanded 5th Edition**. New York: Bloomsbury Academic, 2016.

⁴³ Mais uma vez a série referencia um episódio real. O Massacre de Tulsa (1921) foi um ataque de brancos à comunidade negra de Greenwood, Tulsa (Oklahoma), local de grande desenvolvimento econômico conhecido como Black Wall Street.

perigo, é levada de volta ao presente. “– Nesse caso... o medo que Rufus sente da morte me leva até ele, e meu medo de morrer me traz para casa” (BUTLER, 2017, p. 81).

Nesses retornos ao século XIX, Dana vivencia a escravidão em toda sua violência, sofrendo açoitamentos, privações e sendo submetida a trabalhos forçados. É importante ressaltar que a narrativa começa pelo fim, com Dana hospitalizada após ter um braço amputado:

Perdi um braço na minha última volta para casa. Meu braço esquerdo.

E perdi aproximadamente um ano de minha vida e grande parte do conforto e da segurança que só valorizei depois que deixei de tê-los. Quando a polícia libertou Kevin, ele foi ao hospital e ficou comigo para que eu soubesse que não o havia perdido também. (BUTLER, 2017, p. 17)

Dana continua:

Então, Kevin apareceu à minha frente, levou as mãos ao meu rosto, virando minha cabeça para ele.

Não disse nada. Depois de um momento, voltou a se sentar, pegou minha mão e a segurou.

Tive a sensação de que poderia ter erguido minha outra mão para tocá-lo. Tive a sensação de ter outra mão. Tentei olhar de novo e, dessa vez, ele deixou. De alguma forma, eu tinha que olhar para conseguir aceitar o que eu sabia ser a verdade.

Depois de um tempo, eu voltei a me recostar no travesseiro e fechei os olhos.

– Acima do cotovelo – falei.

– Foi o que tiveram que fazer.

– Eu sei. Só estou tentando me acostumar. – Abri os olhos e olhei para ele. E então, eu me lembrei dos visitantes que estavam ali mais cedo. – Meti você em apuros? (BUTLER, 2017, p. 18)

A amputação ocorreu quando Rufus, já adulto, tenta estuprar Dana, que se defende cravando-lhe uma faca na lateral de seu corpo em um momento da trama em que sua bisavó Alice já estava grávida de sua avó Hagar, assegurando sua existência no futuro. No entanto, seu braço fica preso ao corpo de Rufus no momento em que é levada de volta para casa.

Algo mais pesado e mais forte do que a mão de Rufus prendeu meu braço, apertando, agarrando, pressionando, sem doer, a princípio, derretendo-o, esmagando-o como se, de alguma maneira, meu braço estivesse sendo absorvido para dentro de algo. Algo frio e sem vida.

Alguma coisa... Tinta, gesso, madeira... uma parede. A parede de minha sala de estar. Eu estava em casa de novo, na minha casa, na minha época. Mas ainda estava presa de alguma maneira, presa à parede como se meu braço crescesse dela ou para dentro dela. Do cotovelo até as pontas dos dedos, meu braço esquerdo havia se tornado parte da parede. Olhei para o ponto onde a carne se uniu ao gesso, olhei para ela sem compreender. Era o ponto exato que os dedos de Rufus tinham segurado.

Puxei meu braço em direção a mim, puxei com força.

E de repente, fui tomada por uma avalanche de dor, uma agonia insuportável. E gritei sem parar (BUTLER, 2017, pp. 417 – 418).

Barber (2016, p. 7) afirma que “Dana encontra-se alojada entre seu mundo e o mundo de seus ancestrais. Seu corpo se torna um corpo de batalha em que questões de posse, propriedade e agência são trabalhadas”. A imagem do desmembramento de pessoas negras é trazida também por Grada Kilomba (2019) para demonstrar a violência infringida a corpos que vivenciam o racismo. Essa experiência dolorosa pode ser entendida como um processo traumático que separa o indivíduo de suas possíveis identidades. O passado de Dana provoca um trauma tanto psicológico quanto corporal, já que, por estar presa ao corpo de Rufus no momento do retorno, um braço lhe é arrancado:

Sempre colocado como “*Outra/o*”, nunca como “Eu”. “O que mais isso poderia ser para mim”, pergunta Fanon (1967, p. 112), “senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que respinga meu corpo inteiro com sangue *negro*? Fanon utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter. Tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como *branca* (KILOMBA, 2019, p. 39).

Nesse ponto, voltamos nossa atenção a Diana, personagem de *Lovecraft Country*, novamente, pois aqui temos uma convergência importante entre a série e o romance de Butler: a amputação. No décimo e último episódio *Full circle*, Dee é curada graças a um feitiço feito por Atticus e Letitia, com o auxílio de suas ancestrais, porém, seu braço esquerdo permanece muito doente, e ela continua usando uma tipóia. Enquanto Dee tenta usar o lápis com sua mão direita, Hippolyta passa uma HQ de Orithya Blue por debaixo da porta. Diana pega a revista e folheia as páginas, que retratam justamente as aventuras espaciais de sua mãe. Hippolyta entra no quarto e Diana pergunta:

- Onde aprendeu a desenhar assim?
- Uma artista chamada Afua⁴⁴ me ensinou para eu poder ensinar a você.

Diana olha para sua mão doente pesarosa, tocando-a:

- Eu nunca mais vou conseguir desenhar. – lamenta.

Sua mãe responde:

- Venha cá querida, quero mostrar uma coisa [...] Garanto que você vai desenhar de novo.
- Como vai fazer isso?
- Venha.

Elas entram em outro cômodo. A câmera mostra apenas a reação de Diana, perplexa. Corte.

Quando chega o equinócio de outono, Dee e sua família vão até Ardhm para tentar destruir a hierarquia dos feiticeiros brancos. Diana permanece sozinha no carro enquanto os adultos

⁴⁴ Alusão a artista Afua Richardson, ilustradora que criou os quadrinhos que aparecem na série e que também ilustrou cinco capas de *The world of Wakanda* da Marvel.

saem. Um Shoggoth branco tenta atacá-la, mas ela é protegida por um Shoggoth⁴⁵ preto que surge subitamente. Paralelamente, Atticus é sacrificado para que sua família fosse salva. Depois da morte de Atticus, Christina encontra-se presa sob destroços, tentando em vão desferir uma magia. Letitia explica que não vai funcionar, já que a partir de então, todos os brancos estariam selados fora da magia.

Dee aparece acompanhada do Shoggoth preto que a salvou. Enquanto Christina segue pedindo por socorro, Diana revela que, no lugar de seu braço doente ela tem agora um braço biônico. Ela fecha o pulso de forma ameaçadora, abaixa-se e pega no pescoço de Christina, enforcando-a.

Gostaria de sugerir que os *cyborgs* têm mais a ver com regeneração e desconfiam da matriz reprodutiva e da maioria dos nascimentos. Para as salamandras, a regeneração após a perda do membro requer novo crescimento da estrutura e a restauração da função com a possibilidade constante de geminação ou outra produção topográfica estranha no local da ferida. O membro recriado pode ser monstruoso, duplicado, poderoso. Todas nós temos sido profundamente feridas. Precisamos de regeneração, não de ressurreição, e as possibilidades que temos para nossa reconstituição incluem o sonho utópico da esperança de um mundo monstruoso sem gêneros (HARAWAY, 1995, p. 310).

Temos em Dana, um desmembramento que é revertido pela construção de um corpo cyborg. Assim, sua amputação gera uma potente regeneração, graças ao conhecimento de sua mãe. Podemos, portanto, prolongar o entendimento de Barber (2016, p. 15) acerca de Dana como um corpo feminino negro desmembrado que “desafia os conceitos ocidentais de subjetividade investidos em uma retórica da totalidade, forjando não apenas uma compreensão sentida da história, mas também um self enriquecido, nascido da fragmentação” para o caso de Diana com sua regeneração cyborg.

Outro ponto que merece ser destacado é a recorrência do motivo de pessoas brancas sendo enforcadas por pessoas negras. Fanon (2008) cita a análise de Bernard Wolfe sobre Tio Remus, que menciona textos como *Native son* (Richard Wright), *If he hollers let him go* (Chester Himes) e *Uncle Remus* (Joel Chandler Harris). A essa lista podemos acrescentar também o clássico *Othelo*, de Shakespeare.

Por fim, podemos identificar que alguns pontos traçados por Butler se repetem na transcrição afrofuturista da série *Lovecraft Country*. São eles:

1. A presença de um livro de nomes que revela a ancestralidade de uma família;
2. Assim como Dana, Atticus tem um ancestral branco e esse fato desencadeia todas as problemáticas da trama;
3. A volta ao passado para salvar um ancestral para assim garantir sua própria existência futura e a sobrevivência de sua família;
4. Desmembramento do corpo da mulher negra por meio da amputação.

CORPO CYBORG E MULHERES NO ESPAÇO

⁴⁵ Criatura monstruosa do universo lovecraftiano.

O afrofuturismo é um termo cunhado por Mark Dery em uma entrevista com Samuel Delaney, Greg Tate e Tricia Rose, como revelam Anderson e Jones (2016).

Ele definiu o termo como “ficção especulativa que trata de temas afro-americanos e que abordou as preocupações afro-americanas no contexto da tecno-cultura do século XX – e mais genericamente, significações afro-americanas que apropriam imagens da tecnologia e um futuro proteticamente aprimorado que, por falta de um termo melhor, pode ser chamado afrofuturismo”. (ANDERSON; JONES, 2016, p. viii)

Pelas apropriações das imagens de tecnologia no contexto afro-americano, podemos afirmar que as duas personagens de *Lovecraft Country* que analisamos foram construídas e referenciadas na tradição afrofuturista, seja pelas referências explícitas a artistas como Sun Ra e Octavia Butler, seja pela transformação em corpos *cyborgs*. Esse processo se dá em Hippolyta por meio dos dispositivos eletrônicos implantados em seus pulsos na viagem interplanetária e se materializa quando ela utiliza seu corpo como uma placa mãe para o funcionamento da máquina de multiversos. Já Diana se torna um corpo *cyborg* quando, da sua amputação, a regeneração de seu membro se dá pelo implante de um braço biônico ultraforte e poderoso. Haraway (1995) descreve o *cyborg* como:

Um *cyborg* é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também de ficção. [...] O *cyborg* é matéria de ficção e experiência viva que muda o que importa para a experiência das mulheres neste final de século. Trata-se de uma luta até a morte, mas as fronteiras entre a ficção científica e a realidade social são uma ilusão de ótica (HARAWAY, 1995, p. 253, tradução nossa).

Barber (2016) defende que temáticas *cyborgs* podem servir para imaginar passados, presentes e o mais importante um alternativo ainda que não necessariamente redentor futuro. Em um mesmo sentido, Womack (2013) sugere que o afrofuturismo é um terreno propício para o desenvolvimento de aspectos femininos da humanidade.

O aspecto feminino da humanidade reina livremente no afrofuturismo. O subconsciente e a intuição, que os estudos metafísicos chamam de lado feminino, não são guiados pela mitologia ocidental nem limitados por abordagens populares da história. As mulheres afrofuturistas têm poder de decisão sobre sua voz criativa. Elas fazem seus próprios padrões e esculpem suas próprias lentes para ver o mundo e para que o mundo as veja. Mais importante, suas vozes não são especificamente moldadas em oposição a uma perspectiva masculina ou racista. Enquanto as mulheres afrofuturistas são obviamente moldadas por questões de gênero modernas, suas próprias criações e teorias emergem de um espaço que torna tais limitações discutíveis. A principal característica comum é sua individualidade e um desejo de encorajar o pensamento livre e acabar com os –ismos que atormentam o presente e o passado recente (WOMACK, 2013, p. 104, tradução nossa).

Outro conceito importante para concluirmos essas reflexões é o de *Astro-Blackness*. Trata-se de um termo afrofuturista que designa a mudança de um estado de consciência de uma pessoa negra de uma limitação imposta pela mentalidade colonial para tornar-se consciente das múltiplas e variadas possibilidades do universo (ANDERSON; JONES, 2016, p. vii).

Mais precisamente, *Astro-Blackness* representa a emergência de uma estrutura de identidade negra dentro de conjuntos tecnoculturais globais emergentes, migração, reprodução humana, algoritmos, redes digitais, plataformas de software, aumento biotécnico e são constitutivos de identidades racializadas que são cada vez mais

vis-à-vis com os avanços tecnológicos contemporâneos [...] (ANDERSON; JONES, 2016, pp. vii-viii, tradução nossa).

Assim, tanto a jornada espacial que resultou na passagem de Hippolyta de *sujeita* sobredeterminada para sua autodefinição quanto a regeneração da maldição branca por meio do braço biônico de Diana demonstram essas variadas possibilidades do universo a que o conceito de *Astro-Blackness* abrange.

Há ainda outra personagem de ficção científica que também se relaciona com nossas reflexões. No capítulo *Space race woman: Lieutenant Uhura beyond the Bridge* do livro *Speculative Blackness: The Future of Race in Science Fiction*, André M. Carrington (2016) aponta a ausência de pessoas negras e de mulheres em narrativas de ficção científica e de exploração espacial. Neste capítulo o autor se dedica a uma análise da personagem Uhura (Nichelle Nichols) da série televisiva Star Trek. O nome da personagem tem origem africana, pois *uhuru* significa liberdade em bantu, e *Lyota* é estrela em swahile.

O autor menciona uma situação descrita pela atriz Woopi Goldberg que, ainda criança viu Uhura pela primeira vez. Surpresa, ela saiu correndo pela casa gritando: “Venham, rápido! Tem uma mulher negra na televisão e ela não é uma empregada!”. Na época a atriz negra que ganhara mais reconhecimento havia sido Hattie McDaniel em 1939, com sua *Mammy* de *E o vento levou*.

A partir do livro de memórias *Beyond Uhura*, de Nichols, Carrington relata a história de marginalização que Nichols vivenciou. Depois de gravar, a atriz não sabia se seu trabalho estaria esperando por ela no dia seguinte. Além disso, por ser uma das únicas presenças femininas, era sempre a primeira a chegar no *set* de filmagens, pois sua caracterização era mais trabalhosa, e a última a sair, porque sempre era usada como segundo plano para facilitar as ações de outros personagens, sem que pudesse cumprir um papel próprio. A atriz queixava-se dos frequentes cortes de suas falas de seu *script* repetitivo: “Frequências de saudações abertas.”

Womack (2013) relata que, insatisfeita com a sub-utilização de sua personagem, Nichelle Nichols estava pronta para entregar uma carta de demissão. Nessa circunstância, Martin Luther King, um grande fã de Uhura, conversou com Nichols argumentando que ela estava mudando a mente de pessoas ao redor do mundo, pois seria a primeira vez que estariam vendo a si mesmas na televisão, convencendo a atriz a não renunciar seu papel.

Posteriormente Nichols usou de sua fama para promover o recrutamento de astronautas para a NASA a partir do programa *Women in Motion*, como aponta Carrington em sua leitura de *Beyond Uhura*. Dentre os nomes que fizeram história e foram impulsionados pelos esforços de Nichols, temos Sally Ride, a primeira mulher a ir para o espaço e Fred Gregory e Guy Bluford, os dois primeiros astronautas afro-americanos.

Carrington também cita o livro de Constance Penley *Nasa/Trek* que descreve a incrível capacidade técnica de Mae Jemison, a primeira mulher negra a ir para o espaço. Penley lista que Jemison é formada em Engenharia Química e Estudos Afro-Americanos pela Universidade de Stanford e que cursou Medicina em Cornell. Foi oficial médica do corpo da paz em Serra Leoa e na Libéria. Além de ser fluente em seis idiomas também é artista. Quando foi recrutada pela NASA, era a única mulher negra entre os 92 astronautas. Poeticamente, Jemison repetia a famosa frase de Uhura a cada início de turno quando voou a bordo do ônibus espacial Endeavor (Carrington, 2016, p. 81).

Dra. Mae Jemison, a primeira mulher negra a ir para o espaço, sempre gostou de matemática e tecnologia. Mas seus sonhos espaciais foram estimulados ao assistir a Tenente Uhura, a única personagem negra de Star Trek, a cada semana. O papel de Uhura, interpretado por Nichelle Nichols na década de 1960, foi reprisado por Zoe Saldana nos últimos anos. Nichols foi uma das únicas mulheres negras na televisão na década de 1960 e, ao lado de Julia de Diahann Carroll, uma das poucas que não estava interpretando uma empregada doméstica (WOMACK, 2013, p. 99).

Os estudos de Carrington sobre Uhura nos mostram que, apesar de toda problemática envolvida com as corporações que possuíam sua imagem, a personagem mostrou inúmeras possibilidades, inclusive a partir de seus esforços para o recrutamento de astronautas mulheres e pertencentes a outras minorias. Nichols mostrou como a ficção científica foi capaz de criar possibilidades reais para pessoas que se viam sub-representadas nas telas.

CONCLUSÃO: FECHANDO O CÍRCULO

Iniciamos este percurso partindo da ideia de transcrição de Haroldo de Campos para pensar a transposição criativa do romance de Matt Ruff para a série Lovecraft Country, de Misha Green. Passamos pela jornada espacial de Hippolyta, com seu tributo a Sun Ra e sua consequente autodefinição. Seguimos olhando para a relação de sua filha Diana com a personagem Dana de Kindred e finalizamos com algumas considerações sobre corpo cyborg, mulheres no espaço, afrofuturismo e Astro-Blackness.

Em casa, criamos o hábito de, antes de dormir, mostrar o céu para nossa filha Aya. Logo ela passou a dizer: “Eu adoro a Lua!” Desde que completou dois anos, passou a observar mais atentamente o céu, procurando pela Lua de dia e de noite. Muitas vezes, em plena luz do dia, somos surpreendidos pela frase “Olha a Lua!”. Lá está ela, risquinho branco no céu azul fazendo companhia para o Sol. Às vezes, quando olha para um avião, Aya acredita que ele lhe trará a Lua. Outras vezes olha para o céu pesarosa, refletindo sobre a solidão da Lua no céu. Certa noite, ela chorou, dizendo que queria ir até a Lua, frustrada por ser pequena demais para alcançá-la. Assim, vivendo no mundo da Lua, brincamos de cientista e astronauta, cantamos sobre a via láctea e sobre pegar carona em caudas de cometas.

Aqui, nessa breve divagação que interrompeu o fluxo teórico/metodológico do texto, aparece a pesquisadora como mãe, afinal, uma face constitui a outra. Esses papéis sociais não se excluem, mas se interseccionam. Sobretudo em tempos de pandemia em que o trabalho, a pesquisa e a maternidade coexistem no tempo e no espaço com a experiência do home office. A escrita é muitas vezes interrompida por um pedido de colo e o tempo da brincadeira limitado pelas obrigações acadêmicas. Talvez tenha sido essa identificação o que me levou à escolha das representações analisadas, porque, assim como Hippolyta, dentre todos os trilhões de mundos e existências possíveis, eu sempre escolheria ser mãe da Aya.

Por todos esses fatores surge o desejo de que representações de Hippolytas, Dianas e Uhuras e outras mulheres astronautas, cientistas e inventoras, assim como obras de mulheres como Misha Green, Octavia Butler, Nichelle Nichols e Afua Richardson sejam cada vez mais frequentes e que também possam impulsionar projetos interesaciais femininos, ao modo da Dra. Mae Jemison. Se a ficção científica é capaz de criar mundos

concretos, que essas narrativas frutifiquem estimulando a imaginação, o desejo e a possibilidade de grandes existências para crianças negras, como a Aya. Space is the place!

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Reynaldo; JONES, Charles E. **Afrofuturism 2.0: The Rise of Astro-Blackness**. Maryland: Lexington Books, 2016.

AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARBER, Tiffany E. **Cyborg Grammar?: Reading Wangechi Mutu's *Non je ne regrette rien* through *Kindred***. In: ANDERSON, Reynaldo; JONES, Charles E. **Afrofuturism 2.0: The Rise of Astro-Blackness**. Maryland: Lexington Books, 2016 (p. 3-25).

BOAHEN, Albert A; GUEYE, M'Baye. **Iniciativas e resistência africanas na África Ocidental, 1880-1914** in: **História Geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

BUTLER, Octavia E. **Kindred: laços de sangue**. São Paulo: Editora Morro Branco, 2017.

CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESHUN, Kodwo. **Más brillante que el sol: incursiones en la ficción sónica**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

HARAWAY, Donna J. **Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvencción de la naturaleza**. Ediciones Cátedra, 1995.

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

LOVECRAFT Country, primeira temporada: episódio 7 **I am**. Direção: Charlotte Sieling. Criação: Misha Green. Atlanta: Série original HBO, 2020. Série exibida pela HBO GO. Acesso em 22/10/2020.

_____ episódio 8 **Dig a Bobo**. Direção: Misha Green. Criação: Misha Green. Atlanta: Série original HBO, 2020. Série exibida pela HBO GO. Acesso em 22/10/2020.

_____ episódio 9 **Rewind 1921**. Direção: Jeffrey Nachmanoff. Criação: Misha Green. Atlanta: Série original HBO, 2020. Série exibida pela HBO GO. Acesso em 22/10/2020.

_____ episódio 10 **Full circle**. Direção: Nelson McCormick. Criação: Misha Green. Atlanta: Série original HBO, 2020. Série exibida pela HBO GO. Acesso em 22/10/2020.

RUFF, Matt. **Território Lovecraft**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

WOMACK, Ytasha L. **Afrofuturism: the world of black sci-fi and fantasy culture**. Chicago: Lawrence Hill Books, 2013.

DO CINEMA NAMIBE AO NEAB VIRTUAL: O AFROFUTURISMO POTENCIALIZANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Cristina Lúcia Dias Vaz⁴⁶

Helena do Socorro Campos da Rocha⁴⁷

186

Resumo: O artigo é parte da dissertação intitulada “Afrofuturismo na Educação: criatividade e inovação para discutir a diversidade etnicorracial”. O NEAB Virtual é um ambiente afrofuturista de Realidade Virtual (RV) conforme Santaella (2010), inspirado no Cinema Namibe em Angola, para visibilizar seis produtos educacionais concebidos por alunos dos cursos de Licenciatura na disciplina Educação para Relações Etnicorraciais. Nossa inquietação foi: Como um ambiente afrofuturista de Realidade Virtual pode visibilizar a inovação no fazer criativo da Diversidade Etnicorracial? Utilizamos os pressupostos de Criatividade em Csikszentmihalyi (1996) e Winnicott (1989); Inovação em Fullan (2001) e Messina (2001); Experiência em Larrosa (2002) e Afrofuturismo em Ernesto (2019). A Cartografia foi a metodologia utilizada conforme Passos; Kastrup; Escóssia (2015) nas pistas: pesquisa-intervenção; atenção; política da narrativa e acompanhamento de processos. O objetivo central foi criar um ambiente afrofuturista inovador e criativo para discutir a diversidade etnicorracial no IFPA campus Belém. Concluímos que o NEAB Virtual é um recurso permeado pela inovação do fazer criativo da Diversidade Etnicorracial apresentando as características do Afrofuturismo nos produtos expostos: a ancestralidade, a tecnologia, a autonomia e um futuro possível. O ambiente de RV funciona como uma arma contra-hegemônica utilizando a Zuhura, encantamento, no resgate e discurso positivo da cultura africana e afrobrasileira.

Palavras-chave: NEAB virtual; Afrofuturismo; Realidade Virtual.

FROM NAMIBE CINEMA TO VIRTUAL NEAB: AFROFUTURISM ENCOURAGING AN ANTI-RACIST EDUCATION

Abstract: The article is part of the dissertation entitled “Afrofuturism in Education: creativity and innovation to discuss ethnic-racial diversity”. NEAB Virtual is an Afrofuturist Virtual Reality (VR) environment, according to Santaella (2010), inspired by Cinema Namibe in Angola, to visualize six educational products designed by students of Licentiate Degree courses in the discipline Education for Ethnic-racial Relations. Our concern was: How an Afrofuturist Virtual Reality environment can make innovation visible in the creative making of Ethnic-Racial Diversity? We use the Creativity assumptions in Csikszentmihalyi (1996) and Winnicott (1989); Innovation in Fullan (2001) and Messina (2001); Experience in Larrosa (2002) and Afrofuturism in Ernesto (2019). Cartography was the methodology used according to Steps; Kastrup; Escossia (2015) in the clues: research-intervention; attention; narrative policy and process follow-up. The main objective was to create an innovative and creative Afrofuturist environment to discuss ethnic-racial diversity at the IFPA campus in Belém. technology, autonomy and a possible future. The VR environment works as a counter-hegemonic weapon using Zuhura, enchantment, in the rescue and positive discourse of African and Afro-Brazilian culture.

Keywords: virtual NEAB; Afrofuturism; Virtual reality.

DOI: 10.46696/issn1983-2354.raa.2022v14n41.ed-fev2022.p186.204

⁴⁶ Doutora em Matemática Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior - PPGCIMES da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: cvaz@ufpa.br. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2126-8308>

⁴⁷ Pedagoga. Mestre em Ensino. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA campus Belém. E-mail: rochah23@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9395-6276>.

INTRODUÇÃO

Pretendemos mostrar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades (NEAB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) campus Belém de uma forma criativa e inovadora por meio da Realidade Virtual (RV) usando as pistas cartográficas da pesquisa-intervenção, atenção, política da narrativa e acompanhamento de processos, fazendo esses registros no Diário de Impressões para responder à questão que norteia a pesquisa: Como um ambiente afrofuturista de Realidade Virtual pode visibilizar a inovação no fazer criativo da Diversidade Étnico-racial?

Vale ressaltar que a pesquisa aqui relatada compõe parte da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino realizada e apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA) intitulada “Afrofuturismo na Educação: criatividade e inovação para discutir a diversidade étnico-racial”.

A proposta buscou criar um ambiente afrofuturista inovador e criativo para discutir a diversidade étnico-racial no IFPA campus Belém em que são apresentados seis produtos educacionais confeccionados em parceria com o NEAB na disciplina Educação para Relações Étnico-raciais, que transversalizam a Diversidade Étnico-racial.

A modelagem do ambiente virtual permite que o usuário explore o ambiente, manipule objetos e outros elementos do cenário virtual, tais quais os produtos educacionais, Guias explicativos e infográficos, além de se movimentar dentro do espaço tridimensional usando o mouse. Para explorar este ambiente o visitante conta com um avatar chamado Kuumba inspirado no orixá Oxumarê.

O NEAB virtual é um espaço de encantamento que utiliza a realidade virtual para proporcionar trocas de experiências mediadas por signos, tecnologias, etc. Nesse território cabe o visível e o invisível, o dito e o não dito, o passado, o presente e o futuro, a ilusão, o animismo, encarregados de seduzir o visitante na medida em que este se deixa conduzir e ser enlaçado pelas teias do encantamento.

A pesquisa não tem o objetivo de mostrar como ensinar o conteúdo específico dos produtos educacionais concebidos nos cursos de Formação de Professores. Tampouco como ensinar a Diversidade Étnico-racial. Interessa-nos o resgate dessa memória de nove anos de produção iniciada em 2011 e também um novo fazer, sempre com foco nos indícios de inovação e criatividade que possamos encontrar no caminho. Com os fios da RV, aliada às tendências do movimento afrofuturista pretendemos ampliar o alcance e fortalecer a experiência pedagógica com produção de materiais didáticos para o trato com a Diversidade Etnicorracial na Formação de Professores.

Além do compromisso ético e político de resguardar uma experiência, a relevância deste trabalho pode, também, ser mensurada ao se considerarem as condições singulares em que tal produção se deu. O NEAB do IFPA campus Belém é o primeiro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a especializar-se com a produção de materiais didáticos para o trato com a Diversidade Etnicorracial na Formação de Professores, no que se refere ao modo como concebeu e desenvolveu esse fazer ao longo dos anos. Desconhecemos, até o presente momento, qualquer outra análise acadêmica de

experiência pedagógica no interior de um NEAB com produção de materiais didáticos para o trato com a Diversidade Etnicorracial na Formação de Professores anterior a esta ou a ela concomitante dotada de tais singularidades.

Outro aspecto relevante diz respeito à produção gerada, a partir da experiência vivida, no que se refere ao material didático, nas diversas áreas do conhecimento e ao seu impacto nas práticas de muitos professores.

Tomamos as categorias inovação e criatividade como fios condutores desta caminhada atemporal que dialoga com os vértices do triângulo passado, presente e futuro na preservação da memória de toda a experiência vivenciada e na proposta de um fazer novo e diferente. Não uma memória estática e contemplativa, mas uma memória dinâmica que faz conexões com possibilidades para o presente e deixa um alicerce para práticas futuras, na perspectiva de como ela será materializada ao leitor.

Norteados por essa máxima da busca e guiada por encantamentos, ancestralidades e narrativas afroturistas, propomos o NEAB Virtual Afrofuturista, um ambiente virtual que objetiva fazer o resgate dessa memória através da ancestralidade mostrando alguns produtos desenvolvidos, em uma perspectiva afrofuturista, para despertar o encantamento, a curiosidade e, até mesmo uma provocação.

SITUANDO O NEAB

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades (NEAB) do IFPA campus Belém vem desenvolvendo ações desde 2005 no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Belém, núcleo cujo foco, fundamentalmente, é contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e de seus aportes legais.

O Núcleo, criado na estrutura organizacional da instituição através da Portaria nº 26-GAB de 07/06/2006, tem a especificidade de ser o primeiro NEAB da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o primeiro no âmbito do IFPA.

A existência do NEAB no combate às desigualdades etnicorraciais na educação, referenda uma especificidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, como instituição centenária na perspectiva inclusiva para a qual a instituição foi criada através do Decreto no 7.566 de 23 de setembro de 1909, na gestão do então presidente Nilo Peçanha, perspectiva atenta para os dispositivos da exclusão aos quais os afrodescendentes foram submetidos por ocasião de toda uma conjuntura social e histórica ocorrida em nosso país. No contexto das ações implementadas no IFPA *campus* Belém, é pertinente um olhar para a questão legal no que tange ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, destacando-se:

Principais Ações para os Núcleos de Estudos e Grupos correlatos
(...)

- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e História e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
 - c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
 - d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação; (...)
- (BRASIL, 2009, p. 42. Grifo nosso)

No ano de 2011, o NEAB começa a atuar na produção de materiais didáticos, aqui entendidos como produtos educacionais, de tal forma que hoje possui em seu acervo duzentos (200) produtos, confeccionados em projetos de extensão e em sala de aula na disciplina Educação para as Relações Etnicorraciais com carga horária de 40h, componente curricular obrigatório nos cursos de Formação de Professores no IFPA. Ao longo desses oito anos constatamos uma produção média de trinta produtos por ano.

AS TEIAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Criatividade aqui é entendida na perspectiva da abordagem sistêmica de Csikszentmihalyi (1996), em que três fatores são estruturantes: o indivíduo, o domínio e o campo. Para o autor, os processos criativos são fruto das interações e interseções entre as experiências de vida dos indivíduos, seu domínio cultural e suas relações e necessidades no campo social. O indivíduo, o domínio e o campo se relacionam da seguinte forma: um indivíduo utiliza informações de determinado assunto e transforma-a ou estende-a via processos cognitivos, traços de personalidade e motivação. Os especialistas que dominam determinado assunto avaliam e selecionam novas ideias. A temática, que é um sistema de símbolos culturalmente definido, preserva e transmite os produtos criativos para outros indivíduos e futuras gerações. Sendo assim,

o conhecimento é mediado por símbolos sendo transmitidos e aprendidos, intencionalmente de geração para geração. Então, cultura é o conhecimento passado através do símbolo em uma determinada sociedade. Domínio consiste em um conjunto de regras e procedimentos simbólicos. Também pode ser conhecido como cultura ou como um conhecimento simbólico compartilhado por uma sociedade em particular. (CSIKSZENTMIHALYI, 1996 apud MENDES, 2013, p. 189)

O modelo proposto mostra que a criatividade ocorre justamente na interação dos pensamentos do indivíduo com o contexto sociocultural em que está inserido, e não no sujeito isolado como afirma Mendes (2013).

Sobre a Inovação, Fullan (2001) a caracteriza como um processo aberto e multidimensional. O autor faz uma importante distinção entre os conceitos de “criar” e “inovar”. Criar seria gerar ideias originais e úteis, uma maneira de interpretar o mundo de uma forma nova, diferente. Inovar refere-se à ação de colocar em prática uma ideia gerada. Inovar pressupõe a implementação de uma ideia.

Acreditamos na existência de um elo entre atitude e inovação. Nessa linha Cardoso (2002) postula que esta caracteriza-se pelos hábitos, rotinas e comportamentos institucionalizados já estabelecidos e essa é a razão das reações favoráveis ou desfavoráveis a ela. Mas, para que uma inovação aconteça, os atores institucionais devem estar abertos e receptivos à mudança desenvolvendo atitudes favoráveis à sua incorporação. A autora mostra que a inovação, por ser um processo inacabado, mais importante do que o produto é a disposição permanente de inovar. Assim, a condição essencial de um projeto inovador reside na sua novidade e na sua capacidade de melhorar a prática vigente e, desta forma, aprender a recomeçar seria a primeira condição de todos os inovadores.

O termo Afrofuturismo é usado para tratar das criações artísticas que, por meio da ficção científica, inventam outros futuros para as populações negras hoje. É uma potência criadora cuja força motriz é o empoderamento conectando passado, presente e futuro, que é o pulsante propósito do Afrofuturismo (ERNESTO, 2019). A expressão foi cunhada por Mark Dery, em 1993, para descrever o que pessoas como Octavia Butler, Samuel Delany e Sun Ra vinham produzindo e sendo constantemente invisibilizados dialogando com a Ancestralidade, a Autonomia, a Tecnologia e um Futuro Possível. É uma narrativa com possibilidade de imaginar futuros possíveis para as populações negras contemporâneas, usando uma lente cultural negra, africana ou diaspórica escoada de várias formas como a literatura, artes visuais, música, dentre outras.

O cerne, no espaço educacional, é a possibilidade desse sujeito protagonizar e reescrever o futuro com a sua presença de uma forma positiva diferente da cristalizada pela ideologia dominante.

O CINEMA NAMIBE

Após uma intensa curadoria, escolhemos o Cinema Namibe como inspiração para o ambiente de Realidade Virtual (RV). Trata-se de uma obra arquitetônica que chama a atenção pela sua imponência, situada na costa ocidental da África em Angola.

Figura 1 – Cinema Namibe



Fonte: Afonso Quintã, 2017, p. 60.

É uma construção com 20 metros de altura inspirada na obra do arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer. Retrata uma arquitetura futurista, cósmica, espacial, fazendo lembrar uma nave espacial do tipo OVNI, com as suas "garras" fincadas à terra. Esse cinema foi planejado pelo arquiteto português Botelho Pereira e entregue ao povo angolano em 1975 quando

ecloidiu a guerra civil no país, às vésperas da Independência de Angola. E o que deveria ser a primeira sala de cinema da capital do Namibe, nunca recebeu filmes ou foi inaugurado. Há 47 anos sofre o descaso das autoridades estando ao relento. Esse foi o principal motivo que levou à escolha deste Cinema como inspiração para o NEAB Virtual. Seria uma forma de resgatar esse passado, essa inauguração que nunca ocorreu, seria então efetivada com o ambiente virtual concluído. Uma forma de homenagear a Ancestralidade com um futuro possível para o Cinema Namibe usando a Tecnologia da Realidade Virtual em favor da educação antirracista na perspectiva afrofuturista.

Com a pista cartográfica da atenção refinamos a curadoria acerca do cinema. E encontramos em Quintã (2017, p. 58) que:

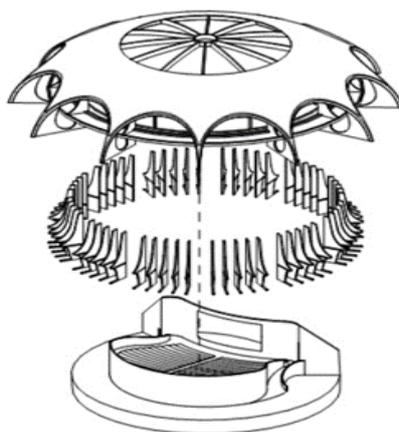
Em 1973, o proprietário do Cine-Moçâmedes, o Sr. Bauleth Eurico Gaspar, encomenda ao Atelier Boper um projeto de um novo edifício de cinema para Angola. O cinema, por muitos apelidado como “a nave espacial” e “Arco-íris”, começa a ser construído em janeiro de 1974.

Figura 2 – Planta do Cinema Namibe 1



Fonte: <http://princesa-do-namibe.blogspot.com/2011/10/casas-de-espectaculo-em-mocamedes.html>

Figura 3 – Explosão Axonométrica do Cinema Namibe



Fonte: Afonso Quintã, 2017, p. 62.

Na curadoria encontramos que o profissional responsável foi José Botelho Pereira um arquiteto português cuja obra transparece a preponderância da planta circular. Ele costumava dizer que uma casa era como um ovo e que no centro estava a vida. No caso do Cinema Namibe, “é o espaço da plateia que ocupa o centro da estrutura” e os espaços “comuns” ocupam a base circular em redor. (QUINTÃ, 2017, p. 76)

Embora com essa arquitetura futurista, cósmica, espacial, que fazia lembrar um OVNI, com as suas "garras" fincadas à terra, estivesse em fase adiantada de construção, o Cinema Namibe nunca foi inaugurado por conta da Guerra Civil na Independência de Angola, em 11 de Setembro de 1975.

O interior do Cinema é luxuoso constituído de painéis em alto relevo e são de procedência europeia remetendo para o ambiente da Praia das Miragens na época colonial. Foram feitas pelo escultor Fernando Marques e a sua fantástica obra, lamentavelmente nunca foi convenientemente valorizada pela autoridade local.

Figura 4 – Painel Praia das Miragens no Cinema Namibe



Fonte: <http://princesa-do-namibe.blogspot.com/2011/10/casas-de-espectaculo-em-mocamedes.html>

Esse cinema é testemunho vivo do quanto os angolanos estavam atualizados, pois nada do gênero tinha sido construído, na época, em Angola nem em território português. Esta foi uma fase de esplendor da arquitetura modernista que primava pela concepção de prédios assemelhados a naves espaciais, objetos voadores, estações em órbita no espaço celeste. Lamentavelmente esta nave espacial aterrada pelos portugueses no deserto do Namibe, desde 1975 encontra-se abandonada.

A perspectiva da plateia e da abóbada é ornamentada com a figura do Sol majestoso.

Figura 5 – Teto do Cinema Namibe



Fonte: <http://princesa-do-namibe.blogspot.com/2011/10/casas-de-espectaculo-em-mocamedes.html>

Os detalhes do corredor interior que contorna o edifício são belos e sugestivos.

Figura 6 – Corredor interno do Cinema Namibe



Fonte: <http://princesa-do-namibe.blogspot.com/2011/10/casas-de-espectaculo-em-mocamedes.html>

O NEAB Virtual

O NEAB virtual é um *web application* ou *web app* com seis produtos educacionais arquivados e proporciona experiência imersiva para acesso à Realidade Virtual.

A Realidade Virtual (RV) é "uma interface para acessar aplicações executadas no computador, tendo como características a visualização e a movimentação em ambientes tridimensionais em tempo real" (RODRIGUES, 2013, p. 21). Tal experiência traduz-se pela imersão e interação com elementos integrantes desse ambiente pela estimulação dos canais sensoriais como a audição. É uma experiência que ultrapassa o visual já que ela oportuniza o sentido de imersão, na relação da percepção do real-imaginário. Mostrando a ambiência de forma ampla, oferece a sensação de interação do sujeito-participador com

essa realidade virtual criando a percepção de interagir com o que está sendo mostrado. (SANTAELLA, 2010)

O ambiente possui um avatar guardião inspirado no orixá Oxumarê, chamado Kuumba, que significa Criatividade no dialeto Swahili, língua do Leste Africano.

Figura 7 – Avatar Kuumba



Fonte: Arte de Saemi Yoshida. Fevereiro, 2020.

No portal de entrada do ambiente NEAB Virtual nos deparamos com um quadro enorme no formato de painel intitulado “Memórias”. A obra é do artista Fernando L. P. Pessoa datado de 24 de agosto de 1995, que se encontra em exposição permanente no Hall de Entrada do IFPA *campus* Belém na Avenida Almirante Barroso nº 1165, bairro do Marco, na cidade de Belém do Pará.

A pintura retrata o contexto histórico de criação do atual IFPA *campus* Belém, no ano de 1909 através do Decreto no 7.566 de 23 de setembro de 1909, na gestão do então presidente Nilo Procópio Peçanha com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais federativas do país (ROCHA, 2016).

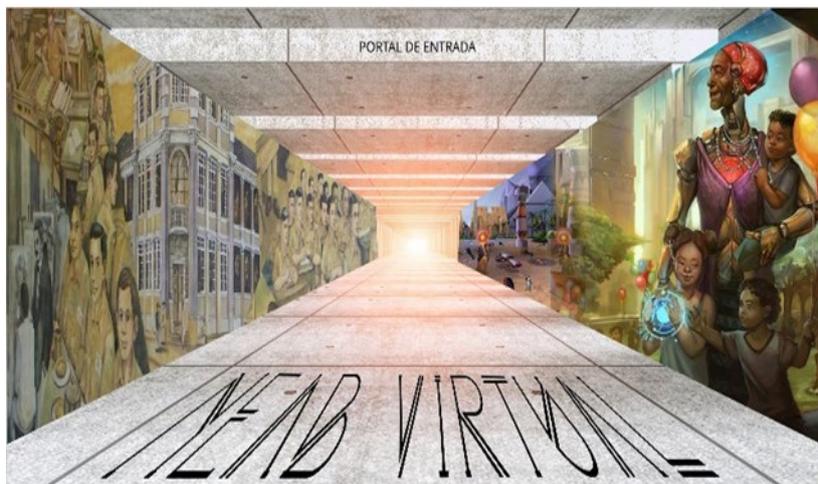
Figura 8 - Quadro Memórias



Fonte: Captura de Rubens Pinheiro. Janeiro, 2020.

O quadro “Memórias” simboliza o lugar histórico que vamos adentrando. No chão da entrada está inscrito NEAB VIRTUAL.

Figura 9 - Entrada do NEAB Virtual



Fonte: Arte de Ivo Paes. Janeiro, 2020.

O ambiente virtual é um lugar de imponência onde o avatar Kuumba desliza entre seis totens, dispostos acompanhando a forma elíptica do local. Cada totem contém um produto educacional que transversaliza a Diversidade Etnicorracial. Nesse ambiente pode-se explorar e acessar informações sobre os produtos que passaram por um processo seletivo para serem disponibilizados no ambiente virtual. Foi realizada uma curadoria dos produtos educacionais existentes no NEAB no período de 2011 a 2018, e encontrados 200 no período, a seguir foi elaborada uma matriz com critérios sendo selecionados seis que foram inseridos no ambiente de RV.

A matriz de critérios foi estruturada no símbolo da Criatividade do *Kwanzaa* que é uma celebração afro-americana que tem início no dia 26 de dezembro e fim em 1 de janeiro de cada ano. É considerado o Natal dos Afroamericanos. Estas atividades comemorativas demonstramos sete princípios, Nguzo Saba em suaíli: umoja (unidade); kujichagulia (autodeterminação); ujima (trabalho coletivo e responsabilidade); ujamaa (economia cooperativa); nia (propósito); kuumba (criatividade); imani (fé)

Figura 11 - Matriz de Critérios



Fonte: Arte de Ivo Paes. Março, 2018.

Os critérios utilizados foram:

1. Aplicabilidade - É aplicável em outras realidades educacionais, com as devidas adaptações. (NUNES; NAKAYAMA; SILVEIRA; STEFANI; CALEGARI, 2015)
2. Interdisciplinaridade - Integra diferentes conteúdos, disciplinas e/ou áreas de conhecimento. (NUNES; NAKAYAMA; SILVEIRA; STEFANI; CALEGARI, 2015)
3. Germinabilidade capacidade que o produto possui de gerar novos produtos a partir dele mesmo (MORAIS, 2009)
4. Interação: Sentimento de conexão com o outro, empatia, cooperação, competição. (AOKI; FIUZA; LEMOS; SOMMER, 2018)
5. Flexibilidade traduz a capacidade do produto funcionar também com outro conteúdo da mesma disciplina para o qual foi criado ou comportar outros assuntos de disciplina diferente daquela para a qual foi criado (MORAIS, 2009)
6. Inovação de materiais: O produto traz Novidade no uso de materiais (SCHWENGBER; SILVEIRA; RIBEIRO, 2015)
7. Criatividade: Traz elementos novos gerando novas formas de aprender e de ensinar. (NUNES; NAKAYAMA; SILVEIRA; STEFANI; CALEGARI, 2015)

O primeiro totem contém o primeiro produto: a “Tecnologia Educacional Caminhando pela África” que consiste em um jogo de tabuleiro para o ensino de Química do conteúdo “Conhecimento da Matéria e suas Transformações”, abordando os tópicos de Mudança de Estados Físicos, de Tipos de Mistura e de Métodos de Separação de Misturas. Tem como público alvo, alunos do 1º ano do Ensino Médio. No totem há uma pergunta no painel que dá acesso ao produto: “É possível aplicar os conhecimentos sobre mudança de estados físicos, tipos de mistura e métodos de separação de misturas e relacioná-los com as contribuições científicas dos africanos na Química?”

Figura 11 - Tecnologia Educacional Caminhando pela África



Fonte: Rocha (2020).

No totem existem dois botões. O primeiro dá acesso a um infográfico que mostra o funcionamento do jogo de tabuleiro. O segundo botão, tem uma sequência de imagens da jogabilidade e acesso às cartas que permitem vislumbrar que nossos ancestrais africanos detinham conhecimento de processos como: produção de rapadura, a síntese da cachaça, mineração do ouro, metalurgia, saneamento básico, arquitetura, entre outros. Além disso pode-se verificar a influência da diáspora africana na constituição da sociedade brasileira remontando às raízes históricas do racismo no Brasil, desde a escravização. Além disso, o produto faz interdisciplinaridade com as disciplinas História abordando o imperialismo do século XIX, de Física por meio das propriedades físicas da matéria e com Sociologia, abordando o relativismo cultural. Faz transversalidade com temas como Pluralidade cultural, desigualdades étnicas, desigualdade social e combate ao racismo e ao preconceito. É possível ao futuro professor, ao professor ou a qualquer usuário interessado na temática ter acesso, replicar, modificar, adaptar e até usar com outros conteúdos.

No segundo totem, Kuumba conduz o usuário à “Tecnologia Educacional Montando a QuimicÁfrica” que aborda o conteúdo tabela periódica em conjunto com os minérios que são encontrados com mais facilidade e, em maior quantidade, no continente africano.

No totem reluz uma pergunta instigadora: “Você sabia que o continente africano é rico em minérios valiosos?” Ao tocar no botão que direciona ao infográfico, no intuito de conhecer melhor o produto educacional, percebo tratar-se de um quebra-cabeças em que, a montagem, está atrelada ao acerto de perguntas sobre tabela periódica contextualizadas com a História da África.

As perguntas fazem interdisciplinaridade com História da África; Matemática, através dos cálculos que são realizados na tabela periódica; Língua Portuguesa, no âmbito da Literatura e da interpretação de todo esse contexto químico e histórico; Geografia, para entender o posicionamento no globo do continente africano e Física, com as propriedades físicas de cada elemento da tabela.

Figura 12 - Tecnologia Educacional Montando a QuimicÁfrica



Fonte: Rocha (2020).

“Tecnologia Educacional Funções da Linguagem: Contextualizando em África” é o produto exposto no terceiro totem, que foi desenvolvido para atender aos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Traz uma pergunta instigante: O que você conhece da Literatura Africana?

Faz interdisciplinaridade com as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Matemática e História. As cartas, além de apresentarem exemplos das seis diferentes funções da linguagem, difundem os objetivos previstos em Educação para as Relações Etnorraciais, tais como: a quebra de ideias estereotipadas sobre África e desconstrução de conceitos propagados pela corrente historiográfica da Inferioridade Africana, apresentando a África da maneira mais verdadeira possível, como um continente que sofreu influências diversas, porém, que também influenciou culturas, tendo como um ótimo exemplo a própria cultura brasileira.

As cartas mostram as “heranças” africanas em nossa culinária, como por exemplo a feijoada, na música, com o samba e o Maracatu, na religiosidade, entre outras. O produto tem o formato de um tabuleiro e vem acompanhado de quatro peões, dois dados, uma ficha com legenda auxiliar e 60 cartas com variados fragmentos de textos das Literaturas Africanas, assim como curiosidades acerca do continente Africano.

Figura 13 - Tecnologia Educacional Funções da Linguagem: Contextualizando em África



Fonte: Rocha (2020).

Chegamos ao quarto totem em que é destacada a “Tecnologia Educacional Batalha Animal” composta de um jogo de cartas com 120 peças contendo informações gerais, taxonômicas e geográficas de animais vertebrados e invertebrados, plantas, microrganismos, permitindo a comparação evolutiva e a incidência desses indivíduos. O público-alvo são alunos do Ensino Médio (a partir do 2º ano) que já possuam um conhecimento básico de Zoologia.

“O que tem a ver a relação ecológica ou social com termos como preconceito, discriminação racial e racismo?” é o questionamento que está no painel do totem deste produto para instigar o visitante a interagir com o mesmo. Nessas cartas estão os animais, plantas, microrganismos, seres humanos, entre outras espécies que são usadas pelos participantes para comparar suas classificações taxonômicas fazendo distinções evolutivas, e para fazer as relações ecológicas ou sociais no decorrer das partidas. Além da classificação taxonômica, é possível observar a incidência das espécies pelo mundo e informações importantes sobre as espécies que ajudarão a descobrir as relações que uma espécie faz com as outras.

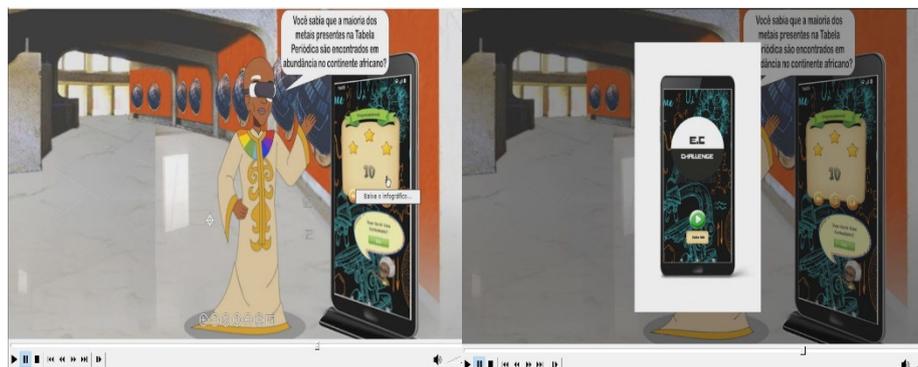
Figura 14 - Tecnologia Educacional “Batalha Animal”



Fonte: Rocha (2020).

O quinto totem mostra a “Tecnologia Educacional Aplicativo E. C Challenge (Eletronic Configuration Challenge)” concebido no Curso de Licenciatura em Química na disciplina Educação para Relações Etnorraciais tendo como principal objetivo fazer com que o aluno do 1º ano do Ensino Médio, treine suas habilidades em distribuição eletrônica dos elementos da Tabela Periódica, pois se trata de um conhecimento importante para análise de propriedades Químicas e Físicas dos elementos, bem como a compreensão da organização dos mesmos na Tabela Periódica.

Figura 15- Tecnologia Educacional “Aplicativo E. C Challenge (Eletronic Configuration Challenge)”



Fonte: Rocha (2020)

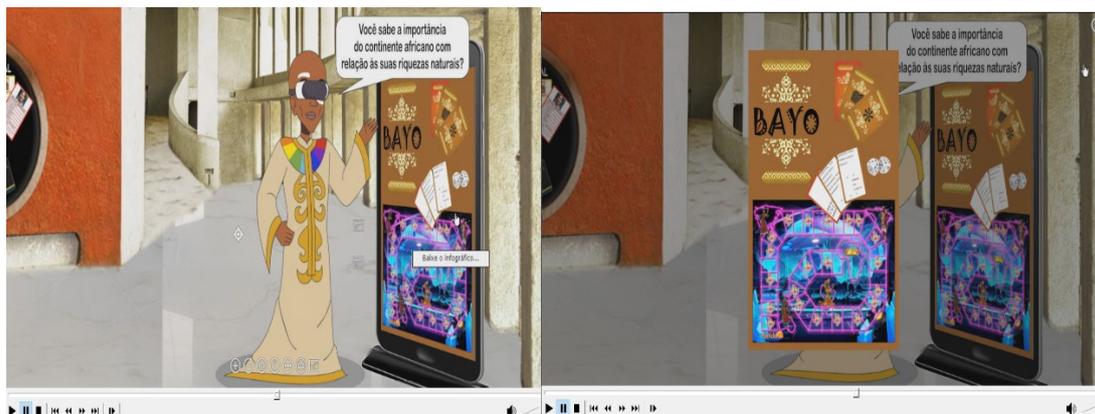
“Você sabia que a maioria dos metais presentes na Tabela Periódica são encontrados em abundância no continente africano?” Essa é a pergunta que será respondida com o manuseio do aplicativo. O botão que nos permite acesso a informações mais detalhadas exibe um infográfico bastante criativo em que é possível perceber a Interdisciplinaridade com conteúdos de História, Geografia e Biologia, por meio da contextualização histórica e geográfica de onde são extraídos os metais e algumas características dos elementos presentes na Bioquímica Celular.

Caminhamos em direção ao sexto totem onde está inserida a “Tecnologia Educacional Bayo concebida no Curso de Formação de Professores em Geografia na disciplina Educação para Relações Etnicorraciais. “Bayo” é um nome bastante usado na África e significa “alegria encontrada”.

O infográfico acessado em um dos botões do painel interativo mostra que o produto se destina a pessoas que cursam a partir do 1º ano do Ensino Médio. Tem como finalidade de facilitar sua compreensão no entendimento das noções geográficas acerca de territórios, continentes e, perpassando para conceitos que se relacionam mais com a Geografia Humana, a inserção de elementos provenientes de matrizes essencialmente africanas, como os Orixás e suas respectivas regências sobre os domínios naturais.

Bayo prima pela lógica da interdisciplinaridade no centro de seu funcionamento. Ao tocar o botão para ter acesso a informações mais detalhadas, me deparo com a seguinte pergunta: “Você sabe a importância do continente africano com relação às suas riquezas naturais?” Foram selecionados cinco Orixás tidos como bastante populares, e suas respectivas regências por cores, símbolos e domínio da natureza: Oxalá, Oxum, Ogum, Xangô e Iansã.

Figura 16- Tecnologia Educacional “Bayo”



Fonte: Rocha (2020)

Olhando com mais atenção o infográfico com as informações e o Guia explicativo, Bayo está materializada na jogabilidade do tabuleiro com a divisão dos cinco continentes separados por dez casas para cada território e cada continente tem um orixá representante. Os quatro jogadores têm o objetivo de chegar em Orum (África).

Em todos os produtos é perceptível a tecnologia, um futuro possível para o que se propõem e a autonomia. Sem falar do ambiente de Realidade Virtual (RV), que se configura como "uma interface para acessar aplicações executadas no computador, tendo como características a visualização e a movimentação em ambientes tridimensionais em tempo real" (RODRIGUES, 2013, p. 21).

E essa experiência proporcionada e guiada por Kuumba no NEAB Virtual é análoga a de Larrosa (2011, p. 10) ao destacar sobre a experiência com a leitura, que se trata de "uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento e, também, uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos "sentimentos".

Refletindo acerca dessa vivência no NEAB Virtual ambientado no Cinema Namibe, o importante, do ponto de vista da experiência, não é nem o que o autor disse, nem o que eu possa dizer, pensar sobre o autor, mas o modo como em relação com as palavras desse autor posso formar ou transformar minhas próprias palavras. O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura do autor pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura do autor pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (LARROSA, 2011, p. 10-11)

A experiência com a imersão no NEAB Virtual. Kuumba possibilita uma forma de mostrar a contribuição da África ao mundo que, como em um quebra-cabeça formado por imagens em movimento, cria uma espiral de acontecimentos. Era Kuumba transformando-se em Oxumarê.

Nesse momento o sentimento é de que é na ancestralidade que encontramos as possibilidades de futuro, representadas pelo símbolo *Adinkra Sankofa*, cujo significado remonta à sabedoria de aprender com o passado, recuperando memórias, para construir o

futuro. Essa noção de aprender com o passado fica explícita no ditado “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás” (NASCIMENTO, 2009, p. 40).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao longo da pesquisa foram realizadas intensas curadorias, uma delas chama a atenção e pelo registro no Diário de Impressões onde Oliveira (2007, p. 257) entende Ancestralidade como "uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-ancestralidade e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos".

O encantamento é, então, o ato de criar mundos, mas isso não acontece no vazio, dá-se no interior de uma forma cultural, em um contexto e, aqui, o contexto escolhido para refletir uma práxis permeada pela inovação e criatividade, percebo que é a perspectiva afrofuturista, pois “a forma cultural africana é o encantamento” (OLIVEIRA, 2007) e é esse encantamento, além da ancestralidade, que nos permite tentar uma narrativa dos fazeres do NEAB virtual utilizando o Afrofuturismo, que tem a ancestralidade e a tecnologia como guia. E dessa forma, o Afrofuturismo funciona como uma arma contra hegemônica no resgate e discurso positivo da cultura africana e afrobrasileira.

A pesquisadora sempre esteve em movimento, afetando e sendo afetada no decorrer da pesquisa, cartografando sempre os processos. A cartografia é movimento contínuo. E abriu caminho para os fluxos que aconteciam durante o percurso. Ao final percebemos que o NEAB Virtual é um recurso em que é visível a inovação do fazer criativo da Diversidade Étnico-racial quando constata as características fundamentais do Afrofuturismo presente nos produtos educacionais expostos no ambiente virtual: a ancestralidade, a tecnologia, a autonomia e um futuro possível aparecem de forma transversal em cada produto disposto nos totens que, de forma criativa e inovadora, são trazidos à baila no contexto de cada conhecimento específico a ser ensinado. Está na Geografia de Bayo, na Biologia da Batalha Animal, na Língua Portuguesa e Literatura do produto Funções da Linguagem: Contextualizando em África, na Química em Caminhando pela África, Montando a QuimicÁfrica e no aplicativo E. C. Challenge.

O ambiente de Realidade Virtual (RV) funciona como uma arma contra hegemônica quando utiliza o ingrediente da Zuhura, encantamento, no resgate e discurso positivo da cultura africana e afro-brasileira e de extrema importância na implementação do artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao possibilitar acesso a professores e estudantes desse rico material.

Considerando toda a experiência podemos destacar que um ambiente afrofuturista de Realidade Virtual visibiliza a inovação no fazer criativo da Diversidade Étnico-racial no NEAB. Os produtos alocados no NEAB virtual têm o potencial de promover mudanças no domínio da Diversidade Étnico-racial visto que possuem informações pertinentes que estão conectadas entre si, claras, relevantes, aprofundadas com potencial de despertar o interesse e até impulsionar o seu engajamento nas questões étnico-raciais nos espaços escolares para professores e alunos.

REFERÊNCIAS

AOKI, Ricardo Luiz; FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues, SOMME, Vera Lucia. Avaliação de Usabilidade do Newsgame Aprendendo Jornalismo. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira de. (Org.). **Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação**. São Paulo: Blucher, 2018, v. 4, p. 67-81.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 1. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1981. – (Coleção Primeiros Passos; vol. 38).

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial: Brasília, 30 de dezembro de 2008.

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a sua relação com a inovação pedagógica. In: **Receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar**. Edições ASA, Perspectivas actuais/Educação. 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. El fluid y La psicología del descubrimiento y la invención. Nova York: HaperCollins, 1996.

ERNESTO, Luciene “Lu Ain-Zaila” Marcelino. **Afrofuturismo: O espelhamento negro que nos interessa**. Disponível em: <file:///C:/Users/STDILTEC/Downloads/Afrofuturismo-o-espelhamento-negro-que-nos-interessa.pdf>. Acesso em: 15 de agosto em 2019.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teaches’ College Press, third edition. 2001.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 20 fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. pp. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 28 Novembro 2018.

MENDES, Iran Abreu. Cognição e Criatividade na Investigação em História da Matemática: contribuições para a Educação Matemática. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 185-204, abril 2013 ISSN 1982-5153 185. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/38424510.pdf> Acesso em 23 dezembro 2018.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 225-233, novembro 2001.

MORAIS, Maria de Fátima. A avaliação da criatividade: a opção pelos produtos criativos. **Recre@rte**, 4, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (org.). **Adinkra – sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009, p. 40.

NUNES, C. S., NAKAYAMA, M., SILVEIRA, R. A., STEFANI, C. & CALEGARI, D. (2015). Critérios e indicadores de inovação na educação. In: TEIXEIRA, C. ST.; EHLERS, A. C.; SOUZA, M. V. **Educação fora da caixa: Tendência para a educação no século XXI**. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 49-60.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina; 2015.

QUINTÃ, Afonso. **Cineteatros Angolanos Tipologias 1932-1975**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. 2017.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **Afrofuturismo na Educação: criatividade e inovação para discutir a diversidade etnicorracial**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES). 2020.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. (org.) **O Lugar das Diversidades na Educação Profissional**. Belém: IFPA, 2016.

RODRIGUES, Gessica; PORTO, Cristiane. Realidade Virtual: conceitos, evolução, dispositivos e aplicações. **Revista Interfaces Científicas**, nº 3, 2013, Aracaju. Disponível em: <http://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/395/REALIDADE%20VIRTUAL.pdf?squence=1>. Acesso em 10 fevereiro 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus. 2010.

SCHWENGBER, Eduardo Cipriani; SILVEIRA, Sidnei Renato; RIBEIRO, Vinicius Gadis. avaliação subjetiva da criatividade em produtos da atividade projetual. **Revista Educação**, v. 10, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2063>. Acesso em 12 dezembro 2018.

ZANCHET, Dinamar José & MONTERO, Edna Frasson de Souza. Realidade virtual e a medicina. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 18 (5), 2003. 489p. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502003000500017. Acesso em: 21 janeiro 2019.