

ISSN 2179-1369

Revista 'Todavía'



v. 7, n. 1, ed. 8, dezembro de 2020

Capa por Rômulo Jackson da Silva

Todavia

Revista semestral do Programa de Educação Tutorial - Ciências Sociais da UFRGS, destinada a incentivar a produção científica de graduandos de Ciências Sociais e Humanidades.

Volume Sete - número 1 - Oitava edição - dezembro/2020.

PET - Ciências Sociais UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor:

Carlos André Bulhões

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Diretor:

Hélio Ricardo do Couto Alves

Programa de Educação Tutorial - Ciências Sociais

Tutora:

Luciana Garcia de Mello

EDITORA

Luciana Garcia de Mello

COMISSÃO EDITORIAL

Carolina Diniz Schumann (PET Ciências Sociais – UFRGS)
Júlia Ferreira Correa (PET Ciências Sociais - UFRGS)
Milena Weber Rodrigues (PET Ciências Sociais - UFRGS)
Natália Maluf da Rosa (PET Ciências Sociais - UFRGS)
Pietro Bueno Longoni (PET Ciências Sociais – UFRGS)
Tifani Isabele de Fraga Medeiros (PET Ciências Sociais - UFRGS)
Luciana Garcia de Mello (Sociologia - UFRGS)
Gabriel de Ávila Othero (Letras – UFRGS)

CONSELHO EDITORIAL

Andréa Borges Leão (UFCE)
Antonella Tassinari (UFSC)
Francini Venâncio de Oliveira (IESP-UERJ)
Frederic Vandenberghe (IESP-UERJ)
José Benevides (UFMA)
Ricardo Mariano (USP)
Tatiana Savoia Landini (UNIFESP)
Jean Segata (UFRGS)
Gizele Zanotto (UPF)
Djiovan Vinícius Carvalho (UPF)

EQUIPE TÉCNICA

Bolsistas vigentes do grupo PET Letras (UFRGS)
Cristiane Miglioranza (Ciências Sociais - UFRGS)
Milena Weber Rodrigues (PET Ciências Sociais - UFRGS)

Expediente:

Programa de Educação Tutorial – PET Ciências Sociais Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Endereço: Av. Bento Gonçalves 9500, Campus do Vale, Agronomia CEP 91509-900. Porto Alegre/RS. Prédio C2, sala 205
Telefone: 51 3308-6630
Correio eletrônico: revistatodaviaufrgs@gmail.com

Capa: Rômulo Jackson da Silva

Contracapa: Guilherme Geremias da Conceição

Artes do miolo: Raquel Santos Franckini e Maisa Oliveira Zangiacomi Martinez

Catalogação: Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades

Bibliotecário responsável: Tatiane Soares Jesus CRB 10/1871

Todavia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Educação Tutorial - Ciências Sociais – Ano 4, n.6 e 7 (2015). Porto Alegre: UFRGS, IFCH, PET - Ciências Sociais, 2015. ISSN 2179-1368 (on-line)
Semestral

Publicação eletrônica disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistatodavia>

1. Ciências Sociais 2. Antropologia 3. Ciência Política.

Base de Dados:

Repositório Digital LUME - <https://www.lume.ufrgs.br/>

Academia.edu - <https://ufrgs.academia.edu/RevistaTodavia>

Portal LiVre - <http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Indexadores de Métricas:

Google Scholar - <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

Siga o PET Ciências Sociais - UFRGS nas redes sociais e acompanhe as atualizações da Todavia:

Instagram: <https://instagram.com/petsociaisufrgs?igshid=wqz7txkwqwg4>

Facebook: https://m.facebook.com/petsociaisufrgs/?locale2=pt_BR

Twitter: <https://twitter.com/petsufrgs?s=09>

Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCZtl-t-GIpgFk4kw4BzDm_IQ



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
--------------------------	----------

AUTOR CONVIDADO

A PANDEMIA E O DIGITAL

Jean Segata.....	7
------------------	---

ARTIGOS

POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA PARA O IRAQUE DURANTE O CHOQUE DE PETRÓLEO DE 1973

Guilherme Geremias da Conceição

Luiza Fortes Borges Leandro

Luiza Ferreira Flores.....	16
----------------------------	----

GÊNERO E DISCURSO: UMA ANÁLISE SOBRE A ENUNCIÇÃO DOS DIREITOS FEMININOS SOVIÉTICOS NO OCIDENTE

Ulisses Oliveira dos Santos Porto.....	30
--	----

***INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES* OU VOZES QUE SE MULTIPLICAM**

Bruna Beatriz Biasoli Barbosa	40
-------------------------------------	----

DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ESPETÁCULO: A COLÔNIA AFRICANA E A MÁQUINA CIVILIZATÓRIA

Henrique Laux Kern.....	53
-------------------------	----

REFLEXÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL NELSON MANDELA

Luiza Ferreira Kramer

Luíza Mattos Jobim da Costa.....	77
----------------------------------	----

LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

Carolina Ceccatto Luchese

Júlia Menegotto de Aguiar

Luana Lemos de Souza	96
----------------------------	----

JUDAÍSMO E NACIONALISMO NO IMPÉRIO RUSSO DO SÉCULO XIX: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA

Eduardo Giacomini de David	111
----------------------------------	-----

***MEA CULPA*: MASCULINIDADES E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA CONSTRUÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE DOCA STREET (1976-2006)**

Laura de Oliveira Motta	122
-------------------------------	-----

A EDUCAÇÃO POPULAR E O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR DANDARA DOS PALMARES

Gregory Cramer Aguiar136

PERSPECTIVA SUL-SUL: UM DEBATE SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO

Daiane Carvalho

Karolayne Gonsalves151

O USO DA ARTE PARA A CONVERSÃO RELIGIOSA DE INDÍGENAS NA ESCOLA CUSQUENHA DE PINTURA

Eduarda Ferrari Soletti170

ENSAIOS

ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA REVOLUÇÃO ESPANHOLA

Guilherme Maffei Brandalise188

CONTATOS, TROCAS E CONTINUIDADES ENTRE AFRICANOS E INDÍGENAS NA AMÉRICA

Leonardo da Costa Silva.....199

RESENHAS

O APRENDIZADO DOS HUMANOS E DOS DEUSES NO CANDOMBLÉ

Anderson Kilpp Bernardo210

APRESENTAÇÃO

É com imenso prazer que o grupo PET Ciências Sociais, em parceria com o PET Letras, apresenta a oitava edição da Revista *Todavia*, referente ao número um de 2020. Em um contexto de pandemia, no mês de julho de 2020 lançamos edital para chamada de artigos e recebemos 39 artigos, 4 resenhas, 4 ensaios e 5 artes visuais. Além disso, abrimos edital para proposta de capa e contracapa, sendo que foram enviadas 14 propostas.

Agradecemos aos esforços realizados pelos(as) autores e autoras, pelos(as) pareceristas e pela Comissão Editorial que, apesar da condição adversa, conseguiu dar continuidade a esse tão importante projeto de divulgação científica e produção bibliográfica. A Revista *Todavia* tem importância ímpar tanto para os alunos das Ciências Sociais quanto para os demais estudantes das Ciências Humanas.

Nesta edição, o(a) leitor(a) encontrará doze artigos científicos, dois ensaios, uma resenha e dois trabalhos artísticos.

Convidamos para colaborar nessa edição o Professor Doutor Jean Segata, do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFRGS. No texto intitulado “A Pandemia e o digital”, Segata discute os desafios que se apresentam à pesquisa antropológica nesse contexto de Pandemia de COVID-19. Por um lado, o autor enfatiza as barreiras que se impõe para a realização de etnografias diante da catástrofe sanitária que estamos vivenciando; por outro lado, enfatiza a etnografia online.

Na sequência são apresentados os seguintes trabalhos:

Em “Judaísmo e nacionalismo no Império Russo do século XIX: uma relação conflituosa”, Eduardo Giacomini de David discute o impacto da emergência do nacionalismo russo, durante o século XIX, no modo de tratamento das populações judaicas que residiam naquela localidade. O argumento do autor é que em razão das diferenças dessa população em relação às bases desse nacionalismo, o grupo passa a ser visto como inimigo da nação russa.

No trabalho “Ensaio sobre Educação Libertária na Revolução Espanhola”, Guilherme Maffei Brandalise adota por objetivo realizar uma conexão histórica entre as ideias e práticas da Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia com as iniciativas dos comunistas libertários na Revolução Espanhola de 1936.

No artigo “A enunciação discursiva sobre o gênero soviético”, de Ulisses Oliveira dos Santos Porto, há uma análise epistemológica e documental na qual investiga-se a perversidade e intenções de intelectuais ocidentais para com determinados discursos da União Soviética, com enfoque nas questões de gênero.

No artigo “Insubmissas lágrimas de mulheres ou vozes que se multiplicam”, da autora Bruna Beatriz Biasoli Barbosa, ela faz uma análise de dois contos do livro *Insubmissas Lágrimas de mulheres*, da escritora Conceição Evaristo. Para a análise ela recorre à narratologia, literatura brasileira contemporânea e feminismo da diferença.

No artigo “Perspectiva Sul-Sul: um debate sobre os estudos de gênero”, feito em conjunto pelas autoras Daiane Carvalho e Karolayne Gonsalves, tem como método uma

revisão histórica e bibliográfica no qual descentraliza os olhares coloniais e eurocêntricos sobre gênero e traz reflexões sobre o debate Sul-Sul.

No artigo “A educação popular e o Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares”, escrito por Gregory Cramer Aguiar, se discute qual é o sentido de educação popular para o local através da análise documental do movimento e seus principais parâmetros para propostas pedagógicas.

O artigo “Leitura de Imagem no Ensino Médio: uma abordagem decolonial”, escrito conjuntamente por Carolina Ceccatto Luchese, Júlia Menegotto de Aguiar, Luana Lemos de Souza aborda o projeto de mesmo nome desenvolvido no Subprojeto de Artes Visuais do Pibid da Universidade de Caxias do Sul, cujo objetivo foi contribuir para o desenvolvimento do pensamento estético-visual dos estudantes, por meio da leitura de imagem e discussão estética.

Na resenha “O Aprendizado dos Humanos e dos Deuses no Candomblé”, Anderson Kilpp Bernardo escreve sobre a dissertação de Emili Almeida da Conceição, intitulada “*Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado em um candomblé de Salvador – BA*”, em que a autora mapeia as relações entre *nkisi* e filho humano, bem como seus efeitos nas interações com não iniciados, de forma a conseguir apresentar o modo como o aprendizado no candomblé se dá em relação com o outro, de forma a produzir uma série de entrelaçamentos durante a caminhada até o santo.

No artigo “Reflexões Sobre Evasão Escolar: O Caso da Escola Estadual Nelson Mandela”, escrito por Luiza Ferreira Kramer e Luíza Mattos Jobim da Costa, é apresentada uma reflexão em torno da evasão escolar, buscando apreender suas causas, tais como os problemas em transporte, acesso, localização, moradia, situação familiar, incentivo, trabalho, estigma, reprovação e situação das escolas públicas, de seus professores e funcionários.

O grupo PET Ciências Sociais espera que todos e todas tenham uma excelente leitura e almeja continuar contando com a colaboração da comunidade acadêmica para levar adiante a publicação da Revista *Todavia*. Estamos otimistas com a publicação derivada do novo edital de 2020 após a fase de reativação da *Todavia*, em 2019. Infelizmente ainda somos um dos pouquíssimos periódicos acadêmicos voltados para graduação, e esperamos inspirar a valorização desse ramo. Nesse momento, também é mister desejar a todos muita saúde e força para resistir aos efeitos da pandemia do Covid-19.

Grupo PET Ciências Sociais – UFRGS

Dezembro de 2020

A PANDEMIA E O DIGITAL

Jean Segata

Departamento de Antropologia
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Resumo: Neste trabalho são abordados alguns dos desafios implicados na etnografia online em tempos de pandemia. De um lado, os discursos universalistas e vírus-centrados da biologia, a uniformização de tendências, como a de grupos de risco e a polarização de debates entre ciência e negacionismo que tendem a formatar as múltiplas experiências da pandemia nos limites de discursos hegemônicos. Do outro, o trabalho de campo etnográfico que tem sido desenvolvido por meios de tecnologias digitais, onde é preciso considerar que a forma intensiva com a qual o *layout* de redes sociais reúne muitas pessoas no mesmo espaço, e tende a amplificar a observação em detrimento da participação. No meu argumento, em ambos os casos, as escalas globais, tanto da pandemia como do digital tendem a dificultar a apreensão da situacionalidade e da contingência próprias da experiência etnográfica.

Palavras-chave: covid-19; pandemia; tecnologias digitais; escalas; etnografia.

A pandemia de Covid-19 tem trazido inúmeros desafios à pesquisa antropológica. Um deles tem a ver com o trabalho de campo, sobretudo em tempos de isolamento social. Em encontros com estudantes de antropologia e de sociologia da UFF e da UFRGS, mas também pesquisadores da Anpocs, eu fui provocado a falar sobre este tema. Por vezes, enfatizei as dificuldades de se fazer etnografia em meio a uma catástrofe sanitária em escala global; noutras pus acento na etnografia online. Aqui, eu cruzarei estes dois tópicos, resumidos como “a pandemia e o digital”. O meu propósito é mostrar como ambos exigem que lidemos com problemas de escala e de delegação que tendem a dificultar a valorização da experiência etnográfica situada¹.

A pandemia

Pandemia é um termo amplamente utilizado no universo biomédico para descrever uma tendência epidemiológica de ampla escala. A irrupção localizada de

¹ Este trabalho integra o projeto “A Covid-19 no Brasil: análise e resposta aos impactos sociais da pandemia entre profissionais de saúde e população em isolamento” (Convênio Ref.: 0464/20 FINEP/UFRGS). A pesquisa é desenvolvida pela Rede Covid-19 Humanidades MCTI e integra o conjunto de ações da Rede Vírus MCTI financiadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para o enfrentamento da pandemia”

uma infecção, seja ela nova ou já conhecida, é descrita como surto. Quando a ocorrência se mantém por um certo período de tempo e se espalha entre certas populações ou extensões geográficas, é tratada como epidemia. No caso de uma pandemia, muitos surtos estão acontecendo ao mesmo tempo e espalhados por toda a parte, entre as mais diferentes populações e territórios. Assim, uma pandemia pode se tornar evento em escala global. Foi o que aconteceu com a Covid-19. Em menos de três meses, mais de 210 países e territórios confirmaram contaminações com o novo coronavírus, casos da doença e de mortes. Mas escala global de um evento não significa que ele seja universal ou homogêneo. Esta é uma questão fundamental quando pensamos em ferramentas antropológicas para análises e respostas a um evento crítico desta natureza (Segata, 2020a; 2020b).

Uma pandemia é, então, um evento múltiplo. Os surtos que o constituem nunca são iguais. Cada um deles pode ter intensidades, qualidades, formas de agravo, prevalência e de contenção que são muito particulares. Há distinções socioeconômicas, culturais, políticas, ambientais, coletivas ou mesmo individuais que tensionam a homogeneidade do risco, da doença e do cuidado. Há formas de estabelecer alguns padrões, como por exemplo, a identificação do agente patógeno e a compreensão de sua mecânica biológica de infecção. Mas, de um ponto de vista antropológico, um vírus sozinho não faz pandemia, tampouco explica a doença que pode resultar do contato com ele. Há sempre um emaranhado mais ou menos contingente que estabelece condições favoráveis para que um evento como este ganhe forma, extensão e intensidade. Então, falta d'água em inúmeras comunidades faz pandemia. Negacionismo e *fake news* fazem pandemia. Racismo estrutural e ambiental, desigualdades de gênero e falta de acesso a direitos fundamentais fazem pandemia. Uma economia precária, que impede que toda a população se isole e viva o tempo do cuidado com segurança, faz pandemia. Ônibus lotado, linhas de produção a todo vapor, comércio aberto. A lista é grande e o vírus é só um dos itens dela. Em termos mais próximos daqueles de Annemarie Mol (2002), são as materialidades, os discursos e as práticas particulares que *atuam* múltiplas vulnerabilidades e riscos, mas também as formas de cuidado e a própria experiência de saúde, adoecimento e cura. Enfim, pandemia é um tipo ideal, quase abstrato, que precisa ser etnograficamente materializado, situado.

O problema, como bem salientou Charles Rosenberg (1992), é que a natureza episódica e excepcional deste tipo de crise em tempo real impele respostas imediatas. Acontece que quase sempre elas tendem a evitar interpretações culturalistas de saúde e doença, dificultando modelos explicativos locais. O discurso vírus-cêntrico é o melhor exemplo. A pandemia foi empacotada pelo novo coronavírus e as explicações tecnocráticas e elitistas da biomedicina hegemônica. Algumas vezes, receitas terapêuticas tradicionais, como chás a base de ervas, mel, limão ou cachaça, óleos e cristais e toda uma sorte de rituais espirituais e religiosos para o cuidado e a cura de si e de certas coletividades são rechaçados pela opinião pública e acadêmica no registro do que é *fake* ou do *negacionismo*. Outras vezes, experiências localizadas ecoam apenas a certa distância à gramática científica. “Pegar o corona” ou “ficar com Covid”

são termos que passam a moldar ansiedades e incertezas, mas também as novas rotinas, conversas e *memes*, sem ser, necessariamente, apropriados de forma técnica. De uma ou de outra forma, o alastramento de modelos globais que obliteram conhecimentos e práticas locais é endossado, seja pela negação dos conhecimentos culturalmente situados, seja pela introdução sutil de novas gramáticas entre eles. Modelos locais quase nunca ganham a mesma relevância, por exemplo, do que o discurso vírus-centrado. Tensionar a narrativa que se constituiu em torno do “coronavírus” e se atentar para o que mais compõe com ele uma situação de pandemia é um desafio contínuo.

É claro que neste íterim temos vivido muitos surtos de negacionismo. Mas, também é preciso situá-los e compreendê-los. Sobremaneira, eles se manifestam, na inobservância de práticas de cuidado e de proteção baseadas em pesquisas da microbiologia e da epidemiologia, que elucidam as mecânicas de contágio e de desenvolvimento das infecções. Eles também aparecem na contestação de equipamentos e imunizantes, como máscaras e vacinas. Nega-se também o formato da Terra, leis da física e da lógica ou o potencial de certos compostos químicos. No entanto, ainda que barulhento, esse movimento - organizado ou espontâneo - tem uma geografia mais ou menos tangenciável e estender o seu vocabulário aos conhecimentos e práticas culturalmente situados ou a tudo aquilo que não é ciência é um erro analítico. A longa e profícua trajetória da antropologia da saúde e suas pesquisas sobre itinerários terapêuticos já nos forneceu provas suficientes de que uma benção ou um banho de imersão em ervas não implica em negar a ciência, mas de compor com ela experiências de cuidado. Conforto para as perturbações são buscadas entre líderes religiosos, psiquiatras, psicólogos e literatura de autoajuda; medicamentos de receituário médico são administrados com chás e garrafadas e exames laboratoriais confirmam o diagnóstico de videntes, cartomantes ou dos próprios sonhos, como mostraram muitos trabalhos de antropólogas como Sônia Maluf (1999) e Ester Jean Langdon (2014), por exemplo. Uma imagem que vi de relance na televisão, de uma senhora idosa tomando a vacina contra a Covid-19 enquanto rezava com um terço na mão, resume bem este ponto.

Para além disso, o negacionismo não deve ser convertido em uma entidade (e nem em uma identidade) prescritiva e autoexplicativa. É preciso compreender o que é, de que forma e em quais circunstâncias algo é negado? Quais são os mecanismos e discursos que atuam na tomada de decisão de alguém que opta por não usar máscara ou que prefere cloroquina à vacina? Que sentidos de saúde e doença, de risco, de cuidado e de proteção estão implicados? Enfim, uma coisa é negar a ciência, outra, bem diferente, é tensioná-la e resistir à sua vontade hegemônica.

Enfim, é preciso *descolonizar* a pandemia. Conhecer o vírus é fundamental, mas a sua superexposição costuma desviar a atenção dos agravantes locais constituídos de profundas estruturas de desigualdade e injustiça social. O conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico associados são um porto seguro, mas a sua hegemonização enfraquece a diversidade de saberes. O negacionismo científico é tão perigoso quanto o negacionismo cultural. Além disso, o volume de casos, as proporções

entre quem destes adoeceu e precisou cuidados médicos e em que nível de atenção; o número de mortes; as intersecções de gênero, e de raça; o nível socioeconômico, a faixa etária, o grau de instrução ou o tipo de atividade profissional são algumas das informações quantificáveis que são fundamentais para sugerir alguns dos formatos da pandemia. Mas é preciso “preencher” essas métricas com trajetórias, biografias e experiências individuais e coletivas que nos permitam dar conta das memórias e múltiplos sentidos deste evento crítico. A pandemia não pode ser apenas um amontoado de dados.

O digital

Faz pelo menos quatro décadas que a antropologia tem dedicado pesquisas às uma miríade de fenômenos ligados à emergência de novas tecnologias digitais, seus artefatos e suas possibilidades de sociabilidade - salientemente, máquinas computacionais conectadas em rede. Em um livro que organizei com Theophilos Rifiotis, intitulado *Políticas etnográficas no campo da Cibercultura* (2016), há um conjunto de trabalhos que mostra que a produção antropológica que dá formato a este campo respondeu à própria dinâmica de transformação de plataformas e dispositivos. Eu me refiro à etnografias sobre listas de discussão, comunidades virtuais, jogos online, blogs, redes sociais, mas também ativismos como aqueles ligados ao software livre.

Também é interessante destacar o modo como essa produção se apegou, de início, às camadas do digital mais “povoadas”. Era uma antropologia que precisava lidar com gente, com o *antropos*, e que ainda não estava tensionada por uma abertura mais recente de um social que não fosse apenas um coletivo de humanos. Mas, os estudos de ciência e de tecnologia, talvez mais robustamente influenciados no Brasil pela Teoria Ator-Rede, nos permitiram avançar neste tópico. Não é por menos que nas produções mais recentes as plataformas, os códigos, os algoritmos, mas também o silício, as infraestruturas de cabeamento e esse amplo emaranhado que é mobilizado para atuar nesses dispositivos e suas formas de relação também têm ganhado lugar nas etnografias com protagonismos políticos e biografias legíveis.

Mas, no limite breve deste texto, eu gostaria de destacar o modo como esta categoria elástica que é o digital transita entre objeto e ferramenta de pesquisa. Não se trata de uma trajetória linear ou excludente. Mas é bastante sensível a diferença entre uma vontade mais ou menos especializada de descrever e analisar estas tecnologias de um lado, e uma amplificação do debate sobre o seu emprego como ferramenta de pesquisa. De uma ou outra forma, não dava mais pra varrer “o digital” para debaixo do tapete. O *graffiti* do muro foi parar no *Facebook*, a pegação da balada começa no *Tinder*, a articulação indígena se desenvolve no *WhatsApp*. A antropologia se deu por conta de que faz anos que a gente não “entra mais na internet”, por exemplo. A gente vive ela. O digital entrou em nós de forma pervasiva e em maior ou menor grau, também passou a ser incorporado como um meio privilegiado de produção de encontros etnográficos e este é outro dos desafios da pesquisa antropológica na pandemia.

Ao longo do último ano, inúmeras vezes eu participei de encontros onde se

debateu um amplo conjunto de dúvidas sobre as possibilidades de trabalho de campo por meios “remotos”, sobretudo por meio de redes como *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter* e *Instagram*. Acontece que as redes sociais da internet também são uma espécie de pandemia. O *Facebook*, por exemplo, é um conjunto de surtos de interação, com intensidades e qualidades distintas. Eles estão acontecendo ao mesmo tempo e espalhados por toda a parte. Eles formam emaranhados mais ou menos conectados onde eventos acontecem e circulam *como se fossem dados*. As plataformas que sustentam estas redes sociais podem ter uma escala global. Também podemos padronizar seus códigos de propagação e compreender a sua mecânica de atuação, como fazemos com os vírus. No entanto, cada interação, cada postagem, cada surto de relação em uma rede social tem uma história para contar. Elas têm intensidades e qualidades e formam experiências singulares. Redes sociais da internet também são um tipo abstrato que precisa ser situado.

Tem uma história que eu costumo contar e que ecoa este tipo de preocupação. Aconteceu enquanto eu fazia trabalho de campo em comunidades do *Orkut*, entre 2005 e 2007. Na época, a internet ainda era muito descrita como um mundo virtual que permitia a desterritorialização. Ou seja, parecia uma realidade à parte, destacável do cotidiano, do curso da vida e que tinha a capacidade de nos fazer ir para longe, conhecer novas coisas e lugares, fazer novas amizades, etc. Eu tinha uma hipótese diferente. As experiências que eu vinha registrando em meu trabalho de campo sugeriam que o *Orkut* permitia “borrar as fronteiras” entre o “mundo virtual” e o “mundo real”, além do que ele ajudava na volta para lugares do passado e a constituição de suas memórias. Eu fazia campo em comunidades que se remetiam à minha cidade natal e à primeira escola que frequentei. Era interessante perceber que conversas e brigas começavam na praça central da cidade e continuavam nos fóruns de discussão da rede social, e, ao invés de novas amizades, nós nos reencontrávamos depois de muitos anos para rememorar lugares e situações.

Em uma das vezes em que eu estava na cidade houve uma grande festa, ligada à santa padroeira da igreja católica local. No baile, um dos meus amigos, que eu acompanhava na pesquisa, embabadou-se, como a maior parte das pessoas na festa. No entanto, na segunda-feira seguinte, começaram a aparecer postagens nas comunidades do *Orkut* condenando o que eles chamavam de “farra” e “vergonheira”. Em pouco horas haviam dezenas de xingamentos bastante pesados e as coisas só se avolumavam. Eu acompanhava apreensivo. O meu amigo não respondia àquele “linchamento virtual” e eu comecei a me preocupar se ele estava bem de saúde; se ele não havia “passado mal” por excesso de bebida. Na época, tentei me comunicar com ele pelo *MSN* (*Messenger*), mas ele não respondia meus inúmeros chamados. Tentei o *chat* privado do *Orkut*, também sem sucesso. Mandeí mensagem de *SMS* pelo telefone celular, liguei, mandei e-mail, e nada. Tentei o *Twitter* e o telefone fixo e, por fim, liguei para o seu trabalho e, enfim, alguém o chamou. Ele me explicou que na sua empresa não podia deixar o celular ligado. Também não podia acessar o *Orkut* nem o seu email pessoal no computador e por isso não sabia o que estava acontecendo. O tempo real há 15 anos não era tão real assim ou tão “em tempo” como agora, quando estamos conectados o

tempo todo e em todo lugar por meio de dispositivos móveis, como o *smartphone*. O meu amigo ouviu assustado o que lhe contei e ficamos de ver o que fazer à noite. Quando ele chegou em casa, começamos a trocar mensagens pelo *MSN*. Ele me mandava opções de respostas à série de xingamentos. Eu ponderava sobre algumas frases, sugeria para não responder com os mesmos termos que seus detratores, até que ele finalmente postou um recado de resposta. Imediatamente, eu fiz um *printscreen* para o registro da sua postagem e juntei a outros que já tinha feito ao longo do dia. Essa imagem ilustrou um trecho da minha dissertação de mestrado, onde descrevo alguns conflitos. A questão é que aquela imagem não capturou toda a tensão, as inúmeras e frustradas tentativas de contato, as trocas de mensagens por telefone e *MSN*, as negociações, mas também as risadas e conversas que eu e o meu amigo demos até o ponto dele postar o comentário que eu capturei com uma fotografia da tela. Havia nela um conjunto interessante de dados que mostrava alguém sensivelmente incomodado. Mas, a experiência partilhada entre nós, não estava lá.

A situação com meu amigo foi decisiva para que eu compreendesse alguns dos desafios de se fazer etnografia online, sobretudo por meio da observação participante. Até então, eu me perguntava se fazer *prints* das telas ou o *backup*/arquivamento das conversas dos bate-papos era o suficiente como registro. Se naquele meio era preciso também manter o tradicional diário de campo (analógico). Se o digital não facilitaria o trabalho de etnografia. Além do mais, por pelo menos mais 8 anos aquela série de comentários e xingamentos e a resposta do meu amigo ficaram *postadas*, até que o *Orkut* foi descontinuado em 2014. Era só acessar. Mas, ficou claro para mim que etnografia não é coleta de dados sem experiência. Qualquer pessoa que entrasse naquelas comunidades e encontrasse as postagens *observaria* dados interessantes, a depender de suas intenções de pesquisa. Mas ninguém encontraria a experiência única da qual eu *participei*. Aquele trabalho etnográfico aconteceu no *Orkut* - mas não nele ou sobre ele como um todo: foram experiências localizadas, contingentes; foram vivências partilhadas com seis pessoas, à despeito das mais de 300 na comunidade ou das milhões que usavam, de forma múltipla e distinta, aquela plataforma e suas inúmeras possibilidades de constituir redes. O *print* daquele episódio é apenas um exemplo de registro que não conta sozinho a história. Por isso eu me pergunto que histórias são apagadas quando saímos nas redes sociais fazendo fotografias sem viver as suas experiências, prescrevendo relações e redes a partir da plataforma?

Assim, não parece adequado tratar a etnografia como uma tarefa de colecionamento de postagens e de comentários pinçados no *feed* e nos murais. Desde os *Argonautas*, de Malinowski, aos dias atuais a etnografia passou por importantes transformações. A principal delas - além de um conjunto de trabalhos que denunciou a benevolência, a colonização de pensamento por meio da universalização de categorias geograficamente situadas na Europa branca - talvez seja a de que deixamos de considerar o trabalho de campo como uma coleta de dados para pensá-lo como um encontro - ou seja, a produção de uma experiência partilhada com conexões mais ou menos parciais de mundos, de conhecimentos.

Aqui também se materializa um dos pontos centrais do debate sobre a ética

em pesquisa na antropologia. A exigência de uma contínua negociação dos termos da relação, dos termos da partilha. Não é no papel do *Termo de Consentimento* que se define ética, como muito já se debateu na disciplina. Assim, não é nos *Termos de Uso* dessas plataformas que suportam as redes sociais da internet que encontraremos a solução, mesmo que elas quase sempre se esforcem para dizer que tudo o que está ali é público. Na antropologia a gente não negocia com plataforma. Nós damos preeminência à aceitação contínua, à relação, à partilha conjunta de experiências. Informação e dados na etnografia têm corpo, relação e experiência de quem define o que é público ou não é, são as pessoas com quem estamos vivendo esta experiência. Não parece correto sair pinçando postagem e fazendo *prints*: nem tudo o que está *publicado* é necessariamente *público*. Sobretudo, se trabalhamos com experiências situadas, misturar postagens e recortes - dados - de diferentes naturezas e situações tende a produzir descontextualizações que só interessam aos argumentos de quem pesquisa - e isso é perigoso, pois apaga a experiência partilhada para dissecar apenas dados.

É claro que a etnografia de documentos e a pesquisa com arquivos concentram exemplos robustos de práticas e ferramentas consolidadas para a pesquisa, que lida com o registro de informação do qual foi produzido sem a presença do/a antropólogo/a. Há muitas razões que justificam etnografias documentais e de arquivos. Este tipo de material produz realidades a partir de registros escritos, cartográficos, sonoros ou imagéticos. Eles também formam terrenos para a construção de memórias individuais e de coletividades, e nos informam sobre contextos e temporalidades. Além de tudo, documentos e arquivos expandem a experiência etnográfica. Podemos nos encontrar com eles. Mas, eles também medeiam situações de pesquisa que, por diferentes razões, não podem acontecer por meio do contato direto com certas populações. Mas, quais as implicações de converter o *Facebook* ou o *Twitter* em um tipo de arquivo e compreender as suas postagens como documentos de acesso público?

Enfim, o digital se tornou uma forma robusta de representação. Ele emprega códigos genéticos e binários, com os quais podemos converter pessoas em arranjos protéicos - um conjunto de dados de DNA ou converter as suas relações em impulsos elétricos (baseados em códigos binários). Assim, o digital inscreve a vida em linguagem matemática. Para mim, essa datificação da vida é um ponto de crítica urgente para a etnografia e não uma infraestrutura privilegiada para a sua realização. Além disso, o algoritmo das redes sociais é facilmente confundido com o informante colonial - aquele representante administrativo que atuava como fonte privilegiada de informação e como tradutor do pensamento nativo para o antropólogo em campo. O algoritmo atua discretamente nos acessos, na produção de atalhos, no resumo de situações, na conformação de eventos mais ou menos borbulhantes: ele se interpõe ao contato direto e limita a experiência etnográfica. Então, eu defendo que empreendimentos etnográficos não deveriam ser executados como algoritmos programados para pinçar informações de interesse, a menos que estejamos de acordo que um *update* da disciplina inclua uma nova modalidade metodológica que *equipare etnografia a mineração de dados*. Uma *data-mining anthropology*.

Considerações finais

Os discursos universalistas e vírus-centrados da biologia, a uniformização de tendências, como a de grupos de risco e a polarização de debates entre ciência e negacionismo tendem a formatar as múltiplas experiências da pandemia nos limites de discursos hegemônicos. Apesar da pandemia Covid-19 ser um evento em escala global, ela se realiza de maneira diversa, múltipla a partir da singularidade de infraestruturas, ambientes, práticas, sentidos, relações e hábitos de vida particulares. Ao considerarmos conhecimentos e formas culturais localizadas, religiosidades, etnicidade, gênero, desigualdades econômicas ou relações de trabalho, temos condições de compreender os efeitos da pandemia e oferecer avaliações e respostas mais fidedignas às realidades distintas onde ela ocorre.

Ao passo disso, em um momento em que o trabalho de campo etnográfico que tem sido desenvolvido por meios de tecnologias digitais, é preciso considerar que a forma intensiva com a qual o *layout* de redes sociais reúne muitas pessoas no mesmo espaço tende a amplificar a observação em detrimento da participação. Como o acesso às redes se faz com frequência por meio de dispositivos também compactos, como os *smartphones*, a sensação é a de que podemos olhar para a palma da mão como se estivéssemos no alto do coqueiro. Em ambos os casos, as escalas globais, tanto da pandemia como do digital, tendem a dificultar a apreensão da situacionalidade e da contingência próprias da experiência etnográfica. Tensionar estes desafios abre novas frentes nas ciências humanas e sociais, uma vez que o seu olhar às crises sanitárias e ao digital não tem o seu enfoque dirigido exatamente aos mecanismos técnicos que os constituem, mas para as relações e transformações que provocam na vida das pessoas e das coletividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LANGDON, Esther Jean. **Os diálogos da antropologia com a saúde: contribuições para as políticas públicas.** *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 19, n. 4, p. 1019-1029, 2014.

MALUF, Sonia. **Antropologia, narrativas e a busca de sentido.** *Horizontes Antropológicos*, vol.5, n.12, 1999, p. 69-82.

MOL, Annemarie. *The body multiple: ontology in medical practice.* Durham: Duke University Press, 2002.

ROSENBERG, Charles. *Explaining epidemics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SEGATA, Jean. **Covid-19, biossegurança e antropologia.** *Horizontes Antropológicos*, vol. 26, n. 57, p. 275-313, 2020a.

_____. **Covid-19: scales of pandemics and scales of anthropology.** *Dispatches from the Somatosphere.* Disponível em: [pandemic.em:](#)

<<http://somatosphere.net/2020/covid-19-scales-of-pandemics-and-scales-of-anthropology.html/>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (ed.). *Políticas etnográficas no campo da cibercultura* (co-edited with Theophilos Rifiotis). Brasília, ABA Publicações, 2016.

POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA PARA O IRAQUE DURANTE O CHOQUE DE PETRÓLEO DE 1973²

Guilherme Geremias da Conceição
Luiza Fortes Borges Leandro
Luiza Ferreira Flores³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a política externa brasileira para a República do Iraque, no período do Choque do Petróleo de 1973. Como objetivos específicos, o intuito do artigo é compreender quais foram os elementos de análise de política externa presentes na relação Brasil-Iraque, além de evidenciar os impactos imediatos da Crise de 1973 e também as iniciativas adotadas pelo Estado brasileiro para reverter as consequências do período. No desenvolver do artigo, serão abordados os antecedentes do choque, analisando o contexto das relações Brasil-Oriente Médio e Brasil-Iraque, até a Crise e seus impactos econômicos no Brasil e a resposta do governo brasileiro frente à conjuntura internacional. A ampliação de autonomia na matriz de política externa brasileira, especialmente nesse caso, pode ser entendida como um movimento para minimizar o problema no balanço de pagamentos do Brasil na eventual eclosão de uma nova crise.

Palavras-chave: Relações Brasil-Iraque; Política Externa Brasileira; Choque do Petróleo; Oriente Médio; Mundo Árabe.

Introdução

Neste artigo, procura-se desenvolver uma análise acerca da política externa nos governos de Emílio Garrastazu Médici e Ernesto Beckmann Geisel durante o Choque do Petróleo de 1973-1974. Para tal, será utilizada a metodologia de estudo histórico e documental, através de relatórios oficiais da época e trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o tema. A hipótese que o trabalho visa verificar pode ser resumida da seguinte forma: em consequência direta do Choque do Petróleo de 1973, é possível afirmar que a Política Externa Brasileira procurou se aproximar dos governos do Oriente Médio, especialmente do Iraque, com a intenção primordial de minimizar o problema do balanço

² Artigo elaborado e submetido para a disciplina de Política Externa Brasileira II, do departamento de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

³ Graduandos do sétimo semestre do curso de Relações Internacionais na UFRGS.

de pagamentos na eventual eclosão de uma nova crise. Para sustentar essa tese, se faz o uso da perspectiva racionalista da Análise de Política Externa (APE).

Ainda que a APE envolva a observação de como as decisões de política externa são feitas, assumindo que os seres humanos são a fonte de comportamentos e mudanças na política internacional (HUDSON; VORE, 1995), para o caso analisado neste trabalho se utilizará a concepção racionalista da Teoria dos Jogos aplicada às Relações Internacionais. De maneira geral, tal teoria estuda situações estratégicas onde jogadores agem de maneira a maximizar ou lograr maiores benefícios em seus ganhos (DUARTE, 2013). Visto isso, será exposto um panorama geral do período do Choque do Petróleo no Brasil, levantando dados sobre os impactos econômicos no Estado brasileiro, além das posturas adotadas pelo Itamaraty e pelos governantes do período. O Brasil, no período estudado, procurava dar fim à marginalização que o país possuía perante a Comunidade Internacional, se distanciando do apoio – indireto – à manutenção das colônias luso-africanas sob a tutela de Portugal ou então ao regime sul-africano do *apartheid*⁴ (VISENTINI, 2004).

Assim, em uma primeira seção, o trabalho possui como objetivo apresentar os antecedentes das relações brasileiras com o Oriente Médio sob uma perspectiva geral e, posteriormente e mais especificamente com o Iraque, o estudo de caso proposto por este artigo (uma vez que se observou maior interação no período entre os dois países em relação aos demais Estados da região). Cabe destacar que, por Oriente Médio, compreende-se a região geográfica que engloba os territórios do leste do mar Mediterrâneo até o golfo Pérsico. Por fim, serão analisados os impactos da crise para o Estado brasileiro e as oportunidades encontradas pelo Brasil dentro do contexto, constando as respostas brasileiras imediatas e as relações do país com o Oriente Médio após o choque.

As relações do Brasil com o Oriente Médio: Antecedentes

Ao analisar a política externa implementada pelos governos brasileiros nas últimas décadas, pode-se observar que o Brasil não possuía grandes vínculos com o chamado Oriente Médio. Apesar de o país já possuir relações estabelecidas com a região desde 1903, como é o caso do Irã, a preocupação, nessa época, era de alinhar-se com os Estados Unidos, objetivando uma posição mais relevante no Sistema Internacional, tal qual como ocorreu durante o período da Liga das Nações, quanto, posteriormente, no início da Guerra Fria (FARES, 2007a). No entanto, quando essa questão é estudada minuciosamente, é possível notar os princípios das relações brasileiras com a região, que foram aprofundadas fortemente durante o Choque do Petróleo, devido à necessidade de o Brasil possuir parceiros comerciais diversificados tanto para exportação de produtos

⁴ O regime de *apartheid* foi uma política de governo que visava à segregação racial da sociedade da África do Sul. O regime se iniciou em 1948 e perdurou até 1994.

industriais quanto para a ampliação do seu *hall* de importação de petróleo (FARES, 2007a).

O processo decisório de política externa é um complexo jogo de interação entre diferentes atores permeados por uma imensa gama de estruturas, envolvidos em um processo dinâmico de interação (FIGUEIRA, 2011). Segundo Velloso (1986), na década de 1950 ainda existia um preconceito dos formuladores de política externa brasileiros em relação às exportações, por serem consideradas, muitas vezes, incapazes de garantir uma balança comercial favorável sem endividamentos. Dessa forma, apesar dos diversos contatos com o Oriente Médio como um todo ao longo dos anos, foi nas décadas de 1960 e 1970 que as relações iniciaram a concretizar-se com um leve aprofundamento. Os primeiros sinais de mudança da política externa brasileira foram durante o governo de Castelo Branco, no qual os posicionamentos diplomáticos começaram a ser direcionados para uma busca por novos parceiros comerciais, porque a América Latina não era suficiente para escoar a produção brasileira (FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO, 2001). Dessa forma, Velloso (1986) constata que, durante essas décadas, houve uma mudança de percepção quanto às exportações, que passaram a ser parte fundamental da economia brasileira e da atuação do Brasil no Sistema Internacional. Assim, emergiu no Brasil a necessidade de interação com novos mercados, para que houvesse maior acesso a tecnologias, investimentos, matérias-primas, entre outros, garantindo o desenvolvimento econômico do país.

Essa mudança de comportamento da política externa brasileira pode ser observada pelo estabelecimento, por parte do governo brasileiro, de relações diplomáticas formais com a Arábia Saudita em 1968, país árabe tido na época como potência em possibilidades de negócios internacionais, sendo essas relações particularmente intensas a partir de 1973 (FARES, 2007a). Outro exemplo semelhante de aproximação relativamente tardia, ainda na década de 1960, é o caso do Iraque, estudado mais a fundo na próxima seção do artigo.

No início da década de 1970, o Brasil ainda buscava manter, em certo grau, a posição característica equidistante: uma política de neutralidade – mas não de indiferença – durante o conflito árabe-israelense (BRASIL, 1971). Em 1972, o Brasil já tinha clareza da relevância dos países do Oriente Médio devido à importante posição estratégica detida por esses, com fácil acesso a três continentes do globo – Europa, Ásia e África. Além disso, o conhecimento das jazidas de petróleo existentes, a riqueza de algumas economias e a multiplicidade cultural e religiosa do povo árabe também são fatores que tornam a região tão importante e visada por diversos países de todos os blocos políticos-ideológicos do mundo contemporâneo (BRASIL, 1972). Dessa maneira, diversas relações diplomáticas e embaixadas foram estabelecidas a partir de meados da década de 1970, como foi o caso da Líbia e dos Emirados Árabes Unidos (FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO, 2001).

Em 1973, a política externa seguiu a tendência que já vinha apresentando, com acentuação das relações com o Oriente Médio e um novo dinamismo com os governantes desses países. Cresceram significativamente as importações e exportações entre as regiões e, aliado a isso, houve também a aproximação política e a consolidação diplomática, exemplificadas pela visita do Ministro de Estado brasileiro ao Egito e a vinda

do Ministro de Negócios Estrangeiros de Israel ao Brasil (BRASIL, 1973). A partir desse ano, as relações tenderiam a se aprofundar cada vez mais, visto que o grande Choque do Petróleo, aliado à instabilidade econômica internacional, estava próximo.

Cronologia das relações Brasil-Iraque (1935-1973)

As relações entre a República Federativa do Brasil e a República do Iraque, por outro lado, começaram apenas em 1935, com um escasso contato entre as duas nações. O primeiro contato estabelecido ocorreu através de uma correspondência oficial enviada por Jamel Baban – ministro da Justiça e dos Negócios Estrangeiros iraquianos – ao chanceler brasileiro, com o objetivo de reconhecer o “Crescente Vermelho iraquiano como órgão oficial do governo árabe para feitos da Convenção de Genebra para Melhoramentos da Sorte dos Feridos e Enfermos dos Exércitos em Campanha” (BRASIL, 2019). Já o primeiro acordo comercial foi assinado em 1939, com parceria também dos Estados Unidos. Contudo, as relações diplomáticas propriamente ditas foram estabelecidas oficialmente apenas no final de 1967, incentivadas pela Guerra Fria e confirmadas pelo planejamento da criação da embaixada brasileira em Bagdá poucos meses depois, no início do ano seguinte, e pelo estabelecimento do primeiro embaixador iraquiano no Brasil, em 1971 (BRASIL, 2019).

No mesmo ano, o governo já objetivava a diversificação da pauta de exportações, ocorrendo maiores colaborações entre Brasil e Iraque, que resultaram na assinatura de um Acordo Comercial em Bagdá, iniciando o planejamento de uma comissão para uma missão comercial brasileira (BRASIL, 1971). Já em 1972, os planos da missão comercial foram consolidados e a comitiva brasileira de comércio, governo e de representantes da Petrobras foram ao Iraque, momento no qual se decidiu que o Iraque adquiriria produtos semimanufaturados e manufaturados de produção brasileira – indústria essa que começava a se desenvolver mais – em valor igual ou superior ao comprado em óleo pelo Brasil do país em questão, tentando, de certa forma, amenizar a balança desfavorável brasileira em relação aos países produtores de petróleo (BRASIL, 1972).

Alinhado com o que ocorreu com o Oriente Médio, o Estado brasileiro também começou a ter um maior aprofundamento de relações diplomáticas, políticas e econômicas com o Iraque em meados da década de 1970. Assim, conforme os anos passaram, houve um estreitamento cada vez maior entre os dois países, principalmente a partir de 1974, com o início do mandato de Geisel e o “Pragmatismo do Petróleo”, que deixou as regiões da África e do Oriente Médio em destaque e tornou-as prioridade dentro da política externa do Estado brasileiro (NETO, 2014).

O choque de petróleo de 1973

O chamado “Choque do Petróleo” de 1973 pode ser considerado uma consequência direta dos conflitos de Yom Kippur⁵ ocorridos no mesmo ano, nos quais Egito, Síria e Iraque, movidos pelo revanchismo, atacaram simultaneamente o Estado de Israel com o intuito de recuperar alguns dos territórios perdidos pela aliança egípcia-síria-jordaniana na Guerra dos Seis Dias de 1967 (VOIGT, 2010). Uma vez que o apoio ocidental a Israel representou a vitória israelense sobre os beligerantes, a resposta dos países árabes, na forma da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), se traduziu através do embargo temporário aos aliados de Israel, seguido pelo aumento automático no preço do combustível, que quadruplicou de outubro de 1973 a janeiro de 1974 (SANTANA, 2006).

Desde 1956, com o fechamento do Canal de Suez e com os conflitos da Guerra dos Seis Dias em 1967, além da decisão árabe de impedir o fornecimento de petróleo aos Estados Unidos e seus aliados em 1973, o Ocidente não possuiu alternativa senão acatar às determinações da Organização e às oscilações do preço do barril no mercado internacional, sendo tal demanda caracterizada como inelástica (MELO, 2008). Entretanto, como aponta Márcio Voigt (2010), ainda que os acontecimentos em Yom Kippur tenham representado o quarto conflito árabe-israelense do período, seria a primeira vez em que o petróleo fora utilizado como arma de guerra.

Isabela Estermínio de Melo (2008) indica que, enquanto os países árabes experimentaram uma elevação no superávit da balança comercial e da conta corrente do balanço de pagamentos, assim como um aumento significativo de suas receitas e suas reservas internacionais, o resto do mundo vivenciou desequilíbrios em quase todos os setores da economia, como o de matérias primas e o alimentício. Consoante a isso, a crise energética deve ser vista como um dos elementos conjunturais mais preocupantes e evidentes de uma crise estrutural dos processos de acumulação da economia capitalista global, sendo o problema energético um fator e não um elemento irradiador do processo de crise hegemônica norte-americana do pós-Segunda Guerra (VOIGT, 2010).

Ainda assim, segundo Paulo Visentini (1999), levando em consideração que os EUA importavam menos de 10% de petróleo do Oriente Médio e que os mesmos possuíam grandes aliados na OPEP (a exemplo das petromonarquias do Golfo Pérsico⁶), pode-se constatar que, paradoxalmente, foram os concorrentes capitalistas dos norte-americanos, Japão e Europa Ocidental (ambos não produtores do combustível e em vias de emergência econômica), os principais prejudicados pelo embargo. Além dos países em desenvolvimento, que enfrentaram a situação agravada pelos efeitos recessivos dos países já industrializados. No caso do Brasil, os impactos do Choque não seriam sentidos de

⁵ Nome do feriado do calendário judaico conhecido também como “dia do perdão”.

⁶ Tais como a Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos, Kuwait, Qatar e o Irã (pré-Revolução de 1979).

maneira diferente, e uma rápida reação poderia piorar a situação brasileira, já abalada com os primeiros sinais de fragilidade do “Milagre Econômico” agravados na administração Médici.

Os impactos econômicos no Brasil

Desde o ano de 1973, o “Milagre Econômico” – um dos expoentes fundamentais do governo Médici – já começava a apresentar sinais de desgaste. O esgotamento do “Modelo Médici” abriu espaço para a descompressão política, que visava evitar uma radicalização no nível interno na falta do principal instrumento legitimador do regime, o sucesso econômico (VISENTINI, 2004). O Brasil, que vinha experimentando taxas de inflação em queda, com o primeiro Choque do Petróleo, precisou lidar com o seu salto significativo. A dependência externa foi decisiva para o aumento da inflação neste período (MELO, 2008).

O alto preço do petróleo que atingiu em cheio o país, não impactou apenas em suas contas externas, como também no vetor do projeto desenvolvimentista brasileiro, uma vez que os governos militares haviam priorizado o transporte rodoviário em detrimento do ferroviário e hidroviário, qual demandava um crescente consumo de petróleo importado (VISENTINI, 2004). Desta forma, o governo brasileiro e, principalmente, a Petrobras sob a administração de Ernesto Geisel – antes de suceder a Médici na presidência da república –, já possuía a consciência de que o país ainda dependeria do petróleo importado por um longo período, considerando que no início da década de 1970, o alcance da autossuficiência na produção nacional de petróleo era impensável. Isso porque o consumo de petróleo no país crescia na ordem de 7%, enquanto a produção não atingia sequer um crescimento de 5% (FARES, 2007a).

De acordo com Luís Antônio de Oliveira Lima (1977), o Brasil foi forçado a enfrentar a crise energética, a restrição ao acesso aos mercados dos países desenvolvidos e a deterioração nos termos de troca simultaneamente. Enquanto isso, no plano doméstico, o desequilíbrio da balança comercial culminou no esgotamento da capacidade produtiva, impedindo o aumento de exportações suficiente para responder a demanda de importações (LIMA, 1977). A união desses fatores, associados à perspectiva de declínio do comércio mundial, resultaram no desequilíbrio no balanço de pagamentos, fazendo-se necessárias mudanças na economia por meio de uma reorientação do processo de crescimento, buscando sanar as imperfeições do setor econômico (LESSA, 1997). Entretanto, a crise do petróleo não só surtiu efeitos no campo econômico, mas também no campo político brasileiro, como será abordado a seguir.

Postura dos governos Médici (1973) e Geisel (1974) para a conjuntura

Paulo Visentini (2004) defende que até 1973, o Oriente Médio simbolizava uma área pouco atrativa na ótica da política externa brasileira. Em linhas gerais, dentro da lógica do pragmatismo e da diplomacia econômica adotadas pelo Itamaraty, os países da região, inclusive o Iraque, passam a ganhar relevância na agenda brasileira somente com a crise ocasionada com o aumento do preço do barril do petróleo, ao tempo em que, junto

ao aumento do valor do insumo, o governo iraquiano passava a adquirir a autonomia monetária e financeira suficiente para investir na infraestrutura e na modernização do país, principalmente através dos investimentos militares (FARES, 2007b).

Assim, Médici, tentando diminuir as distâncias entre Norte e Sul e impondo sua política externa autoconfiante, passou a colher os primeiros frutos da estratégia de aproximação com os países do Oriente Médio e principalmente com o Iraque de Saddam Hussein, através da política de troca de serviços de engenharia e equipamentos militares, tais como armas e projetos no campo de mísseis – o que posteriormente resultaria na cooperação para a construção do escudo antimíssil iraquiano – por petróleo (SANTANA, 2006). A posição iraquiana de nacionalizar o seu petróleo, inspirada pela Petrobras e quebrando com o boicote das chamadas “Sete Irmãs”⁷, teria o apoio do governo brasileiro naquele mesmo ano (SOUTO, 2014). Dessa maneira, a conclusão e o estabelecimento da embaixada brasileira em Bagdá em 1973 (BRASIL, 1973), representou a continuidade dos acordos de cooperação de 1971, que já previam a associação para exploração e produção de petróleo entre a empresa brasileira Braspetro⁸ e a iraquiana Iraqi National Oil Company (INOC) (PREISS, 2006).

A administração de Geisel trazia o “Pragmatismo Responsável” a partir de 1974, como uma forma de dar continuidade à condição do “Brasil Grande Potência” com ênfase na promoção de interesses comerciais e na abertura de novos mercados (PREISS, 2006). A venda de armamentos para o Iraque em troca do insumo, por sua vez, representou uma excelente fonte de renda para a indústria bélica nacional, aprofundando ainda mais o chamado “Pragmatismo do Petróleo”, uma vez que o Iraque se armava contra os curdos e o Irã (PREISS, 2006). No governo Geisel seria ainda implementada a diplomacia do interesse nacional, a qual buscava o prolongamento das proposições do período Médici e a inserção total ou parcial do país nos vácuos diplomáticos do Sistema Internacional (NETO, 2014). A atuação diplomática do chanceler Azeredo da Silveira, por exemplo, foi caracterizada pela formulação de posições autônomas para o país, sem a preocupação em satisfazer as pressões das superpotências. Logo, tornava-se imprescindível a universalização de contatos da política externa, o que, por sua vez, implicava mudanças importantes nas posições com o Oriente Médio (PREISS, 2006), como se percebe no Relatório 1974 do Ministério de Relações Exteriores do Brasil:

“A partir da instalação de Embaixada em Bagdá, em fins de 1973, adquiriram também novo dinamismo as relações entre o Brasil e a República do Iraque, as quais foram intensas e profícuas no decurso do ano seguinte, sobretudo no campo da colaboração econômica. Atendendo a convite do Governo iraquiano, o Governo brasileiro se fez representar especialmente, em 1974, nas

⁷ As conhecidas: British Petroleum, Exxon, Texaco, Mobil, Chevron, Shell e Gulff.

⁸ Fundada em 1972, a Braspetro foi uma companhia estatal brasileira subordinada à Petrobras, com o objetivo de prospectar petróleo no exterior. A maior descoberta da Braspetro foi o campo Majnoon, na República do Iraque (LANDIN, 2010).

cerimônias comemorativas das Revoluções de 14 e 17 de julho. Em outubro, a Braspetro deu início à fase de perfuração de área em território iraquiano onde fora autorizada a pesquisar e explorar por contrato assinado em agosto de 1972” (BRASIL, 1974 p.77).

Entretanto, conforme Seme Fares (2007b) nos indica, os países árabes produtores de petróleo, como o Iraque, tentavam deixar claro ao governo brasileiro que o comércio ficaria garantido principalmente pelas relações políticas. Desta forma, a despeito de uma resistência do Itamaraty, que preferia concentrar a agenda bilateral em assuntos econômicos, os interesses árabes eram puramente políticos (FARES, 2007b). Já os interesses brasileiros, se não de modo geral, pelo menos no que dizia respeito ao Oriente Médio, estavam mais voltados para o campo econômico, com uma postura política apenas reativa às necessidades traçadas por sua demanda econômica (FARES, 2007b).

A resposta e as oportunidades brasileiras para a crise

O pragmatismo ecumênico e responsável de Geisel possibilitou uma transformação nos rumos da política brasileira, pois a abertura à comunicação franca e à conduta pragmática do governo permitiu avanços no campo petrolífero, com uma independização do Estado brasileiro em relação aos países exportadores de petróleo. No ciclo de governos militares, a diplomacia de Geisel representou a empreitada mais arrojada do modelo nacional desenvolvimentista, com uma atuação mais intensa na periferia mundial (VOIGT, 2010).

A experiência brasileira na Crise de 1973 evidenciou a necessidade de reconfigurar a posição do país perante a instabilidade do sistema internacional. Destarte, o II Plano Nacional de Desenvolvimento⁹ procurou ajustar a política econômica de acordo com a conjuntura da crise petrolífera, enfatizando a diminuição da dependência externa do Brasil em relação a fontes de energia cruciais para o desenvolvimento da indústria (TRAUMANN, 2007).

As iniciativas imediatas adotadas pelo Estado brasileiro

A crise do petróleo expôs uma nova problemática na esfera política da questão petrolífera, ao revelar que a política energética brasileira havia falhado em tornar o país independente de fontes estrangeiras de petróleo (LOONEY, 2011). Em 1973, o preço do petróleo havia tido um aumento de 428% (BARROS, 2007), fator que evidenciou a importância de se procurar alternativas para a produção de combustível.

⁹ Lançado em 1974, o II Plano Nacional de Desenvolvimento (2º PND) foi uma iniciativa governamental que procurou enfrentar a crise internacional do período sem levar o Brasil à recessão, definindo diversos investimentos na economia. O projeto misturava a ação estatal, a iniciativa privada e o capital externo. A contração internacional da época comprometeu a ação do PND, porém esse conseguiu dotar o país de uma cadeia produtiva completa (TRAUMANN, 2007).

Na indústria petrolífera, os propósitos que levam à procura por recursos têm um papel especial na internacionalização das empresas (LOONEY, 2011). A parceria público-privada e os interesses dos grandes empreendedores – tanto na esfera doméstica como na esfera internacional – influenciaram a conjuntura internacional e os impasses interestatais dos anos seguintes à crise de 1973. Assim, para reverter o fraco posicionamento brasileiro perante às demandas internacionais, a opção escolhida pelo governo Geisel foi manter os níveis de crescimento, com altas importações, e buscando, dessa forma, manter um espaço de legitimação da política externa (VOIGT, 2010).

O Programa Nacional do Álcool foi criado em 14 de novembro de 1975 pelo decreto nº 76.593, com o intuito de estimular a produção de álcool, visando atender as necessidades do mercado interno e externo de combustíveis automotivos. Popularmente batizado de Proálcool, o programa objetivava o desenvolvimento de técnicas e aperfeiçoamento dos insumos para a produção de álcool etílico. A fase inicial do Proálcool contou com a popularização da produção de álcool anidro para a mistura com gasolina, por meio de destilarias nacionais anexas, condição que contribuiu para o fluxo contínuo da indústria nacional brasileira (ANDRADE; CARVALHO; SOUZA, 2009). Entre 1977 e 1979, houve uma expansão da produção de álcool de cana-de-açúcar, visando suprir uma maior demanda para atender a indústria automotiva e também aos mercados de açúcar, nacional e internacional (ANDRADE; CARVALHO; SOUZA, 2009). Porém, é pertinente elucidar que o Brasil não renunciou ao petróleo estrangeiro, tanto que, desde 1974, a Braspetro perfurava e explorava territórios iraquianos, principalmente (BRASIL, 1974), operação que continuou ao longo dos anos seguintes, com a descoberta oficial de novas fontes de petróleo no país e também em outros Estados do Oriente Médio, como a Argélia (BRASIL, 1976).

Um Estado como o Brasil, de grande porte na América Latina e crescimento contínuo na esfera econômica mundial, não podia modificar abruptamente o seu modo de produção e de fornecimento de energia e combustível, do petróleo para o álcool do Proálcool. Sendo assim, para sobreviver economicamente na arena internacional, o Brasil teve que, entre outras medidas, aproximar-se comercialmente dos países árabes (TRAUMANN, 2007), visando à estabilidade de acordos comerciais para o abastecimento contínuo de petróleo estrangeiro.

As relações Brasil – Oriente Médio e Iraque no pós-choque

O pragmatismo responsável de Geisel tinha como objetivo principal transformar o Brasil em uma potência, através de uma política externa independente (TRAUMANN, 2007). Uma das ações empreendidas para, de fato, promover a atuação dessa nova orientação de política externa foi a intensificação das relações diplomáticas e comerciais entre o governo brasileiro e os Estados do Oriente Médio. Visto que a indústria petrolífera não escapa dos efeitos da globalização, considerada um processo moderno que rapidamente expandiu os intercâmbios internacionais de bens, serviços e capitais, de modo a modificar a concorrência e ampliando-a em escala planetária, a afirmação de novas parcerias transnacionais se tornou algo de crucial relevância para os tomadores de decisões de política externa da administração Geisel (FUNAG, 2001).

Com vistas a incrementar o intercâmbio entre Brasil e Iraque, em 1975 teve início a “Missão Econômica do Iraque”, que visava discutir a eventual colocação de usinas e refinarias de açúcar pelo Brasil naquele país, além da possibilidade de instalação de uma fábrica de montagem de veículos brasileiros na República iraquiana (BRASIL, 1975). Afinal, não só as autoridades de governo, como também setores de grande porte da sociedade brasileira consideravam as relações entre o Brasil e o Iraque como uma das mais bem-sucedidas operações diplomáticas e comerciais empreendidas pelo Brasil. Esse fato parecia representar os benefícios de uma atuação conjunta entre o Itamaraty, órgão público de política internacional, e o empresariado brasileiro (FARES, 2007a).

Era necessário encontrar uma intersecção entre assuntos econômicos e assuntos políticos, que, de certo modo, ajudariam a aproximar o Brasil do Oriente Médio. Não havia uma dissociação clara entre economia e política, sendo um exemplo explícito a questão palestina, colocada em voga na política externa brasileira em 1979. Na ocasião, o chanceler Saraiva Guerreiro viu-se obrigado a confrontar o chanceler iraquiano – o qual, na época, representava o país que fornecia mais da metade de todo o petróleo consumido no Brasil –, que exigia a abertura do escritório em Brasília da Organização para a Libertação da Palestina (OLP)¹⁰ (FARES, 2007a). Do ponto de vista de atores internos da política brasileira, a exigência foi mal recebida, sendo vista quase como uma imposição externa a assuntos de cunho e poder decisório domésticos. Ademais, uma ruptura na governança iraquiana modificou radicalmente as diretrizes de política externa do Iraque (FARES, 2007a).

No dia 17 de julho de 1979, Saddam Hussein Abd al-Majid al-Tikriti, na época vice-presidente do Iraque e segundo no comando do Partido Baath, elimina o então Presidente Ahmad Hassan al-Bakr e inicia sua busca pelo controle total de todos os níveis de poder do país. Todavia, na dimensão interna, é importante ressaltar que os anos seguintes ao Milagre Econômico foram uma era de significativas melhorias na infraestrutura iraquiana, com grande progresso na saúde pública, educação, renda familiar e serviços governamentais (LOONEY, 2011). O redirecionamento da política interna do Iraque causou consequências na sua dimensão externa, influenciando os relacionamentos bilaterais do país com diversos parceiros comerciais, entre eles, o Brasil. A euforia em torno da parceria estratégica Brasil e Iraque acabou se desvanecendo, e em 1980, o percentual das exportações destinadas ao Iraque era baixo, não alcançando sequer 3% do total exportado pelo Estado brasileiro (FARES, 2007a).

¹⁰ Fundada em 1964, a Organização para a Libertação da Palestina (OLP) é um grupo político e paramilitar que visa representar os interesses do povo palestino.

Considerações finais

Em virtude dos aspectos analisados acerca do Choque do Petróleo de 1973 e da política externa dos governos Médici e Geisel e considerando a contextualização das relações tímidas entre o Brasil e o Oriente Médio, conclui-se que a ocorrência do aumento significativo no preço do petróleo se configurou como o vetor principal para a mudança de eixos na política externa brasileira do período. Conforme demonstrado pelo estudo, a industrialização brasileira tornava necessária a expansão de mercados para os produtos industrializados e os serviços produzidos no país. Nesse sentido, a política do “Pragmatismo Responsável”, encabeçada pelo presidente Geisel, ampliou e consolidou o modelo substitutivo de importações no contexto da conquista de mercados no exterior para as manufaturas brasileiras. Com o objetivo principal de adaptar-se à nova realidade internacional e marcada pela crise econômica mundial, a matriz da política externa brasileira promove um aumento da autonomia por meio do desenvolvimento econômico nacional e uma aproximação maior com países de outros continentes, o que posteriormente seria chamado de “interdependência horizontal”.

Neste sentido, o projeto de consolidação do modelo substitutivo de importações permitiu a intensificação de contatos comerciais com a Europa Oriental, a China, a África Subsaariana e o Oriente Médio. No que se refere ao último, o Itamaraty adotou uma agressiva política exportadora de produtos bélicos, industriais e serviços em troca do fornecimento barato de petróleo. Ainda que, por conta do caráter puramente comercial e econômico – e nem tanto político –, os resultados da busca pela expansão das relações com os países árabes e a ocupação do vácuo diplomático no Oriente Médio tenham sido tardios e não tão profundos como se previa, a política pragmática possuiu muitos aspectos positivos, como a ampliação da indústria e cooperação bélica e o incentivo do governo Geisel à criação de fontes alternativas de produção de energia, de modo a diminuir a dependência do petróleo.

Ao observar, durante a produção do artigo, a dessemelhança da diplomacia brasileira em relação aos países do Oriente Médio antes e após o Choque de 1973, inferimos que a dependência da produção de petróleo – à época insuficiente no Brasil – e a necessidade de tal recurso para sustentar o processo de modernização e desenvolvimento da indústria nacional estiveram no cerne de aproximação com países árabes, inserindo-se na lógica do programa pragmático dos governos Médici e Geisel. Dessa forma, é possível afirmar que a política externa, fundamentada no racionalismo e por meio do intercâmbio mais sólido com o Terceiro Mundo e, mais especificamente, com o Iraque, tinha como objetivo principal e imediato a minimização do problema do balanço de pagamentos, como garantia para uma futura crise. Assim, a diplomacia brasileira intentava defender os interesses nacionais, por meio de instrumentos de promoção do desenvolvimento econômico e social, e de uma política externa de fato pragmática – na medida que maximizava a eficácia dos interesses brasileiros – e responsável – no sentido de que o Estado brasileiro deveria atuar com objetivos claramente identificados no sistema internacional pós-crise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ednilton Tavares de; CARVALHO, Sergio Roberto Garcia de; SOUZA, Lucas Fernandes de. Programa do Proálcool e Etanol no Brasil. **Engevista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.127-136, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/engevista/article/view/8847/6315>. Acesso em: 26 out. 2019.

BARROS, Reynaldo. **Energia para um novo mundo**. Rio de Janeiro: Monte Castelo Idéias, 2007.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relatório%201971.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório 1972**. Brasília, 1972. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relatório%201972.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório 1973**. Brasília, 1973. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relatório%201973.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório 1974**. Brasília, 1974. Disponível em: <http://funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relat%C3%B3rio%201974.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **Relatório 1975**. Brasília, 1975. Disponível em: <http://funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relat%C3%B3rio%201975A.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **Relatório 1976**. Brasília, 1976. Disponível em: <http://funag.gov.br/chdd/images/Relatorios/Relat%C3%B3rio%201976.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **República do Iraque**. 2019. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5251-republica-do-iraque>. Acesso em: 07 nov. 2019.

DUARTE, Paulo. OS JOGOS DOS ESTADOS: RACIONALISMO vs CONSTRUTIVISMO. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, João Pessoa, v. 4, n.2, p. 95-121. 2013.

FARES, Seme Taleb. **O Pragmatismo do Petróleo: as relações entre o Brasil e o Iraque, de 1973 a 2007**. Orientador: Antônio Carlos Lessa. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007a. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2820>. Acesso em: 29 set. 2019.

FARES, Seme Taleb. O Pragmatismo do Petróleo: as relações entre o Brasil e o Iraque. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 50, n. 2, p.129-145, jul./dez. 2007b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292007000200009. Acesso em: 01 out. 2019.

FIGUEIRA, Ariane Roder. **Introdução à análise de política externa**. São Paulo: Saraiva, 2011.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. **Relações entre Brasil e Mundo Árabe: construção e perspectivas**. Brasília, 2001. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca/download/3-Relacoes_entre_o_Brasil_e_o_mundo_arabe.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

HUDSON, Valerie M.; VORE, Christopher S. Foreign Policy Analysis Yesterday, Today, and Tomorrow. **Mershon International Studies Review**, [S.L.], v. 39, n. 2, p. 209-238, out. 1995. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.2307/222751>.

LANDIN, Rodolfo. Brasil ou exterior? **Folha de São Paulo**. 26 de nov. de 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me2611201038.htm>. Acesso em: 07 nov. 2019.

LESSA, Antonio Carlos Moraes. Instabilidade e mudanças: os condicionantes históricos da política externa brasileira sob Geisel (1974-1979). **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 133, p. 73-81, jan./mar. 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/196/r133-08.PDF?sequence=4>. Acesso em: 25 out. 2019.

LIMA, Luís Antonio de Oliveira. Crise do petróleo e evolução recente da economia brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 29-37, mar./abr. 1977. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901977000200004. Acesso em: 15 out. 2019.

LOONEY, Robert E. (ed.). **Handbook of Oil Politics**. Londres: Routledge, 2011.

MELO, Isabela Esterminio de. **As crises do petróleo e seus impactos sobre a inflação do Brasil**. Orientador: Luiz Roberto Azevedo Cunha. 2008. 35 f. Monografia (Trabalho de Conclusão) – Curso de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NETO, Tomaz Esposito. Desenvolvimento e autonomia: os eixos da política externa do Governo Geisel (1974-1979). In: SILVA, André Luiz Reis da; SVARTMAN, Eduardo (Org.). **A Política Externa Brasileira durante o Regime Militar (1964-1985)**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 185.

PREISS, José Luiz Silva. **América do Sul e Oriente Médio sob Influências Internacionais através de um Estudo de Caso: as relações Brasil-Iraque (1964-1991)**. Orientadora: Heloísa Conceição Machado da Silva. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTANA, Carlos Ribeiro. O aprofundamento das relações do Brasil com os países do Oriente Médio durante os dois choques do petróleo da década de 1970: um exemplo de ação pragmática. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 49, n. 2. 157-177, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v49n2/a09v49n2.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

SOUTO, Cíntia. Governo Médici: a busca da autonomia dentro das regras do jogo (1969-1974). In: SILVA, André Luiz Reis da; SVARTMAN, Eduardo (Org.). **A Política Externa Brasileira durante o Regime Militar (1964-1985)**. Curitiba: Juruá, 2014. p.85.

TRAUMANN, Andrew Patrick. **A Diplomacia dos Petrodólares: Relações do Brasil com o mundo árabe (1973-1985)**. Orientador: Clodoaldo Bueno 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. **O Último Trem para Paris: de Getúlio a Sarney – “milagres”, choques e crises do Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **Dez Anos Que Abalaram o Século XX**. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **A política externa do regime militar brasileiro (1964-1985)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

VOIGT, Márcio Roberto. **O impacto dos choques petrolíferos na diplomacia brasileira (1969-1985)**. Orientador: Paulo Gilberto Fagundes Vizontini. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GÊNERO E DISCURSO: UMA ANÁLISE SOBRE A ENUNCIÇÃO DOS DIREITOS FEMININOS SOVIÉTICOS NO OCIDENTE¹¹

Ulisses Oliveira dos Santos Porto¹²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender e analisar determinados discursos na União Soviética, principalmente sobre as questões de gênero e conquistas femininas, e como foram reproduzidos pela comunidade intelectual ocidental, distinguindo suas diversas finalidades. Para tal fim, a resignificação histórica do conceito de Ideologia e a contextualização do cenário da Guerra Fria e de suas fronteiras do conhecimento nortearam o trabalho inicialmente. Posteriormente, será destrinchada a importância dos conceitos de retenção discursiva, não-comentário e função enunciativa para elucidar as fronteiras dos conhecimentos descritos soviétologicamente e classificá-los como acessíveis ou perigosos demais para o público geral. Destarte, verificou-se que a perspectiva polissêmica do discurso sobre a temática de Gênero na União Soviética, a partir do controle ocidental, assume uma forma de validação institucional, podendo adquirir significados relativos a progresso ou subversão (pensando em questões anedoticamente transformadas em tabu no Brasil, como educação sexual, legalização do aborto, etc.).

Palavras-chave: Discurso; Ideologia; Comentário; Gênero.

Contextualização

A análise é tecida através de uma categorização simples de exemplos práticos, destacando uma função enunciativa diferente em cada performance do discurso soviológico¹³. Para que isso seja possível, é necessária a fixação de alguns conceitos base para a formação clara de um paradigma teórico baseado em análise discursiva, bem como um breve estudo do contexto histórico dos temas abordados.

A fim de uma breve recapitulação, é importante lembrar dos conflitos da era Stalinista sobre os direitos das mulheres - inicialmente, sobre a lei do divórcio de 1920, onde, apesar do objetivo de emancipação da mulher evidenciado em Goldman (2010), temos as leis descritas como fatores temporários que se deram em uma era de transição

¹¹ Artigo produzido durante o projeto de iniciação científica do prof. Fabiano Mielniczuk, do programa de pós-graduação em ciência política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹² Aluno do 4º semestre de ciências sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: ulissesosp@gmail.com.

¹³ Pensando no termo a partir da definição de Aryeh L. Unger em “*On the Meaning of ‘Sovietology’*”.

entre o regime imperial e um regime socialista consolidado. Da mesma forma e na mesma época, temos a legalização do aborto, ainda que, apesar de seus critérios, como uma medida vanguardista para os padrões contemporâneos (tendo em vista sua proibição com exceções no caso brasileiro). A característica efêmera também se aplica a esse exemplo, visto que, em 1955, o aborto seria novamente proibido com a justificativa da preservação da instituição familiar.

Para além da realidade material, é de suma importância a análise do imaginário ocidental em relação aos direitos das mulheres na União Soviética. Até mesmo o período que antecede a Guerra Fria era marcado por desconfianças ocidentais da produção intelectual soviética sem precedentes, onde qualquer avanço que diferisse da “imitação de modelos derivados do Ocidente” (HOBSBAWM, 1995, p.162) era recebido como uma demonstração de um padrão de sociedade disruptivo. Muitas dessas desconfianças são demonstradas no trabalho de Engermann (2009), onde as informações soviéticas não são validadas institucionalmente a não ser que sejam produzidas por intelectuais ocidentais.

Seguindo o raciocínio, a outra apresentação que se faz mais necessária para a interpretação do presente artigo é aquela do conceito teórico de comentário relacionado à análise discursiva foucaultiana. Nesse contexto, pensa-se no comentário como qualquer adição ao texto primeiro que o mesmo já tenha possibilitado em si, seja essa adição textual (onde o comentário seria literal, mas não se encerraria no elemento textual) ou metatextual (pensando, por exemplo, nas reproduções discursivas que apenas por sua forma já acrescentam alguma conotação ausente ou oculta no manuscrito). Apenas nos desviaremos do conceito de que “o comentário não tem outro papel (...) senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 1996, p. 25), pois daremos atenção especial ao próximo conceito teórico que será fixado: a enunciação.

Se somos capazes de distinguir o texto primeiro do comentário é porque percebemos que algo foi adicionado na reprodução do discurso matriz, normalmente algo relacionado ao *a priori* histórico no qual o discurso está sendo reproduzido, pensando nesse como “condição de realidade ou emergência dos enunciados” (FOUCAULT, 2008, p.149). Os elementos que são exclusivamente textuais, apesar de possuírem seus significados originais, ressignificam-se ao serem introduzidos a novas posições epistemológicas, ou seja, “todo enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas.” (FOUCAULT, 2008, p.141). Tendo dito isso, a enunciação fixa-se na análise como o contexto no qual o discurso é introduzido e provavelmente moldado para alcançar novas funções, fazendo com que duas reproduções do mesmo discurso possam representar posições epistemológicas opostas devido à sua enunciação.

Conceituando de forma mais clara o que foi apresentado na introdução do presente artigo, proponho que “fronteiras do conhecimento” seja apenas uma apresentação simples do conceito de que “em toda sociedade, a produção discursiva é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída de acordo com certo número de processos, dos quais a regra geral é evitar o poder e os perigos do discurso a fim de lidar com sua ponderada e incrível materialidade” (FOUCAULT, 1972, p. 216 apud ROTH,

1981, p. 37), considerando, portanto, a reprodução ou ausência da mesma o resultado consciente de um processo seletivo do discurso.

Não precisamente um conceito teórico, mas a última tecnologia necessária para a compreensão total desta análise é entender que se o comentário reproduz sequer um fragmento do texto, ele já está cumprindo um papel reprodutivo do discurso e, dependendo de quais partes são retidas ou reproduzidas, essa ação em si pode ser considerada a enunciação discursiva. Mas antes de abordar a reprodução discursiva, talvez o primeiro aspecto que venha em mente quando trata-se da produção intelectual soviética no ocidente seja a censura (retenção), e se é possível produzir um comentário sem reprodução do texto primeiro.

A retenção discursiva e o não-comentário

Observando o objeto de análise em retrospectiva, não resta dúvidas de que os textos produzidos na União Soviética não desempenhavam sua função discursiva original quando introduzidos no contexto ocidental. Normalmente, isso era devido à enunciação primeira, através da qual seu conteúdo podia ser representado como subversivo à ideologia ocidental (sendo este o tema analisado no tópico seguinte). Mas, em ocasiões frequentes, o conteúdo do texto primeiro era ocultado de seu comentário por representar algum tipo de perigo ao leitor.

Pensando também em matéria de conteúdo, discursos sobre gênero que representassem um padrão além do ocidental se tornam perigosos, pois indicam uma possibilidade de alteração das estruturas vigentes. A própria legalização do aborto pode ter sido interpretada como propaganda soviética em algum momento da produção intelectual ocidental e, portanto, seria um conteúdo de reprodução sensível ou até mesmo um tabu.

Um evento tão peculiar como a censura total de textos pode ser pensado através de uma interpretação mais discursiva da teoria de Ricoeur, onde Helena Brandão (2004, p.28) cita a ideologia como “conservação e resistência às modificações. O novo põe em perigo as bases estabelecidas pela ideologia”. Dessa forma, a censura de textos com posições epistemológicas que ofereçam perigo à ideologia estabelecida pode ser considerado um processo auto gestor do discurso, onde o mesmo buscava manter-se em voga através de múltiplos processos de interdição, evitando que a circunstância de repetição se aplique sobre discursos que ameacem sua posição como normativo.

Para mais explicações sobre ideologia, podemos tomar também a conceituação de Althusser (1980) onde a ideologia “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (p. 77). Temos, portanto, uma ideologia que se configura a partir da relação entre existência material e visão de mundo individual (apesar de suas deformações imaginárias, que são o conteúdo da tese). Aqui, os Aparelhos do Estado, ideológicos ou não, controlam sua própria condição de produção através de seu conjunto de instituições constituintes.

No entanto, discordando da ideia de que o comentário necessitaria intrinsecamente de alguma forma de reprodução, podemos notar diversos artigos que

comentam sobre um texto primeiro soviético enquanto deixam o mesmo de fora completamente. Um dos exemplos mais marcantes, e que também servirá para introduzir a revista utilizada como objeto de estudo principal, é o texto “*Literaturnaya Moskva, sbornik II*”, ou, mais precisamente, sua resenha de mesmo nome publicada na revista até então chamada “*Soviet Studies*” (hoje denominada como “*Europe-Asia Studies*”). O texto em questão trata-se de uma resenha da coletânea de poemas e críticas literárias soviéticas (não só aos textos, mas também à indústria editorial), onde alguns textos são analisados de forma crua e reprodutiva. Mas a razão do texto em questão ser abordado como exemplificativo se dá por alguns fatos, como o texto mencionar em sua segunda página que todos os itens de prosa da antologia serão abordados apesar da omissão dos poemas, tendo em vista que muitos são de interesse político¹⁴.

Essa retenção textual do discurso soviético, acompanhada da ausência do autor dessa atribuição de perigo ao texto original, serve a duas funções respectivamente: a primeira seria não expor o sujeito a um conteúdo considerado perigoso (ainda de uma perspectiva ideológica) com a função de manutenção discursiva dos métodos reprodutivos, onde “o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado” (BRANDÃO, 2004, p. 35). Logo, a ideologia vigente deve produzir seu enunciado e ocupar o sujeito para que a enunciação do texto primeiro não o faça. A segunda função discursiva a ser percebida, referente à ocultação do autor das afirmações, serve para que estas não sejam apenas representativas de uma posição enunciativa da ideologia vigente, mas sim possam representar a mesma de maneira “despersonificada”, como algo devoto de enviesamento (ainda que a ideologia seja, em si, uma forma de enviesamento do discurso e uma ferramenta para a produção enunciativa). A importância disso pode ser percebida quando Brandão (2004, p.37) recapitula o conceito foucaultiano de discurso que parte da legitimidade institucional e se torna gerador de poder (no caso citado, torna-se o discurso escritor da narrativa).

Outra questão a ser considerada e que já vem se apresentando de maneira secundária durante o presente artigo é a recém mencionada construção narrativa. Para que o texto soviético possa ser considerado como representativo de uma ideologia subversiva mesmo sem demonstrá-lo, é necessária a categorização constante do mesmo como perigoso, para que se possa deixar implícito que estão presentes no texto primeiro enunciações moralmente questionáveis (usando como exemplo a idealização do aborto como medida de saúde pública e um direito das mulheres) e que poderiam ocupar e corromper o sujeito. De forma mais concreta, essa enunciação que serve a uma narrativa se tornará mais clara abordando, finalmente, os discursos relacionados a gênero e sua reprodução e enunciação através da comunidade ocidental.

¹⁴ Citação ao texto anteriormente referido, mas que não pode carregar uma citação própria tendo em vista a omissão textual do autor das afirmações.

Função enunciativa e a reprodução de discursos subversivos

O tema “gênero” se referindo às conquistas dos direitos das mulheres não será abordado ao acaso ou apenas por ser uma arena de constante pesquisa, mas sim porque, na época dos textos citados abaixo, a polissemia discursiva sobre as conquistas feministas na União Soviética, através da ideologia, era latente quando as enunciações ocidentais e soviéticas são colocadas em contraposição. Antes de fazê-lo, no entanto, é preciso situar qual critério divide a retenção discursiva de uma reprodução enunciativa.

Se eram retidos os discursos que ameaçavam a ideologia vigente por acessarem a possibilidade de ocupar o sujeito, podemos ver até onde esse conceito considerava o sujeito como espaço vazio ao analisar a reprodução de discursos desalinhados com a ideologia normativa a partir de uma nova enunciação. Por que determinados discursos, apesar de possuírem uma ideologia “perigosa”, podem ser reproduzidos sem que os mesmos desvirtuem o sujeito?

A questão é que, em tese, alguns discursos soviéticos soavam tão absurdos aos ouvidos ocidentais que não ganhavam credibilidade alguma, tendo em vista que a construção narrativa anterior a essa reprodução já havia impossibilitado a reprodução da enunciação desejada no texto primeiro. Um exemplo a ser dado e explorado para melhor compreensão é o “*Soviet Family Legislation*”, autodeclarado um sumário sobre um livro recém publicado de Sverdlov, traduzido como “Legislação Soviética sobre Casamento e a Família”. Esse artigo, novamente publicado na revista *Soviet Studies*, oculta parcialmente seu autor, deixando apenas as iniciais “K.E.B.”, apesar de nenhum nome nos conselhos bibliográficos¹⁵ serem referentes a essas iniciais.

Em questão do conteúdo do texto, o autor traz excertos do texto primeiro através de uma reprodução direta na maioria do artigo, sem produzir muitos comentários. No entanto, sua enunciação e posição epistemológica tornam-se claras quando, no primeiro parágrafo do artigo, ele cita que o livro contém uma grande quantidade de propaganda. A “propaganda” sobre a qual o autor tão cautelosamente nos adverte é demonstrada por ele quando supostamente reproduz o discurso de Sverdlov dizendo que “apesar da mulher soviética performar um papel importante na indústria e na agricultura, isso não tem uma influência disruptiva na vida familiar como tem em países capitalistas”¹⁶.

Perceba que o autor não só ignora a ideia de refutar esse comentário baseando-se no conceito de que o mesmo representa uma ideologia subversiva, como confia suficientemente na narrativa construída antes de sua enunciação para acreditar que a sua enunciação desse discurso terá o efeito contrário ao desejado pelo texto primeiro: enquanto Sverdlov percebe estas condições de trabalho da mulher como um avanço social, quase uma propaganda da efetividade de medidas sociais, as mesmas seriam percebidas no ocidente como um exemplo de quão moralmente depravada a União

¹⁵ Presentes na bibliografia de acordo com o ano da publicação citada no texto.

¹⁶ Novamente uma citação que não pode ser realizada devido a ocultação do autor.

Soviética seria, onde sua ideologia (seja ela propaganda ou não) iria contra a realidade ocidental da época. Concluimos, portanto, que esse discurso que normalmente estaria desalinhado com a ideologia vigente só é permitido à circunstância de repetição (diferente daqueles vistos no tópico anterior) graças a sua nova enunciação.

Um outro exemplo que se faz conveniente para a análise de discursos que demonstrariam, do paradigma ideológico ocidental, uma sociedade em ruínas morais é “*Abortion, contraception, and population policy in the Soviet Union*”, escrito por David M. Heer e publicado na mesma revista dos dois artigos anteriormente citados. O texto seria publicado doze anos após a relegalização do aborto que se deu em seguimento da morte de Stalin e somado a uma grande demanda popular. Fica claro a qualquer leitor que a posição do autor era contrária à legalização do aborto e que o mesmo tentaria provar seu ponto através de diversas afirmações controversas, mas que ganhariam credibilidade dentro da enunciação em que estariam inseridas.

Enquanto os textos mais fiéis à ideologia soviética deixavam claro a importância institucional dada à expansão e ao fortalecimento da instituição familiar (citando medidas como incentivos monetários por filho, dificuldade da obtenção de um divórcio e programas de creche no local de trabalho¹⁷), o texto de Heer praticamente desdenha de todas essas medidas diante da legalização do aborto. Percebe-se uma dicotomia das enunciações a respeito do discurso sobre gênero: enquanto o aborto é tido como uma alternativa para o controle de natalidade em conjunto com a constante demanda popular em sua primeira legalização na União Soviética, o mesmo seria entendido como falta de educação sexual e de distribuição de métodos contraceptivos em sua enunciação ocidental, pensando que “a lei de 1936 encerrou a devoção ao aborto e forçou as mulheres soviéticas a se submeterem a métodos contraceptivos e informações das quais elas até o dado ano não haviam demonstrado grande interesse” (MAURER, 1944), não só apontando o que supostamente é uma falha na ação governamental como também reforçando um discurso de culpabilização da mulher.

Voltando ao texto de Heer, ele inicia sua análise citando Strumilin, um dos grandes economistas soviéticos de sua época, ao dizer que o papel do estado soviético (da perspectiva que o autor descreve como anti-malthusiana) é aumentar a população de maneira generalizada para ocupar a função de mão-de-obra cada vez mais necessária, conceito também presente em Maurer (1944) quando ele compara a União Soviética a outros regimes descritos como totalitários. No parágrafo seguinte, Heer (1965) cita o que, segundo ele, seria uma contradição desse conceito:

A segunda ação soviética recente (sendo a primeira a legalização do aborto) condutiva à crença de que as políticas soviéticas poderiam ser antinatalistas é a tentativa soviética atual de pesquisar ainda mais sobre contracepção e melhorar a distribuição e uso dos contraceptivos já disponíveis.

¹⁷ Inclusive Heer critica a falta de creches no local de trabalho em seu trabalho de 1965, o que é interpretado pelo autor do presente artigo como desinformação ou rejeição dos fatos apresentados visto que o artigo de 1944 citado posteriormente no texto já possuía ampla abordagem do assunto.

Para o autor, essas questões que hoje seriam descritas como saúde pública e educação sexual marcam uma incoerência ideológica nas políticas soviéticas, criando assim uma abertura para invalidar mais programas sociais soviéticos ao longo do texto. Alguns comentários posteriores são feitos sobre as pensões familiares pelo número de filhos, por exemplo, como uma tentativa de demonstrar uma medida auxiliar inefetiva do governo. No entanto, os valores neste texto são ainda maiores do que aqueles apresentados em “*Soviet Family Legislation*”, que em sua época já haviam sido corrigidos por Alex Inkeles em um comentário textual posterior ao texto.

Finalizando esse conceito da reprodução de discursos desalinhados com a ideologia ocidental, uma das grandes semelhanças perceptíveis entre Maurer e Heer é que ambos, principalmente o segundo, discutem em suas obras qual é o papel atual e ideal do governo soviético. Heer (1965) aprofunda-se nesse conceito a ponto de tabelar números especulativos sobre os abortos realizados desde a legalização, analisando a partir de sua inferência estatística as causas que levavam as mulheres a abortar e categorizando-as como causas removíveis, irremovíveis e condicionalmente removíveis pelo governo, sendo uma clara análise de função institucional ideal. O autor em momento algum se opõe a ideia de que o aborto seria um direito essencial, visto que essa discussão viria a cair em negação a partir da narrativa estabelecida.

Função narrativa e a reprodução de discursos alinhados

Aprofundando um tema que já vem sendo abordado durante o artigo, que se faz necessário para a completude da análise discursiva, mas que talvez não tenha conexão direta com a subtemática de enunciação da seção anterior, é a reprodução ocidental dos discursos considerados subversivos em relação à União Soviética ou até mesmo aqueles considerados como dissidentes.

Pensando em um nível mais sutil e que possa ser categorizado como cultural, vale notar a influência de poetas dissidentes da União Soviética no ocidente. O exemplo mais direto é Anna Akhmátova - poetisa premiada na Itália no ano de 1964 e vista como dissidente na União Soviética, tendo muitos poemas sobre a morte e perseguição de seus companheiros acmeístas.

O formato citado de reprodução, reconhecimento direto e premiação acontece porque essa, possivelmente, seja a enunciação discursiva mais apelativa à aparelhagem emocional do sujeito, um discurso com grande poder de construção narrativa. Percebe-se que, de uma perspectiva individual, é menos comovente a ideia da existência de um texto “proibido” do que ler uma residente da União Soviética dizer ao amante perdido que “há dezessete meses eu grito, te chamo para a casa” (AKHMÁTOVA, 1991, p.43).

Mas abandonando a subjetividade de uma instrumentalização da aparelhagem emocional e partindo para a utilização mais teórica do conceito apresentado, podemos citar o “*Refugee Interview Project (RIP)*”, que se trata de pesquisas focadas em refugiados da União Soviética e nas pessoas consideradas como deslocadas (*Displaced Person*). O enviesamento dos resultados de qualquer pesquisa feita através do projeto já era claro devido à própria ideologia do objeto de estudo. Ainda é necessário notar que o

projeto, desenvolvido em Harvard, foi financiado pelas Forças Aéreas dos Estados Unidos. É claro que o financiamento institucional, algo já perceptível para os teóricos da época, era uma via de mão dupla: ainda que garantisse de antemão a legitimidade institucional para a formação de um discurso narrativo-producente, causava uma certa desconfiança por parte dos teóricos que lá trabalhavam. Isso levou, por exemplo, Bauer (1950) a instruir seus alunos a “marcarem qualquer conteúdo que tenha implicações militares” (apud ENGERMAN, 2009, p.59). Mas, em conclusão, a reprodução dos resultados desse projeto criava uma espécie de validação para além do campo institucional: um conceito que beirava uma legitimidade tautológica, visto que os dados eram retirados de ex-residentes da União Soviética alegando que qualquer outra forma de perceber a realidade soviética seria apenas um resultado de “ser ocupado” pela enunciação subversiva.

Então, essa categoria se forma de maneira simples, contemplando apenas aqueles discursos de origem soviética que não precisavam de enunciação para serem introduzidos ao público ocidental, tendo em vista que seu enunciado já se alinhava com a ideologia normativa e não ameaçava o discurso vigente.

Considerações finais

O jogo estratégico pelo qual se dá toda a formulação sobre a enunciação de cada enunciado é apenas o aspecto narrativo do poder gerador, construindo sua própria credibilidade na qual se baseará futuramente através de uma autogestão congeladora da mobilidade de acesso dos discursos.

De certa forma, o enunciado acaba sendo menos importante do que a enunciação, visto que a segunda pode alterar completamente o sentido do primeiro. Mas também pensando nos novos significados gerados no comentário, cabe analisar se realmente são dadas tantas aberturas a comentários na produção discursiva para que sejam gerados significados adversos em grande escala, propondo pensar em que ponto o desvio máximo da enunciação original não representaria uma nova produção discursiva ao invés de um comentário.

Também se nota que, apesar da categorização elaborada não se aplicar universalmente à análise discursiva, a mesma consegue compreender a reação gerada (ou visada) em cada reprodução discursiva dependendo de seus contextos. Lembrando que o mesmo enunciado gera reações diferentes, portanto, não caberia como objeto central da análise da mesma forma que o fez a enunciação.

Em um nível simplório, uma retrospectiva histórica da reprodução discursiva nos mostra duas linhas temporais sobre os direitos das mulheres que não condizem em momento algum. Mas, pensando sobre a perspectiva polissêmica do discurso sobre o gênero, é possível traduzir perfeitamente a narrativa apresentada no artigo para questões que, dependendo de sua enunciação, podem adquirir significados relativos a progresso ou a subversão (pensando em questões anedoticamente transformadas em tabu no Brasil, como educação sexual, tratamento hormonal e muitas outras).

As vantagens que obtemos ao analisar esses tabus se dão principalmente ao pensar no aspecto de como a validação institucional da produção de conhecimento sobre o gênero

nos leva, por vezes, a questionar a validade dos temas individualmente. Pode-se falar em uma reprodução dos métodos de produção institucionais. No caso brasileiro, é possível citar brevemente como exemplo a maneira como a grande presença de evangélicos em cargos políticos (discurso narrativo-producente institucional) afeta as decisões sobre a realização de abortos dentro da lei ou até mesmo no debate de sua ampla legalização.

Por fim, cabe levantar dúvidas sobre o paradoxo historicamente constante que é a validação institucional ao discurso normativo se o mesmo representa a autogestão e o mantimento da ideologia nacional como discurso vigente, e sobre quantas situações na ciência política são analisadas como insolucionáveis graças a isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKHMÁTOVA, Anna. **Réquiem**. 1º ed. São Paulo: Art Editora LTDA, 1991;
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1980;
- BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. São Paulo: Unicamp, 2004;
- ENGERMANN, David. **Know your enemy: the rise and fall of america's soviet experts**. 1º ed. Oxford University Press, 2009;
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996;
- _____. **A arqueologia do saber**. 7º ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008;
- GOLDMAN, Wendy. **La Mujer, el Estado y la Revolución – Política Familiar y Vida Social Soviéticas (1917-1936)**. Ediciones IPS: Buenos Aires, 2010;
- HEER, David. **Abortion, contraception and population policy in the Soviet union**. Publicado em: 1 jul. 1965. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2060137?seq=1>. Acesso em: 24 jun. 2020;
- HOBBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo – SP: Companhia das Letras, 1995;
- MAURER, Rose. **Recent Trends in the Soviet Family**. Publicado em: jun. 1944. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2086076?seq=1>. Acesso em: 26 jun. 2020;
- ROTH, Michael. **Foucault's history of the present**. Publicado em: fev. 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2504643> Acesso em: 24 jun. 2020;
- UNGER, Aryeh. **On the meaning of "Sovietology"**. Publicado em: mar. 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0967067X9700024X>. Acesso em: 24 jun. 2020;

INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES OU VOZES QUE SE MULTIPLICAM

Bruna Beatriz Biasoli Barbosa¹⁸

Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue nosso território, e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, ao contrário dos senhores das casas grandes que escravizaram nossos irmãos africanos e tentaram dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado (...) a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto de minorias, mas em seu todo uma maioria.

(FERRÉZ. Terrorismo literário. 2005)

Resumo: A partir da leitura do livro *Insubmissas Lágrimas de mulheres* (2011), de Conceição Evaristo, desenvolvo uma análise de dois de seus contos. Parto da relação entre as vozes narrativas para pensar os contos em uma das vertentes da literatura brasileira contemporânea. Como base para essa reflexão crítica recorro, além de os fundamentos da narratologia com Luis Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa Oliveira (2001), aos estudos da literatura brasileira contemporânea, com Beatriz Resende (2009) e a contribuições do feminismo da diferença com María Lugones (2012).

Palavras-chave: Literatura brasileira, vertente marginal, feminismo decolonial.

Introdução

Este artigo foi realizado para a disciplina de Literatura Brasileira¹⁹ que se caracteriza por oportunizar o desenvolvimento de uma visão diacrônica do processo de

¹⁸ Discente do IX semestre do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS e bolsista do PET Letras.

¹⁹ Artigo realizado na disciplina de Literatura Brasileira, com orientação da Profa Dra Cátia Goulart.

fundação e renovação da literatura brasileira, dando um destaque maior à contemporaneidade.

Desse modo, este trabalho consiste em desenvolver uma leitura crítica de dois contos: “Natalina Soledad” e “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), de Conceição Evaristo. O livro reúne 13 contos com relatos/histórias de treze²⁰ mulheres diferentes. Cada um dos textos leva o nome de suas protagonistas e quem se encarrega de escutar e “registrar” ou contar é a narradora-personagem que sai em busca desses relatos. Assim, a escuta silenciosa por parte da narradora, também mulher, parece abrir espaço e mobilizar a voz de muitas outras mulheres.

Apesar de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* ser um livro de contos que reúne diferentes histórias e personagens, é interessante ver como uma figura perpassa todos esses contos, como que alinhavando a obra em sua integralidade. O fato é que a narradora personagem gera dúvidas a seu respeito, graças ao jogo narrativo feito pela autora Conceição Evaristo (jogo autor x autor personagem), uma vez que a narradora carrega consigo elementos que aproximam e também afastam a narradora da figura autoral.

Retomando alguns fundamentos de narratologia, a partir da obra *Sujeito, tempo e espaço ficcionais* de Santos e Oliveira (2001), reflito sobre a mobilidade da voz narrativa. O narrador de uma história pode ser heterodiegético: que é aquele que narra em terceira pessoa uma história “à qual é estranho”; autodiegético: que relata a própria experiência como personagem central; e homodiegético: que é o tipo de narrador que participa como personagem da história retirando informações para construir seu relato.

Sendo assim, valho-me desta teoria para analisar essa figura narrativa e outras especificamente nos dois contos citados acima. Além de valer-me também da conceituação de literatura contemporânea brasileira, especificamente no que diz respeito à vertente marginal, estudada por Beatriz Resende, no capítulo: “A literatura brasileira na era da multiplicidade”, do livro *Contemporâneos* (2008), para contextualizar a obra de Evaristo na fértil produção da Literatura no Brasil. Recorro ainda, à conceituação de feminismo decolonial e do patriarcalismo a partir do artigo “Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples.” de María Lugones (2012), que demonstra o porquê da nossa sociedade permanecer sendo patriarcal.

O primeiro conto, de Conceição Evaristo, elegido para a leitura crítica leva o nome de “Natalina Soledad”²¹ e relata a história da mulher que criou o próprio nome. A trama começa com a narradora falando sobre seu encontro com a personagem Natalina e a

²⁰ O número aqui com certeza não é uma coincidência, já que o “13” há séculos vem gerando “polêmicas” a seu respeito (Exemplo: sexta-feira 13). Porém, essa leitura crítica ficará para uma próxima investigação.

²¹ Neste trabalho recorro à segunda edição, lançada em 2016. Todas as citações dos contos serão a partir dela, portanto, lançarei apenas o número da página junto às mesmas.

narração sobre sua história, que segundo essa narradora era muito maior, por isso, ela toma a liberdade de escolher as passagens de seu interesse: “Digo, porém, que a história de Natalina Soledad, era muito maior e, como em outras, **escolhi só alguns fatos**, repito, **elegi e registrei aqui**, somente estas passagens (...)” (p. 19, grifo nosso). Para, após, começar a relatar/contar a história de Natalina em terceira pessoa, vejamos: “Natalina Soledad, tendo nascido mulher, a sétima, depois dos seis filhos homens, não foi bem recebida pelo pai...” (EVARISTO, 2016. p. 19).

Deste modo, vemos que essa narradora participa dessa história selecionando, manipulando “fatos”, e não apenas como ouvinte da história contada por Natalina Soledad. Logo, é notório nesse conto que a narradora se revela uma narradora criadora, pois além de participar da história como uma narradora intradieético, supostamente uma personagem a quem podemos considerar uma “repórter ficcionista”, ela também desnuda seu domínio sobre o que é contado, pois só relata o que ela seleciona ou até mesmo inventa/acrescenta. “Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas (...)” (EVARISTO, 2016). Palavras escritas no prefácio da obra.

Essa estratégia discursiva, provoca a atenção do leitor, já que antes de relatar as passagens elegidas sobre a vida de Natalina Soledad, vemos uma narração em primeira pessoa dessa narradora-criadora, e depois quando começa o relato há alteração da voz narrativa para uma terceira pessoa, gerando um tipo de acumulação de vozes. Tal estratégia provoca uma reflexão sobre vários aspectos. O primeiro é sobre o protagonismo do texto que lemos, é da personagem ou narradora personagem que assume a condição de escritora.

Essa problematização, promovida pela mobilidade das vozes das protagonistas é um bom exemplo para entendermos o que, no campo teórico Santos e Oliveira (2001) observam em relação a outras narrativas: “a posição do sujeito pleno é cada vez mais insustentável (...)” (p. 9). Ou ainda o que estudiosos como Resende (2008) e Schollarmmer (2009) apresentam em seus estudos sobre a contemporaneidade, em que dizem que a escrita inovadora é algo bem representativo da literatura contemporânea.

Outro aspecto é a marca de oralidade ser tão forte em toda a obra. Esse dado da linguagem contribui para o leitor pensar a(s) personagem(ns) em um meio sociocultural. Afinal, se Conceição Evaristo elegeu, enquanto personagens centrais, mulheres negras em sua obra, como no caso dos contos abordados, como desconsiderar a importância da oralidade na memória das tradições da população negra no Brasil? Foi pela “contação”, passagem de histórias que parte da cultura negra sobreviveu, sendo transmitida das

africanas escravizadas mais velhas²² para as mais novas. Essa resistência preservou histórias apagadas pela história. Em atitude semelhante a narradora, personagem narradora, na sua condição de escritora, parece aqui dar um passo além e apontar outra tradição: a busca de histórias não contadas, tais como nos conta também a escritora Conceição Evaristo.

Em *Terrorismo Literário*, um manifesto de autoria de Ferréz (2005), as duas primeiras linhas dizem que: “A capoeira não vem mais, **agora reagimos com a palavra**, porque pouca coisa mudou, principalmente para nós.” (2005, grifo nosso). “Nós”, neste caso, se refere aos que estão à margem da sociedade, seja por etnia (negras), gênero (mulher) ou por situação econômica mesmo. Esse texto é uma grande referência sobre a literatura marginal, e vemos como forma de manifesto: “a palavra”, assim como em *Insubmissas lágrimas de mulheres* vemos esta (palavra) também como forma de manifesto, como uma denúncia e um jeito de dar visibilidade aos silenciados, mas sem esconder que tal voz está sendo trabalhada ficcionalmente.

Podemos considerar ainda que nesse primeiro conto, a história de Natalina Soledad, está funcionando como uma metáfora da escravidão da mulher, vejamos o porquê: Natalina foi a sétima filha de um casal que até o momento só tinha filhos homens, o que era para seu pai uma forma de afirmar sua masculinidade trazendo à terra apenas filhos homens. No entanto, tudo mudou com o nascimento da menina, foi totalmente decepcionante para este pai ver nascer uma filha mulher: “Como podia ser? –pensava ele- de sua rija só saía varão! Estaria falhando? Seria a idade? Não, não podia ser... Seu avô, pai de seu pai, mesmo com a idade avançada, na quinta mulher havia feito um menino homem (...)” (p. 20-21). E logo pensou que poderia estar sendo traído por seu próprio corpo, mas não a culpa não poderia ser dele, e logo constatou que sim era traição, mas traição de sua mulher que provavelmente teria tido relação com outro.

Tudo isso fez com que a mãe mal amamentasse a criança, e que permitisse, inclusive, que o pai nomeasse a filha de Troçoileia Malvina Silveira, que somente herdou o sobrenome para não levantar suspeitas “de que algo desonroso manchava a autoridade dele” (p. 21). Razão pela qual a menina cresceu solitária tendo que aprender tudo por conta própria: “Dos cadernos e dos livros velhos desprezados pela prole masculina, que começava os estudos, ainda quando cada um precisava de auxílio para suspender a cueca, sozinha, ela recolhia suas lições.” (p. 21), e cultivou o mesmo sentimento de desprezo pelos pais “Não suportava vê-los. Recusava sentar-se à mesa, alimentava-se no quarto ou

²² Em uma análise sobre o poema “Avó Mariana”, a autora SECCO cita em seu artigo “Dona Alda e Conceição Lima: uma geografia de paixões, afetos e memórias” a questão da passagem da tradição através da oralidade: “Na África ancestral, cabia aos idosos a tarefa da contação oral de histórias, através da qual as tradições eram transmitidas aos mais jovens. Embora a avó Mariana tivesse perdido grande parte da memória e da capacidade de narrar sua história, o sujeito poético se acumplicia a ela e, assumindo, algumas vezes, uma dicção narrativa, conta, de modo comovente, o trágico destino da anciã.” Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf_edicoes_antteriores/n4/Semioses_n4_Artigo1.pdf> Acesso em: 29 jun 2019.

na cozinha e como uma sombra, quase invisível, transitava em silêncio” (p. 23). Anos se passaram e Natalina esperava ansiosamente seus 18 anos para que pudesse trocar de nome, mas, conseguiu mudar somente aos 30 anos, após a morte de seus pais.

A história de Natalina aponta ou sugere como muitas mulheres são tratadas em nossa sociedade que é patriarcal e, apesar do Brasil não ser mais oficialmente colônia, os comportamentos daquela época continuam sendo reproduzidos em nosso país, pois muitas mulheres continuam sem voz, vistas como objetos (“a coisa menina” (p. 21) e submissas ao homem. No caso do conto, a protagonista não pode decidir por seu próprio destino, pois até para estudar, Natalina necessitou da permissão do pai, ela estava à margem dos núcleos centrais do saber. Considerando essa obra de Conceição Evaristo, podemos perceber a importância da escritora no que estudiosos entendem como vertente marginal na literatura contemporânea brasileira (RESENDE, 2008). No plano da narrativa isso se dá à medida que a personagem não tinha acesso aos estudos simplesmente por ser mulher, apenas os irmãos homens tinham acesso à escola. Outro ponto que confirma essa hipótese é a passagem em que outra personagem feminina, a doméstica da casa (a única com qual Natalina se comunicava), decide sair dali:

“Era impossível continuar trabalhando em uma casa, onde o dono, a dona e seus filhos, aos berros, como se surda ela fosse, **ditavam todas as ordens, com gestos de quem breme um chicote no ar**. E receber um salário mingauado que não compensava nenhum trabalho” (EVARISTO, 2016. p. 23, grifo nosso).

A passagem sugere a imagem da “casa grande”, em que os comportamentos do pai reproduzem a figura do branco colonizador, o que dita as ordens da casa, e a mãe, a mulher branca que era sempre submissa ao homem (um objeto de procriação), mas que reforçava o seu poder nas empregadas. O nome de Natalina funciona como representação da liberdade, e essa liberdade vem apenas com a morte dos pais, ou seja, com a morte da autoridade da casa e a mudança de nome (Talvez como uma carta de alforria?). Natalina é a representação da mulher que teve a oportunidade de escolher seu próprio destino, mas muito tarde, após uma vida toda sendo a vítima, invisibilizada pela sociedade patriarcal colonial, uma vida de abuso.

Em seu artigo sobre feminismo decolonial, denominado “Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidade y opresiones múltiples”, María Lugones (2012), relembra o surgimento desse patriarcalismo na época da colônia, a partir da divisão do humano por dicotomias hierárquicas, em que a mulher é subordinada ao homem, vejamos:

“Lo humano mismo está dividido por dicotomías jerárquicas entre hombre (Europeo-después blanco-burgués en la metrópolis o en la Colonia) y mujer (europea-después blanca-burguesa en la metrópolis o en la Colonia.) **El hombre, el ser humano superior en la jerarquía de género es un ser de razón**, un sujeto, mente en vez de cuerpo, civilizado, público. **Es el único ser al que se le atribuye la posibilidad de objetividad e imparcialidad que con el uso de la razón permite el alcance de verdades universales**. No hay ni conocimiento ni saber que no sea la producción de la razón. La

mujer, la única mujer que hay, está subordinada necesariamente al hombre porque, de acuerdo al pensamiento moderno, está dirigida más por la emoción que la razón, está más cerca de la naturaleza porque reproduce con el hombre burgués a la próxima generación de hombres y mujeres, de seres humanos y, al mismo tiempo, reproduce el capital y la raza. **La mujer burguesa ha sido mujer e inseparablemente humana por su ligazón reproductiva con el hombre moderno, precisamente porque reproduce el capital y la raza. Asegurar ese legado requirió que la mujer burguesa sea concebida como heterosexual, casta, sexualmente pura y pasiva, relegada al espacio doméstico donde, gracias a su ser patológico (emocional), está capacitada para inculcar su "conocimiento" a los niños y solamente a los niños, antes de la edad de la razón**" (2012, p. 2, grifo nosso).

Ou seja, o patriarcalismo se fundamenta a partir dessas dicotomias hierárquicas criadas pelo homem branco europeu, o colonizador. Por isso, Lugones (2012), diz que esses comportamentos só poderiam ser eliminados de nossa sociedade primeiro a partir de uma “descolonización” para depois sim uma “despatriarcalización” pois são coisas que caminham juntas, vejamos ainda a partir do texto de Lugones:

“1. No hay despatriarcalización sin descolonización que no sea racista.
2. No hay descolonización si no se desliga de la introducción colonial de la dicotomía jerárquica hombre-mujer, macho-hembra.
3. El feminismo hegemónico, blanco en todas sus variantes, es eurocéntrico, universalista, racista. 4. La introducción colonial de la dicotomía hombre-mujer, macho-hembra no es solo heterosexual sino heterosexualista, ya que el significado de la heterosexualidad depende de la dicotomía “(LUGONES, 2012, p. 1).

Dando sequência, apresento a leitura do segundo conto: “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”. Dessa vez, a narração começa em primeira pessoa, partindo da “fala” de Maria do Rosário que é narrada pela narradora criadora (“De Imaculada nada tenho –começou assim a conversa de Maria do Rosário comigo-, mas não me sinto a primeira e nem a última das pecadoras”), e novamente fica evidente a confusão de vozes, a mistura dessas vozes. Após essa introdução, em que a narradora introduz o conto assim para demonstrar certas características dessa personagem e dados importantes para a leitura, já que a personagem fala um pouco sobre o catolicismo exagerado da família, além de demonstrar sua “fala fácil”, causando até um pré-julgamento da narradora-criadora que diz: “até duvidei de que ela tivesse alguma história para contar” (EVARISTO, 2016. p. 44). Logo, a narradora trata de relatar a história do sequestro que Maria do Rosário sofreu, e assim como no conto anterior, de Natalina Soledad, as imagens presentes remetem muito à época da escravidão no Brasil.

Antes, vejo a necessidade de apresentar essa primeira passagem do conto, em que Maria do Rosário fala sobre seu descontentamento com seu nome (devido à grande carga religiosa depositada nele), o que faz com que a narradora, personagem escritora, traga para essa história também a figura da personagem anterior, e reforça seu trabalho criativo sobre o que é ouvido, quando diz:

“E quando, embora brincando revelou o seu descontentamento com o próprio nome, me lembrei da mulher que havia criado um nome para si própria. Tive vontade de contar **a história de Natalina Soledad**, mas, naquele momento, o meu prazer era o da escuta” (EVARISTO, 2016, p. 44, grifo nosso).

Além da narradora-criadora reaparece a figura de Natalina Soledad em forma de citação (alusão ao conto anterior), promovendo assim a relação entre esses dois contos, que se dá não só pela evocação representação do “nome”, mas também pelo fato de terem a mesma narradora-criadora, como fica exemplificado na citação anterior.

Voltando-me novamente para o assunto central desse conto, a história que foi relatada por Maria do Rosário, o seu sequestro quando ainda era uma criança. Era um dia como qualquer outro, estava a menina e seus familiares sentados ao lado de fora de casa, quando de repente avistaram um jipe, naquele lugar era raridade passar algum carro ou algo do tipo, por isso foi motivo de euforia da população dali que assistia gratuitamente aquele “espetáculo”. Nesse carro havia um casal que, inicialmente, Maria do Rosário acreditou serem estrangeiros. No entanto, no decorrer da narrativa descobre que se tratavam de brasileiros. O casal parou e conversou com as pessoas que estavam ali e propuseram que se os adultos permitissem fariam um passeio no automóvel com as crianças dali. Maria do Rosário e o irmão foram os últimos a dar a volta, vejamos:

“Subimos contentes e o carro aos poucos foi ganhando **distância, distância, distância...** Aflita e temerosa, pois começava a escurecer, pedimos ao moço e moça para fazer o caminho de volta. Eles apenas sorriram e continuaram adiante. Depois de muito tempo, noite adentro, eles pararam o jipe, puxaram violentamente o meu irmão, deixando o pobrezinho no meio da estrada aos gritos e continuaram a viagem comigo, me levando adiante” (EVARISTO, 2016, p. 45-46, grifo nosso).

Nesse trecho, a repetição da palavra “distância” já nos sugere a imagem de ondas, como se o jipe fosse um navio negreiro, que retirava dali Maria do Rosário para levar para longe de suas raízes. Na passagem seguinte a própria personagem, Maria do Rosário, cita as histórias de escravidão contada pelos mais velhos. Novamente nesse conto aparece a questão que relatei nos parágrafos anteriores, sobre a tradição que era repassada pela contação de histórias é como um convite que agora a escrita mantém viva:

“Acho que, nos primeiros dias de estrada, acreditei, como meu irmão, nas primeiras horas de passeio, de que nada de mal estivesse realmente ocorrendo. E foi preciso que passassem muitos dias e muitas noites de viagem, nas estradas, para que eu entendesse que a moça e o moço estrangeiros tinham me tomado de meus pais. E, quando alcancei a gravidade da situação, por muito tempo pensei que fosse acontecer comigo, **o que, muitas vezes, escutei os mais velhos contar. As histórias de escravidão de minha gente. Eu ia ser vendida como uma menina escrava**” (EVARISTO, 2016, p. 46, grifo nosso).

Durante anos, a personagem viveu com o casal que a sequestrou, e neste conto diferente do outro, em que a metáfora foi uma hipótese levantada por mim, explicitamente aparece a menção à “casa grande”. Tal evocação como que sugere que apesar de anos terem se passado, algumas coisas continuam iguais em nossa sociedade: “Durantes anos, vivi com o casal que me roubou de minha família, **em uma casa grande, que parecia uma fazenda**. Nos primeiros tempos sofri muito, chorava noite e dia. Choro gritado e choro calado.” (EVARISTO, 2016. p. 46, grifo nosso). Até este momento, Maria do Rosário, ainda acreditava estar fora do Brasil, isso demonstra a grande diferença existente entre esses “dois mundos” pelos quais a personagem passou, o primeiro a vilazinha em que morava com seus familiares, compartilhando a casa com tios, primos, avós, etc. E o segundo, a casa grande, o local que vivia “junto” a seus sequestradores (espaço ficcional que remete a fronteira da Argentina e do Brasil, ou seja, à margem de seu país). Esse aspecto sugere a desigualdade social existente no Brasil, que levou a personagem a pensar inclusive que estava em outro país, em outro mundo, fora do seu lugar.

Apesar da mudança de mundos, a personagem não deixa de fazer parte daquela minoria (“os da margem”), já que nem mesmo opção de escolha teve, assim como suas antepassadas que escravizadas eram trazidas da África. Nesta narrativa, ocorreu apenas a mudança de personagens e tecnologias, a adaptação ao tempo e espaço, em vez do navio negreiro, aparece o jipe e como representação do colonizador, o casal com um grande poder aquisitivo, que arrancou Maria de seu local de convivência familiar. Ou seja, Maria do Rosário, era como um objeto (objetificação da mulher, submissa a sociedade patriarcal-colonial), ignorada/silenciada pelo casal: “Eles nunca me bateram, mas me tratavam como se eu não existisse. Jamais perguntaram meu nome, me chamavam de “menina” (EVARISTO, 2016. p. 47), Maria é a representação da escrava silenciada, retirada de seu povo, para o “uso” do branco. E dessa forma, reaparece a questão do nome, demonstrando que, o nome é sinônimo/metáfora de identidade (exemplificado na passagem acima). Assim como também foi observado no conto de Natalina Soledad, questões relacionadas ao nome, só que naquele caso como metáfora da liberdade.

Outra passagem importante, é quando a personagem fala sobre a outra moça estrangeira que vivia ali e também relata como o seu desespero a faz esquecer muitas coisas (tendo assim que inventar):

“A moça, que me ensinou a ler, me ensinou outras coisas, mas nunca me perguntou nada sobre o tempo antes de eu chegar ali. Eu tinha um desejo enorme de falar de minha terra, de minha casa primeira, de meus pais, de minha família, de minha vida e nunca pude. Para eles, era como se eu tivesse nascido a partir dali. **Todas as noites, antes do sono me pegar, eu mesma me contava minhas histórias, as histórias de minha gente**. Mas, com o passar do tempo, com desespero eu via a minha gente como um desenho distante, em que eu não alcançava detalhes (...) Por isso, tantos remendos em minha fala. A deslembração de vários fatos me dói. Confesso, a minha história é feita mais de inventos do que de verdades” (EVARISTO, 2016. p. 47-48, grifo nosso).

Nesse episódio em que Maria do Rosário diz contar para si mesma as histórias de sua gente, trabalha novamente essa imagem da pessoa que deslocada de sua cultura e de

sua terra precisa manter sua memória, ainda que seja recuperando todos os dias para si. Interessante observar que, devido esse relato ter sido contado à narradora anos depois dos acontecimentos, a personagem diz inventar essas histórias, assim como o faz a narradora, personagem autoral. Essa que também é mulher a encarregada de reunir as histórias dessas mulheres supostamente mais velhas, já que essas histórias relatadas ocorreram no passado, no mínimo há 30 anos atrás como evidencia a temporalidade da narrativa. Por isso, podemos entender que o texto provoca no leitor uma associação entre essas mulheres - Marias - por conta dessas memórias contadas, uma irmandade, causando inclusive uma alusão à autora Conceição. Essa que hoje é escritora e doutora em Letras, também é uma mulher negra nascida na periferia.

Ler uma obra é também considerar seu prefácio, sobretudo quando escrito por seu autor, pois eles costumam ter orientações significativas para a estratégia de leitura e nesse caso, a iniciativa de Conceição Evaristo nos diz:

“Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, **deixo o choro viver.** E, depois, **confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar.** Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, **mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência”** (EVARISTO, 2016, grifo nosso).

Ou seja, Evaristo já anuncia desde a entrada dessa obra que ela não só passa adiante as histórias dessas mulheres negras, mas que se constrói e se ergue como escritora associando-se a essas vozes. Estão elas – escritora e suas personagens todas ligadas pelos relatos de abusos vividos e a estratégia de narração, com a personagem autoral que (re)aparece em todas as histórias demonstra essa união feminina, a associação de vozes, que dá visibilidade para todas essas mulheres que invisibilizadas, se insurgem contra a sociedade que ainda hoje, no século 21, busca condicionar comportamentos às mulheres negras.

A questão social aqui abordada, é bem representativa sobre a situação da mulher negra, como pode ser constatado na obra da escritora africana Alda Espírito Santo (1949). No ensaio “Luares da África”, que apesar da passagem do tempo (e também por se tratar de outro país, mas que está totalmente ligado a esse por conta dos antepassados trazidos da África), pouca coisa mudou em relação ao espaço ocupado pela mulher negra, que segundo ela é:

“[a mulher é] a última que é a última entre os negros que já são últimos na concepção dos demais povos da categoria civilizada [...] A sua voz não se levanta. Morre na distância. Ela nem voz tem. É escrava. — É mulher negra [...] é vítima de todos” (ESPIRITO SANTO, apud PADILHA, 2004, p.126).

Isto é, ainda hoje a mulher negra “vem por último”, é a vítima de todos, inclusive dos mais próximos, como demonstrado na maioria dos contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, em que os abusos partiam dos homens (marido, pai, namorado, etc.) dessas mulheres. Lugones (2012), explica que isso ocorre devido às dicotomias hierárquicas (já citado anteriormente para conceitualizar o patriarcalismo colonial), que na época do Brasil da colônia dividia o humano (homem branco e mulher branca europeia) e o não humano, que eram os índios e os negros. Ou seja, é constituído o racismo a partir da desumanização do que era considerado como um instrumento de uso do homem:

“Necesariamente los indios y negros no podían ser hombres y mujeres, **sino seres sin género**. En tanto bestias se los concebía como sexualmente dimórficos o ambiguos, sexualmente aberrantes y sin control, **capaces de cualquier tarea y sufrimiento, sin saberes, del lado del mal en la dicotomía bien y mal**, montados por el diablo. En tanto bestias, **se los trató como totalmente accesibles sexualmente por el hombre** y sexualmente peligrosos para la mujer. "Mujer" entonces apunta a europeas burguesas, reproductoras de la raza y el capital” (LUGONES, 2012, p. 2, grifo nosso).

Sendo assim, a negra nem “mulher” era considerada, além da colonialidade do ser, ocorre também uma colonialidade de gênero:

“Si en el sistema de género moderno, eurocentrado, capitalista, colonial, por un lado, la categoría "mujer" significa ideológicamente, apunta, a una persona frágil, sexualmente contenida, relegada a lo doméstico, sin razón y sin rol público, y por el otro, la clasificación racial -y por lo tanto racista- "negro" o "indio" apunta ideológicamente a seres primitivos en todo sentido, no realmente humanos, capaces de gran violencia, sexualmente sin control, con enorme capacidad y resistencia para el trabajo físico, ¿qué quiere decir "mujer indígena," "mujer negra?" No hay mujeres indígenas ni negras. La frase "mujer indígena" es una contradicción. Aunque las mujeres eurocentradas, burguesas, blancas hayan usado el término "mujer" como universal, en su lucha por la liberación de la mujer solo entendieron por "mujer" el significado ideológico moderno, capitalista, colonial que excluye a todos los negros, a todos los indios. Por lo tanto, necesitamos escuchar las palabras como problemáticas” (LUGONES, 2012, p. 3-4).

Isso explica muito dos comportamentos praticados ainda hoje. Em vista disso, Conceição associa sua voz à de tantas mulheres silenciadas, e com sua literatura provoca discussões sobre esse lugar da mulher negra na sociedade. Essa abordagem de Evaristo pode ser associada ao que Lugones denomina de feminismo decolonial:

“Um feminismo de resistência na perspectiva desta autora sugere que possamos contestar as formas de dominação, para que assim sejam oportunizadas construções epistemológicas em que mulheres que estão no

entre lugar, nas fronteiras, que vivam múltiplas opressões possam ter outras oportunidades. Então precisamos descolonizar o saber e o ser para dar espaço para um feminismo decolonial. **Desta forma, será possível escutar a voz dos não ditos, dos não humanos (mulheres, negras, indígenas entre outras) ou seja, dar voz a categorias que não foram representadas.** Lugones (2014) faz um giro propondo uma metodologia de descolonização na qual seja produzida uma pedagógica decolonial que concebe o gênero como relacional e racializado. Por isso, um feminismo de resistência captura estas múltiplas formas de opressões produzidas e propõe o enfrentamento, a descolonização do poder, do saber, do ser e de gênero para nos compreendermos enquanto latinos americanos” (GONÇALVES; RIBEIRO. *Colonialidade de gênero: o feminismo decolonial de María Lugones*, 2018, grifo nosso).

Também retomando os princípios da disciplina que norteou esse trabalho cabe lembrar que conforme aponta os estudos de Resende (2008), isso é bem característico na literatura contemporânea, especialmente na vertente marginal. Afinal, no texto de Evaristo há uma forte aproximação literária ao cotidiano, como é notado durante todos os contos do livro. É exposta toda a violência sofrida por essas personagens que estão à margem, ocorrendo assim uma associação de vozes, que se juntam, mas que também afastam-se mostrando-se múltiplas ao longo dos contos de Evaristo. Ainda atenta às considerações de Resende ao que se refere ao narrador na literatura contemporânea cabe destacar que:

“A decisão de intervenção imediata de novos atores presentes no universo da produção literária, escritores moradores de periferia ou segregados da sociedade, como os presos, que eliminaram mediadores na construção de narrativas, com novas subjetividades fazendo-se definitivamente donas de suas próprias vozes. Na recusa de mediadores tradicionais” (RESENDE, 2008, p. 27-28).

Nesse caso, como podemos ver nos contos aqui tratados, Evaristo elabora sua ficção através de um cotidiano presenciado, vivido por ela mesma, e por tantas outras mulheres negras.

Portanto, é possível observar a partir da leitura crítica desses dois contos, que o silenciamento e a violência de todos os matizes em relação à mulher negra, ainda permanece muito forte em nossa sociedade. Devido aos resquícios de uma colonização que dura até hoje por conta da divisão hierárquica e uma colonialidade de gênero²³, que

²³ Retomando a conceituação da colonialidade de gênero apresentada por Lugones (2012): “Llamo "colonialidad de género" precisamente a la introducción con la Colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias. Los seres humanos, europeos y europeas burgueses/burguesas, fueron entendidos como humanos, y una de las marcas de la humanidad es una

vem sendo utilizada desde essa época no Brasil, o que leva inclusive a ser um dos países com alta taxa de feminicídio. Segundo uma reportagem da Agência Brasil, o país ocupa o quinto lugar no ranking mundial, com base em estudos da OMS, no qual as negras ainda são as mais violentadas:

“Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. O Mapa da Violência de 2015 aponta que, entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por sua condição de ser mulher. **As mulheres negras são ainda mais violentadas.** Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes, passando de 1.864 para 2.875 nesse período. Muitas vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos” (Publicado em 27/08/17, pela repórter Helena Martins).

Deste modo, considerando a pesquisadora Resende, que exemplifica/apresenta como uma das características da vertente marginal a intervenção de novos atores, os que estão à margem da sociedade, na literatura contemporânea, que nesse caso estão à margem por conta não só de gênero, etnia, mas também por condição socioeconômica. Ao ficcionalizar histórias tão próximas a si e ao cotidiano de tantas mulheres brasileiras Evaristo integra-se à luta feminista das mulheres negras a partir de suas próprias armas, a palavra. Dela parte pelos possíveis depoimentos colhidos e para ela se volta com a literatura para vários campos, incluindo o acadêmico, onde estamos. E nesse movimento, a escritora, como diria Resende ao estudar a literatura marginal, leva “tal realidade para a *ágora*, para o espaço de discussão de intelectuais (que merecem esta qualificação), editores, políticos, enfim, mas levar por suas próprias mãos.” (RESENDE, 2008, p. 39-40). A palavra é sua forma de manifesto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Agência. **Taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior do mundo.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-08/taxa-de-feminicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo>> Acesso em: 30 jun. 2019.

organización social que constituye al hombre europeo blanco burgués como el ser humano por excelencia: individuo, ser de razón, de mente, capaz de gobernar, el único capaz de ser cura/mediador entre el dios cristiano y las gentes, el único ser civilizado, el que puede usar la naturaleza de la cual no participa y usarla para su exclusivo beneficio, el único capaz de usar bien la tierra y de crear una economía racional, el único que tiene derechos, el único que puede saber. La mujer burguesa europea blanca es humana por ser su compañera, la que reproduce la raza superior, la que reproduce el capital, pero que en sí es inferior por su emocionalidad y cercanía a lo natural, pero es casta. Ella no se ensucia con el trabajo, cultiva su fragilidad física y es débil emocional y mentalmente. No puede gobernar porque no tiene un uso desarrollado de la razón.”

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. – 2.ed.- Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FERRÉZ (Org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

GONÇALVES, Josimere; RIBEIRO, Joyce. **Colonialidade de gênero: o feminismo decolonial de María Lugones**. Disponível em: <<https://seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/images/arquivo/46.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2019.

LUGONES, María. Pensando los Feminismos en Bolivia- Politizar la diferencia étnica y de clase: feminismo de color. *In*: _____. **Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples**. Guadalajara /México: Librería de Cuerpos Parlantes, 2012, p.201-¿

PADILHA, Laura Cavalcante. **Dois olhares e uma guerra**. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/68/RCCS68-117-128-Laura%20Padilha.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2019.

RESENDE, Beatriz. A Literatura Brasileira na era da multiplicidade. *In*: RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira do século XXI**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2008, p. 15-40.

SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SECCO, Carmen L. T. Ribeiro. **Dona Alda e Conceição Lima: uma geografia de paixões, afetos e memórias**. Disponível em: <http://apl.unisiam.edu.br/semioses/pdf_edicoes_anteriores/n4/Semioses_n4_Artigo1.pdf> Acesso em: 30 jun. 2019.

DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ESPETÁCULO: A COLÔNIA AFRICANA E A MÁQUINA CIVILIZATÓRIA²⁴

Henrique Laux Kern²⁵

Resumo: Nesse artigo, tento esboçar algumas relações que fazem a ponte entre a desterritorialização e a reterritorialização capitalistas pelo espaço colonial, em suas dinâmicas civilizatórias que tentam impor uma visão única e excludente da realidade enquanto história universal e produzir um imaginário generalizado como alicerce de controle e cerceamento. Para trazer uma dimensão mais empírica e próxima, no segundo tópico busco analisar como esses processos se deram na região da Colônia Africana de Porto Alegre (hoje bairro Rio Branco), em uma linha do tempo situada entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, identificando os discursos produzidos pela Igreja católica, pelos jornais da região e pelo Estado. Por último, traço uma síntese entre essas duas partes, trazendo conflitos territoriais mais recentes e sociabilidades contra hegemônicas.

Palavras-chave: Colônia Africana; Desterritorialização; Colonização; Reterritorialização.

O espetáculo civilizatório

Para além de um espaço, o território é “o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como a protoforma de toda e qualquer cultura” ²⁶(SODRÉ, 2002, p. 23), com suas “dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas” (SEEGER e VIVEIROS DE CASTRO, 1979, p.104 citado por GARLET, 2009, p. 16). No processo capitalista de urbanização e ampliação das cidades, esse jogo opera a partir de uma máquina que distribui e distorce imagens conforme sua axiomática: a terra é imaginada, sobretudo, como mercadoria, e as relações que nela se estabelecem voltadas à expansão

²⁴ Artigo escrito a partir de um projeto de pesquisa realizado para a disciplina de Introdução à pesquisa social, ministrada pela professora Thays Wolfarth Mossi, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); henrique.kern09@gmail.com

²⁶ Comentando a obra de Deleuze, Lapoujade afirma que “o território é o primeiro de todos os agenciamentos” (2017, p.40), e que “há reivindicação territorial assim que há composição de espaços-tempos determinados, mesmo quando provisórios ou móveis” (Ibid).

de capital. O problema, para as pretensões da máquina, é que o jogo expansionista não opera sobre uma tábula rasa, mas em espaços já configurados com sociabilidades já integradas. Ao invés de se territorializar espaços, portanto, é preciso desterritorializar territórios, para então reterritorializá-los à sua maneira maquínica. E como afirma Castro-Gómez, “não existe desterritorialização alguma que não passe pelos fluxos de crenças e desejos [...]” (2007, p.166, tradução minha).

Nessas condições, o espetáculo se insere como uma arma imagética e territorial – nos termos de Debord (1997), uma estratégia de dominação que, enquanto imagem, se vende como ótica; que obscurece as possibilidades de uma realidade múltipla e de uma afirmação coletiva do espaço ao projetar seus holofotes de luz sobre ações parciais e individualizantes que se apresentam como o real. O espetáculo é uma simulação, um teatro do cotidiano com imagens fragmentadas e reposicionadas – e atrás das cortinas, no que Barthes chama de um “jogo de esconde-esconde entre o sentido e a forma” (2001, p.140), a razão que instrumentaliza esse real e que, pautada pelo consumo e pela produtividade, também define certas delimitações temporais na relação com o espaço: um tempo que é “homogêneo, vazio, contínuo, caminhando inexoravelmente em direção a um progresso infinito” (FRANCO, 2015, p. 115). Ou, como nos diz Milton Santos, “os momentos que, no mesmo tempo do relógio, são vividos por cada lugar, sofrem defasagens e se submetem a hierarquias (em relação ao emissor e controlador dos fluxos diversos)” (1994, p. 91).

Essa submissão do tempo, que pressupõe também o cerceamento da experiência e não se estabelece sem uma série de conflitos e reconfigurações particulares e locais, é produzida por uma máquina social que decodifica a produção dentro de sua contínua ampliação de limites relativos, desterritorializando e reterritorializando a si mesma. Isso significa dizer, usando os termos de Deleuze e Guattari (2010), que na máquina civilizatória do capitalismo o controle não se exerce por uma simples codificação da produção social em torno de alianças e filiações, mas por uma axiomática de forças que produz imagens sobre imagens continuamente - imagens que flutuam em um real que “não é impossível, ele é cada vez mais artificial”. (Ibid, p.53) Os interesses parciais vestem a máscara dos interesses gerais, e os seus limites e contradições, antes exteriores à máquina, tornam-se interiores²⁷ - o que só pode acontecer mediante a reterritorialização postiça das relações sociais no espaço e a sua projeção isomórfica.

“Isto porque o regime de descodificação não significa, seguramente, ausência de organização, mas a mais sombria organização, a mais dura contabilidade, a substituição dos códigos pela axiomática que os compreende, sempre a contrário”(Ibid, p.204-205).

²⁷ Enquanto para Debord a subversão vem do “fora”, para Deleuze o “fora” não existe, pois a resistência acontece sempre no “dentro” das relações históricas.

Nesse ponto, nos encontramos com Muniz Sodré e o conceito de *trompe-l'oeil*, ou *engana-olho*, pelo qual podemos pensar a colonização territorial como um movimento de sobreposição: “Sobre as paredes de terra, erguidas por escravos, pregavam-se papéis decorativos europeus ou aplicavam-se pinturas, de forma a criar a ilusão de um ambiente novo” (SODRÉ, 2002, p.36). Essa europeização do território foi (e é) um movimento comum na América Latina, intensificada conforme a internacionalização das elites locais e a “reprodução senhorial de sua colonialidade” (IBÁÑEZ, 2016, p.309), e induzida pelos projetos urbanos baseados em modelos europeus aplicados a uma realidade completamente distinta. No *socius* ainda enraizado por um sistema escravagista, o espetáculo que simula uma Europa em terras latinas é a modernização se manifestando como reafirmação da própria colonialidade, em seu formato hegemônico por onde opera essa confusa fixação de imagens que distorce as relações sociais que de fato constituíram o território. Por meio do imaginário generalizado²⁸, a história é reconstruída: não qualquer história, mas a história única da linha de desenvolvimento universal, “como se a imagem, universalizando-se, produzisse um mundo sem diferenças (indiferente)” (BARTHES, 2018, p. 98). Quando usamos o termo “universal”, não se trata de uma lógica que está presente de forma exclusiva em toda parte, mas que

“em seu singular desenvolvimento, ela obteve um resultado universal. Ela forneceu a base prática (a economia industrial) e a concepção teórica (o socialismo) para ela própria e todas as outras sociedades saírem das formas mais antigas ou mais recentes de exploração do homem pelo homem [...] A verdadeira universalidade da linha de desenvolvimento ocidental está, pois, na sua singularidade e não fora dela, na sua diferença e não na sua semelhança em relação às outras linhas de evolução” (GODELIER, 1969, p. 92-96, citado por DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 186).

Na relação espaço-temporal, a universalidade se afirma pelos seus termos envolventes: ao definir os países e povos desenvolvidos, subdesenvolvidos e emergentes, impõe a velha linha única de sucessão do evolucionismo, como um muro em que alguns se sentam, outros se agarram com o dedo, e os retardatários que seguem saltando ao seu encontro. Ou seja, a imposição de uma positividade calcada no que propõe o ditado norte-americano, “Yes, we can”, como uma ilusão de meritocracia universal (HAN, 2017). Pelas máquinas ininterruptas do tempo, a história oficial se apresenta como arquiteta da sociedade e da cultura, assim como a sua legítima transmissora, e justamente pela necessidade de um continuum (um processo sem rupturas, apesar das crises “sazonais” e não tão sazonais do capitalismo), pauta o futuro a partir do risco imaginado: uma ameaça sempre iminente que justifica a expansão do controle biossocial, e de um espaço-tempo

²⁸ “Quando o pensamento se perde no e pelo imaginário, é porque esse imaginário é manipulado. O imaginário é também um fato social” (LEFEBVRE, 2001, p.127)

programado e mensurável (o que hoje se manifesta pelo mercado dos dados e um controle cada vez mais automatizado). Não a ameaça iminente da crise ambiental (essa que é neutralizada pelo discurso de uma ecologia mercadológica e até mesmo de um negacionismo absurdo), mas a ameaça de uma realidade outra, de um mundo outro.

O que se sobrepõe é a instrumentalização de uma racionalidade inanimada, que constrói toda uma ideia de natureza (pela falsa divisão com a cultura) estática e morta, direcionada para os olhos do espectador no seu modo de dividir o sujeito do objeto fazendo o segundo existir apenas a favor do primeiro – é o que está expresso, por exemplo, no modelo da pintura ocidental, entre o olho que observa e o quadro que é posicionado de acordo com a posição do olhar (LATOUR, 2020). Os conceitos de “natureza” e de “cultura”, que pressupõe essa divisão já bastante esmiuçada por diversos autores, parecem operar por um duplo caráter: ora é invocado o argumento de que algo está “contra a natureza”, portanto fora da ordem normativa naturalizada e assim extirpada da “natureza humana”; ora se reduz uma ordem simbólica distinta ao lugar primitivo da natureza, em oposição à civilidade culta. Instrumentaliza-se tanto o “mau selvagem” como o “bom selvagem”, em suas formas essencialistas de existência.

Esse processo de separação está envolto em um modelo de representação que subjuga a diferença à identidade, em que a diferença é subordinada a uma escala de similitude fundada na “Ideia transcendente” (modelo platônico) ou no “sujeito transcendente” (modelo kantiano) (LAPOUJADE, 2017). Quando se afirma o “assim é” das coisas, como se a realidade fosse estática, o que se faz é impor o real não como imanência, mas como valor transcendental que reduz qualquer horizonte de possibilidade a uma superfície que maneja o “essencial” pela distribuição arbitrária das realidades, onde a hegemonia se afirma por uma lógica de sentido que propõe um equivalente universal ao invés da analogia, que atribui à relação causal o desencadeamento do tempo e da história, e ao estatuto discursivo a oposição aos saberes “não letrados”.

Nesse sentido, a natureza está a serviço do mercado: é um conjunto de multiplicidades reduzidas a uma identidade pré-definida, um conjunto de recursos a ser dominado e convertido em mercadoria, com seu valor de troca erigido pela fetichização. O pensamento colonizador que assim se impõe só pode afirmar-se pelo pensamento dicotômico e pela “objetificação da fantasia no discurso do outro” (TAUSSIG, 1987, p.8, tradução minha). Essa estrutura binária se manifesta, por exemplo, nos mitos cristãos, que projetam a biunivocidade entre morte e vida, deus e demônio, céu e inferno (LEACH e DA MATTA, 1983), com suas teses e antíteses suprimindo as contradições intermediárias enquanto aberrações ou enquanto submissas (vide Eva nascendo da costela de Adão²⁹). Ou então na visão analítica, com suas distinções entre estrutura e história, diacronia e

²⁹ Daí também resulta a palavra “homem” como generalização do humano, e a mulher como o “outro” que a ele se reporta.

sincronia, estabilidade e mudança etc., construindo barreiras que impedem a compreensão de sociabilidades distintas.

Não se trata apenas de uma colonização enquanto ocupação do espaço, mas de uma política de separação necropolítica (MBEMBE, 2003): o humano branco e o não-humano negro; a natureza na imagem do índio, do selvagem, do louco, e a cultura na imagem do homem *peró*, do civilizado³⁰. O fato desses termos formarem imagens estáticas, e buscarem sua força justamente na oposição dual (que evoca um pensamento que se simplifica pelo exorcismo), facilita o processo de estigmatizar o “outro” por uma delimitação referencial, enquadrado na sua forma fechada e demoníaca que invade os espíritos “mais suscetíveis”. Na suposta relação de causa e consequência que atinge o louco (a loucura sendo a consequência), a origem não está numa desarmonia social (como é o caso da “perturbação” na umbanda) justamente porque a realidade não está interligada e sim fragmentada, e então a natureza maligna entra em cena como a perdição do espírito. O “problema” do louco não é percebido como um desarranjo do socius, mas da própria natureza individual que não “integra” a civilização no seu formato contratualista e soberano. A lógica do contrato social traz essa ótica de que a passagem da singularidade à coletividade (do corpo ao corpus) supõe uma perda, uma cessão de direitos fundamentais, em que o “social” é formado não pela socialização positiva (ou seja, pelo consenso que preserva a multiplicidade), mas pela perda da potência constitutiva. Como afirma Antonio Negri, a teoria do contrato social é uma “ficção sociológica” que busca legitimar a “transferência de poder da sociedade civil para o Estado” (2017, p.51). Temos aí um instrumento de universalização essencial para entender não só a formação jurídica do Estado, mas também concepções ontológicas do pensamento ocidental³¹.

Dentro disso, o que chama a atenção aqui é a oposição entre irracional e racional, a definição de uma normalidade e a consequente patologização do anormal ou desviante. Nessa lógica, o sincretismo é o caminho do perigo - assim como Deus, a religião também deve ser *una*. É o que nos mostra Simoni Guedes quando cita trechos de jornais médicos dos anos 70, onde encontramos passagens como essa: “Citando o professor Pedro Cavalcanti, discípulo de Ulisses Pernambuco, na sua tese O estado mental dos médiuns, frisa que os frequentadores de terreiros são todos oligofrênicos sem vontade ou raciocínio” (1985, p. 89), logo depois do texto nos informar que, em um hospital psiquiátrico do Recife “70% dos internados lá diariamente são pacientes em transe por delírios influenciados por pais-de-santo” (Ibid, p.88).

³⁰ Para além da cultura, ainda estariam os que Lefebvre chama de “moradores do Olimpo” – aqueles que “comandam uma armada ou um país de dentro de um iate; estão em toda parte e em parte alguma” (2001, p.117) e que “transcendem a quotidianeidade” (Ibid).

³¹ Espinosa, ao contrário, já se contrapunha a essa corrente contratualista hegemônica no século XVII, e entendia a passagem da *conditio* humana à *constitutio* política como fortalecimento da *libertas* em *securitas*, desde que a força coletiva do consenso fundasse o poder – não o poder substancial, mas o poder aberto à *multitudo* (NEGRI, 2017).

O que está em jogo é esse poder centralizador que tenta transformar a energia (uma pulsão que se potencializa e se externa no delírio) em engrenagem, e assim reduzi-la às imagens parciais da linha evolucionista – quando se fala na falta de “vontade” dos “oligofrênicos”, a vontade já não é essa intensidade vital (seja o axé, o baraka, o dai-funshi etc.), mas a energia já direcionada como força de trabalho e, mais do que isso, como comportamento regrado que incorpora a própria máquina, com a sua separação entre público e privado, entre cotidiano e lazer, e todas as “etiquetas” que daí decorrem. No período pós-abolição, o estigma que recai sobre o negro se expressa como “vagabundagem”, como falta de uma “ocupação séria”, como mostram jornais de Porto Alegre (veremos mais adiante) no acordo tácito com o projeto nacional de europeização dos postos de trabalho. Com a ajuda da ferramenta psiquiátrica, o delírio convertido em patologia é digno do tratamento ocidental de sucção, de fazer o homem virar suco (pra usar a analogia do filme), contrapondo a consciência lógica àquela que seria uma consciência pré-lógica. Ou, pra ressaltar ainda mais a estrutura binária, uma não-consciência, submersa em um passado primitivo e que, nas cenas desse espetáculo, é expressa como um modelo estático (o retrato único do indígena é um exemplo pronto). O ponto é que não se trata de uma pretensão resumida à religiosidade ou à ciência, mas que as coloca a favor da máquina civilizatória ao produzi-las enquanto imagens (parcialidades que se pretendem totais) e aliá-las aos fluxos produtivos, levando a colonização até o mais profundo: o “espírito”³² – na sua oposição já estabelecida com o corpo, mas que sobre ele atua.

Nessa relação, não há antagonismo entre religião e ciência (senão uma simples distinção de formato), pois as duas já estão postas a favor do movimento civilizatório: se a primeira projeta um controle que se propõe autoinduzido, pela produção de uma determinada noção de culpa calcada nos confessionários (onde os sujeitos são postos a produzirem uma verdade sobre o “eu”), a segunda a reforça com outros formatos discursivos e com os amparos da autoproclamada racionalidade científica.

No modelo cristão,

“cada pessoa tem o dever de saber quem é, de saber o que acontece no interior de si própria, de saber as faltas que pode ter cometido, de saber as tentações a que está exposta e, mais ainda, cada um é obrigado a dizer estas coisas a outras pessoas e a assim dar público testemunho contra si próprio” (FOUCAULT, 1993, p.16).

³² De acordo com Deleuze e Guattari, “uma forma de potência, pela sua própria absurdidade, confunde-se com a violência que ela exerce, mas só pode exercer essa violência se estabelecer para si objetivos e sentidos dos quais participem até mesmo os elementos mais sujeitados[...]convertendo assim o absurdo em espiritualidade” (2010, p. 458-459).

Ora, esses elementos não estão todos amparados por certa ciência psicanalítica, que muitas vezes se pretende progressista? Pela triangulação do campo social como redução familiar dos desejos do inconsciente? Não se trata também de introduzir a falta no sujeito, e de colocar a cura como um processo infundável no divã da eternidade? (DELEUZE e GUATTARI, 2010). Um artefato aliado à ordem psiquiátrica que, como nos diz Artaud, foi inventada “para defender-se das investigações feitas por algumas inteligências extraordinariamente lúcidas, cujas faculdades de adivinhação a incomodavam” (2019, p.162)

Durante a escravidão, foi inventada até mesmo uma doença, chamada drapetomania, como forma de patologizar o desejo do escravizado em fugir da sua condição de escravo (GILROY, 2001). Não muito diferente da justificativa da Igreja católica, que afirmava na escravidão a imagem da “penitência” - a necessidade do negro de se redimir pelo suposto “pecado original”. Aí reside, na realidade, um princípio básico da ontologia ocidental: a “falta” que já interpela o sujeito no nascimento, e o sacrifício necessário que resulta desse suposto pecado original. A relação que trouxemos entre a ciência psicanalítica edipiana e a moral judaico-cristã também tem aí sua confluência: tanto o Deus cristão como o Édipo freudiano são representações de um signo extrapolado da realidade, que se abstraem do conjunto terreno, mas que requerem um reportar-se diário que atinge a própria produção desejante: o indivíduo como corpo separado que se castiga pela imperfeição. Enquanto pela cosmologia africana o “real incompletável” é transformado em um espaço de experimentação das possibilidades do infinito, e isso porque não impõe nenhum tipo de falta ontológica, o sujeito ocidentalizado tem sua energia sugada por essa espécie de penitência existencial. Uma condição de existência cerceada e individualizada, que na psicanálise se manifesta nos fantasmas, no Falo, e no teatro que reduz a potência do símbolo (que pode ser um suporte relacional) a um triângulo familiar. Isso tudo é parte do que Deleuze e Guattari chamam de “fluxos de código” do capital.

“Os fluxos de código que o regime capitalista “liberta” na ciência e na técnica engendram uma mais-valia maquínica que não depende diretamente da ciência nem da técnica, mas do capital, e que vem se juntar à mais-valia humana e corrigir a sua baixa relativa, de modo que a mais-valia maquínica e a mais-valia humana constituem o conjunto da mais-valia de fluxo que caracteriza o sistema. O conhecimento, a informação e a formação qualificada são partes do capital (“capital de conhecimento”) tanto quanto o trabalho mais elementar do operário” (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p.311).

Tendo em mente a relação de dependência das ciências nas condições do capitalismo, não pretendemos colocá-las como espaços uniformes de produção, visto que estão envoltas em disputas internas onde grupos diferentes projetam conhecimentos conflitantes e buscam, por várias maneiras, legitimá-los. Porém, também existe uma clara desigualdade de posições entre os agentes de disputa - uma desigualdade que é social e se reproduz, não sem mudanças, nos campos interligados de produção do conhecimento (BOURDIEU, 2011). Não nos cabe aqui reconstruir esses embates, mas delimitar o espectro ocular do estudo nas instrumentalizações (no sentido de dominação) dessas instâncias por grupos de poder em virtude de um projeto civilizatório, de enxergar os

efeitos da afirmação de uma verdade na transformação do real em discurso. Pois é bastante evidente que a construção de saberes, seja na ciência ou na religião, está imbricada em relações a quilômetros de distância do suposto “campo neutro” sustentado pelas autoridades tecnicistas.

Nessas condições, vemos a constituição de um sujeito que está constantemente se reportando: no cristianismo, a penitência é o desvelamento do ser, a ruptura com os próprios pecados; e se a exorcização é também um processo de arrancar o mau e a loucura, isso só pode acontecer porque se têm delimitado o normal e o anormal em um escopo de significação. Simoni Guedes e os seus informantes umbandistas nos mostram a diferença fundamental entre a “loucura”, segundo a moral judaico-cristã, e a “perturbação”, pois a ausência da loucura, na umbanda. Enquanto para a primeira se tem uma causalidade individual, a segunda se funda nas próprias relações sociais. “A dicotomia [matéria/espírito] apresenta-se tripartida porque está mediatizada pelo corpo periespiritual que, tendo atributos do espírito (não é concreto), apresenta também atributos da matéria (para se locomover)” (GUEDES, 1985, p.95). De acordo com Sodré, “os orixás ou os voduns ou os inquices (bantos) não são entidades apenas religiosas, mas principalmente suportes simbólicos— isto é, condutores de regras de trocas sociais — para a continuidade de um grupo determinado” (2002, p. 58) Exu, por exemplo, não se limita às concepções moralizantes de bem e mal - não está inserido em uma dicotomia platônica, mas representa justamente o movimento e, no limite, o nomadismo. Enquanto princípio cosmológico, transmite o axé: a força vital que, diferente de um ponto suspenso e transcendente, integra os seres pelos corpos – das rochas aos humanos – e faz erigir um modelo de pensamento que é dinâmico, que permite a intersecção de um mundo vivo e total. Não a totalidade hegemônica que a doutrina cristã se esforça pra fabricar, mas o total múltiplo que nega a substancialização dessa força vital em um sagrado distante. Conforme Sodré, “a força não existe fora de um suporte concreto. E, ao mesmo tempo, ela deixa ver a natureza intrínseca do suporte, do ser em si mesmo — é da ordem do visível, mas não pode ser percebida diretamente pelos sentidos” (2002, p.93). O axé não emana de uma imposição aristocrática, mas das forças coletivas que o desenvolvem enquanto totalidade e consenso; o saber é outro, e a sua forma de transmissão também. Não um saber exclusivo pautado pela legitimidade letrada e pelo estatuto fixo de palavras escritas pelas mãos já decompostas a milênios, mas o saber que “diz propriamente da experiência ética (valores, mitos, liturgia, conhecimentos práticos e aforísticos) que se insere no quadro da antiguidade ou da tradição. Esta sabedoria implica sempre em axé, pois saber é ser atravessado pela força” (Ibid, p. 97). Como no deslocamento de sentido proposto por Espinosa, do qual Negri (2017) discorre, o conhecimento precisa ser atravessado (e constituído) pelo social pra alcançar um horizonte divino.

Fazendo um retorno e buscando uma maior aplicação histórica ao período pós-abolição, podemos dizer que a velha hierarquia necropolítica é reafirmada não só nos seus imperativos morais e catecismos, como já citamos, mas também nos recônditos da lei, de maneira a justificar a segregação negra do território ao desterritorializar não só corpos, mas maneiras de ver e viver o mundo. A homogeneização da cultura, da religião e da raça se dá em um processo que sintetiza massacre e burocracia e redefine o ambiente, em um

movimento em que a soberania é sinônimo de ocupação (MBEMBE, 2003). A colônia é um estado de exceção, onde a ordem jurídico-legal pode ser deixada de lado a fim de conduzir a violência formadora de civilidade, e onde “a ‘paz’ assume a face de uma ‘guerra sem fim’” (Ibid, p. 132)

“De fato, a distinção entre guerra e paz não é pertinente. As guerras coloniais são concebidas como a expressão de uma hostilidade absoluta que coloca o conquistador contra um inimigo absoluto. Todas as manifestações de guerra e hostilidade marginalizadas pelo imaginário legal europeu encontraram lugar para reemergir nas colônias” (Ibid, p.134).

Ao mesmo tempo que se expulsa a população negra pela força, são colocados em jogo mecanismos que visam impossibilitar sua permanência e invisibilizar sua presença, além dos esforços de “civilizá-la”. É o caso das igrejas católicas em espaços tradicionalmente ocupados por terreiros, reforçando a sobreposição do *engana-olho*.

Como diz Ibáñez, em relação ao movimento de desterritorialização na Bolívia,

“[...] uma vez que não foi eliminado [o índio], era preciso ao menos integrá-lo ao carro do progresso, civilizá-lo ou, pelo menos, invisibilizá-lo, tanto pelo combate às suas tradições como pela folclorização de suas práticas culturais: era preciso esvaziá-las de sentido (do significado que possuem, como outros modos de vida) e integrá-las a uma noção amorfa que tudo abarca: a mestiçagem” (2016, p. 308).

A mestiçagem como uma “noção amorfa” nega a cosmogonia das comunidades afro-brasileiras, em suas dinâmicas organizativas, para enquadrá-las em um falso processo sincrético: como afirma Sodré (2002), nunca houve sincretismo entre as religiões africanas e o catolicismo porque nunca houve uma relação recíproca de troca e compartilhamento. Ao invés disso, o próprio caráter ideológico da Igreja católica em suas aspirações hegemônicas manejava uma incompatibilidade sincrética. A associação aos santos católicos demonstrava, na verdade, que os negros “respeitavam (como procediam em relação aos deuses das diversas etnias) e seduziam as diferenças graças à analogia de símbolos e funções” (SODRÉ, 2002, p. 61-62), de modo que pudessem “assegurar alguma identidade étnico-cultural e expandir-se” (Ibid, p.61). O que a máquina folclorizante fez, ao contrário, foi colocar a religiosidade africana como uma esponja irracional que tudo absorve. Por não compreender (forçosamente) a dinâmica interrelacional entre sagrado e profano, sujeito e objeto, microcosmo e macrocosmo, e por conta do caráter incompatível, reproduziu-se esse medo, esse perigo apresentado por uma ecologia antagônica. Pois o que fica claro, na necessidade de desterritorializar para reterritorializar, é um choque sob a própria ideia de território e de expansão. A visão afro-brasileira (de uma forma geral), nesse caso, se assemelha a de vários povos indígenas, como dos yanomami, de uma terra como corpo em movimento, em suas esferas que vão e voltam (do ser ao universo) com dimensões conectivas, ao invés de “uma esfera abstrata, um globo visto de fora, cercado e dividido em territórios administrados pelos Estados nacionais [...]” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 17) ou “como um depósito de ‘recursos escassos’ ocultos nas profundezas de um subsolo tóxico” (Ibid, p.16)

O resultado é que as relações dissonantes, submetidas ao processo de acumulação capitalista que pairava sobre as novas cidades, eram enquadradas dentro dessa estrutura biopolítica de negação do outro: do animalesco, do selvagem, do louco, da bruxa etc. Nas condições do espetáculo e em prol do trânsito consumista das grandes avenidas, o espaço público é esvaziado de maneira a separar o sujeito como um indivíduo esquadrinhado, que não experimenta de fato o ambiente senão apenas o percorre como turista, em um tempo fragmentado e programado. Suprime-se, portanto, o elemento da espontaneidade, em imagens que flutuam sob esse pretenso real e se afirmam, hoje, pela memória. Cidades como Porto Alegre, que já foi localidade de múltiplos bairros negros no “coração da cidade”, se reporta aos símbolos da colonização enquanto captura da experiência. Não interessa à história oficial que a rua no nome de um médico europeu higienista tenha sido construída pelas mãos de ex-escravizados, mas sim a imagem reconstruída no imaginário inundado de “descobridores” europeus. Ainda hoje, se espetaculariza o sul do Brasil pela imagem de “Europa brasileira”, com uma série de símbolos que se propõe linguagem comum da realidade.

A Colônia Africana

Passamos, agora, ao breve estudo de um território onde parecem se encontrar os elementos trazidos até então: a antiga Colônia Africana de Porto Alegre, maior área de concentração negra na cidade do final do século XIX e início do século XX. Um espaço onde se conjugavam a forte tradição e sociabilidade africana, onde a mistura das culturas afro-brasileiras se manifestava em ritos como o batuque, as festividades, o futebol etc. A área passou a ser ocupada nos anos que se seguiram à abolição, quando ainda era essencialmente rural; em boa medida, a ocupação se deve à expulsão da população negra e pobre do centro da cidade, mas a região também foi habitada pelos ex-escravizados de fazendas que ali se situavam (SILVEIRA, 2015). A região passou a ser organizada a partir do culto às religiões de matriz africana, principalmente de Umbanda e de Nação - essa última surgida no Rio Grande do Sul. Segundo Osvaldo Ferreira dos Reis, um descendente direto da comunidade e pesquisador do assunto, em entrevista a Silveira (2015):

“A colônia foi um Bairro de muita alegria; as pessoas eram muito felizes. Era como uma família que se respeitava, as pessoas andavam muito bem vestidas, as festas eram muito bem organizadas. Tinham muitos instrumentos musicais, os homens de terno e gravata. Tinha a festa da primavera, a festa de São João, enfim, eles tinham uma forma de ver e enxergar o mundo muito melhor do que hoje porque eles acreditavam que viviam numa comunidade” (Informação verbal, 2011, citado por SILVEIRA, 2015, p. 77).

A partir dos projetos de modernização urbana e de catequização, que já operavam no centro e agora se estendiam pelos seus entornos, desencadeou-se o processo de desterritorialização e branqueamento da população negra, que se viu obrigada a migrar

em direção às regiões periféricas da cidade³³ – movimento comum nos centros urbanos do país. A Colônia Africana se situava no espaço que hoje é chamado de bairro Rio Branco, com algumas mudanças fronteiriças ao longo do tempo.

O que nos cabe aqui é investigar a relação entre alguns dos mecanismos de colonização empregados no branqueamento da Colônia Africana entre o final do século XIX e início do século XX, relacionando o papel da mídia, da igreja e do Estado. Mais especificamente, a igreja católica na figura dos párocos; a imprensa na figura dos jornais da região; e o Estado através dos projetos de modernização e das regulamentações.

Bohrer (2011) nos traz (brevemente) a relação dual entre a invisibilização e a estigmatização das populações negras. Isso nos abre um caminho: entender como essas duas estratégias podem ter atuado simultaneamente nesse processo, e em que momentos uma é utilizada em detrimento da outra. Uma pista que conforma a invisibilização parece ser a falta de dados demográficos sobre a proporção de negros e brancos no Rio Grande do Sul no período pós-abolição, estratégia que, segundo Silveira, visava “encobrir tal etnicidade e homogeneizar a nação brasileira, minando assim a luta por direitos e posse de propriedades pelos negros”. (2015, p.98).

Nesse panorama, exploramos também uma outra relação, essa exposta por Kersting (1998), entre a postura denunciadora dos jornais, ao pressionar por ações policiais na região, e a postura moralizante da igreja, ao expor as mudanças exercidas sobre a população. Buscamos pincelar essas questões de uma forma mais geral, partindo de possíveis lacunas, como é o caso do significado do termo “Colônia Africana”. Kersting (1998) nos mostra que não existe uma certeza historiográfica de porquê ou como o nome foi adotado, e em uma análise um tanto subjetiva nos traz a possibilidade de um caráter irônico que a comparava às colônias de imigrantes europeus. Sem nos opor a essa possibilidade, e inclusive a mantendo, colocamos o termo também sob outro ângulo: o da Colônia enquanto colonizada, parcialmente sujeita a uma metrópole que mobiliza agentes, estratégias, visões de mundo, e que pretende produzir um imaginário generalizado.

Cruzada católica

As duas igrejas católicas de maior relevância instauradas na região foram a do Divino Espírito Santo e a Nossa Senhora da Piedade. Essa última, inaugurada em 1913, teve como objetivo, segundo Silveira, a “máxima necessidade da própria instituição em afastar aquelas pessoas dos terreiros de religiões de matriz africana que eram muitos,

³³ Os principais destinos da população desterritorializada foram os bairros São João e Navegantes. “As possíveis causas para essa mobilidade forçada da população negra para estes bairros, ainda em construção, foi a demonização do lugar pela imprensa, pressões da administração pública com seu plano de melhoramentos, os impostos, a polícia, a especulação imobiliária e, consequentemente, as relações intestinas entre a população afrodescendente e os imigrantes” (SILVEIRA, 2015, p.95).

implantando ali um centro religioso católico, com invocação da Nossa Senhora da Piedade” (2015, p.38).

Uma referência importante para observar o cotidiano da igreja é o livro de relatos do pároco Matias Wagner sobre a Paróquia Nossa Senhora da Piedade, entre 1916 e 1958, com uma série de relatos retratando a perspectiva do pároco sobre a região e a comunidade. Como não tivemos acesso direto ao livro, observamos seus vários trechos presentes principalmente em Kersting (1998).

“Se a assistência, aos moradores, deste bairro, quanto ao material era grandemente deficiente, a assistência, quanto a sua vida religiosa, era verdadeiramente lamentável. Ainda que os habitantes, quase na sua totalidade, se dissessem católicos, apostólicos e romanos, contudo, muitos deles, estavam apegados a crendices e toda espécie de superstições, principalmente ao espiritismo, sob suas várias modalidades; entendiam que estas coisas em nada prejudicariam a sua fé católica. [...] Considerando, porém melhor, esta situação deplorável não deveria causar muita estranheza, por quanto o bom povo simples, com formação deficiente, dotado de natural sentimento religioso, e por não havendo quem o conduzisse pelo caminho da verdade, facilmente deixou-se desviar por doutrinas falsas, perigosas e perversas (WAGNER, 1958, p. 25 citado por KERSTING, 1998, p.185).

Assim, a nossa Colônia Africana, dentro de relativo curto prazo de tempo, foi completamente transformada em um belo e ameno recanto da nossa metrópole. Pessoas que, antes desses melhoramentos, se tinham retirado para outra parte, voltando agora, estaciadas perguntavam: Onde ficou a Colônia Africana?” (Ibid, p.181).

Boa parte do discurso paroquial se dá nessa relação progressiva entre os dois trechos. Primeiro se estigmatiza o local largado às “superstições”, onde, apesar de não se ausentar o cristianismo enquanto crença, está ausente o seu condutor - o que tornaria o espaço suscetível à mistura com outras “crendices”. Justifica-se, portanto, a instauração da paróquia e do pároco, supostos detentores da palavra sagrada.

Fundado sob estrutura binária, o primeiro trecho divide o “caminho da verdade” das “doutrinas falsas”, recusando qualquer forma de conciliação. Já está manifesto o choque entre as duas matrizes de pensamento e o objetivo de “condutor da verdade” da cruzada cristã, que para justificar a intervenção da nova autoridade, se vale de uma suposta desorganização religiosa (que se estende a todas as outras esferas do “social”). Com a chegada do pároco e sua permanência, o discurso aos poucos se altera, as frases de lamentação vão sendo sobrepostas pela condução samaritana da Igreja e, por fim, chegamos ao segundo trecho: a alma da população está “salva”. Ou melhor, a alma do espaço, já que a população não é mais a mesma.

Aos sujeitos cabe, portanto, um papel passivo e desprovido de razão. O problema é a “doutrina”, a “obra do demônio” a que estavam expostos, como o espírito demoníaco que assume suas almas e deve ser exorcizado. Não se permite que o corpo seja atravessado pelo sagrado em suas manifestações de “tornar-se outro”, sem por isso perder sua singularidade (que é, inclusive, pré-individual). Ao contrário, a manifestação corporal do axé é reduzida a um apossamento maligno e estigmatizada por uma noção que supõe no

transe a “falta de controle” (na oposição ao sujeito do autocontrole cristão). O que está em jogo é a negação, mas também a ressignificação enquadrante de um sujeito alomórfico que incorpora várias forças (em dimensões lúdicas e conectivas que rompem com o tempo sequencial e a territorialidade capitalista) e não apenas deixa-se ser sugado por uma substância. Afinal, o controle se exerce muito mais facilmente quando os corpos já estão posicionados em uma delimitação fabricada, em uma crença só, ou quando o caráter dinâmico de uma forma de organização é pulverizado pelo caótico e sobreposta pela ordem instrumental. Essa exorcização cristã também se reproduz no espaço: como disse em entrevista o historiador Marcus Rosa, o mesmo pároco era “conhecido por arruinar referências deixadas nas ruas a religiões que não o catolicismo” (citado por FLECK, 2017). Isso deixa ainda mais evidente que o discurso não apenas relega essas “crendices” à falsidade afirmando a verdade na palavra do pároco, mas envolve-as de faixas amarelas e vermelhas alertando a sociedade de seu conteúdo perigoso: na letra paroquial, são “perigosas e perversas” - conflitam, portanto, com a combinação épica entre verdade e história, não são partes integrantes e sim dissonantes da harmonia (o berimbau no meio da orquestra sinfônica). O trem em marcha do progresso acelera, envolve as notas dissonantes em fumaças de imagens e, tempos depois, os passageiros, “estaciados”, perguntam: “Onde ficou a Colônia Africana?”

O trecho também justifica a intervenção paroquial pela “falta” a que estariam acometidos os habitantes, nessa concepção ontológica fundada no pecado original que citamos no tópico anterior. Toda a potência é colocada ao inverso: como afirma Sodré (2002), a oralidade é visualizada como a falta da escrita, a festa como a falta de trabalho e a espacialidade como a falta de história – um tanto parecido com as justificativas imperialistas sobre a “falta de democracia” e a “falta de civilidade”. O que a ótica ocidental faz é esse movimento já tão enraizado de reportar o outro a si mesmo, logo, de impedir a metamorfose e o sincretismo como forma de absorção do saber. Os ritos afro-brasileiros não são visualizados enquanto elementos inventivos, mas como o resultado de uma ordem caótica relegada ao mau selvagem, desprovida de verdade e coerência. Pois, na percepção da estrutura binária, o sincretismo é um elemento contraditório, visto que as antíteses não são quebradas e sim mediadas. O “sagrado” é monopolizado como categoria transcendental pela negação dos seus opostos profanos. Nas cosmovisões africanas, o corpo se aproxima do espírito como um microcosmo que reflete o mundo (o que se converte no seu uso ritualístico); na visão universalizante do catolicismo, ao contrário, está em uma lógica de distanciamento, como território do pecado. Assim pode ser também comparado o terreiro à paróquia: o primeiro como espaço ao mesmo tempo sagrado e profano (SODRÉ, 2002) e o segundo como exclusivamente sagrado.

Kersting afirma que “nunca, em parte alguma daquele relato, aparecem citadas quaisquer palavras que façam referência direta à cor daquela população” (1998, p. 190), além de poucos negros estarem representados nas ilustrações do livro, mesmo representando a maior parte da população da região. Assim como a falta de dados sobre a proporção étnica no momento pós-abolição, parece ser uma estratégia de invisibilização como meio de branqueamento. Quando se pretende estigmatizar, a cor é ressaltada; quando se pretende criar uma imagem positiva do ambiente, a cor é omitida. Está aí a relação de “engana-olho” citada por Muniz Sodré: imigrantes europeus sobrepostos à

população negra e a igreja sobreposta ao terreiro enquanto ilusão europeizante do espaço. Não parece ser à toa que a primeira fonte a se referir ao bairro como “Rio Branco” é um jornal católico, o *Actualidade*, quando diz, em 1915, que o Colégio de N.S da Piedade estava situado no “bairro Rio Branco (Colônia Africana)” (KERSTING, 1998). Os parênteses passam a se tornar a nova morada temporária da Colônia Africana, em uma necessidade funcional de linguagem e memória, pouco antes de estar submetida à desterritorialização: não apenas espacial, mas social, cultural, ontológica.

Imprensa

A imprensa parecia corroborar, como uma das principais agentes, com o imaginário negativo acerca da Colônia Africana, vista como um espaço de criminalidade principalmente nos últimos anos do século XIX. Em outras palavras, cumpria o papel de estigma. Como demonstram Kersting (1998) e Mauch (1994), os pequenos jornais da época, mais especificamente *Gazeta da Tarde* e *Gazetinha*, produziam um discurso que pressionava as autoridades a controlarem e até mesmo a acabarem com a Colônia Africana, a nomeada “corte do crime”. A proximidade da mídia com o Estado se dá, por exemplo, no fato de que alguns jornalistas participavam das rondas policiais pela cidade e ajudavam a polícia na identificação dos suspeitos.

“[...] Que gente é essa que assim atenta impunemente contra a segurança individual? O cadastro da polícia devia consignar os nomes dos habitués de tais espeluncas e trazer os seus donos debaixo de vistas. Uma patrulha bem armada ali devia rondar constantemente e levar à presença das autoridades os que não explicam o seu viver, para que fossem compelidos a tomar ocupação séria. [...]”

Por que então tolerar a Colônia Africana e a Vila Rica? Não são dois desafios que aí estão à energia policial? Com pouco trabalho com toda a sua fama, todo o terror que espalham poderia acabar e as duas celebridades transformar-se em obscuras vivendas de gente pobre e morigerada. O grito é geral contra elas e eu, tornando-me eco das reclamações da opinião, peço a polícia que, de uma vez para sempre, acabe com estes dois antros que são uma vergonha” (GAZETA DA TARDE, 1895 citado por KERSTING, 1998, p. 165).

Nesse trecho extraído da dissertação de Kersting (1998), vemos uma das primeiras matérias mais encorpadas sobre a Colônia Africana no jornal *Gazeta da Tarde*, em 1895. A pergunta da primeira frase é retórica, tem sua resposta não só em outras colunas do mesmo colunista, mas também no parágrafo seguinte: se há um pedido pra acabar com esse “antro”, quer que se acabe com aqueles que tornam a Colônia Africana uma colônia africana.

Além disso, as notícias sobre os crimes quase sempre identificavam a cor quando o acusado era negro, o que não acontecia se não fosse. Essa seletividade também se expandia aos jornais de maior porte, e mesmo bastante tempo depois. Como relata o pesquisador Antonio Côrtes,

“Meu saudoso pai, Egydio Ribeiro Côrtes, no final dos anos 50 e início dos 60, ao ler os jornais da época, Correio do Povo, Diário de Notícias, Folha da Tarde e A Hora, demonstrava indignação pelo modo como eles tratavam os negros. Eis que na crônica policial, escreviam: “eram quatro assaltantes, um negro”. Não diziam a etnia dos demais. Quando todos eram brancos, os jornais não destacavam isso para identificação da matéria. Era flagrante aí o preconceito” (2005, p.69).

Voltando à matéria do Gazeta da Tarde, a causa do suposto problema é apontada pela “vagabundagem” e falta de uma “ocupação séria”, já se delimitando as profissões aceitáveis de uma integração completa à civilidade.³⁴ Mais do que isso, se delimitava uma oposição fundamental do processo de urbanização capitalista: a separação entre cotidiano e lazer - o cotidiano nas ocupações “sérias” e produtivas, e o lazer limitado aos momentos e espaços cerceados da experiência em degradação.

“Uma nova miséria se estende, que toca principalmente o proletariado sem poupar outras camadas e classes sociais: a miséria do habitat, a miséria do habitante submetido a uma quotidianeidade organizada (na e pela sociedade burocrática de consumo dirigido)” (LEFEBVRE, 2001, p. 142).

Em contraposição a esse cotidiano pré-programado, vale destacar o trecho de um ex-morador da Colônia Africana:

“No tempo da Colônia Africana os brinquedos manufaturados em fábricas como hoje, não existiam, brinquedos sofisticados como bonecas de porcelana, eram oriundos do Distrito Federal e de São Paulo e até mesmo da Europa, não chegava à Colônia Africana. Ali as crianças confeccionavam seus próprios brinquedos e eram artesãos excepcionais” (SILVA, p.59 citado por SILVEIRA, 2015, p.61).

Fato curioso é que o jornalista do Gazeta da Tarde, para não reduzir seu pensamento a uma percepção individual, reporta-se enquanto mensageiro do “grito geral”. Percebe-se quem constitui, nessa visão, a população geral, ou melhor, quem tem voz para ecoar no grande grito³⁵.

A “síntese entre massacre e burocracia” expressa por Mbembe (2002) também está evidente em uma linha progressiva que se radicaliza: primeiro, a burocracia - se propõe o cadastramento da população e a apresentação dos moradores frente às autoridades; depois, o massacre - se pede, em tom de exigência, que a polícia “acabe com esses dois antros”. Aplicar ou não aplicar a lei: pouco importa. Ou melhor, a lei pouco

³⁴ O negro também ficava de fora da categoria abstrata de “operário”, que projetava a imagem de uma força de trabalho europeia (SODRÉ, 2002)

³⁵ “Ouçam o grande rumor paranoico sob o discurso da razão que fala pelos outros, em nome dos mudos” (DELEUZE e GUATTARI, p.483)

importa, afinal “o ‘legal’ somente sinaliza as regras ególatras que imperializam os desejos dos poderosos” (ESCOBAR, 2016, p. 23, tradução minha)

Leis e projetos urbanos

A influência do Estado enquanto legislador está, sobretudo, na facilitação da imigração europeia ao Brasil, em uma tentativa de miscigenação que buscava, por fim, o branqueamento. A ciência veio a calhar, em um momento de instrumentalização das teorias higienistas que associavam a branquitude ao progresso e calculavam as possibilidades de um futuro de raça “purificada”. Dois decretos tornam evidente a peneira racial que se estabelecia:

“O primeiro, de 28 de junho de 1890, determinou que os agentes diplomáticos e cônsules brasileiros e a polícia dos portos deveriam impedir a entrada de criminosos, mendigos, indigentes e indígenas da Ásia e da África. Os africanos e asiáticos só poderiam ser admitidos mediante autorização do Congresso Nacional. O segundo, de nº 7.967, de 18 de junho de 1946, estabelecia: ‘imigrantes serão admitidos de conformidade com a necessidade de preservar e desenvolver o Brasil, na composição de sua ascendência europeia’”. (CÔRTEZ, 2005, p. 71)

Conforme Sodré,

“As alegadas “vantagens técnicas” dos imigrantes europeus eram um argumento que mal escondia o desejo manifesto de se promover a “regeneração racial” do país. De sua parte, também por razões culturais e históricas, os negros não deixavam de oferecer resistência aos regimes produtivos de capatazia, ao regime férreo e pouco compensador do trabalho proletário” (2002, p. 44-45).

Essa estratégia de uma nova ocupação do espaço e dos postos de trabalho por sujeitos europeus é conformada por uma relação exposta por Silveira (2015), que em uma espécie de inversão da teoria de Norbert Elias, investiga como os imigrantes europeus, primeiramente outsiders na Colônia Africana, tornaram-se os estabelecidos da região ao ocuparem cargos de autoridade em instâncias da administração pública, da polícia e da Igreja. Nesse ponto, vemos como essas condições de possibilidade se relacionam ao que foi exposto pelo discurso dos jornais, quando esses denunciavam a Colônia Africana pela falta de “ocupação séria” dos seus habitantes, indo ao encontro, portanto, do projeto nacional de alocação dos imigrantes europeus em cargos “de conformidade com a necessidade de preservar e desenvolver o Brasil” (citado por CÔRTEZ, 2005, p.71). Quando os imigrantes se inserem na região da Colônia Africana, o que se desenrola é um choque de *modus vivendi* que se converte em conflitos e que, muitas vezes com o intermédio da polícia, são remediados conforme o prestígio e a posição social dos envolvidos: “como resultados destes conflitos, muitos negros teriam sido expulsos de suas

residências” ³⁶(SILVEIRA, 2015, p. 35). Como uma das “fórmulas” de denúncia de alguns habitantes, também se destacam os abaixo-assinados que buscavam remover os “negros desordeiros” (Ibid).

A maior parte das desapropriações parecem ser, no entanto, fruto da aparelhagem burocrática da região, com uma série de instâncias legais e econômicas estreitando a peneira dos estabelecidos. Ainda segundo Silveira (2015), tributos e regulamentações que recaíram sob a região padronizavam a estética e a higiene e dificultavam a permanência das famílias mais pobres. Entre as várias cartadas, esse é o caso da determinação de que as casas da região deveriam ter paredes de alvenaria, em um regulamento de 1914, assim como do aumento do IPTU. Buscava-se inserir a cidade nos novos padrões urbanos, tornando-a um centro econômico atrativo - o que incluía, por exemplo, o alargamento de ruas no entorno do centro e a precedente desapropriação.

“Sanear (segundo as concepções dos higienistas europeus), embelezar (impor à paisagem os monumentos de feição européia) e liberar a circulação (atacar o ambiente natural para adaptá-lo ao trânsito de homens e mercadorias) convertiam-se em palavras de ordem da nova cidade ‘civilizada’” (SODRÉ, 2002, p.43-44).

Mais uma vez, nos deparamos com as imagens uniformizantes e embelezadoras orientadas pela lógica dos “papéis de paredes europeus” que se sobrepõe e conformam novas dinâmicas socioespaciais. Pois, como atesta Milton Santos,

“Quem, na cidade, tem mobilidade — e pode percorrê-la e esquadrinhá-la — acaba por ver pouco da Cidade e do Mundo. Sua comunhão com as imagens, frequentemente pré-fabricadas, é a sua perdição. Seu conforto, que não desejam perder, vem exatamente do convívio com essas imagens. Os homens “lentos”, por seu turno, para quem essas imagens são miragens, não podem, por muito tempo, estar em fase com esse imaginário perverso e acabam descobrindo as fabulações” (1994, p.41).

³⁶ Apesar da desigualdade, vale mencionar que o projeto de uniformização cultural também afetava os processos de singularização dos povos europeus no sul do Brasil. Um exemplo disso foi o fechamento das escolas de imigrantes em 1917, com o objetivo de “unificar” o país a partir de um modelo de educação nacional (BOMENY, 2001).

Síntese e considerações finais

Os agentes selecionados (Igreja, Mídia e Estado) devem ser sempre considerados enquanto fios interligados em uma gigante teia de outros tantos fios, e nesses fios-armadilhas, as carnes pretensamente enquadrilhadas de suas presas que, por sua vez, os desfiam e produzem novos caminhos. Por trás das imagens, estratégias; por trás das estratégias, uma máquina histórica e historicizante; e de repente “o atrás” e o “a frente” se confundem e o espetáculo jorra todo movimento em uma virtualidade que se pretende real. Vimos que o território possui dimensões político-sociais de produção e captura, onde uma história única tenta se impor. E isso em um contexto de expansão territorial, de formação das novas cidades-metrópoles que são, segundo Willer, “o lugar de encontro da biografia pessoal e da história da humanidade, do macro e microcosmo, em um cruzamento de coordenadas temporais e espaciais” (2015, p.24).

Toda desterritorialização pressupõe uma posterior reterritorialização dos desterritorializados, seja por projetos de reassentamento do Estado ou, na falta desses, por conta dos próprios sujeitos expulsos. Esse novo território é, no entanto, acompanhado de uma série de reconfigurações que não se limitam ao espaço. Quando Ivori Garlet analisa esse processo nas trajetórias dos Guarani Mbyá, nos diz que “a necessidade de migrar e reterritorializar impele a uma reelaboração da memória, para que a mesma passe também a justificar os novos espaços que estão sendo incorporados” (2009, p.42). Como até aqui observamos principalmente os discursos produzidos pelos agentes provocadores, nos cabe inverter a proposição: a necessidade do projeto civilizatório em desterritorializar as populações que levam um modo de ser e de viver não condizente com as suas aspirações (pra que essas sejam justificadas e os novos espaços absorvidos à lógica da máquina capitalista) exige reelaborar a memória que entranha o novo território. Pois o que está em jogo não é apenas privar os deslocados da perspectiva de futuro, mas também de seu passado. Ou seja, também os grupos de poder que se apropriam do território precisam reterritorializá-lo a fim de reorganizá-lo à nova memória, o que implica a sobreposição de imagens, o espetáculo e a imposição do real fabricado. Como Deleuze e Guattari (2010) atestam, a reterritorialização capitalista é cada vez mais artificial, pois reprime os fluxos de desejo em representações imaginárias e estruturais postas em relações biunívocas (e então a dicotomia ocidental) que reduzem o campo social a imagens excludentes.

Não é preciso ir longe pra ver a manifestação desse processo que segue à todo vapor nos dias de hoje. O discurso, apesar das tentativas de dissuasão, muitas vezes nem precisa de máscara (apesar dos vários eufemismos), e os agentes continuam em um espectro bastante parecido. Em 2018, Marcelo Crivella - prefeito do Rio de Janeiro, bispo evangélico e sobrinho de Edir Macedo (fundador da Igreja Universal do Reino de Deus) - decidiu reformar as fachadas da favela da Rocinha com a seguinte justificativa: “A ideia nossa é que as pessoas, quando passem na (Autoestrada) Lagoa-Barra, olhem para cá e tenham uma ideia de uma comunidade arrumada, bonita, de povo trabalhador, enfim. Hoje ela está muito, muito feinha”. (citado por G1, 2018). Como respondeu um usuário virtual, citado pela reportagem: “Ele quer maquiagem a Rocinha, e o becos continuam

imundos, cheios de lixo e fezes de bichos!” (Ibid). Outro exemplo que encarna esse embelezamento superficial é a cidade de Gramado, com seu slogan “naturalmente europeia” e as reterritorializações em torno desse imaginário paisagístico voltado ao mercado do turismo. Ou então as imitações da Estátua da Liberdade espalhadas pelo país, e os monumentos em homenagem a figuras racistas e usurpadoras da terra. Como colonização eclesiástica, vemos as cruzadas empreendidas pelos missionários evangélicos em terras indígenas, o que, considerando o momento pandêmico, converte-se em outra arma de genocídio e etnocídio. O caráter imperialista fica ainda mais claro pelo fato de grupos como “Missão Novas Tribos do Brasil”, com apoio do presidente, serem treinados e financiados por organizações norte-americanas (WALDRON, 2020).

Também não se esgotam, e ao contrário, se multiplicam os processos de desterritorialização da população negra em Porto Alegre, como é o caso de quilombos como o da família Lemos, alvo de processos de reintegração de posse. Por se situar próximo da recentemente modernizada orla do Guaíba e dos empreendimentos imobiliários que crescem naquela região, foi sitiada pela mesma correspondência entre massacre e burocracia: certa manhã, o Batalhão de Choque da Brigada Militar apareceu com retroescavadeiras, descumprindo os trâmites legais necessários. Felizmente, órgãos públicos, coletivos e agentes independentes foram mobilizados para impedir o despejo, montando uma vigília e unindo esforços jurídicos pro enfrentamento legal, além da Frente Quilombola do Rio Grande do Sul que segue ativamente promovendo cultura, angariando recursos e unindo forças contra os projetos de despejo do capital financeiro. No caso do Quilombo Lemos, quem reivindica o espaço é o Asilo Padre Cacique, apesar de atravessado pelo interesse de empresas privadas (FREITAS, 2018), e, na figura do seu presidente, produz um discurso bastante similar àqueles manejados sobre a Colônia Africana - em entrevista, afirma: “na marra, no tapetão, ninguém vai ganhar, e esses invasores vão sair daí nem que seja a última coisa que eu faça na minha vida, de qualquer jeito. E se invadirem nosso lar, vai dar morte” (citado por FOGLIATTO, 2018), denunciando o quilombo (que é reconhecido pela Fundação Palmares) como “invasão afrodescendente” e “um bando de marginais reunidos” (Ibid).

Voltamos à Colônia Africana e o jogo de sobreposição: o “Rio Branco” sobre a “Colônia Africana”, a nomeação de ruas em homenagem a exploradores europeus como Cabral, a médicos higienistas como Cesare Lombroso, ou em outras partes da cidade a figuras como Davi Canabarro e Barão de Cotegipe, representações do racismo “à brasileira” que continuam até hoje como símbolos e reflexos historicizantes da construção da cidade. Nos “papéis de paredes europeus” materializam-se as importações de teorias racialistas, aliadas às imagens tradicionalistas do homem gaúcho, com os símbolos farroupilhas e seus bastiões imaculados. O interessante é que o próprio *mito fundador* da Colônia Africana aparece como reagente e denunciador desses mitos e símbolos tradicionalistas, como escreve um dos antigos moradores:

“Os primeiros negros a chegar à Colônia Africana foram os negros que conseguiram sobreviver à última batalha da Guerra dos Farrapos. Os Lanceiros Negros das forças militares que tiveram promessas de liberdade após o término da Guerra, coisas que não foram cumpridas, mesmo assim, os que não morreram não quiseram voltar ao cativeiro e sempre junto com suas mulheres e filhos, eles começaram a habitar a referida Capela. Desta data em diante,

como eles foram militares, não eram muito perseguidos até que veio a Lei do Vinte Livre. Seus filhos já livres começaram uma nova vida, assinada em 1888 a Lei Áurea, deu a libertação completa aos negros. Assim começou a vida na Colônia Africana” (SILVA, 2005, p. 29-30, citado por SILVEIRA, 2015, p. 57).

Apesar da historiografia descartar que os primeiros moradores tenham sido os Lanceiros Negros sobreviventes³⁷, essa parece ser a história que deu à Colônia Africana o *mito dos fundadores* (SILVEIRA, 2015) - aqueles que foram traídos pelos bastiões farroupilhas e relegados ao fundo da caverna da história, mas que a reacendem em um novo território que carrega as suas ancestralidades reagentes.

“A ‘África’ assim restituída era também uma simulação, mas, diferentemente do trompel’oeil cultural europeu na Colônia, não produzia nenhuma ideologia de rejeição do território, das singularidades locais. Ao contrário, incorporava-as politicamente” (SODRÉ, 2002, p. 73).

Indo ao encontro da teoria da história de Walter Benjamin, reviver o passado pode ser uma maneira dos “vencidos” provocarem a interrupção da continuidade imposta pela história universal³⁸, de desviar o trem pra fora dos trilhos. Afinal, a relação entre passado e presente não se dá por uma reconstituição da história de forma objetiva (como se a memória fosse um espelho), mas pelas imagens que são resgatadas do bloqueio imposto pelo jogo colonialista e ressignificadas como parte de um imaginário coletivo, e por isso tomam a forma de mitos e se incorporam a um sistema cósmico, sendo posicionadas também como arma política. Não se trata de uma luta conceitual ou de uma disputa de argumentos - a linguagem é outra, as formas de expressar a história são diversas, e por isso a recusa de uma história que se esgota pela causalidade.

“A herança cultural repassada (a tradição é uma forma de comunicação no tempo) [...] é também algo que ultrapassa a consciência do grupo, à medida que as relações genealógicas, tradicionalmente estabelecidas entre as instituições, não são inteiramente apreensíveis pelo saber consciente da comunidade. A tradição é uma exigência incontestável que “possui” o grupo e que se expressa muitas vezes - o caso dos cultos negros é um bom exemplo - na forma da possessão ou do transe iniciático. A ligação com a esperança, com

³⁷ “Muitos afro-gaúchos moradores desta região “desceram” do centro, e foram ocupar os lugares menos habitados e cobertos por vegetação densa. Outros, porém, eram ex-cativos de chácaras da redondeza, das famílias Mostardeiros e Mariante, que haviam ocupado estes territórios após a abolição”. (SILVEIRA, 2015, p. 57)

³⁸ Enquanto para os vencedores o passado é o tempo morto e superado, para os vencidos o passado arruinado é o próprio presente, “razão para que concebam o futuro como o futuro daquele passado, e não como um desenvolvimento desse presente” (FRANCO, 2015, p. 110).

o futuro [...] assenta-se no relacionamento ético e cósmico com o passado. A transmissão do *axé* implica na comunicação de um Cosmos que já inclui passado e futuro [...] não têm aí vigência, entretanto, mecanismos da lógica analítica ou da razão instrumental, pois a transmissão se opera pelo deslocamento espacial de um conjunto simbólico - gestos, danças, gritos, palavras - em que o corpo do indivíduo tem papel fundamental. A língua deixa de ser regida pelo sentido finalístico (isto é, por seu valor de troca semântico), para atingir a esfera própria do símbolo (a instauração ou a recriação de uma ordem) e tornar-se veículo condutor de força” (SODRÉ, 2002, p.103-104).

Bem, se a história hegemônica é universal, não é totalizante: nos deslocados ainda escorre a visão de uma existência múltipla e ultracorpórea, ainda que lutando contra a confusão das imagens-máquina. Se os “influenciados por pais-de-santos” são internados em hospitais psiquiátricos devido aos seus “delírios”, continuam não matando sua fonte, seu *axé*, essa combinação de intensidades por onde o desejo pode fluir, os automatismos podem ser rasgados e o *socius* assim investido pra muito além das pretensões e objetivos civilizatórios. Se a cidade se forma sob o cerceamento da experiência, é também todo ano “tomada de volta” (ainda que de forma pontual e conflituosa) por festividades como o carnaval, que disputam o espaço com as restrições governamentais que buscam limitá-las espaço-temporalmente, ou então reapropriadas em lugares como o Largo Zumbi dos Palmares e a Redenção. Se o pároco lamenta os desvios por “doutrinas falsas, perigosas e perversas”, ele não as faz desaparecer: o modelo civilizatório projeta as estratégias necropolíticas e suas sínteses entre massacre e burocracia porque não pode fazer da sua história única a única história. Toda história tem seu avesso e, como nos diz Artaud, “quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos [...] então poderão ensiná-lo a dançar³⁹ às avessas como no delírio dos bailes populares e esse avesso será seu verdadeiro lugar”. (2019, p.196)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Paulo César. **A cura da raça: eugenia e higienismo no discurso médico sul-rio-grandense nas primeiras décadas do século XX.** *Cadernos de saúde pública*, Rio de Janeiro, vol.23, n.1, p. 241-246, jan. 2007.

ARTAUD, Antonin; WILLER, Claudio (Org.). **Escritos de Antonin Artaud.** Porto Alegre: L&PM, 2019.

³⁹ “A dança gera espaço próprio, abolindo provisoriamente as diferenças com o tempo, porque não é algo espacializado, mas espacializante, ou seja, ávido e aberto à apropriação do mundo, ampliador da presença humana, desestruturador do espaço/tempo necessariamente instituído pelo grupo como contenção do livre movimento das forças.” (SODRÉ, 2002, p.134)

BADIOU, Alain. **Em busca do real perdido**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

_____. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOHRER, Felipe Rodrigues. **Breves considerações sobre os territórios negros urbanos de Porto Alegre na pós-abolição**. *Illuminuras*, Porto Alegre, v.12, n. 29, p. 121-152, jul./dez. 2011

BOM DIA RIO. **Crivella diz que vai reformar fachadas da Rocinha, no Rio, porque ela está muito 'feinha'**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/crivella-diz-que-vai-reformar-fachadas-da-rocinha-no-rio-porque-ela-esta-muito-feinha.ghml>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Michel Foucault y la colonialidad del poder**. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, n. 6, p. 153-172, jan. /jun. 2007.

CÔRTEZ, Antônio Carlos. **As Caras Pretas**. In: SANTOS, Irene (Org.). *Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre*. Porto Alegre: Do Autor, 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 2010.

ESCOBAR, Arturo. **Thinking-feeling with the Earth**: Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South. *Revista de Antropologia Iberoamericana*, Madrid, Espanha, vol.11, p.11-32, jan. /abr. 2016.

FLECK, Giovana. **Colônia Africana**: como teve início a remoção dos negros para a periferia de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/cidades/2017/04/colonia-africana-e-o-constante-afastamento-da-cultura-negra-em-porto-alegre/>. Acesso em: 08/11/2019.

FREITAS, Douglas. **As megaempresas e os interesses que atravessam a reintegração de posse do Quilombo do Lemos**. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2018/11/as-megaempresas-e-os-interesses-que-atravesam-a-reintegracao-de-posse-do-quilombo-do-lemos-por-douglas-freitas/>. Acesso em: 10/11/2019.

FOGLIATTO, Débora. **Presidente do Padre Cacique sobre Quilombo Lemos**: 'vão sair nem que seja a última coisa que eu faça'. Disponível em:

<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/11/presidente-do-padre-cacique-sobre-quilombo-lemos-vao-sair-nem-que-seja-a-ultima-coisa-que-eu-faca/>. Acesso em: 10/11/2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **Verdade e subjectividade** (Howison Lectures). Revista de Comunicação e linguagem. n° 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223. Disponível em http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_verdade_subjetividade.pdf. Acesso em: 07/11/2019.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

GARLET, Ivori. **Desterritorialização e reterritorialização**: a compreensão do território e da mobilidade Mbya Guarani através das fontes históricas. *Fronteiras*, Dourados, MS, vol.11, n.19, p.15-46, jan./jun. 2009

GILROY, Paul. **O atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GUEDES, Simoni Lahud. **Umbanda e Loucura**. In: VELHO, Gilberto. Desvio e divergência: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1985.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

IBÁÑEZ, Mario Rodriguez. **Ressignificando a cidade colonial e extrativista**: Bem Viver a partir de contextos urbanos. In: DILGER, Gerhard; LANG, Miriam; FILHO, Jorge Pereira (Org.). Descolonizar o imaginário: Debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Elefante, 2016.

KERSTING, Eduardo Henrique de Oliveira. **Negros e a Modernidade Urbana em Porto Alegre**: Colônia Africana (1890-1920). Porto Alegre: PUCRS. 1998.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia**: Oito conferências sobre a natureza do Antropoceno. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

LEACH, Edmund Ronald. **O gênese enquanto um mito**. In: DA MATTA, Roberto (Org.). Antropologia. São Paulo: Ática, 1983. cap.1.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAUCH, Claudia. **Saneamento moral em Porto Alegre na década de 1890**. In: MAUCH, Claudia et al. Porto Alegre na Virada do século 19: cultura e sociedade. Porto Alegre, Canoas, São Leopoldo: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1994.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. *Public Culture*, Durham, vol.15 n.1, p. 11-40, 2003.

NEGRI, Antonio. **Espinosa subversivo e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVEIRA, Alexandre Barcelos. **De colônia africana a bairro Rio Branco: desterritorialização e exílio social na terra do latifúndio: Porto Alegre, 1920-1950**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.

TAUSSIG, Michael. **Shamanism, Colonialism, and the Wild Man: A study in Terror and Healing**. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

TURNER, Frederick. **O espírito ocidental contra a natureza**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Prefácio – O recado da mata**. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WALDRON, Travis. **A cruzada de missionários fundamentalistas na Amazônia e a ameaça de 'genocídio' durante a pandemia**. Disponível em: https://huffpostbrasil.com/entry/missionários-indigenas-coronavirus_br_5ea08dd0c5b69150246c9427. Acesso em 20/05/2020.

WILLER, Claudio. **Magia, poesia e realidade: o acaso objetivo em André Breton**. Disponível em: https://www.academia.edu/11994592/MAGIA_POESIA_E_REALIDADE_O_ACASO_OBJETIVO_EM_ANDR%C3%89_BRETON. Acesso em: 14/04/2020.

REFLEXÕES SOBRE EVASÃO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL NELSON MANDELA⁴⁰⁴¹

Luiza Ferreira Kramer
Luíza Mattos Jobim da Costa⁴²

Resumo: Este artigo tem como objetivo tratar do problema da evasão escolar, mais especificamente na Escola Estadual Nelson Mandela, onde participamos do cotidiano escolar como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de sociologia. A partir desta experiência, abordamos este tema por meio de contato com alunos, professores e demais funcionários da escola. Para tanto, realizamos entrevistas e conversas informais, análise documental e aplicação de um questionário junto aos alunos sobre seu perfil socioeconômico, além das experiências em sala de aula que nos foram proporcionadas. Trazemos, então, neste artigo, uma reflexão em torno da evasão escolar, buscando apreender suas causas, tais como os problemas em transporte, acesso, localização, moradia, situação familiar, incentivo, trabalho, estigma, reprovação e situação das escolas públicas, de seus professores e funcionários. Compreendemos, então, que estes fatores se inter cruzam, tornando a origem do problema muito mais complexa do que apenas fatores individuais, mas sendo entendida como estruturalmente construída. Ao final, projetamos algumas possibilidades de resolução desse problema.

Palavras-chave: Fracasso escolar; PIBID; Políticas públicas; Educação pública; Reprodução social.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que visa a inserção dos alunos de licenciaturas no ambiente escolar. Neste sentido, envolve o planejamento didático, a participação em sala de aula e até mesmo o conhecimento e/ou o envolvimento com questões de gestão escolar. A nossa experiência na Escola Estadual de Ensino Médio Nelson Mandela (EENM), como pibidianas do subprojeto de sociologia, nos proporcionou entrar em contato com diversas problemáticas

⁴⁰ Este artigo tem como origem a iniciativa própria das alunas como forma de finalização da participação do projeto PIBID.

⁴¹ Nome fictício.

⁴² Graduandas de Ciências Sociais da UFRGS e participantes do PIBID 2018-2020.

do cotidiano escolar. Dentre estas, ganhou destaque a evasão escolar, sobretudo por estar diretamente relacionada aos alunos. Sendo assim, o problema deste artigo está relacionado à evasão e quais são as suas origens, no caso da EENM. Esta questão gerou reflexões e problematizações acerca de seus motivos, suas consequências e as formas de manejo com que a escola e o Estado têm lidado com esta realidade. Por isso, os principais objetivos do estudo são: investigar os dados da EENM relacionados à evasão e os fatores relacionados à origem do problema neste contexto, bem como tratar de como o PIBID e as nossas experiências se relacionam com ele. Este é um tema preocupante e que sempre vem à tona ao falar de educação, devido às consequências que a evasão traz não apenas em nível individual, mas em termos de inclusão e de integração social. Assim, neste artigo iremos tratar sobre como esse assunto se reflete especificamente nesta escola e em seus alunos.

Metodologia

Ao longo do projeto, nos deparamos com a questão da evasão por inúmeros meios. Como pibidianas, pudemos observar o andamento do ano escolar da escola EENM, tanto dentro da sala de aula quanto na administração geral. Assim, observamos preocupações dos estudantes sobre ter que abandonar a escola, súbitas e constantes faltas de certos alunos e conversas sobre isso entre os professores. Também tivemos conversas informais com professores, alunos e funcionários da escola, bem como entrevistas sobre o tema e análise de alguns documentos. Devido ao dia a dia corrido dentro de uma escola, esta coleta se deu por meio de conversas muitas vezes interrompidas e fragmentadas. Tivemos dificuldades no processo, obtivemos informações difíceis de confirmar através de documentos e falas que por vezes se contradiziam entre membros diferentes da equipe escolar. Por fim, realizamos um levantamento de informações a partir de aplicações de questionários junto aos estudantes sobre o perfil socioeconômico dos mesmos, que nos foram cruciais para as reflexões e discussões a seguir.

Evasão

Sabe-se que, quanto maior o tempo na escola, maiores as chances de se conseguir um emprego e com salários melhores e, portanto, de ascensão social. Assim, é de extrema importância o incentivo à permanência do(a)s estudantes na escola. Porém, nunca se chega a respostas definitivas nem soluções fáceis em como combater a perda de alunos, principalmente por conta de sua complexidade. A evasão ou abandono (às vezes usados como sinônimos) perpassa experiências que envolvem questões como acesso, permanência, qualidade do ensino, violência, sociabilidade, sustentabilidade (sobretudo econômica), entre tantos outros. Assim, a evasão escolar é somente o estágio final de um longo e complexo processo que envolve a relação entre escola e o espaço social.

Segundo Klein (2006), em um estudo sobre a evasão escolar no Brasil, “para universalizar o Ensino Médio, e ter tempos médios esperados de conclusão reduzidos, é necessário que as taxas de repetência sejam menores que 5% e as taxas de evasão menores que 1%” (KLEIN, 2006, p.142). Neste mesmo estudo, porém, foram constatados níveis de evasão brasileiros muito maiores: 4,45% em média no primeiro ciclo fundamental, 9,83% no segundo ciclo e 7,62% no Ensino Médio - isto em 2003. Foi percebida uma

melhora nestes números deste então - com 6,1% em 2018, como podemos ver no quadro 1 abaixo, que mostra os dados de 2014-2018. Estamos, porém, ainda muito distantes de chegar a números ideais em relação a este tema, principalmente em relação ao Ensino Médio, como também nos mostra a realidade dos dados tanto do Estado do Rio Grande do Sul quanto da EENM, conforme relataremos a seguir.

QUADRO 1: Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio no Brasil entre os anos de 2014-2018.

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais					
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

FONTE: Portal INEP.

A evasão na Escola Estadual Nelson Mandela

A EENM fica localizada no bairro Navegantes, na zona norte de Porto Alegre, e oferece apenas o Ensino Médio. Possui 507 alunos, todos matriculados em ensino regular, distribuídos em oito turmas de primeiro ano, sete de segundo e seis de terceiro. Atualmente a equipe conta com 39 professores, sete funcionários, um diretor e três vice-diretores. Não possui coordenação pedagógica, apenas orientação. Há apenas uma professora de sociologia e um período de sociologia no primeiro e no terceiro ano e dois no segundo.

No início de cada ano na escola EENM, assim como em outras, no momento de distribuir os alunos por turmas, há a colocação de elevados números de matrículas por turmas, mais do que seria adequado pedagogicamente. Isto se deve, conforme podemos constatar através de entrevistas com funcionários da escola, à expectativa de abandono e diminuição no número de alunos no decorrer do ano. Assim, entende-se que a evasão faz parte do cotidiano escolar e, não raras vezes, condiciona um conjunto de decisões e ações. Tal situação sugere que a evasão é entendida como algo ‘natural’ que acontece nas escolas, especialmente nas turmas do noturno e dos primeiros anos, como será discutido na sequência.

Se atentarmos para os dados do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul sobre abandono escolar no ano de 2018, é o Ensino Médio que têm maiores taxas de abandono em comparação ao resto da educação básica, chegando a 9,2% (tabela 1). No caso da EENM, segundo indicadores do INEP, este índice, em 2018, foi de 5,2%, o que indica, segundo o próprio órgão, a necessidade de se ter estratégias para conter o avanço da evasão escolar. Mesmo assim, a escola ainda se coloca em posição superior ao resto do estado. A EENM também possui um elevado índice de reprovação (25,5%), semelhante ao do Estado (26,9%). Ainda segundo o INEP, este alto índice pode refletir

em um aumento da distorção idade-série, o que também se comprova pela taxa de reprovação na EENM (41%).

TABELA 1: Taxas de reprovação, abandono e aprovação das escolas estaduais do Rio Grande do Sul dos anos de 2010-2018.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reprovação	10,7	8,9	5,8	7,3	7,6	8,4	7,8	8,1	13,1
Abandono	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4
Aprovação	88,7	90,6	93,6	92,2	91,9	91,2	91,8	91,4	86,50

Anos Finais do Ensino Fundamental

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reprovação	23,2	23,1	21,7	20,5	19,4	20,6	20,1	19,2	25,5
Abandono	2,7	2,8	2,7	2,5	2,5	2,0	1,6	1,8	1,4
Aprovação	74,1	74,1	75,6	77,0	78,1	77,3	78,3	79,0	73,10

Ensino Médio

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Reprovação	21,9	22,5	18,0	16,4	17,3	19,0	21,4	21,9	26,9
Abandono	12,4	11,5	11,8	10,1	9,0	8,1	7,4	8,4	9,2
Aprovação	65,6	66,0	70,2	73,5	73,7	72,9	71,2	69,7	63,90

Fonte: Censo Escolar/ INEP e Seduc

Mesmo estando em situação melhor que o estado, o índice continua sendo alto e preocupante. É tarefa dos professores e da coordenação pedagógica uma atenção extra sobre a quantidade de faltas consecutivas de cada aluno e a consequente notificação para a orientadora pedagógica da escola, que toma as providências devidas em cada caso com as políticas de combate à infrequência. Quando o aluno é menor de idade e tem 5 dias de faltas consecutivas, é aberta a FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), instituída no Rio Grande do Sul em 1997, como uma forma de combate a evasão escolar, entendendo que a infrequência é o primeiro passo para o abandono. Este documento é uma parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público e seu objetivo é a valorização do espaço escolar, e, em paralelo, o acolhimento e a permanência contínua do aluno na escola. No entanto, na prática, nem sempre a FICAI é aberta e o aluno, resgatado. Muitas vezes sem tempo, os professores, sobrecarregados, desmotivados, com

parcos e parcelados salários, sem condições de trabalho, atuando em áreas distintas daquela de sua formação inicial, desvalorizados e com o excesso de tarefas administrativas que o processo demanda, acabam não abrindo as fichas necessárias, segundo relatos da equipe da escola. No ano de 2019, por exemplo, de acordo com o depoimento da orientadora pedagógica, não foi aberta nenhuma FICAI na EENM, mesmo a escola sabendo da necessidade de fazê-lo em pelo menos 5 casos. Complexando ainda mais a situação, que, mesmo sendo conhecida e havendo meios para se solucionar, não há recursos humanos e disponibilidade para tal processo.

O problema da maioridade

Esta política de combate à infrequência dos menores de idade, no entanto, não abrange os alunos que já são maiores, sendo estes grande parte do contingente das escolas de Ensino Médio. Na EENM, por exemplo, de um total de 355 alunos submetidos ao nosso questionário no ano de 2019, obtivemos um total de 83 estudantes (23%) com 18 anos ou mais, como se pode ver na tabela 2. Ou seja, 272 alunos - cerca de 77% - têm a idade aconselhada para o Ensino Médio (de 14 a 17 anos).

TABELA 2: Faixa etária dos alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2019 na E. E. Nelson Mandela.

Ensino médio - Ano	Idade											
	4	5	6	7	8	9	0	1	7	8	2	Total
Primeiro		7	0	6								23
Segundo			0	2	6							36
Terceiro				0	1							6
Total		0	3	28	3	3						55

Fonte: Elaboração própria

Isto significa que quase um quarto dos alunos da escola não são atingidos por nenhuma política de controle da infrequência. Apesar da legislação brasileira sustentar uma perspectiva progressista em relação à garantia do direito à educação, a atuação do Estado pode ficar restrita em termos de sua obrigatoriedade normativa, dos 4 aos 17 anos de idade. Ou seja, as políticas públicas de educação, para o caso em tela, pouco ultrapassariam as prescrições normativas, como mostramos com o caso da maioridade. A

evasão ocorre em um conjunto de contextos e fatores conjunturais que levam a essa decisão durante toda a vida escolar, podendo ser evitada com medidas tomadas anteriormente, ou, quando estas falham, com ações que lidam diretamente com estes alunos maiores de idade que estão prestes a evadir.

No entanto, algumas políticas relacionadas ao tema podem ser observadas recentemente. A partir de conversas com a secretária Beatriz, com a vice diretora Carla e com a orientadora pedagógica Luciana⁴³, tomamos conhecimento da ação “Aluno Presente”⁴⁴, programa do Governo do Estado do RS que iniciou em 2019. De acordo com as informações recebidas, este programa tem como objetivo identificar os alunos maiores de 18 anos infrequentes. Contudo, na prática, de acordo com Beatriz, o que acontece é que as matrículas dos alunos com baixo índice de frequência (menos de 75% de presença) e que são maiores de idade são sistematicamente canceladas da instituição. Isso porque, quando a matrícula é cancelada, ela não consta como abandono escolar no censo, e, assim, para a avaliação da escola e do próprio Estado, o índice de evasão pode apresentar discrepâncias com a realidade. Em 2019, na EENM foram cerca de 20 alunos cancelados. Esta amostra, ainda que pequena, indica que pode haver distorção nos dados oficiais sobre o tema. Neste sentido, os números sobre evasão trazidos separadamente por ano escolar podem parecer pequenos e trazer uma falsa ideia do tamanho do problema, dificultando possíveis políticas públicas que podem não abranger a totalidade dos alunos.

Durante conversas com a orientadora pedagógica, percebe-se que, quando o aluno tem menos de 18 anos, ainda há uma certa preocupação. Mesmo não se abrindo a FICAI, há uma tentativa de resgate, tenta-se ligar para família, pede-se para os colegas tentarem contato, manda-se correspondência. No entanto, com os alunos possivelmente cancelados, que são os maiores de idade infrequentes, ainda segundo a equipe, a escola fica “livre da responsabilidade” de ir atrás, ligar e tentar resgatar, pois a orientação da Secretaria de Educação seria de apenas cancelar a matrícula, sem a necessidade nem de avisar ao aluno ou à família. Esta forma de comunicação entre a Secretaria de Educação e a escola também nos faz refletir sobre a obediência compulsiva das normas vindas de instituições superiores. Não houve nenhuma discussão, muito menos uma reflexão crítica, sobre o que significa esta política e suas consequências.

⁴³ Nomes fictícios.

⁴⁴ Não foram encontradas maiores informações deste programa além das conseguidas na própria instituição escolar através de conversas com a secretária da escola, com a orientadora pedagógica e com a diretora.

Causas da evasão

Locomoção

A responsabilidade sobre a frequência do aluno na escola não é apenas do próprio jovem, mas também de sua família e do Estado. Seria dever e responsabilidade do Estado a garantia do direito à educação a todos e é preciso haver mecanismos de acordo com cada contexto e necessidades da comunidade para buscar de volta este aluno. Na EENM, por exemplo, que está localizada em um bairro comercial, e cujos alunos vêm de diversos bairros de Porto Alegre, conforme a tabela 4, há o problema da locomoção. Nos foi relatado por diversos alunos, causando preocupação nos professores e na direção, a dificuldade de continuar frequentando a escola por conta do aumento do preço da passagem de ônibus, que atualmente custa R\$4,70. Apesar de grande parte dos alunos (177) morarem na mesma região da escola, muitos destes se encontram no Arquipélago⁴⁵, o que dificulta a locomoção em dias de chuva, principalmente. Além disso, 34 alunos habitam a região metropolitana de Porto Alegre, e o restante (135) mora em outras regiões da cidade, dependendo, então, de transporte público e de todas suas dificuldades.

Não obstante, destacamos as regiões 2 e 3, com um total de 286 alunos, distribuídos nos bairros em torno da escola (Farrapos, Humaitá, Navegantes, etc.) e na zona norte da cidade, espaços que, na comparação com outros bairros, estão longe de serem considerados como áreas nobres da cidade. A região do Orçamento Participativo (OP)⁴⁶ Humaitá-Navegantes, onde a escola se encontra, composta pelos bairros Anchieta, Farrapos, Humaitá, Navegantes e São Geraldo, possui IDH de 0,765, enquanto este índice é de 0,935 na região Centro e, na cidade de Porto Alegre, 0,805. Já a taxa de analfabetismo na região é de 2,56% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio, de 3,22 salários mínimos. Enquanto isso, estes números no Centro são de 0,51 e 8,81 e, no município, de 1,20 e 5,29, respectivamente.

TABELA 3: Disposição por Região de Gestão do Planejamento de POA do local de moradia dos alunos matriculados no Ensino Médio da E. E. Nelson Mandela no ano de 2019.

Região onde mora ⁴⁷	Alunos matriculados	Total (%)
--------------------------------	---------------------	-----------

⁴⁵ Bairro de Porto Alegre localizado próximo da escola que é formado por 16 ilhas do Delta do Jacuí. Enfrenta frequentes alagamentos em períodos de chuva.

⁴⁶ A distribuição da área do município de Porto Alegre por regiões do OP é diferente do que a feita por regiões de Gestão de Planejamento, utilizadas na tabela 3. Os dados no Observa Poa, da Prefeitura de Porto Alegre, porém, se encontram publicados apenas de acordo com as regiões de OP. A região Humaitá-Navegantes é composta por alguns dos bairros que compõem a RGP-2, mas não todos.

⁴⁷ O leitor encontrará no link

https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_de_Gest%C3%A3o_do_Planejamento_de_Porto_Alegre#:

RGP-1	9	2,60
RGP-2	177	51,16
RGP-3	109	31,50
RGP-4	5	1,45
RGP-4	6	1,73
RGP-5	1	0,29
RGP-6	0	0,00
RGP-8	1	0,29
Região Metropolitana	34	9,83
Não Sei	3	0,86
Outros	1	0,29
Total (N)	346	100,00

Fonte: Elaboração própria

Diferença entre turnos

Outra questão que nos chamou a atenção foi a diferença entre os turnos da escola, diurno e noturno, no primeiro ano do Ensino Médio, quanto à frequência e à distorção idade-série. Em 2019, existiam sete turmas de primeiros anos à tarde, num total de 168 alunos, e uma à noite, com 33 alunos. À noite, dos 33 alunos, 29 estão em distorção (88%), sendo, destes, 5 alunos com somente 1 ano de atraso. Já à tarde, são somente 63 dos 168 (37,5%), sendo 36 alunos com atraso de somente 1 ano. Embora continue sendo um índice alto, já é o bastante para se notar uma grande diferença entre os turnos. Os dados

[~:text=afinidades%20entre%20si.,As%20oito%20Regi%C3%B5es,Baixa%2C%20Menino%20Deus%2C%20Azenhaa](#) distribuição dos bairros por cada região estabelecida pela gestão do planejamento de Porto Alegre.

brasileiros comprovam esta realidade: segundo o Instituto Unibanco (2016, p. 3), citado por Santana e Melo (2020), “metade dos matriculados nesse período [noturno] têm entre 18 e 21 anos, enquanto no diurno a maioria (56,4%) tem menos de 17 anos. O alto índice de defasagem idade-série (53%) também explica, em parte, a elevada média de idade desses estudantes”.

Além disso, quanto à frequência e evasão, dados de um levantamento feito em outubro de 2019 na EENM demonstram que, dos 33 alunos da noite, 2 já haviam sido cancelados, enquanto, dos 168 da tarde, este número era de 3. Ou seja, o turno da noite é o que possui mais faltas, maior quantidade de alunos em distorção e assim, maior possibilidade de evasão, principalmente no primeiro ano do Ensino Médio. Isto porque, normalmente, é neste ano que acontece a troca de escola, do ensino fundamental para o médio, e, assim, ocorre também a troca de bairros e de maneiras de locomoção. Segundo conversas com alunos, aumenta-se o nível de exigência, os colegas são novos, as matérias são inusitadas; e todos esses fatores tornam o primeiro ano o mais propício para o abandono (como evidenciado pela diminuição do número de turmas progressivas a cada ano escolar). Assim, é o ano em que mais deve haver cuidado e responsabilidade para com estes alunos.

O turno da noite é o mais fragilizado, visto que, segundo os questionários aplicados na escola, é composto majoritariamente por pessoas maiores de idade, que trabalham no turno inverso e, devido ao cansaço, não conseguem se dedicar totalmente aos estudos; além de serem o grupo em que talvez as matérias sejam mais distantes da realidade dos alunos. Uma investigação sobre os problemas do turno noturno feita por Santana e Melo (2020) confirma estas questões e também demonstra que as mães (que normalmente são quem ajudam seus filhos nas tarefas e acompanham a trajetória escolar destes) de estudantes matriculados neste período possuem menor nível de escolarização, normalmente mais baixo do que o de seus filhos, não tendo elas chegado ao Ensino Médio e possuindo, portanto, maiores dificuldades de auxiliá-los. Além disso, os autores destacam as condições do ambiente escolar e da equipe (principalmente os professores), que são diferentes de acordo com o turno. O número de funcionários normalmente é reduzido no período noturno, bibliotecas e quadras muitas vezes ficam fechadas e os professores chegam neste horário cansados depois de já terem trabalhado nos turnos da manhã, tarde ou até mesmo em ambos. Esta diferença é central para se analisar o tema, pois:

“Um ensino de qualidade não depende apenas do trabalho docente com os alunos. O espaço, a infraestrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, porque uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas. Segundo, porque um ambiente confortável beneficia o aprendizado dos alunos, na medida em que oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.” (Abramovay; Castro, 2003, p. 279, apud SANTANA; MELO, 2020).

Sendo assim, é um problema que não se olhe para o turno da noite com a especificidade que este merece, devido a todas essas questões que se apresentam de maneira diferente neste período. O que acontece, porém, na EENM, é somente que há maior flexibilidade quanto às faltas, como evidenciado nas listas de presença às quais tivemos acesso. Isto porque, já que no turno da noite é esperado que haja mais faltas devido a todos os problemas aqui apresentados, os professores aguardam mais tempo antes de fazer o comunicado de infrequência, como concluímos após verificar as listas de presença de ambos os turnos e conversar com a equipe da escola. Fica evidente, então, que a instituição não possui uma maneira de lidar com o problema de maneira a resolvê-lo em sua base e, com essa limitação, acaba por tentar minimizar os danos desta forma.

Trabalho

Outro fator que se relaciona fortemente à evasão escolar é a quantidade de jovens que trabalham. Na realidade, esta não é propriamente uma situação recente em nosso país. Segundo Ferreira (2002):

“Os resultados desse processo de inserção precoce de crianças e adolescentes no mercado de trabalho são extremamente prejudiciais para o seu desenvolvimento físico e mental, impedindo-as de participar de atividades de acordo com a sua faixa etária, comprometendo irremediavelmente o seu futuro (...) (O que) implica graves prejuízos para a formação escolar de crianças e de adolescentes, configurando um quadro ‘vergonhoso’ com altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar.” (FERREIRA, 2002, p.100).

O mercado de trabalho acaba sendo um fator importante na decisão de permanecer ou não na escola, tanto para continuar e conseguir ter um diploma e arranjar um emprego, com melhores salários, quanto para ter que largar a escola e começar a trabalhar para conseguir sobreviver e ajudar a família. Como pode-se perceber pela tabela 5, 38% dos alunos na EENM trabalham, um índice que confirma o alto número de adolescentes que entram precocemente no mercado de trabalho. Dos alunos que trabalham, 22% são jovens aprendizes e 19% são estagiários, as duas maiores concentrações da mesma ocupação. O restante das ocupações citadas é em sua maioria ou trabalhos manuais e muitas vezes precários, ou outros tipos de ocupação, como administrativa, que exigem baixa escolaridade e remuneram com baixos salários, já que estes jovens ainda se encontram no Ensino Médio.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002), não é necessariamente a falta de recursos que causa o ingresso no mercado de trabalho enquanto ainda jovem e estudante, mas outros motivos como a autoafirmação, a independência econômica e a ideologia familiar também são apontadas como possíveis motivos. No entanto, como apontam Silva Filho e Lima Araújo (2017), numa sociedade tão desigual como a brasileira e sem políticas públicas efetivas de democratização do ensino e de possibilidades de permanência, a necessidade imediata de renda ou baixas expectativas em retornos futuros fazem com que estudantes ingressem no mercado do trabalho para garantia de sua sobrevivência.

A questão do fracasso escolar, e consequente evasão, assim, pode se relacionar com o ingresso precoce no mundo do trabalho, pois quanto mais esses estudantes trabalham, menos tempo têm para se dedicarem à escola, o que faz muitos deles acabarem não terminando os estudos e, portanto, seguindo nos mesmos tipos de ocupação. Com baixo capital escolar, é provável que encontrem maiores dificuldades nessa área no futuro. Assim, entendemos que tanto a evasão escolar quanto o ingresso precoce no mercado de trabalho podem estar relacionados e devem ser levados em conta na hora de se pensar sobre este processo, mostrando como ambos são reflexos de mecanismos excludentes da sociedade, que perpetuam a desigualdade (MAZZOTTI, 2002).

TABELA 4: Distribuição dos alunos matriculados no Ensino Médio da E. E. E. M. Nelson Mandela, no ano de 2019, por idade e ocupação profissional.

Trabalha e estuda	Nº de alunos	Total (%)
Não	217	61,82
Sim	134	38,18
Total	351	100,00
Ocupação de quem trabalha		
Empresa de refrigeração	3	2,23
Administrador (a)	9	6,71
Jovem aprendiz	30	22,38
Estagiária (o)	26	19,40
Atendente	4	2,98

Auxiliar administrativo	10	7,4 6
Vendedor	3	2,2 3
Operador de Loja	2	1,4 9
Eventos	1	0,7 5
Monitor de brinquedo	2	1,4 9
Auxiliar administrativo e fotógrafo	1	0,7 5
Estoque	1	0,7 5
Técnico de informática	1	0,7 5
Gerente	1	0,7 5
Separador	1	0,7 5
Mecânico	1	0,7 5
Auxiliar contábil	2	1,4 9
Bar	1	0,7 5
Empresa de segurança	1	0,7 5

Costureira	1	0,7 5
Operador de Caixa	2	1,4 9
Expedição	1	0,7 5
Micro empreendedor	1	0,7 5
Comércio	1	0,7 5
Atendente de marketing	1	0,7 5
Telefonista	2	1,4 9
Auxiliar de cozinha	1	0,7 5
Manicure	1	0,7 5
Atleta	1	0,7 5
Barbeiro	1	0,7 5
Outros	21	15, 67
Total	134	100 ,00

Fonte: Elaboração própria

Fracasso social e reprodução social

Dos jovens evadidos, alguns voltam à escola em algum momento posterior, porém com grande defasagem idade/série. Rotulados como alunos que estão fadados ao fracasso escolar, sentem-se desmotivados e sem ânimo para continuar. Além disso, estudos realizados sobre tema (GONZAGA; MACHADO, 2007) indicam que os jovens mais expostos à defasagem idade-série são meninos, não brancos, residentes em localidades com menor oferta educacional, com grupo familiar maior, pais menos escolarizados e com menor renda familiar per capita.

Como já seria esperado, isto revela que a escola faz parte de um sistema de mecanismos que asseguram a reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1992), falhando em equalizar oportunidades e repetindo a mesma lógica desigual da estrutura social. A suposta neutralidade da escola e do conhecimento escolar é questionada por estes autores ao mostrar que só poderia ser entendida em relação às diferenças entre as classes. Isso porque a instituição reforça as relações de poder entre diferentes grupos sociais, impondo a cultura legítima de um destes grupos como algo a ser almejado por todos os demais. Em outras palavras, aspectos culturais muito próximos à cultura de um grupo são objetos de interesse do conjunto da sociedade. Esta dinâmica concorre para conferir vantagens àquele grupo na disputa por densidade e volume de capital. Desta forma, tal violência simbólica⁴⁸ explica porque certos grupos sociais obtêm vantagens no mercado cultural.

Uma das maneiras em que isso se mostra é através das hierarquias escolares, que Bourdieu vê como uma maneira de reprodução das hierarquias sociais, ocultando a seleção social que elas fazem - servindo aos interesses de setores das classes dominantes - por trás de justificativas de seleção técnica, como exames. Avaliações não são, porém, justas nem mesmo como seleção técnica se não olham para as desigualdades presentes no âmbito escolar como parte da análise. Os alunos de classes populares, como Bourdieu traz, “se eliminam antes de serem examinados” (BOURDIEU; PASSERON, 1992) do sistema escolar, já que muitas vezes abandonam a escola antes mesmo de serem efetivamente reprovados. No entanto, podemos pensar que a própria escola os abandona também, visto que o sucesso no jogo social e escolar depende mais do capital cultural incorporado, ao qual os alunos das classes populares não têm acesso. Assim, a escola acaba sendo uma das principais instituições sociais que legitimam e perpetuam os privilégios e as desigualdades sociais, ao invés de colaborar para a transformação da sociedade.

⁴⁸ A violência simbólica é um conceito criado por Pierre Bourdieu que é entendido como a imposição de certa cultura como legítima frente a outras e como a internalização e a aceitação das regras e crenças como se fossem “naturais”, sem reconhecer o caráter arbitrário de tais condições, que foram impostas pela classe dominante. Ocorre com a cumplicidade do dominado em sua dominação, sendo assim uma violência mais difícil de ser percebida e que contribui para a reprodução da hierarquia de estruturas de classes da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

De acordo com os estudos de Marlon Ney, Paulo Souza e Niraldo Ponciano (2010), a enorme desigualdade educacional no Brasil, que dificulta o acesso e principalmente a permanência das classes mais pobres na escola, é resultado de uma transmissão intergeracional da pobreza. Isto porque são os recursos privados familiares que servem de influência e podem ser determinantes na continuação ou não dos estudos, assim, a escolaridade dos pais, assim como a condição socioeconômica, é determinante no nível de escolaridade dos filhos. Ainda conforme os autores, o acesso e permanência nos primeiros anos do ensino fundamental é praticamente universal, com índices que chegam a quase 99% em todas as classes sociais e tanto em meios rurais como em urbanos, no entanto, isso se modifica e a evasão aumenta rapidamente nos anos seguintes. É principalmente a partir do quarto ano que os índices de evasão e de reprovação aumentam e no início do Ensino Médio se encontra o pico, sendo algo que se segue também no Ensino Superior. Assim, no Brasil, quanto mais alto o nível de escolaridade, maior é a diferença entre as classes em questão de permanência e oportunidades.

Percebemos, então, que a garantia da permanência continua sendo um dos maiores problemas educacionais no Brasil, e não propriamente o acesso e/ou a falta da escola. Por isso, se afirma que devemos ir além das políticas de democratização de acesso, com aumento da oferta de ensino somente, mas sim investir em políticas efetivas de incentivo e de permanência, bem como dar a devida importância à qualificação do ensino, que incentive e engaje os alunos a continuarem os estudos. Tudo isso em conjunto com outras políticas de assistência, que combatam a fome, a necessidade de renda, a falta de moradia, entre outras problemáticas sociais que atravessam a realidade dos brasileiros.

Os alunos não podem ser entendidos como indivíduos alheios à estrutura social, que competem com condições igualitárias na escola, mas sim como indivíduos imbricados em sua origem social, que acabam por se colocar em condições mais ou menos favoráveis frente às exigências escolares. Assim, é entendido que a evasão não está relacionada somente ao indivíduo, à família ou muito menos às capacidades cognitivas ou méritos dos alunos, mas que também são reflexos e consequências da forma com que a sociedade trata pessoas de diferentes segmentos da sociedade. As decisões individuais de permanecer ou não na escola devem ser entendidas como condicionadas pela sua situação social. De acordo com Paulo Freire:

“É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.” (FREIRE, 2006, p. 35)

Isso nos leva a pensar sobre o problema da reprovação. Ela acaba causando grande distorção idade-série e também é um dos fatores que está fortemente ligado ao abandono escolar. É preciso que se transforme o quadro educacional, buscando-se maneiras diferentes de ensinar este aluno e de mantê-lo interessado ao invés de reprová-lo, destinando-o ao fracasso escolar e/ou abandono. Segundo Tavares Júnior, Santos e Maciel:

“Como observado em dezenas de experiências internacionais (HATTIE, 2009; FLETCHER, 2005), a repetência é nefasta como possibilidade de política pública e alternativa à estruturação da ação pedagógica nas escolas. A indução à evasão e o largo incremento à ineficiência dos sistemas é um de seus efeitos mais conhecidos.” (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016)

Fica, então, evidente que a reprovação como maneira de tentar incentivar os alunos a estudarem não está funcionando e é, portanto, um método ultrapassado. Ela acaba por criar efeitos devastadores, como a baixa autoestima dos alunos, que os leva ao fracasso escolar:

“Convença um menino de que ele é incapaz, e ele o será. Convença-o de que a matemática ou a leitura estão além do seu alcance, e estarão. Reprove-o, sinalizando que sua única alternativa é a escolha entre trabalho braçal e diversos tipos de marginalidade, e ele, principalmente se é pobre e vive cercado de pessoas cujas vidas foram definidas dessa forma, acreditará.” (SOARES, 2007, p.15).

Distanciamento pedagógico e PIBID

Ligado ao que foi exposto está o distanciamento pedagógico da realidade e do interesse dos alunos, por conta de um currículo fechado de muitas escolas. Isso contribui para a falta de entusiasmo e de vontade de ir para a escola, que se intensifica cada vez mais no Ensino Médio. Conteúdos extensos, específicos, prontos. Professores cansados, desvalorizados e despreparados. Uma combinação que facilita ainda mais o desinteresse e o possível abandono. As expectativas lançadas pelos pais, pelos professores, pelas mídias, por sua vez, criam imagens sobre como deveriam ser os alunos e o ambiente escolar. Tais projeções se chocam com a realidade e fazem com que a desmotivação com os estudos aumente.

Neste sentido, ganha importância a compreensão e a aproximação dos conteúdos com a realidade dos alunos. Tal movimento talvez possa contribuir para tornar as aulas interessantes e estimulantes, como pretendeu o PIBID. Tentamos abordar conteúdos diferenciados e de maneiras diversas, com os quais os alunos pudessem se identificar e, conseqüentemente, se interessar, estimulando a participação e envolvimento dos estudantes para tornar a aula de sociologia mais atraente, como por exemplo, oficinas, rodas de conversas, eventos culturais, entre outros. Pudemos observar que o resultado foi positivo, visto os retornos que recebemos dos alunos em nossa última atividade, uma prova final com o conteúdo dado em que pedimos uma breve avaliação da experiência do PIBID em sala de aula. Segue abaixo algumas delas:

“De alguma maneira deixaram a turma mais unida.”

“Sempre tem emoção de querer aprender mais e mais pelo fato de serem entusiasmados e divertidos.”

“Debates e conversas, as atividades bem diferentes e a liberdade que temos de forma descontraída.”

“Única aula que podemos falar e dar nossa opinião sobre os temas abordados.”

“Me sinto muito orgulhosa em aprender cada vez mais sobre nossa cultura e melhorar a forma de conviver em sociedade.”

“Espaço enorme que vocês nos dão para falar e dar opiniões.”

“Com vocês a aula mudou, deixou de ser algo maçante para ser algo interessante.”

Além disso, o PIBID tem como efeito não premeditado o incentivo e o impacto na motivação dos alunos a entrar no ensino superior, mostrando como pode ser possível que alunos da rede pública como eles possam entrar numa universidade pública e de qualidade, incentivando e construindo, junto aos alunos, uma ideia de perspectiva de futuro. Nos foi comentado por estudantes, em conversas informais, como a nossa presença e incentivo foi crucial para a escolha de tentar ingressar no ensino superior, como o exemplo de uma aluna que nos relatou sua mudança de perspectiva: enquanto antes iria começar um curso técnico de enfermagem, mudou de ideia e passou a focar nos estudos para tentar passar no vestibular para a UFRGS. Como mostra a tabela 6, a maioria dos alunos (cerca de 80%) possuem interesse em fazer algum curso superior.

TABELA 5: Respostas dos alunos matriculados no Ensino Médio da E. E. E. M. Nelson Mandela, no ano de 2019, sobre interesse em fazer um curso superior.

Interesse em fazer curso superior	Estudantes matriculados	Total (%)
Sim	271	80,17%
Não	54	15,97%
Não sei	13	3,84%
Total	338	

Fonte: Elaboração Própria

Considerações finais

Portanto, é possível concluir que o problema da evasão escolar possui diversas causas, que por vezes se cruzam e estão diretamente ligadas a outros desafios que a nossa sociedade enfrenta. É preciso que se olhe para esta questão como o problema social que é, ao invés de um problema individual, como o estudo nesta escola sugere. O abandono não ocorre apenas por motivos individuais ou por culpa do aluno, mas também por uma série de fatores vindos de problemas sociais que levam os jovens a deixar a escola, tendo que ser compreendido em sua complexidade e multifatorialidade. Fica evidente, com as questões demonstradas neste artigo, que a evasão não é um problema que fica restrito ao

interior das escolas e, portanto, não pode ser resolvido somente dentro delas. Há relações com problemas no transporte público, moradias, violências, desigualdades e, claro, também com questões específicas de dentro do ambiente escolar, como currículo. É preciso que se olhe para todas essas questões conjuntamente para que se possa começar a pensar em políticas públicas que tenham como objetivo minimizar as desigualdades sociais e suas consequências no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul - Caderno Número 1, 2019**. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/CECDCT/CECDCT%20%20observatorio_educacao%202.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Política educacional e poder local: análise das repercussões do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na educação de municípios pernambucanos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n.19, Jan./Abr. 2002.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006a.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/254824-ce-candido-jose-de-godoi/taxas-rendimento>. Acesso em: 22 jun. 2020.

INEP. **Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 22 jun. 2020.

KLEIN, Ruben. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

MACHADO, Danielle Carusi and GONZAGA, Gustavo. **O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil.** Rev. Bras. Econ. [online]. 2007, vol.61, n.4 [cited 2017-04-07], pp.449-476.

NEY, Marlon Gomes; SOUZA, Paulo Marcelo de; PONCIANO, Niraldo José. **Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano.** Revista Científica Internacional Indexada ISSN 1679-9844. Ano 3 - N° 13 Maio/Junho – 2010

Prefeitura de Porto Alegre. **Observa Poa - Porto Alegre em Análise.** Disponível em: <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SALATA, André. **Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil.** Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 21, n. 1, p.99-128, 30 abr. 2019. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTANA, Jullyane Frazão; MELO, Samuel Pires. **A evasão escolar em tempos da democratização do ensino médio noturno: discussões e reflexões.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jul. 2020.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?.** Brasília: IPEA, 2007.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de Souza. **Análise da evasão no sistema educacional Brasileiro.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p.73-92, 2016.

LEITURA DE IMAGEM NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL⁴⁹

Carolina Ceccatto Luchese
Júlia Menegotto de Aguiar
Luana Lemos de Souza⁵⁰

Resumo: Este texto aborda o projeto “Leitura de imagem no Ensino Médio: uma abordagem decolonial”, desenvolvido no Subprojeto de Artes Visuais do Pibid da Universidade de Caxias do Sul, em 2019. O objetivo do projeto foi contribuir para o desenvolvimento do pensamento estético-visual dos estudantes, por meio da leitura de imagens e discussão estética. O projeto se desenvolveu em dois momentos. O primeiro visou ampliar a familiaridade dos estudantes com as artes visuais, incentivando leituras de imagens mais sofisticadas. No segundo momento foram feitas leituras de imagens com contextualização histórico-estético-cultural. Para isso, foram selecionadas imagens de obras de arte a partir de uma perspectiva decolonial enfatizando-se a problematização sobre a história da arte hegemônica. A construção da história da arte hegemônica, originária do colonialismo, leva em conta uma verdade estabelecida por um sujeito universal através de relações de poder. Essa narrativa exclui sujeitos não pertencentes ao seu ponto de vista.

Palavras-chave: abordagem decolonial; ensino de Artes Visuais; leitura de imagem.

Introdução

O projeto foi realizado com uma turma do 2º ano do Ensino Médio Integral do IEE Cristóvão de Mendoza, uma das maiores escolas estaduais em Caxias do Sul. No ensino médio integral, as turmas são menores e os alunos passam o dia na escola, oportunizando melhor integração entre os estudantes. As observações iniciais e o convívio com os alunos conduziram o desenvolvimento do projeto, que foi formulado pensando no entrosamento da turma e em suas demandas.

O objetivo do projeto foi contribuir para o desenvolvimento do pensamento estético-visual dos alunos, por meio de leituras de imagens de arte e de discussões estéticas mediadas, para que os estudantes construíssem um pensamento crítico e

⁴⁹ Este artigo, orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria Helena Wagner Rossi, foi apresentado no *III Seminário Institucional do PIBID-UCS: Docência compartilhada: caminhos do Pibid entre políticas e formação docente*, realizado em setembro de 2019, na UCS em Caxias do Sul. A Prof.^a Rossi foi a coordenadora do subprojeto de Artes Plásticas e Visuais do PIBID-UCS-2018-2019.

⁵⁰ Universidade de Caxias do Sul. ccluchese@ucs.br; jmaguiar@ucs.br; llsouza5@ucs.br.

autônomo ao ler imagens. Para concretizar esses objetivos, utilizou-se um enfoque decolonial. No atual momento político e social, é inconsistente que os professores de Arte se limitem a apresentar a história hegemônica da arte sem problematizar suas incontáveis lacunas.

A forma como cada pessoa compreende e desenvolve o pensamento estético-visual é apresentada na seção que aborda a compreensão estético-visual, teoria fundamentada em Rossi (2009). A contextualização dessa teoria é necessária para a análise das transcrições das falas feitas pelos alunos em sala de aula. A seção seguinte, sobre estudos decoloniais, desempenha a mesma função: contextualização do que se tornou a abordagem utilizada para planejar as aulas.

Destacando algumas imagens de arte utilizadas em sala de aula e algumas das falas dos alunos, a última parte do artigo mostra o desenvolvimento da compreensão estética da turma e de que forma a abordagem decolonial impacta no modo como os estudantes compreendem a Arte.

De acordo com Rago (1995, p. 81), “a história não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este”. A construção da narrativa da história da arte que vemos na escola e na academia é eurocêntrica e branca, ou seja, leva em conta uma verdade estabelecida através de relações de poder desenvolvidas durante a colonização dos países latino-americanos. Essas relações excluem da narrativa considerada central diversos sujeitos não pertencentes ao seu ponto de vista. Construir uma narrativa histórica é fazer escolhas. As escolhas de conteúdos e metodologias coerentes à atualidade questionam e criticam esse poder e elevam ao mesmo patamar esses sujeitos anteriormente excluídos, pois sabemos que não faz mais sentido insistir em um discurso que privilegia uns em detrimento de outros.

A compreensão estético-visual

Desenvolver o pensamento estético-visual é ampliar e aprofundar os modos como os alunos compreendem arte. Para isso é necessário conhecer os estudos do desenvolvimento do pensamento estético-visual dos alunos. A pesquisa de Rossi (2009), publicada no livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, analisa as ideias estéticas de estudantes da educação básica no contexto brasileiro e busca entender como os alunos interpretam as imagens e como constroem seu julgamento na leitura estética.

Rossi propôs uma classificação das ideias que apareceram nas entrevistas, agrupando-as em três níveis de compreensão estético-visual. Para a autora, estes conjuntos de ideias “podem ser denominados ‘níveis’, por serem constituídos de elementos evolutivos” (ROSSI, 2009, p. 124). A autora defende que são as ideias que devem ser classificadas e não os leitores:

“Contudo, qualificar o pensamento estético em níveis não descarta a possibilidade de o aluno reunir, em uma mesma argumentação durante a sua leitura, elementos constitutivos de níveis diferentes. [...] Não é coerente afirmar que um aluno “está” em um determinado nível. [...] É mais adequado dizer que os alunos utilizam um ou mais conjuntos de ideias (níveis) para interpretar e julgar as obras” (ROSSI, 2009, p. 124).

Dessa forma, compreende-se que os conjuntos de ideias são denominados níveis, pois há uma evolução de “complexidade e sofisticação do pensamento estético” (ROSSI, 2009, p. 124).

As ideias estéticas constituintes do Nível I são determinadas pelas características do pensamento concreto, ou seja, a interpretação é “guiada pela busca da concretude do mundo” (ROSSI, 2009, p. 124). No Nível I, a leitura se atém ao real, ao que está concretamente representado na imagem. É uma leitura realística, que não considera metáforas. Por isso, é comum os leitores se valerem de narrativas para interpretar a imagem, por exemplo, quando o leitor “relaciona os elementos presentes na imagem com alguma coisa que poderia ter acontecido ou que poderá acontecer” (ROSSI, 2009, p. 57). A atribuição de sentido referencial também aparece no Nível I, quando o leitor interpreta a imagem a partir de algo que ele conhece, porque o “ponto de partida da interpretação é sempre o concreto” (ROSSI, 2009, p.125). Sobre a interpretação pelo sentido referencial Rossi diz que,

“essa interpretação é própria de alguém que nunca vê arte e não conhece seus códigos expressivos. Em outras palavras, só vê elementos concretos na imagem. O leitor se detém em um elemento formal da imagem para atribuir um significado do que a sua escassa “bibliografia visual” lhe permite. Não há o reconhecimento de que tais elementos possam ter uma função expressiva” (ROSSI, 2009, p. 62).

O julgamento no Nível I leva em conta os seguintes critérios: cor, tema, realismo, maestria do artista e utilidade da obra. Ainda não há distinção entre o julgamento moral e o estético, portanto, há uma “fusão dos termos bom/belo e ruim/feio” (ROSSI, 2009, p. 125).

O pensamento de Nível II é caracterizado pela transição de uma interpretação mais ingênua para uma mais complexa. O sentimento enquanto estado de espírito do artista pode ser percebido na imagem. O leitor reconhece certa subjetividade do produtor, coisa que não acontecia na leitura do Nível I. No entanto, ele ainda não reconhece a sua autonomia. Esse leitor acredita que há uma transposição do estado de espírito do artista (que é verdadeiro, vívido e, por isso, concreto) para a obra, ou seja, se o artista estiver triste, vai pintar uma imagem triste e, da mesma forma, se estiver feliz vai pintar uma imagem feliz. Sobre esta característica do Nível II, é importante ressaltar que o “estabelecimento da relação da imagem com o mundo interior do artista começa a surgir a partir da pré-adolescência, nos meados do ensino fundamental, mas pode estender-se até a idade adulta, principalmente em pessoas sem familiaridade com a arte” (ROSSI, 2009, p. 44).

O julgamento de Nível II ainda não dissocia o julgamento moral e o estético, pois “são as qualidades do tema (“transferido” para a imagem) que merecem julgamento e não a obra em si” (ROSSI, 2009, p. 126). Inicia-se uma transição, que passa pela

desvalorização do realismo fotográfico⁵¹ e encaminha-se para a valorização do critério da expressividade (este último, o critério usado no julgamento do Nível III).

Com ideias mais abrangentes e sofisticadas, a interpretação no Nível III transcende o que está representado na imagem e não busca significados no mundo concreto ou no mundo interior do artista, mas sim nas subjetividades, inicialmente do artista e, então, do próprio leitor. Rossi conclui que,

No primeiro momento do Nível III, o aluno é capaz de se desvencilhar da determinação do mundo, e pensar em possibilidades. Sua interpretação transcende o que está presente concretamente na obra, para supor outras possibilidades. [...] No segundo momento do Nível III, o leitor deixa de ver a si próprio como um decifrador das intenções do artista, para procurar o significado da obra na sua própria subjetividade, que passa a ser outra fonte de interpretação. De posse da consciência de sua capacidade reflexiva, ele sabe que está atribuindo um significado entre outros possíveis, ponderando os argumentos, lidando com possibilidades hipotéticas (ROSSI, 2009, p. 126-127).

No Nível III o julgamento valoriza o critério da expressividade da obra, não importando o caráter do que está nela representado. “A ele importa se a obra tem uma mensagem, uma ideia, que o faça refletir sobre questões importantes da existência humana” (ROSSI, 2009, p. 127). Para ter acesso ao pensamento de Nível III, é necessário o pensamento abstrato, mas isso não o garante, sendo o fator determinante a familiaridade com a arte e a discussão estética.

Estudos decoloniais

A abordagem decolonial decorre de estudos iniciados na década de 1990 por teóricos latino-americanos. Os estudos se colocam como um projeto que valoriza novas perspectivas, que colocam novas lentes sobre velhos problemas. Fernando Hernández afirma que a presença do discurso hegemônico na escola contribui para a manutenção da relação de poder entre colonizador e colonizado:

“A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora europeia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados dessa narrativa é a construção de uma visão do “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte,

⁵¹ De acordo com Rossi (2009), o realismo fotográfico pressupõe que é a aparência visual dos objetos que deve ser representada e não seus elementos constitutivos. A leitura que valoriza o realismo fotográfico se torna menos influenciada pela subjetividade do leitor, que acredita que a imagem deve representar as coisas como elas realmente são.

a visão que se apresenta na Escola sobre o conhecimento e os saberes é mediada pela ideia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13).

A exploração dessas diferenças conduziu à modernidade: uma civilização que se define superior e que obriga os “não-civilizados” a se desenvolverem e seguirem um padrão educativo europeu. Seguida da dominação, há oposição ao processo civilizador e à geração de vítimas decorrentes dessa operação. “A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Luciana Ballestrin (2013) aponta que existe uma lógica fundamental para o funcionamento desse padrão eurocêntrico: ele se apoia na reprodução da colonialidade. O “descobrimento” das Américas reforçou a invenção da figura do Outro e construiu classificações baseadas na diferenciação racial.

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo [...] e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2000 *apud* BALLESTRIN, 2013).

Desenvolvimento do projeto

Fizemos algumas aulas de discussão estética antes de iniciarmos as aulas de leitura de imagem com contextualização histórico-estético-visual. Para isso escolhemos imagens de vários tipos: ilusionistas, com deformação pela cor ou pela forma, com tema “bom” e com tema “ruim”. Para que os estudantes manifestassem suas ideias estéticas e, ao mesmo tempo, pudessem desenvolver e ampliar suas leituras, buscamos uma sequência de imagens que possibilitaram o aprimoramento das suas ideias estéticas. Reproduzimos obras de arte como *Les hasards heureux de l'escarpolette* (c.1767-1768), de Jean-Honoré Fragonard; *Sur le zinc* (1900), de Maurice de Vlaminck; *Untitled #96* (1981), de Cindy Sherman; *Rua de erradias* (1956), de Lasar Segall; *Ophelia* (1851-1952), de John Everett Millais; *Le Désespéré* (1843-1845) de Gustave Courbet, entre outras.

Para a escolha das obras e da ordem em que seriam reproduzidas, levamos em consideração os estudos de Rossi (2009). Iniciamos com pinturas mais próximas ao realismo fotográfico, que aqui serão referidas como ilusionistas, seguida de pinturas com deformação e, então, fotografias. Outro critério levado em consideração foi a presença de figuras humanas nas imagens. Partindo de imagens ilusionistas, poderíamos conhecer o nível de desenvolvimento estético dos alunos, especialmente os seus critérios de julgamento, com mais facilidade, visto que, um dos aspectos que apareceram nos estudos de Rossi (2009) foi a valorização da maestria do artista, o que está relacionado com o desprezo à técnicas como a fotografia, que, no entendimento do senso comum, não dependem de um grande domínio técnico por parte do artista. Da mesma forma, a presença de figuras humanas contribui para percebermos se a turma manifesta ideias de Nível I.

Em um segundo momento, optamos por uma abordagem decolonial e, por conta disso, reproduzimos obras de arte cujo conteúdo poderia ampliar as reflexões acerca do papel do colonizador no apagamento do Outro da história da arte hegemônica e da educação. Utilizamos outras linguagens artísticas como videoclipe e música como mobilizadores das discussões e imagens que representam essas ideias e representam a história da arte que queremos desconstruir, a partir de outros olhares.

Iniciamos a experiência de docência compartilhada introduzindo a leitura e a discussão de arte nas aulas. Em nosso terceiro período com a turma, mediamos uma discussão estética utilizando a fotografia *Untitled #96* (1981), de Cindy Sherman, e a pintura *Ophelia* (1851-1952), de John Everett Millais. Algumas das ideias manifestadas pelos alunos sobre a obra de Cindy Sherman (Figura 1) foram:

Mediadoras: Do que trata essa obra?

Turma: Nem parece uma pessoa, parece uma boneca.

T: Ela parece uma menininha de filme antigo.

M: Vocês veem algum sentimento na imagem?

T: Ela tá triste.

T: É como se ela tivesse cansada.

M: Por que será que a artista fez essa obra?

T: É tipo aqueles trabalhos que as professoras de artes pediam pra usar só uma cor. É só uma cor predominante, e com vários tons.

T: Tem um papel na mão dela, parece um pedaço de jornal.

M: E vocês acham que isso quer dizer alguma coisa?

T: Na verdade, isso nos representa muito bem nessa época do ano, cheio de trabalho, desistindo da vida.

T: Sei lá, acho que é uma fase da vida.

T: Eu acho que sim, tá saindo da adolescência.

T: Ou também pode representar que ela quer trabalhar, quer ter o próprio emprego, mas não deixam ela trabalhar.

M: Vocês acham que é uma boa imagem?

T: Eu acho que não [maioria].

M: Por quê?

T: Eu não gostei da cara dela.

T: Ela é bem estranha porque o laranja predomina.

Figura 1 – *Untitled #96* (1981), Cindy Sherman



Fonte: MoMa.

Na mesma aula, mostramos a imagem de *Ophelia* (Figura 2) e, durante a mediação estética, algumas das falas dos alunos foram as seguintes:

Mediadoras: Sobre o que é essa imagem?

Turma: Parece uma oferenda.

T: O pessoal quando morre jogam flores, só que ela não tá num caixão.

T: As mãos dela parece que ela tá se entregando pra alguma coisa.

T: Acho que todo mundo já concordou que ela aceitou a morte.

M: Vocês veem sentimento na imagem?

T: Tristeza, mais pela situação dela tá morta porque a cara dela expressa outro sentimento.

M: É uma imagem boa ou ruim?

T: É boa porque é bela. No sentido de ter sido bem feita.

T: Eu acho que ela é boa, porque deve ter um significado muito bom por trás, do artista.

Figura 2 – *Ophelia* (1951-1952), John Everett Millais

Fonte: Tate Britain.

Para desconstruir o olhar do colonizador que ainda é muito reproduzido na arte ensinada e discutida nas escolas, foi feita a contextualização das obras de arte, levando em conta os aspectos culturais e estéticos, problematizando como isso é abordado pela narrativa histórica. Essa contextualização histórico-estético-cultural gerou discussões e reflexões sobre como e por quem o Outro vem sendo representado no decorrer da história da arte ocidental.

Em nossa oitava aula com a turma, mostramos a obra *The Raft of the Medusa* (2016), de Adad Hannah (Figura 3), um *tableau vivant*⁵² produzido durante sua residência artística em *Saint-Louis*, capital do Senegal, com pessoas da comunidade local. Antes da contextualização, algumas das leituras dos alunos foram as seguintes:

Turma: Pensei em algo antigo, como escravos, por causa das roupas.

T: A obra tem movimento, aquele em pé segura uma bandeira branca, e esse ali levanta o braço de vez em quando, parece tipo um gif.

⁵² *Tableau vivant*, em tradução literal, significa “pintura viva”. É uma expressão francesa que designa uma técnica artística em que um grupo de atores ou modelos recria quadros.

T: Parecem os senegaleses, porque tenho vizinhos senegaleses e as roupas são parecidas, bem coloridas.

Depois de contextualizar a releitura de Hannah, mostrando a obra original, a pintura homônima do século XIX de Théodore Géricault e de informar os alunos sobre seu processo e local de produção, as leituras se desenvolveram e foram ampliadas:

Turma: Parece que eles estão vindo pra cá buscando paz, não pra tirar nossas coisas ou nossos empregos, mas para ter um espaço.

Mediadoras: Vocês veem algum sentimento na imagem?

T: O sentimento de tristeza, angústia, miséria, por não ter nada a não ser eles mesmos, deixam as suas famílias lá e vêm pra cá trabalhar.

M: Qual a diferença das obras que vimos até agora para essa?

T: A realidade, porque isso tá acontecendo agora sabe.

T: Se for pensar em história, não faz muita diferença, porque essas coisas não mudam, pode ser escravidão, pode ser sobre os refugiados. Talvez só mudou o barco.

T: E é diferente da fotografia que tem um cara comendo⁵³, essa realidade parece que faz a gente pensar mais.

M: É uma obra de arte boa?

T: Excelente.

T: Muito.

M: Por quê?

T: É um contexto interessante, faz a gente pensar.

T: Faz refletir sobre questões atuais de imigrantes.

Figura 3 – *The Raft of the Medusa (Saint-Louis)* 7 (2016), Adad Hannah

⁵³ Nessa fala, o(a) aluno(a) se refere à obra de Anna Fox, *Work Stations, Cafe, the City. Salesperson* (9), fotografia de 1988, abordada na aula anterior.



Fonte: Adad Hannah.

Para aprofundarmos a questão da problemática colonizadora na arte, decidimos que os sujeitos somente sendo representados na obra não era suficiente. Buscando efetivamente problematizar essa construção da narrativa colonizadora, inserimos o Outro como produtor da obra e agente ativo na reflexão da perspectiva decolonial.

Sendo assim, mostramos o videoclipe da música *Apeshit*, da dupla de músicos The Carters, gravado em 2018 no Museu do Louvre e que questiona a falta de representatividade negra na história da arte. Além do videoclipe, ouvimos e analisamos com os alunos a letra da música *Exú nas escolas* (2018), de Elza Soares e Edgar Pererê. Destacamos o trecho “De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica, presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence”, que explicita bem a questão da abordagem decolonial e da problematização sobre quem é o sujeito que escolhe o que vai ser contado nessa narrativa histórica.

Nas aulas seguintes, voltamos a realizar leitura de imagem e discussão estética, porém com obras selecionadas por uma abordagem decolonial. Neste momento, levamos imagens de obras como *América Invertida* (1943), de Joaquín Torres García; *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?* (2017), das Guerrilla Girls; *Some living american women artists* (1972), de Mary Beth Edelson; a série *Bastidores* (1997), de Rosana Paulino, entre outras. Destacamos a seguir algumas das leituras dos alunos sobre as obras de Torres García, Guerilla Girls e Rosana Paulino.

Sobre a obra *América Invertida* (Figura 4):

Turma: É a América invertida! Os “X” parecem lugares que os colonizadores já descobriram.

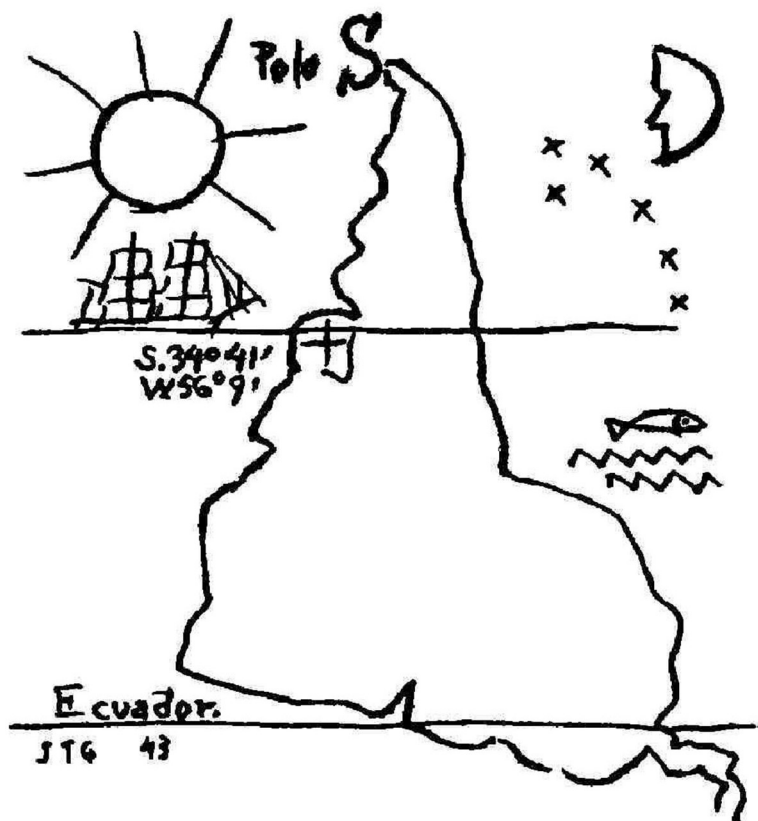
T: Muda o ponto de vista. Talvez se a América fosse invertida eles teriam chegado em outros lugares primeiro.

T: É tanta influência dos colonizadores do Norte, que a gente diz que o certo do mapa mundi é o “eles” por cima, sendo que a terra não é plana, não existe em cima ou embaixo.

T: A gente poderia estar em cima.

T: No mapa invertido a gente vai pro Norte.

Figura 4 – *América Invertida* (1943), Joaquín Torres García



Fonte: Museo Torres García.

Sobre a obra *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Museu de Arte de São Paulo?*:

Turma: Tipo a mulher é vista só como um objeto sexual. Por isso que ela tá ali nua e é esse o papel da mulher. Não tem como a mulher poder ser o que ela quiser, o que ela quer e o que ela deseja, não. Ela tá ali pelo que eles representam e ela é só um objeto sexual, a obra é uma crítica sobre como na arte também é assim.

T: Que nem o nosso presidente falou, que tipo; o Brasil não é um país para LGBTs, mas quem quiser vir conhecer nossas mulheres é bem-vindo. Objetificando as mulheres de novo, né.

Sobre a série *Bastidores* (Figura 5):

Turma: As partes que estão costuradas parecem querer tirar o direito das pessoas, da visão, da fala.

T: É o silenciamento. Pensei nas cordas vocais.

T: Não pode ver, não pode falar e não pode pensar também.

T: Bordado é ou era, pelo menos, considerado coisa de mulher, né.

T: Ao mesmo tempo que a gente pensa que as mulheres negras puderam falar e se expressar, eu penso que talvez não. A angústia de pensar diferente e não poder se expressar nem falar e estar sempre ali, porque tem que ser assim e ponto.

T: Tu nasceu assim e é condenada por causa disso.

Figura 5 – Série Bastidores (1997), Rosana Paulino



Fonte: Rosana Paulino.

Em nossa última aula, conversamos com os alunos sobre a experiência com a abordagem decolonial e a turma relatou que “a gente aprende de uma maneira e não tem ideia de que exista outra forma de ver as coisas, não pensamos muito no outro lado”.

Discussão dos resultados

Analisando os resultados a partir da teoria de Rossi (2009), notou-se que, inicialmente, a turma apresentava muitas ideias de Nível I, mas depois de algumas aulas com discussão estética e, portanto, tendo aumentado sua familiaridade com arte, os alunos aperfeiçoaram suas leituras. Também foi possível perceber que os alunos apresentaram ideias de Nível III antes na interpretação que no julgamento.

A leitura da obra de Cindy Sherman foi um marco no desenvolvimento do projeto, pois nesse momento os alunos começaram a considerar a metáfora que é uma característica de ideias do Nível III. Apesar de partirem de ideias de Nível I, como as interpretações pelo sentido referencial ou criando narrativas, durante a discussão alguns alunos começaram a transcender a concretude da imagem e considerar, por exemplo, que a imagem poderia tratar da “frustração com a vida adulta” ou dos “desafios de amadurecer” (falas transcritas dos alunos). Contudo, mantinham os critérios de Nível I para julgar a qualidade da obra, como, por exemplo, os critérios do tema e da cor. Já na leitura da pintura de Millais, realizada no mesmo dia, alguns alunos continuaram utilizando critérios de julgamento do Nível I, como a maestria do artista, quando dizem que é boa porque foi bem-feita, enquanto outros julgaram a obra pela expressividade, que é o critério do Nível III, ao considerar que há uma mensagem, um sentido representado na imagem.

As primeiras leituras de imagem serviram para ampliar a familiaridade da turma com a arte e incentivar leituras mais sofisticadas. Nesse processo, os alunos puderam transcender a ênfase nos aspectos concretos da imagem e atribuir sentidos mais abrangentes e metafóricos. Dessa forma, começamos a introduzir a perspectiva decolonial como catalisadora das discussões e também como conteúdo, através da leitura estética com contextualização histórico-estético-cultural.

Na leitura da obra de Adad Hannah, tanto na interpretação quanto no julgamento, os alunos utilizaram ideias e critérios de Nível III. Observou-se que os alunos demonstraram mais interesse pela obra devido à proximidade com o tema, ressaltando que, neste caso, não se trata do tema como critério de julgamento, já que há distinção entre o julgamento moral e estético. Nesse caso, a contextualização histórico-estético-visual contribuiu para que os alunos buscassem sentido na imagem e, conforme a discussão avançou, a turma concluiu que a obra poderia tratar da crise migratória atual.

Pôde-se perceber, então, como os estudantes conseguiram reconhecer características excludentes da história da arte e, a partir disso, foi construída uma narrativa inclusiva e diversificada, exercendo ainda o pensamento crítico. Ao se identificarem, tanto com os sujeitos representados quanto com os autores, os alunos tiveram mais facilidade de relacionar as imagens com questões mais abrangentes.

Considerações finais

É inadequado que o arte-educador se limite a apresentar a arte sem problematizar suas incontáveis lacunas históricas e, por isso, uma abordagem decolonial se faz necessária. A leitura de imagem aproxima o aluno da arte, logo não faz sentido perpetuar essa narrativa que privilegia uns em detrimento de outros.

De acordo com o que pudemos perceber, desenvolver o pensamento estético-visual contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo e é uma das atribuições da arte-educação contemporânea. Dessa forma, diversificar o discurso histórico-estético-cultural pode contribuir para esse desenvolvimento, pois, ao aproximar objeto e sujeito conseguimos suprir as demandas dos alunos e despertar seu interesse pela arte. Em nossa experiência, isso ficou evidente a partir do momento em utilizamos o

videoclipe *Apeshit* como recurso mobilizador para a turma pensar a ausência do Outro na condição de autor na história hegemônica da arte. A obra é resultado da interpretação de mundo do artista e do leitor que a lê. Entendemos como fundamental o papel do arte-educador ao proporcionar o contato dos alunos com imagens que dialoguem com suas realidades concretas.

A narrativa colonizadora privilegia sujeitos e discursos que não contemplam as pluralidades da sala de aula. Os alunos se identificam com uma narrativa histórica inclusiva e diversificada, que não se restringe ao olhar do colonizador. Isso pôde ser percebido nas leituras das obras com enfoque decolonial, que geraram debates mais complexos e que, portanto, contribuíram mais para o crescimento estético dos alunos. Nessas leituras, os alunos também manifestaram um interesse maior pela arte, como uma forma de expressão de pensamento crítico e de criar novas narrativas. Sendo assim, entendemos que para desempenhar adequadamente o seu papel na formação estética e crítica dos alunos, o arte-educador não deve se restringir aos cânones da história da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: propostas para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Editora Unesp, 1995. p. 81-91.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. 4. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSSI, M. H. W. O desenvolvimento do pensamento estético-visual na escola. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL/ ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 23., 2013, Recife. **Anais [...]** Recife: UFPE, 2013. p. 198-209. Disponível em: https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2013_anais_xxiii_confaeb_recife.pdf

ROSSI, M. H. W. Reflexões sobre a mediação estético-visual. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE, 2010, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, Santander Cultural; Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://museu.pinacoteca.org.br/wp-content/uploads/sites/2/2018/03/Reflex%C3%B5es-sobre-a-media%C3%A7%C3%A3o-est%C3%A9tico-visual-Maria-Helena-Wagner-Rossi.pdf>

ROSSI, M. H. W. A leitura estético-visual no ensinar e aprender artes. In: TRAVERSINI, C. et al (org.). **TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: PRÁTICAS E DIDÁTICAS**, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. p. 445-458. v. 2. Disponível em:

https://www.academia.edu/1046827/A_leitura_est%C3%A9tico_visual_no_ensinar_e_aprender_artes

JUDAÍSMO E NACIONALISMO NO IMPÉRIO RUSSO DO SÉCULO XIX: UMA RELAÇÃO CONFLITUOSA⁵⁴

Eduardo Giacomini de David⁵⁵

Resumo: Este artigo analisa como a emergência do nacionalismo russo durante o século XIX impactou na forma com que as populações judaicas que residiam no então Império Russo eram tratadas dentro deste. Argumentamos que, dado que estas comunidades judaicas não compartilhavam da história, da língua e da cultura estabelecidas por tal nacionalismo como sendo caracteristicamente russas e nem professavam da fé cristã ortodoxa, componente fundamental deste nacionalismo, tais populações judaicas passaram a ser vistas como inimigas da nação russa, sendo apresentadas como tal pela literatura e pelas autoridades deste país. Isto implicou em diversas tentativas para sua russificação e cristianização, bem como em inúmeras hostilidades e perseguições perpetradas contra os judeus residentes no Império Russo, tais como os *pogroms* que se deram do final do século XIX ao início do século XX, os quais contaram com a conivência, aprovação ou mesmo a participação dos clérigos cristãos ortodoxos e das autoridades imperiais russas.

Palavras-chave: Império Russo; Nacionalismo; Judaísmo; Pogrom.

Introdução

A presença de populações que professam a fé judaica no vasto território dominado pelos imperadores russos do século XIX é muito antiga, remontando a vários séculos antes que se estabelecesse o Principado de Moscou, primeiro antecessor histórico do Império Russo. Havia inclusive pequenas comunidades judaicas neste Principado, muito embora tais populações se concentrassem mais ao sul deste, sobretudo nas regiões que circundam o Mar Negro. Posteriormente à conquista de territórios na atual região ocidental da Rússia, este Principado de Moscou se tornou o Czarado da Rússia. Tal Czarado, bem como seu sucessor histórico, o Império Russo, buscavam incorporar a herança imperial bizantina, o que é apontado pela crença oficial destes na Igreja Ortodoxa e pelo próprio nome pelo qual seu governante se auto proclamava, Czar, termo que tem

⁵⁴ Uma versão preliminar do presente artigo se constituiu em uma das avaliações da disciplina de História Contemporânea I, a qual foi ministrada pela professora Cláudia Mauch (UFRGS).

⁵⁵ Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: eduardo.dedavid97@gmail.com

sua origem em *Caesar*, vocábulo pelo qual se designavam os imperadores do Império Bizantino, o que por sua vez tem origem na estreita vinculação deste com o Império Romano (MARGULIES, 1971).

O primeiro governante do Czarado da Rússia, o Czar Ivan IV, apelidado como “Ivan, o Terrível”, que reinou em meados do século XVI, deu início a uma tradição que perpassou toda a história do Czarado da Rússia e do posterior Império Russo: a perseguição e as hostilidades contra os judeus. Em seu governo estes foram proibidos de viver em território russo ou imigrar para este; com isto, a comunidade judaica que vivia no Czarado àquela altura ou converteu-se ou emigrou para regiões vizinhas a este, sobretudo aquelas situadas nas atuais Polônia, Lituânia e Ucrânia. Porém, com o posterior processo de expansão territorial russa a tais regiões, que se deu do final do século XVIII ao começo do XIX, ocorre a progressiva conquista destes territórios e, conseqüentemente, a incorporação destas populações. Desta forma, a questão judaica novamente torna-se importante dentro do agora Império Russo (MARGULIES, 1971).

Para compreendermos como as comunidades judaicas se situavam dentro do Império Russo do século XIX devemos inicialmente voltar nossas atenções para a metade final do século anterior, quando estas populações são incorporadas por tal Império, mais especialmente a partir de 1762, quando sobe ao trono russo Catarina II. Os princípios e ideais iluministas desta déspota esclarecida, que durante seu reinado fomentou o comércio, as artes e as ciências, todavia, não abrangiam os judeus. Como exemplo disto pode-se mencionar que a Carta de Tolerância Religiosa por ela promulgada abrangia os súditos muçulmanos e cristãos não-ortodoxos do Império, mas não tinha valor para os judeus; além disto, os estrangeiros tinham agora livre circulação dentro do Império Russo, exceto se fossem judeus. Ademais, este grupo religioso também não tinha o direito de se estabelecer no centro do Império, que englobava as maiores e mais importantes cidades deste, mas apenas na fronteira leste, onde já se situavam antes da expansão do Império Russo naquela direção, medida para a qual colaborou sobremaneira a influência dos comerciantes cristãos deste, os quais desejavam impedir a atuação dos seus pares judeus dado que estes seriam possíveis concorrentes às suas atividades (MARGULIES, 1971). Neste sentido, em 1794 a Czarina promulgou um decreto que marcaria profundamente a história dos judeus no Império Russo, no qual oficializava tal confinamento forçado destes a uma pequena zona do Império, que abrangia cerca de 4% do território deste, correspondendo a algumas áreas das atuais Polônia, Ucrânia, Bielorrússia, Moldávia, Lituânia e sudoeste da Rússia, o chamado “Território do Acordo”, dentro do qual os judeus não tinham liberdade para escolher onde viver e nem podiam sair sem uma permissão expressa, cuja obtenção era bastante difícil (GOODMAN, 2020).

O nacionalismo russo e os judeus, de 1801 a 1881: discriminação, russificação e cristianização

No primeiro ano do século XIX ascende ao trono russo Alexandre I, que governará até 1825. Este iniciou uma série de reformas que supostamente pretendiam melhorar as condições de vida dos um milhão de judeus que viviam no Império naquele momento, incorporando estes à sociedade russa: é aqui que começam de forma mais intensa as

tentativas de amalgamar os judeus à população russa cristã ortodoxa. Em 1804, Alexandre I promulga o Estatuto dos Judeus, a partir do qual estes passam a ter acesso às escolas e universidades russas, nas quais seriam educados dentro dos valores russos e cristãos ortodoxos, sendo a “russificação” e a “cristianização” das populações judaicas profundamente interligadas. Este Estatuto também determinava que os judeus poderiam viver apenas ou nas terras recém conquistadas ao sul do Império Russo, devendo eles as ocupar e nelas produzir, ou nos centros urbanos, prevendo tal documento a expulsão dos judeus dos pequenos vilarejos do território russo onde estes tradicionalmente habitavam. Estas medidas acabaram por não atingir os objetivos desejados porque foram poucos os judeus que procuraram as escolas e universidades russas, do mesmo modo que apenas um pequeno número destes se sentiram atraídos e buscaram as atividades agrícolas nos territórios fronteiriços ao sul do Império, pois a maioria dos judeus temia repetir ali a vida miserável dos camponeses russos. As expulsões de judeus dos pequenos vilarejos rurais por eles tradicionalmente habitados também não se concretizaram, o que se deu sobretudo pela ameaça de Napoleão, que poderia conjugar-se aos insatisfeitos judeus destas localidades contra o Império Russo, o que acabou não ocorrendo (MARGULIES, 1971).

Conforme argumentam autores como Duroselle (1976), Anderson (2008) e Hobsbawn (2012), o século XIX foi marcado, quando não pela emergência, pela grande expansão e consolidação dos nacionalismos nos Estados europeus. Assim, o nacionalismo permeava toda a Europa e foi uma das marcas do século XIX, muito embora cada Estado europeu lidasse com a questão nacional a partir de lógicas e demandas particulares. O afloramento do nacionalismo também ocorreu no Império Russo, o que se deu em especial após a invasão francesa pelas tropas napoleônicas em 1812, quando o nacionalismo russo começou a ser utilizado, pelo Império Russo e suas elites políticas, como um instrumento de mobilização popular contra tal inimigo. Ligado a tal processo, também pode-se observar neste período o desenvolvimento com maior vigor de uma identidade nacional russa, a qual se baseava e era definida, como todas as identidades nacionais, no compartilhamento de elementos como uma história, cultura, religiosidade e linguagem comuns, bem como pela ligação a um dado território, todos aspectos estes que são profundamente interligados.

Esta base linguística, histórica, cultural, religiosa e territorial da identidade nacional russa, por ser particular, excluía as populações que não a compartilhavam, como era o caso dos judeus. As populações judaicas não se viam como russas e não possuíam os traços que o nascente nacionalismo russo identificava como sendo caracteristicamente russos, já que os judeus tinham línguas, história, cultura e religiosidade próprias, distintas daquelas preconizadas como sendo propriamente russas, as quais eram vistas com maus olhos pelos Czares e pela religião ortodoxa, dominante no Império e profundamente influente nos rumos deste. Além disto, dentre as múltiplas minorias que habitavam o vasto território do Império Russo do século XIX, os judeus eram aqueles que mais se afastavam deste ideal nacionalista russo dado que eles tinham uma característica específica dentre estas variadas minorias, a de não estarem ligados a nenhum território específico.

Isto fez com que os judeus passassem a ser vistos e tratados pelo Império Russo como sendo singulares ameaças já que, além de não terem identificação com a nação russa, eles seriam supostamente mais propensos a traí-la dadas suas ligações que iam para

além desta, seu território e interesses, não sendo assim apenas mais uma dentre as múltiplas minorias que residiam no Império. Por este fato, somado à grande diferenciação entre os judeus e a identidade nacional russa, as populações judaicas passaram a ser convenientemente utilizadas para fortalecer tal identidade nacional. Além disto, os judeus eram usados como bodes expiatórios para os diversos males provocados pelas invasões napoleônicas, bem como eram colocados pelo governo como sendo os responsáveis pela miséria que assolava a grande maioria da população russa. Assim, começará a partir do reinado de Alexandre I uma campanha governamental de propaganda antisemita, a qual tomará corpo e se intensificará enormemente no decorrer do século XIX (FREEZE; HARRIS, 2013)⁵⁶.

Estes aspectos mencionados acima podem ser visualizados no modo como os judeus são retratados pela literatura russa do século XIX, dentre a qual tomamos como exemplo o conto “O judeu”, de Ivan Turguêniev⁵⁷, escrito em 1846 e publicado, anonimamente, em 1847. Neste, o coronel Nikolai Ilítch narra aos seus subordinados uma história que ocorreu durante a invasão napoleônica ao Império Russo, quando Ilítch era alferes de cavalaria. Este, estando lotado na cidade de Danzigue (atual Gdansk, na Polônia), era importunado por um judeu, Guirchel, o qual era caricaturado no conto como um ser enganador, sórdido e repugnante, que atuava pelas sombras e que foi capaz de oferecer ao jovem alferes a sua própria filha, Sara, em troca de algumas moedas. No decorrer do conto Guirchel foi capturado pelas tropas russas por estar atuando como um espião: ele havia desenhado e descrito detalhadamente o acampamento militar onde estavam as tropas russas, provavelmente para entregar tal informação aos inimigos franceses em troca de algum dinheiro – dinheiro que, para ele, era o aspecto que mais importava na vida, pois ele poderia comprar tudo. Apesar das tentativas de Guirchel em comprar sua absolvição, bem como suas súplicas e prantos, retratados no conto como sendo covardes e vergonhosos, ele foi considerado culpado do crime de espionagem, sendo enforcado pelas tropas russas.

Conforme argumenta Gorev (2007), esta figura estereotipada dos judeus, contraposta à imagem do russo, exemplar em aspectos morais e físicos, ganha bastante

⁵⁶ Muito embora este artigo se dedique especificamente à relação entre o judaísmo e o nacionalismo russo no século XIX, cumpre aqui mencionar que neste período a questão judaica perpassava toda Europa, não sendo de forma alguma uma especificidade russa, dado que os judeus eram, naquele momento, uma minoria nacional tanto na Rússia quanto nos demais Estados europeus, a qual representava um desafio a ser enfrentado na construção de tais Estados Nacionais.

⁵⁷ Ivan Serguêievitch Turguêniev (1818–1883) foi um dos principais escritores russos do século XIX, sendo também o primeiro destes a celebrar-se na Europa Ocidental, divulgando nesta a literatura russa. Começou sua carreira literária escrevendo poesias, pelas quais ficou pouco reconhecido, passando posteriormente a escrever contos, gênero literário pelo qual trabalhou o restante de sua vida, e cujo primeiro exemplar é justamente “O judeu” (1846). Ao mesmo tempo em que escrevia contos, cuja coletânea mais célebre, “Memórias de um caçador”, publicada em 1852 e considerada sua primeira grande obra, ajudou a construir sua reputação de escritor, Ivan Turguêniev também produzia romances, como “Pais e Filhos”, de 1862, considerada sua obra prima e um marco da literatura russa do século XIX.

força na literatura russa sobretudo na segunda metade do século XIX, sendo difundida por uma parcela muito significativa desta. Isto, por sua vez, não apenas reflete o crescente antissemitismo no Império Russo, antissemitismo este que contribui para definir a identidade nacional russa, construída em grande medida contrapondo-se aos judeus, demarcando a profunda diferenciação entre estes e os russos, mas também colabora para tal processo de formação da identidade e consciência nacional russa. Conforme argumenta Anderson (2008), a literatura e sua difusão é fundamental para criar uma consciência nacional – o reconhecimento comum de uma série de indivíduos enquanto nação, unida em variados aspectos – e, desta forma, a própria nacionalidade e o sentimento de pertencimento a esta “comunidade imaginada”, que exclui de forma explícita os judeus seja nos livros, seja nas práticas políticas dos Czares.

Durante o reinado de Nicolau I, que durou de 1825 a 1855, o Império Russo endureceu ainda mais suas políticas contra as populações judaicas, o que se inseria e era parte fundamental em um contexto mais amplo de exacerbação do nacionalismo russo, da religião ortodoxa e do autoritarismo czarista. Em 1827 foram promulgados os Decretos Cantonais, que determinavam que os judeus entre doze e dezoito anos deveriam permanecer em escolas cantonais, nas quais as condições de vida eram péssimas – castigos físicos, fome e mortes eram constantes – e se tentava de variadas formas, como era a proposta destas escolas, “educá-los moralmente”, especialmente obrigando-os a se desfazerem de seus pertences religiosos judaicos e assistirem à missas cristãs ortodoxas. Nestas escolas cantonais ficava muito nítida a estreita ligação entre a conversão à fé cristã ortodoxa e a russificação, dada não só pela grande influência da Igreja Cristã Ortodoxa dentro do Império Russo, mas também pela missão que este se colocava de expandir, interna e externamente, a fé ortodoxa, elemento central da identidade nacional russa e sua afirmação enquanto tal⁵⁸. Também com estes propósitos de russificação e cristianização se proibia o uso do vestuário tradicional judaico e a utilização do hebraico ou do iídiche, línguas da comunidade judaica, tanto fora quanto especialmente dentro destas escolas, forçando inclusive a adoção de nomes em russo e promovendo a queima pública de milhares de livros escritos em hebraico ou iídiche. Além disto, Nicolau I estimulou enormemente as conversões em massa de judeus para a fé cristã ortodoxa e fomentou deliberadamente a cisão dentro das comunidades judaicas – especialmente pelo fato que recaía sobre as mesmas a seleção dos jovens que seriam mandados às escolas cantonais, o que provocava descontentamentos dentre os membros destas comunidades, que não queriam enviar seus jovens para tais instituições –, bem como reduziu significativamente

⁵⁸ Haupt (2008) aponta para as profundas conexões entre o nacionalismo e a religiosidade na França, Itália, Império Alemão e na fração checa do Império Austro-Húngaro (atual Chéquia) entre a segunda metade do século XIX e a primeira década do século XX. Este autor mostra que, como no caso russo, o nacionalismo não cresceu em um suposto vazio provocado pelo desmoronamento da religiosidade, como é algumas vezes argumentado na literatura, mas sim através desta religiosidade, elemento fundamental no nacionalismo dos países acima citados.

a área de residência permitida aos judeus dentro do Território do Acordo (MARGULIES, 1971; GOODMAN, 2020).

Dado o clima de descontentamento social e a percepção do atraso econômico e industrial do Império Russo frente às potências europeias ocidentais, o Czar Alexandre II, que reinou de 1855 até 1881, levou a cabo um processo de modernização ocidentalizante, o qual trouxe como uma de suas consequências a relativa melhoria das condições de vida dos judeus. Até aquele momento o Império Russo ainda era quase que inteiramente um país agrário e feudal, e para mudar tal cenário o Czar iniciou reformas com vistas à implantação de um moderno sistema de produção capitalista, incentivando a indústria, o comércio e a construção de uma extensa rede de estradas de ferro, bem como promovendo, em 1861, o fim da servidão legalizada no Império, emancipando assim vários milhões de servos. Cabe destacar, todavia, que tais medidas não alteraram profundamente as relações sociais e de produção na maior parte do país durante várias décadas, já que a industrialização era restrita a alguns poucos pontos, os quais se situavam especialmente na porção ocidental do Império Russo (FREEZE, 2017).

Tendo em vista fomentar tal modernização ocidentalizante, Alexandre II melhorou o tratamento dado aos então três milhões de judeus que viviam no Império Russo. Por exemplo, o Czar reduziu o tempo de alistamento compulsório destes, aboliu as escolas cantonais e, especialmente, permitiu a imigração dos judeus considerados “úteis” para todo o território do Império Russo a partir de 1865. Esta categoria dos judeus “úteis”, oposta à dos “inúteis”, abrangia grandes comerciantes, banqueiros e intelectuais judeus, bem como artistas e artesãos qualificados que podiam, com seu saber e capital, auxiliar a promover a tão almejada modernização e crescimento econômico do Império Russo. Tais objetivos foram alcançados de forma relativamente rápida, ainda que em uma parcela geograficamente bastante limitada do Império: o sistema financeiro cresceu enormemente, bem como a produção industrial, sendo também construídas centenas de ferrovias para escoar esta, que era vinculada sobretudo ao comércio internacional. Os judeus tiveram um papel bastante destacado neste processo, financiando a mineração e a construção do sistema ferroviário, atuando no comércio e, sobretudo, estabelecendo as bases fundantes do moderno sistema financeiro (MARGULIES, 1971). Conforme assinala Veidlinger (2009), algumas das mais importantes personalidades russas desta época professavam a fé judaica; a título de exemplo podemos citar os irmãos Poliakov, que fundaram o Banco de Moscou e financiaram a construção das primeiras ferrovias do Império, os quais foram agraciados pelo Czar com títulos de nobreza, e os Guinsburg, pai e filho, que fundaram um banco que leva seu sobrenome e foram grandes investidores nas minas de ouro siberianas.

Este breve clima mais favorável às populações judaicas no Império Russo começa a se reverter já ao final da década de 1860, quando o Czar dá uma guinada reacionária após enfrentar oposições e rebeliões internas. Alexandre II, para reforçar seu poder, o qual aparentava estar em crise, se utilizará da retórica e da prática nacionalista que, além de não dissociar Estado, governo e nação – assim, qualquer oposição ou dissenso às medidas reais eram tomadas como antinacionais e contrárias ao próprio Estado russo, o que era visto como uma forma de alta traição –, excluía os judeus e via eles como

inimigos. Assim, os judeus, especialmente os ditos “inúteis”, foram os grandes alvos desta guinada reacionária (MARGULIES, 1971). Ademais, quanto aos judeus ditos “úteis”, seu sucesso econômico e visibilidade social provocava fortes ressentimentos entre os não-judeus, que começaram a alegar que a nação e seu povo precisavam ser protegidos contra estes, os quais supostamente dominavam o cenário político, econômico e cultural russo, argumentações estas que Gorev (2007) observa em sua análise da literatura russa deste período.

O nacionalismo russo e os judeus a partir de 1881: exacerbação da violência, das hostilidades e das perseguições

Com o assassinato do Czar Alexandre II em março de 1881 ascende ao trono russo seu filho, Alexandre III, que reinará até 1894, período este no qual crescem enormemente as discriminações, as violências, as perseguições e as hostilidades contra os judeus, tanto oficiais quanto extraoficiais. A violenta morte do Czar, tomada por grande parte dos russos como sendo fruto de uma conspiração de agentes estrangeiros, pela qual os judeus seriam responsáveis – os rumores da participação judaica no assassinato de Alexandre II, repercutidos pela imprensa russa de então, ganharam corpo tanto pelo nacionalismo e antissemitismo exacerbado do final do governo deste, quanto pelo próprio fato de haver entre aqueles que assassinaram o Czar uma jovem de origem judia, Gesya Gelfman –, foi o disparador de uma série de *pogroms*⁵⁹ contra as populações judaicas, os quais se deram sobretudo ao sul do Território do Acordo, no que hoje é a Moldávia e a Ucrânia. Ocorreram diversos outros *pogroms* menores para além de tal região, os quais se desenrolaram especialmente nas demais zonas do Território do Acordo, onde ainda se situavam a imensa maioria dos judeus do Império Russo, bem como para além desta região (ZIPPERSTEIN, 2019).

Para a ocorrência dos *pogroms* colaboraram a imprensa, que repercutia enormemente os rumores sobre a participação judaica no assassinato do Czar, bem como a política oficialmente antissemita, que era prévia a estes eventos e foi grandemente aumentada após estes, fatores aos quais se somavam o suporte tácito das autoridades russas a tais perseguições contra as populações judaicas. Tal anuência aos *pogroms* por parte das autoridades imperiais russas é demonstrada, por exemplo, pelos vários episódios nos quais as forças policiais não atuaram contra a destruição das propriedades de judeus, nem contra o linchamento e assassinato destes, assim como pelos diversos indultos dados pelo Czar Alexandre III aos poucos indivíduos que foram responsabilizados

⁵⁹ *Pogrom* é um termo que provém do hebraico, significando “tormentas do sul”, e se refere às violentas perseguições perpetradas contra os judeus no sul do Império Russo a partir do ano de 1881, as quais eram realizadas sobretudo por populares e que, contando com a tolerância, aprovação ou mesmo participação das autoridades locais, provocavam mortes de judeus e a destruição de propriedades dos membros deste grupo religioso, como sinagogas, residências, comércios e indústrias. Posteriormente, com a difusão desta expressão pelo Ocidente, esta passou a se referir às perseguições deste tipo contra outros grupos étnico-religiosos, podendo englobar aquelas perpetradas contra os cristãos novos em Portugal ou contra os armênios no Império Otomano, por exemplo.

criminalmente por estes episódios (ZIPPERSTEIN, 2019). Além do que já foi mencionado, cabe destacar que as disputas locais também foram um importante fator para o desenrolar dos *pogroms*. Assim, se a política governamental antissemita e de tolerância aos *pogroms* fazia com que muitos dos perpetradores destes vissem tais atos como legítimos e sem consequências negativas para si, isto se somava ao fato que muitos dos participantes destes *pogroms* viam tais eventos como uma oportunidade para, expulsando ou eliminando os judeus, darem fim às dívidas que tinham com eles ou à concorrência que estes promoviam aos seus negócios (GITELMAN, 2001).

Liderado por Konstantin Pobedonostsev, um membro profundamente nacionalista e antissemita do Santo Sínodo, autoridade suprema da Igreja Ortodoxa Russa, o governo de Alexandre III instaurou um regime de terror policial, o qual buscava suprimir as dissensões políticas internas e russificar as minorias que viviam em território russo, especialmente os judeus. Neste sentido, em maio de 1882 foram promulgadas as Leis de Maio, que restringiam enormemente o ingresso de judeus ao sistema educacional russo e a diversas profissões, bem como reduziam ainda mais a área do Território do Acordo onde estes podiam se estabelecer. Além dos *pogroms* acima referidos e de uma volumosa emigração judaica ao exterior, houveram também deportações em massa de judeus, sobretudo daqueles que viviam em cidades, as quais eram justificadas pelo governo russo como sendo uma forma de conter a indignação popular contra os judeus e, assim, proteger tal minoria, que foi culpabilizada pelos *pogroms* (MARGULIES, 1971).

Reinando de 1895 a 1917, Nicolau II endureceu ainda mais as políticas de perseguição aos judeus, para as quais agora passam a colaborar mais decididamente os aparatos de Estado. Durante seu governo a Okhrana, a polícia secreta czarista, aumentou grandemente o número de textos panfletários antissemitas por ela publicados e distribuídos à população, visando com isto incitá-la contra os judeus, identificados por tais publicações como sendo os responsáveis pelos males da Rússia⁶⁰. Esta organização, além de instigar o ódio contra os judeus, participou bastante ativamente de novos *pogroms*, incentivados e mesmo organizados por esta, contando para tanto com a colaboração do Exército Russo e de autoridades locais (MARGULIES, 1971; ZIPPERSTEIN, 2019). Estes novos *pogroms*, que ocorreram majoritariamente nas atuais Ucrânia e Moldávia e se concentraram temporalmente entre os anos de 1903 e 1907, foram os mais sangrentos até então, levando a milhares de mortes e um enorme número de feridos, bem como a destruição de um grande número de propriedades

⁶⁰ Dentre tais escritos se pode citar como principal exemplo “Os Protocolos dos Sábios de Sião”, o qual se trata de um texto panfletário de caráter antissemita que teria sido supostamente redigido em um congresso, realizado a portas fechadas, no qual importantes líderes judeus e maçons se reuniram para conspirar e estruturar planos para sua dominação mundial, destruindo assim a civilização cristã ocidental. Este conhecido texto, forjado pela polícia secreta do Império Russo para reforçar a posição do Czar Nicolau II ante seus opositores políticos, todavia, ultrapassou e muito as fronteiras deste Império, se tornando o documento antissemita mais famoso da história, o qual ainda hoje permanece sendo lido e tomado por alguns como verdadeiro, apesar de há muito se saber que se trata de um escrito fraudulento.

(ZIPPERSTEIN, 2019). Talvez o mais famoso destes, o que ocorreu no ano de 1903 em Kisinhev (atual Chişinău, capital da Moldávia), foi assim descrito pelo *The New York Times* de 28 de abril daquele ano:

As insurreições antijudaicas em Kisinhev, Bessarábia, são piores que o censor permitirá publicar. Houve um bem desenhado plano para o massacre geral dos judeus no dia seguinte à Páscoa Ortodoxa. Os populares foram liderados por padres, e o grito geral, “Matem os Judeus”, foi ecoado por toda a cidade. Os judeus foram pegos totalmente desprevenidos e, sem saber o que estava acontecendo, foram abatidos como ovelhas. Os mortos contam 120 e os feridos, cerca de 500. As cenas de horror observadas neste massacre estão fora do alcance da descrição. Bebês foram literalmente rasgados em pedaços pela multidão enlouquecida e sedenta por sangue. A polícia local não tentou reprimir o terror. Ao pôr do sol, as ruas empilhavam cadáveres e feridos. Aqueles que conseguiram escapar fugiram aterrorizados, e a cidade agora está praticamente sem judeus⁶¹.

Ante tal situação cerca de dois milhões de judeus residentes no Império Russo emigraram entre 1881 e 1917, tendo em seus destinos sobretudo os Estados Unidos e, em menor grau, a Europa Ocidental e a América do Sul, onde o antissemitismo não era tão forte quanto no Império Russo, muito embora este ainda se fizesse presente (VEIDLINGER, 2009). Aqueles que decidiram por permanecer nos domínios do Império Russo ou não tinham condições para sair deste buscaram organizar ligas de autodefesa, as quais começaram a ser formadas após a primeira onda de *pogroms* e conseguiram atenuar os impactos sobre a comunidade judaica de alguns *pogroms* posteriores, sobretudo após 1903. Além disto, as comunidades judaicas procuraram atuar politicamente através da União Judaica Trabalhista, popularmente conhecida como “Bund”⁶², ou conjuntamente aos bolcheviques (GITELMAN, 2001). Além disso, muitos judeus que viviam em território russo abraçaram o sionismo, dando um significativo impulso a este movimento, haja vista que a profunda opressão que estes sofriam no Império Russo mostrava para eles a relevância de sua autodeterminação e da existência

⁶¹ Tradução nossa. O texto original é “The anti-Jewish riots in Kishinev, Bessarabia, are worse than the censor will permit to publish. There was a well laid-out plan for the general massacre of Jews on the day following the Orthodox Easter. The mob was led by priests, and the general cry, “Kill the Jews”, was taken up all over the city. The Jews were taken wholly unaware and were slaughtered like sheep. The dead number 120 and the injured about 500. The scenes of horror attending this massacre are beyond description. Babies were literally torn to pieces by the frenzied and bloodthirsty mob. The local police made no attempt to check the reign of terror. At sunset the streets were piled with corpses and wounded. Those who could make their escape fled in terror, and the city is now practically deserted of Jews”. Disponível em <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1903/04/28/101992582.pdf>.

⁶² “Bund” provém do iídiche e significa “união”. A União Judaica Trabalhista da Lituânia, Polônia e Rússia, fundada em 1897, foi um importante movimento e partido político de esquerda, o qual era constituído essencialmente por judeus que viviam na porção ocidental do Império Russo. Esta organização preconizava a incorporação dos judeus à sociedade russa, muito embora mantendo a autonomia cultural e religiosa das comunidades judaicas. Por não buscar a criação de um Estado nacional para os judeus, tal como pretendia o sionismo, a “Bund” entrou em choque com este.

de um Estado nacional independente e soberano para seu povo (GOODMAN, 2020; VEIDLINGER, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 336 p.

ARENDT, Hannah. Os judeus, o Estado-nação e o nascimento do antissemitismo. In: ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 36-92.

DUROSELLE, Jean Baptiste. **A Europa de 1815 aos nossos dias: vida política e relações internacionais**. São Paulo: Pioneira, 1976. 337 p.

FREEZE, ChaeRan Y; HARRIS, Jay. M. **Everyday Jewish Life in Imperial Russia: Select Documents, 1772–1914**. Waltham: Brandeis University Press, 2013. 664 p.

FREEZE, Gregory L. (org.). **História da Rússia**. Coimbra: Edições 70, 2017. 666 p.

GITELMAN, Zvi. **A Century of Ambivalence: The Jews of Russia and the Soviet Union, 1881 to the Present**. 2. ed. Bloomington: Indiana University Press, 2001. 320 p.

GOODMAN, Martin. **A história do judaísmo: a saga de um povo – das suas origens aos tempos atuais**. São Paulo: Crítica, 2020. 752 p.

GOREV, B. Russian literature and the Jews. **Critique: Journal of Socialist Theory**, v. 5, n. 1, p. 35-53, 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03017607508413164>>.

HAUPT, Heinz-Gerhard. Religião e nação na Europa no século XIX: algumas notas comparativas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 77-94, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a06v2262.pdf>>.

HOBBSBAWM, Eric John Ernest. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 278 p.

KRAFCIK, Pat; SLIWINSKA, Katarzyna. Art With a Purpose: The Works of Ivan Turgenev And Mikhail Glinka in a Social Context. **Literacy and Culture**, Olympia, v. 14, n. 2, p. 110-116, 2013. Disponível em <http://blogs.evergreen.edu/slikat26/files/2015/04/Art_with_a_purpose.pdf>.

MARGULIES, Marcos. **Os judeus na história da Rússia**. Rio de Janeiro: Bloch, 1971. 328 p.

TURGUÊNIEV, Ivan Serguêievitch. O judeu. **Cadernos de Literatura em Tradução**, São Paulo, n. 20, p. 440-472, jun. 2018. Título original: Жид (Jid); tradução de Fernanda Naomi Kumagai. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/146874>>.

VEIDLINGER, Jeffrey. **Jewish Public Culture in the Late Russian Empire**. Bloomington: Indiana University Press, 2009. 408 p.

ZIPPERSTEIN, Steven J. **Pogrom: Kishinev and the tilt of history**. Nova Iorque: Liveright, 2019. 288 p.

MEA CULPA: MASCULINIDADES E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NA CONSTRUÇÃO AUTOBIOGRÁFICA DE DOCA STREET (1976-2006)⁶³

Laura de Oliveira Motta⁶⁴

Resumo: Em dezembro de 1976 ocorre, na Praia dos Ossos (RJ), um feminicídio que mobiliza grande parte da imprensa nacional e se torna um divisor de águas no que diz respeito à publicização da luta pelo fim da violência contra mulheres. A autoria do crime é assumida por Doca Street que, às vésperas do ano novo, atenta contra a vida de sua companheira, Ângela Diniz. Trinta anos mais tarde, Doca torna pública, através de uma narrativa autobiográfica, sua história de vida e sua relação com a vítima. Essa narrativa, publicada em 2006, recebeu o título de *Mea Culpa*, sendo apresentada como o depoimento que rompe trinta anos de silêncio. Parece ser possível estabelecer conexões entre a produção identitária de Doca e a masculinidade histórica disponível no contexto do crime. Aqui, partindo da análise do discurso, pretende-se levar adiante uma reflexão sobre masculinidade, gênero e identidade na autobiografia assinada por Doca.

Palavras-chave: autobiografia; masculinidades; feminicídio

Introdução

Em dezembro de 1976 ocorre, na Praia dos Ossos (RJ), um crime de feminicídio⁶⁵ que mobiliza grande parte da imprensa nacional e se torna um divisor de águas no que diz respeito à publicização da luta pelo fim da violência contra mulheres. A autoria do crime é assumida por Doca Street⁶⁶ que, na tarde no dia 31 de dezembro de 1976, atenta contra a vida de sua companheira, a mineira Ângela Diniz. Trinta anos depois da morte de Ângela, Doca decide tornar pública, através de uma narrativa autobiográfica, sua história de vida e sua relação com Ângela. Essa narrativa, publicada em 2006 pela editora Planeta do Brasil, tem formato de livro e recebeu o título de *Mea Culpa*, sendo apresentada como o depoimento que rompe trinta anos de silêncio.

⁶³ Trabalho de Iniciação Científica

⁶⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PIBIC/CNPq-UFRGS. laura.om@hotmail.com.

⁶⁵ Ainda que o feminicídio enquanto uma circunstância qualificadora do crime de homicídio seja uma figura recente (Lei 13.104/15) e, portanto, inexistente no contexto da morte de Ângela, utilizo aqui o termo com a intenção de marcar a especificidade desse crime enquanto um crime motivado por questões de gênero.

⁶⁶ Esse é, na verdade, um apelido adotado por Raul Fernando do Amaral Street. Reproduzo durante todo o trabalho a alcunha Doca Street, já que é dessa forma que a autobiografia é assinada.

Os anos posteriores à morte de Ângela foram marcados, de um lado, por intensas disputas discursivas em torno do crime, mas, ao mesmo tempo, por uma considerável esquiva de Doca, que procurou evitar ao máximo a produção pública de narrativas sobre o ocorrido. A narrativa pretende ser a versão mais fidedigna da história de vida do autor do crime, buscando reconstruir, através da escrita, uma identidade *manchada* (sic). Considerando as três décadas de disputas discursivas em torno da morte de Ângela e a motivação da publicação autobiográfica, o objetivo deste trabalho é propor uma reflexão acerca da mobilização das masculinidades e das relações de gênero na construção identitária do autor.

Considerando que "não há criação de si fora de um modo de subjetivação e, portanto, [que] não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir" (BUTLER, 2017, p. 29), o *eu* construído por Doca nos diz muito sobre as formas de existência possíveis e desejáveis do momento em que foi produzido. A fim de historicizar acontecimentos, ideais e crenças evocadas em *Mea Culpa*, para além do relato autobiográfico toma-se também como fonte matérias de dois jornais brasileiros que noticiaram o desenrolar do assassinato: o Jornal do Brasil e O Fluminense. Aqui, não há a intenção de agir, como coloca Philippe Lejeune, como um cão de caça em busca das rupturas do *contrato autobiográfico*, isto é, em busca de provas que atestem a deformação ou a distorção que a narrativa autobiográfica provoca em uma realidade externa a ela (LEJEUNE, 2008). Pelo contrário, as fontes jornalísticas são tomadas como projetos coletivos capazes de reunir pessoas em torno de crenças e valores difundidos a partir da escrita (LUCA, 2005), compreendendo "as distorções inconscientes dos autobiógrafos ou suas falsidades deliberadas como partes da verdade, a verdade da autobiografia" (GAY *apud* CALADO, 2012, p. 43).

O crime, os atores envolvidos e a repercussão midiática

O crime de feminicídio contra Ângela Diniz por seu companheiro representou uma importante ruptura no que diz respeito às respostas sociais às violências contra mulheres no Brasil. A morte de Ângela, amplamente divulgada pela mídia nacional, motivou múltiplas ações feministas pela condenação de Doca Street e pelo endurecimento das punições para autores de crimes contra mulheres. Em 1980, o movimento feminista ascendente organizava sua luta em torno do slogan *Quem ama não mata*, traduzindo sua oposição aberta à tendência de legitimação dos crimes classificados como passionais⁶⁷. Essa tendência de legitimação é pensada aqui considerando a ideia, mais ou menos difundida na época, de que as violências cometidas contra mulheres no contexto do casamento eram assuntos privados e, portanto, não exigiam intervenção estatal, o que acabava por limitar um problema social bastante complexo ao âmbito doméstico e dificultar ou inviabilizar a defesa das vítimas⁶⁸.

⁶⁷ Reconhecendo a potência da mensagem por trás do slogan *Quem ama não mata*, rejeito a expressão *crime passionai* como forma de classificar as violências ocorridas em contextos maritais.

⁶⁸ Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2012) destacam a importância de identificar as violências contra mulheres como um tipo específico de abuso. Para as autoras, é a partir dessa tipificação que o combate à

O assassinato de Ângela, a "Pantera de Minas", foi um divisor de águas na luta feminista brasileira e serviu de estopim para a discussão de pautas urgentes. Vemos, pela primeira vez nessa escala, uma mobilização feminista organizada apontando a indiscutível necessidade de desenvolvimento de políticas públicas para o enfrentamento da violência contra as mulheres, assim como a chamada para a desnaturalização das relações maritais violentas. A cobertura da mídia sobre o caso foi intensa, Ângela Diniz e Doca Street passam a ocupar um espaço bastante central nas capas de jornais e revistas, e é inegável a importância que a publicização dessa história representou para a luta feminista. Ainda que a narrativa do crime tenha sido disputada por múltiplos atores, é preciso sublinhar que, principalmente até o momento do primeiro julgamento do caso, isto é, até 1979, o tom geral da imprensa costumava ser bastante complacente com Doca⁶⁹. Essa percepção será explorada mais adiante no texto.

A fim de pensar a inédita repercussão midiática e o engajamento feminista no caso, volta-se o olhar para os atores sociais envolvidos na narrativa. Doca Street, casado na época do crime com Adelita Scarpa, é um homem branco inserido em um meio social bastante privilegiado, compondo, junto com a esposa, uma elite carioca frequentemente assediada pela imprensa. Ângela Diniz é uma mulher branca, bastante rica, conhecida na mídia por sua beleza e vida social agitada. Com esses marcadores sociais em mente, entende-se que ambos, vítima e autor do crime, ocupavam um lugar social inusitadamente confortável, desfrutando de inúmeros privilégios em suas posições. Em um contexto brasileiro marcado por profundas desigualdades de gênero, raça e classe, não é gratuito o interesse midiático no caso e a mobilização feminista incomparável.

As respostas ao assassinato de Ângela, principalmente quando colocadas em diálogo com outros crimes de feminicídio, apontam para uma estrutura social ancorada em desigualdades fundantes e, mais do que isso, para desigualdades dentro da própria categoria *gênero*. Nesse sentido, há muitas problemáticas a serem apontadas em leituras feministas que não reconheçam as diferentes opressões experimentadas por diferentes mulheres. O feminismo esteve, como coloca Sueli Carneiro (2003), preso às visões universalizantes das mulheres, e "a consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade

legitimação da violência contra mulheres é possível. Nesse sentido, a estratégia de luta adotada pelo movimento feminista nos anos 1980 – isto é, de trazer para a esfera pública o debate acerca das violências contra mulheres –, é politicamente fundamental.

⁶⁹ Doca é julgado duas vezes, a primeira em 1979, e a segunda em 1981. Na página 93, Doca cita uma reportagem que exemplifica esse tom complacente ao qual me refiro. A reportagem, assinada pela jornalista Maria Gabaglia, afirma o seguinte: "Ângela provocou [...]. Não vou poder nunca perdoar o gesto de Doca. Mas eu o compreendo" (STREET, 2006, p. 93). Essa complacência, é verdade, ganha contornos significativamente diferentes depois de 1979. O autor sai do primeiro julgamento em liberdade, e parte do movimento feminista encara sua soltura como símbolo da legitimação da violência contra mulheres. Há, a partir desse momento, uma forte pressão para um novo Tribunal do Júri, e a narrativa sobre o crime sofre transformações. Em 1981, Doca é condenado a quinze anos de prisão.

[...]" (CARNEIRO, 2003, p. 273). Segundo o site Gênero e Número⁷⁰, na última década, a taxa de homicídios de mulheres brancas diminuiu 8%, enquanto a de mulheres negras teve uma alta de 14%. Esses números indicam não apenas que ainda é preciso continuar falando sobre violência contra mulheres, mas também que não é possível, no Brasil, discutir sexismo sem falar em racismo.

Metodologia

Metodologicamente, esta investigação foi dividida em duas etapas principais: a primeira diz respeito à análise do discurso⁷¹ autobiográfico de Doca, e a segunda corresponde à coleta e análise das fontes jornalísticas referentes ao intervalo correspondente aos anos de 1976 e 1981. Esse recorte temporal compreende as notícias sobre o assassinato de Ângela em 1976, o primeiro julgamento do caso em outubro de 1979, e o segundo julgamento, ocorrido em novembro de 1981. As notícias utilizadas como fonte foram coletadas no acervo da Biblioteca Nacional Digital (BNDigital) e encontram-se disponíveis para consulta no site da Biblioteca⁷². Os conceitos que orientam as discussões aqui propostas são o de *ilusão biográfica* (BOURDIEU, 1996), *pacto autobiográfico* (LEJEUNE, 1996) e *masculinidade hegemônica* (CONNELL, 2005), nos permitindo entender a narrativa autobiográfica como uma invenção de si atravessada por crenças a respeito daquilo que se apresenta como almejável e desejável.

Como um estudo histórico, a análise da autobiografia é legitimada quando se considera a possibilidade de compreender, a partir de uma experiência singular, relações e modos de ser e fazer que são históricos. Partindo de uma noção foucaultiana de discurso, buscou-se perseguir, a partir do relato de Doca, as relações imbricadas da produção do *eu* autobiográfico com o poder. Nesse sentido, foi central para a investigação o exame das condições de fabricação da narrativa apresentada em *Mea Culpa*, importando menos a busca de uma pretensa verdade exterior ao texto. Ainda em diálogo com o que propõe Foucault (1970) ao pensar o discurso, considera-se aqui não apenas *o que é dito* de forma aberta na narrativa, mas também o *como é dito*.

A filosofia, assim como a psicanálise, nos lembra Arfuch (2018), chama a atenção para a dimensão simbólica que "se interpõe diante de toda a ilusão de capturar o 'feito' ou 'a coisa' em si"⁷³ (ARFUCH, 2018, p. 58, tradução nossa), sendo a linguagem, "para além de sua obrigada pretensão de exatidão", "marcada pela duplicidade, a falta, o desvio, o delírio"⁷⁴ (ARFUCH, 2018, p. 59, tradução nossa). Assim, considerando que narrar a si mesmo é sempre uma invenção de si marcada pela falibilidade da linguagem (BUTLER,

⁷⁰ Encontrado em: <http://www.generonumero.media/homicidios-mulheres-negras-violencia/>

⁷¹ Adoto aqui a perspectiva foucaultiana de discurso, entendendo-o como uma prática social capaz de produzir verdades e alterar realidades.

⁷² Encontrado em: <https://bndigital.bn.gov.br>

⁷³ "La dimensión simbólica se interpone ante toda la ilusión de capturar el 'hecho' o 'la cosa' en sí"

⁷⁴ "Y la palabra, más allá de su obligada pretensión de exactitud, está marcada por la duplicidad, la falta, el desvío, el desvarío"

2017), a investigação é conduzida considerando as limitações, distorções e contradições impostas à narrativa pela língua.

Produção de si

Uma vez que não existe, de acordo com o que sugere Bourdieu (1996), uma vida organizada *à priori* nos moldes de uma história coerente, linear e lógica, a narrativa oferecida por Doca sobre si pode ser pensada como uma *invenção* à medida em que forja, no exercício da narração, uma causalidade e um sentido para uma sucessão de eventos desordenados e aleatórios. Esse exercício não é gratuito, mas, pelo contrário, produz uma trajetória a fim de transmitir determinada mensagem sobre um *eu* que se faz na narração. A crença na ordem e na linearidade da história contada – e na própria possibilidade de ordená-la –, assim como a crença na unidade da identidade do autobiógrafo é o que, para Bourdieu, constitui a *ilusão biográfica*, sustentada também por uma *ilusão retórica*. A ideia de uma invenção de si é também amparada pelo que evoca Paul Eakin (2019) ao afirmar que "quando nós fazemos isso [falar sobre nós mesmos], efetuamos um trabalho de autoconstrução" (EAKIN, 2019, p. 18), sendo o *narrar* o ato inaugural da identidade, já que, segundo o autor, esta não existe antes de ser convocada pela narração.

Se, como aponta Butler (2017), não há nenhum *eu* separado das condições de seu surgimento, "nenhum eu que não esteja implicado em um conjunto de normas morais condicionadoras que, por serem normas, têm um caráter social que excede um significado puramente pessoal" (BUTLER, 2017, p. 18), a narrativa apresentada por Doca sobre si ganha relevância e potência histórica ao oferecer subsídio para pensarmos não somente o assassinato de Ângela, mas a relação implicada entre determinados modelos de masculinidade e a violência. Nesse sentido, pensar a masculinidade enquanto um *fazer* adquirido – e, logo, instável e em constante disputa –, oferece a possibilidade de imaginar coletivamente outras formas de *fazê-la* que não produzam resultados violentos e opressivos⁷⁵.

Mea Culpa

A autobiografia de Doca Street manifesta a intenção do autor – anunciada no título da narrativa – de desculpar-se pelo ocorrido, justificando-se a partir da construção de uma argumentação que solicita a identificação e a compreensão de quem o lê. Dividido em quatro grandes partes, o relato de Doca é composto tanto por registros feitos nos anos imediatamente posteriores ao crime e enquanto ainda cumpria pena privativa de liberdade, isto é, entre 1976 e 1987, como também por escritos produzidos *à posteriori*, nos anos 2000, próximo da publicação. Ainda que incorpore eventos anteriores à 1976 que, de certa forma, quebram a cronologia da narrativa, a maior parte do relato é organizado de forma cronológica, partindo da morte de Ângela. Quando aparecem

⁷⁵ Para uma visão mais aprofundada acerca da masculinidade enquanto um fazer, ver Preciado (2018).

referências a eventos anteriores, frequentemente é para oferecer explicações a respeito de acontecimentos posteriores.

Na primeira parte, Doca narra os eventos situados entre dezembro de 1976 e agosto de 1979, período que abrange a morte de Ângela, a prisão cautelar do autor e os preparativos para o primeiro julgamento do caso. Na segunda parte, o leitor toma conhecimento acerca do que se passou entre setembro de 1979 e a primeira metade de outubro de 1982, recorte que compreende o resultado favorável ao réu no julgamento de 1979⁷⁶, sua condenação em 1981 e a espera, em liberdade, da análise de um recurso capaz de anular o julgamento. A estratégia de defesa adotada por Evandro Lins e Silva, advogado do réu, será retomada mais adiante. Destaca-se por hora a centralidade que assume para o caso a construção de imagens maniqueístas sobre o acusado e a vítima. Sendo um crime contra a vida, foi julgado por um Conselho de Sentença, isto é, um Tribunal do Júri. Nessas circunstâncias, como é sabido, não é um juiz de direito quem detém o poder de decisão e, portanto, importa menos a construção de argumentos jurídicos e mais a mobilização de argumentos morais capazes de sensibilizar os jurados⁷⁷. É com essa ideia em mente que a defesa de Doca baseada no escrutínio da vida privada de Ângela é levada adiante.

Já na terceira parte, Doca relata o que transcorre entre a segunda metade de 1982 e junho de 1983, narrando o período que abarca a resposta negativa do pedido de anulamento do julgamento, sua posterior prisão na penitenciária Lemos de Brito e a vida lá dentro. Por sua vez, a quarta parte retoma os eventos situados entre a segunda metade de junho de 1983 e 1987, período que diz respeito à transferência de Doca para a penitenciária Vieira Ferreira Neto, duas transferências para institutos de regime semiaberto e a subsequente conquista da liberdade provisória.

Doca inicia seu relato confidenciando que não sabe exatamente quando ou por qual razão decidiu contar a história de seu relacionamento com Ângela, mas revela que o processo de escrita teve uma função terapêutica para ele, que recorria ao papel sempre que precisava organizar seus pensamentos e elaborar uma explicação capaz de dar conta da difícil questão: *como cheguei até aqui?*. Os relatos produzidos de forma terapêutica foram majoritariamente escritos quando os acontecimentos ainda eram parte do presente do autor, e representam uma minoria na composição da autobiografia. A maior parte da narrativa é composta por relatos produzidos nos anos 2000, escritos quando a prisão e os

⁷⁶ Ainda que Doca tenha sido considerado culpado em 1979 por excesso culposo de legítima defesa - e sido sentenciado a aproximadamente dois anos de prisão -, entendo que o resultado foi favorável em função da anulação da pena possibilitada por uma *sursis*. Esse recurso, previsto no artigo 77 do Código Penal, é a suspensão condicional da pena do condenado, oferecida mediante o acordo de certas exigências. A concessão da *sursis* depende da análise dos precedentes do acusado, da motivação do crime e do comprometimento com o cumprimento dos acordos condicionais, que podem incluir a prestação de serviços à comunidade, a reparação do dano, o comparecimento periódico à audiências e etc. Doca, réu confesso sem antecedentes criminais e com bom comportamento, é beneficiado com o recurso e sai em liberdade.

⁷⁷ Para saber mais a respeito da mobilização de argumentos morais no Tribunal do Júri, ver Fachinetto (2012).

julgamentos já eram parte do seu passado do autor e a escrita não representava mais um potencial terapêutico tão importante. Os objetivos da escrita nesse segundo momento – revelados na orelha de *Mea Culpa* por Fernando Moraes⁷⁸, jornalista e biógrafo – tinham a ver principalmente com a oportunidade vislumbrada por Doca de contar, depois de tanto tempo em silêncio, uma história que até então havia sido contada por atores que não conheciam o seu *eu* verdadeiro: a imprensa, o judiciário e as feministas.

Percebemos, então, que a motivação por trás da produção do relato autobiográfico é principalmente a possibilidade de oferecer um *eu* que, pela primeira vez, é fidedigno à *essência* do Doca *real*. Dessa forma, uma vez que a imagem construída pelo autor para *si* é considerada a mais autêntica já produzida, entende-se que sua vontade é de que o leitor receba o relato e aceite sua verdade. Portanto, tentando perseguir a forma como Doca aspirou ser visto e lembrado, toma-se, como mencionado anteriormente, a construção do autor sobre si como a verdade da autobiografia, não sendo relevante qualquer verdade extratextual.

O esforço de Doca em reconstruir, através de sua narrativa, uma imagem de si que considera maculada por aqueles atores que não o conheciam verdadeiramente parece nos permitir perceber o que o autor entende como um ideal de masculinidade, implicado nessa construção que faz de si à medida em que é reivindicado em oposição ao que identificou como mácula. Logo nas primeiras páginas de *Mea Culpa*, quando Doca reflete sobre os momentos imediatamente posteriores à morte de Ângela, escreve: "você não comete uma loucura, um crime, um ato tresloucado e fica desesperado. Não, parece que você saiu do seu corpo e que está se olhando, assistindo a tudo" (STREET, 2006, p. 13). A palavra *tresloucado* e a menção a um corpo físico separado da consciência nos direcionam à ideia de que, no momento do crime, o *eu* autêntico do autor observava, transtornado e de certa forma paralisado, um ato criminoso ser cometido contra a vida de Ângela. É como se ele dissesse: *aquele não era eu, porque eu não seria capaz de tanto*.

O que tal consideração parece sugerir é justamente a noção de que aquele sujeito que ceifou a vida da companheira não diz respeito ao Doca verdadeiro. Dominado por um corpo tresloucado, o autor estava *fora de si* (sic), incapaz de trazer à cena seus valores, virtudes e responsabilidades condizentes com quem pensa ser *verdadeiramente*. A fim de demonstrar a integridade de seu *eu* real e reforçar a ideia de que o crime aconteceu em um momento de dissociação entre seu corpo e sua consciência, Doca insere no texto diálogos em que delegados, agentes penitenciários e advogados reconhecem nele os traços de um homem honrado e virtuoso. Utilizados como argumentos de autoridade,

⁷⁸ Inicialmente, Doca procurou Fernando – conhecido por algumas das biografias que produziu sobre a vida de intelectuais e militantes políticos – solicitando que o jornalista escrevesse sua biografia e o ajudasse a contar sua história com Ângela. Segundo Fernando, por causa de outros compromissos, não foi possível aceitar a proposta, mas, confiando em Doca, sugeriu que ele próprio escrevesse um relato sobre sua trajetória.

esses diálogos nos ajudam a compreender como Doca constrói seu *eu* autobiográfico, cabendo aqui chamar a atenção para um trecho selecionado.

A imprensa

A incorporação de um diálogo entre Doca e um delegado de polícia de Cabo Frio chama especial atenção. Enquanto aguardava a transferência para a penitenciária Ary Franco (RJ), Doca cumpria a medida de prisão cautelar em uma delegacia no Rio de Janeiro, onde conheceu e se aproximou de Newton, o delegado responsável pelo caso naquele momento. Em uma conversa informal com Newton e seu auxiliar de plantão, os dois agentes questionam Doca sobre a autoria do crime contra Ângela. Nessa ocasião, o autor relembra as palavras de Newton e seu auxiliar: "Se abre com a gente. Foi algum traficante? Ou vai puxar cadeia para proteger um criminoso? [...] O que você fez foi burrice. E, agora, conhecendo você e seu pai, dois cavalheiros, não acredito que seja capaz de cometer um crime desses" (STREET, 2006, p. 73).

Aqui, não só a dúvida sobre a autoria do crime, mas também a menção à palavra *cavalheiros* são bastante elucidativas da identidade reclamada por Doca a partir de seu relato. Se, segundo o entendimento do delegado - do qual o autor parece compartilhar - *criminoso* e *cavalheiro* são características opostas e inconciliáveis, então talvez seja possível inferir que, para ambos, um homem cavalheiro é tudo aquilo que um criminoso não é: virtuoso, honrado e respeitado. Considerando o peso de verdade que a palavra de um delegado de polícia pode ter para a narrativa, a incorporação do diálogo com os agentes não é gratuita e nos diz, pelo contrário, acerca daquilo que Doca persegue como um ideal de masculinidade: ao rejeitar a imagem do criminoso, reivindica para si a identidade do cavalheiro.

Dos três atores responsabilizados pela *mancha* na imagem desse Doca que se apresenta como autêntico e virtuoso – a imprensa, o judiciário e as feministas –, o primeiro é sem dúvidas o que ocupa maior lugar de destaque nos relatos oferecidos em *Mea Culpa*. A narrativa autobiográfica, ancorada em determinada percepção sobre o tratamento dos jornais à morte de Ângela, concede papel central à imprensa. Apontada pelo autor como perseguição pessoal, a cobertura dos jornais sobre o caso aparece como justificativa não somente para a produção do relato autobiográfico – capaz de recuperar o verdadeiro Doca –, mas também para a organização de sua defesa jurídica. Da mesma forma que a escrita de *Mea Culpa* é apresentada como a possibilidade de reconstruir uma imagem que havia sido maculada, a defesa jurídica do autor é também legitimada a partir de uma argumentação que recorre à preocupação com sua imagem pública.

Doca nos relata, por exemplo, que quando *voltou a si* e percebeu a gravidade do que havia feito com Ângela, planejou entregar-se à polícia e então procurou um amigo para pedir ajuda. Esse amigo era Paulinho Badhu, um advogado criminalista carioca, que o desaconselhou a seguir com o plano. Doca escreve: "Na verdade, queria me entregar. [...] Só resolvi me defender porque a imprensa e a promotoria haviam criado um Doca que absolutamente não existia [...]. Depois de ler os jornais, decidi que tinha de me defender, e o quanto antes" (STREET, 2006, p. 22). Aqui, a imprensa aparece como causadora de um constrangimento, agindo de forma desmedida e encurralando o autor, que se viu sem outra alternativa que não recorrer a um advogado para o proteger. Assim,

ao testemunhar a distorção de sua imagem pela imprensa, o autor justifica a decisão de procurar uma forma de defesa. As explicações a respeito das razões que levaram Doca a tentar uma aproximação com Badhu antes de procurar a polícia podem ter a ver não apenas com a imprensa, mas também e simultaneamente com os significados históricos daquilo que era divulgado pelos jornais no que diz respeito aos ideais de masculinidades daquele momento.

As análises das publicações acerca do crime cometido por Doca nos periódicos *Jornal do Brasil* e *O Fluminense* nos ofereceram a possibilidade de compreender o que caracterizava, entre 1976 e 1981, as masculinidades e as identidades ideais. Como bem apontam Connell e Messerschmidt (2013), mesmo que as masculinidades hegemônicas não correspondam a nenhum homem real, o que nos interessa aqui é que "esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos" (STREET, 2006, p. 253). Considerando que tais ideais e fantasias são mobilizados por Doca em sua narrativa para justificar suas decisões e legitimar o *eu* apresentado, é útil para a investigação a incorporação de exemplos sobre como os jornais selecionados podem ajudar a perseguir algumas dessas idealizações e fantasias.

A matéria publicada pelo *Jornal do Brasil* em 14 de outubro de 1979, intitulada *Evandro e Evaristo dão as cartas no julgamento de Doca* (STREET, 2006, p. 22), incorpora a fala de Evandro Lins e Silva, o advogado do autor, explicando algumas das estratégias de defesa adotadas. Para Evandro, do ponto de vista social e humano, o crime cometido por Doca é compreensível (sic) e, considerando a conduta da vítima, é também desculpável. A argumentação do advogado, seguida da especulação sobre a vida privada de Ângela – seus gostos, preferências sexuais e interesses – parece sugerir que a forma ideal de masculinidade colocada no horizonte é a de um homem ativo frente a um comportamento feminino potencialmente perigoso à imagem e à honra masculina.

O jornal *O Fluminense* publica em 5 de janeiro de 1977 uma matéria intitulada *Empregada afirma que Doca explorava Ângela*, em que incorpora o depoimento de Maria José de Oliveira caracterizando o autor do crime como um *playboy* e um explorador interessado no dinheiro da companheira. A fala de Maria, assim como a de Evandro, também parece nos oferecer pistas sobre as crenças e idealizações acerca dos significados hegemônicos da masculinidade naquele contexto. Podemos inferir que os adjetivos *playboy* e explorador são formas de julgar e criticar o comportamento de Doca, indicando então exatamente aquilo que deve ser rejeitado. Nesse sentido, a masculinidade idealizada pode ser alcançada na contraposição da acusação de Maria: a de um homem trabalhador, esforçado e também provedor.

Considerando o incômodo de Doca com o tratamento da imprensa sobre o caso e seu esforço em rejeitar a imagem de explorador, *playboy* e criminoso, não é demais inferir que tanto a narrativa autobiográfica do autor como a narrativa oferecida pela imprensa sobre o crime operam mobilizando as mesmas idealizações e fantasias acerca do que significa ser e agir como um homem virtuoso no contexto do crime. Em *Mea Culpa*, Doca escreve: "Fiquei chocado com aquilo que havia me tornado. Segundo os jornais, eu não era só uma pessoa passional, era um playboy, um bagunceiro, um gigolô" (STREET, 2006, p. 17). A fim de defender-se de tais acusações, o autor nos apresenta uma identidade

construída em diálogo com as masculinidades hegemônicas, reivindicando uma imagem capaz de aproximá-lo do que considera desejável.

O judiciário

Além da imprensa, Doca também fala de seu incômodo com a promotoria que, segundo ele, não julgava com base na lei, mas em rancores. Para o autor, o interesse do judiciário era mais promover um espetáculo do que julgar um réu confesso que estava ali disposto a falar. Por vezes, a postura hostil da promotoria é associada à imprensa, que fomentava, segundo seu entendimento, a ideia de que ele era uma pessoa de má índole. Doca relembra uma conversa que teve com Evandro às vésperas do primeiro julgamento, em outubro de 1979, quando o advogado confidencia que pretende explorar a vida privada de Ângela como estratégia de defesa. Nessa ocasião, Evandro argumenta com Doca: "a promotoria o acusa de gigolô e traficante, o que é uma mentira deslavada. Terei que mostrar a verdade. Não mostrarei nada que os jornais já não tenham mostrado nos últimos anos" (STREET, 2006, p. 168). Esse diálogo nos ajuda a entender não só a percepção do autor a respeito da promotoria, colocada como um obstáculo a ser superado, mas também a relação histórica das masculinidades hegemônicas com a legitimação de crimes de violência contra mulheres.

O exame da vida pregressa de Ângela como estratégia da defesa de Doca sugere uma relevância dessas informações sobre a vítima para a narrativa do crime. É plausível presumir que Evandro sugere a adoção dessa forma de defesa porque acredita que seja possível estabelecer uma relação causal entre a motivação do crime, o comportamento de Ângela e a imagem pública de Doca. Se a imagem reivindicada pelo autor para si está intimamente vinculada a um ideal de masculinidade ativa, virtuosa e honrada, então a construção da imagem de Ângela com muitos vícios, preferências sexuais não normativas e um comportamento lascivo passa a legitimar o crime, justificado a partir da ideia de que as atitudes dela representavam um prejuízo social para a imagem do homem a ela vinculado.

As feministas

Em função desse prejuízo – que só faz sentido se pensado dentro dessa matriz hegemônica da masculinidade –, a argumentação de que a imagem pública de Doca estava sendo maculada por Ângela é central para a defesa do autor. A relação entre as masculinidades hegemônicas e o crime ficam ainda mais evidentes quando um novo agente é incorporado à narrativa autobiográfica: as feministas. De certa forma, Doca demonstra compreender a razão da atuação feminista, demonstrando admiração por algumas das mulheres envolvidas na luta e concordando com a pauta do enfrentamento à violência contra as mulheres. Ainda que manifeste apoio ao movimento, o autor parece perceber alguns dos posicionamentos e reivindicações como perseguições pessoais. Ao refletir sobre o contexto político e social que se apresenta entre o primeiro e o segundo julgamento - isto é, entre 1979 e 1981 - ele escreve: "Há uma pressão muito grande por parte das feministas por outro julgamento e, se houver, pressionarão para eu ser condenado. [...] Está certo, me peguem para bode expiatório, concordo" (STREET, 2006, p. 179).

"Sou pecador... e os outros?"

Partindo da percepção de Doca de que seu nome serviu como bode expiatório infere-se que, de acordo com sua própria leitura, o movimento feminista o acusou e o responsabilizou por crimes que não eram sua responsabilidade. O autor parece entender que seu crime recebia, em comparação com outros bastante parecidos, uma atenção exagerada, desmedida. Em *Mea Culpa*, lê-se: "houve em São Paulo outro assassinato que deveria despertar o interesse da imprensa [...]. O tratamento que meu caso recebeu foi completamente diferente. Durante vários anos fui capa de revistas de maior circulação [...]" (STREET, 2006, p. 77). Pensando essa atenção descompassada entre seu caso e os demais como símbolo da hostilidade produzida pelas feministas, pela imprensa e pelo poder judiciário, Doca compara sua situação com a de outros, trazendo subsídios interessantes para pensarmos a alteridade mobilizada na narrativa.

Se, como sugerido inicialmente, a construção de uma identidade, de um *eu* autobiográfico, não se dá descolada do contexto histórico em que é forjada, então esse *eu* oferecido na narrativa está inevitavelmente atravessado por experiências coletivas e pelo outro. Nesse sentido, é possível aproximar a construção do *eu* autobiográfico com as normas, os valores e os modelos compartilhados por uma comunidade. Essas normas e valores comunitários são incorporados pelo *eu*, de acordo com o que formula Ricoeur (1990), através de um processo de identificação, e é nesse processo que o *eu* assume a alteridade. Dito de outra forma, o si mesmo identifica-se com o outro, incorpora a alteridade e traz o *de fora* para dentro de si em um processo de sedimentação, ainda que impensadamente. O si-mesmo, portanto, não é a simples manifestação de uma subjetividade individual, mas traduz, pelo contrário, a identificação com o outro e a introjeção do social. Em diálogo com aquilo que parece, em um primeiro momento, ser exterior ao *eu*, a masculinidade mobilizada por Doca em sua narrativa sobre as feministas, a imprensa e o poder judiciário extrapola, dessa maneira, uma experiência pontual e singular.

Uma vez que o si mesmo é construído, e essa é uma ideia importante, em diálogo com o outro e através da interiorização de valores comuns, sugere-se que a produção identitária e subjetiva revela também aquilo que excede a esfera individual – e é considerando justamente o atravessamento do si mesmo pela alteridade que ganha força a leitura da construção identitária de Doca. Não como o relato de um crime isolado, não como narrativa de um homem que nada tem a ver com o outro, mas sim como o resultado de um processo de subjetivação que diz sobre modelos históricos de existência.

Considerações finais

As considerações de Doca acerca do movimento feminista e das pressões para a sua condenação nos apontam para a percepção de uma mudança de cenário no que diz respeito ao primeiro e ao segundo julgamento do caso. Em 1976, o autor sai em liberdade. Em 1981, não somente a falta de Evandro no comando da defesa⁷⁹, mas também a demanda social por um enfrentamento mais duro à violência contra as mulheres sinalizam a impossibilidade da repetição da mesma estratégia discursiva de defesa. Nesse novo cenário, parece não ser mais tão simples amparar um comportamento e uma identidade violenta mobilizando uma masculinidade viril idealizada.

A identidade reclamada por Doca em *Mea Culpa*, construída a partir de narrativas produzidas em diferentes tempos históricos, está atravessada por essas tensões e instabilidades das relações entre as formas de masculinidades, a imagem pública ideal e a legitimação de crimes contra as mulheres. A fim de construir seu *eu* mais ideal e autêntico, o autor mobilizou crenças generificadas e valores difundidos de forma mais ampla, nos oferecendo subsídios para compreendermos, para além de suas próprias convicções, as fantasias e os desejos compartilhados socialmente.

Encarar a narrativa de Doca enquanto uma verdade ao mesmo tempo individual e coletiva, atravessada por valores singulares e compartilhados, nos ajuda, portanto, dentro de uma chave de leitura histórica, a perseguir crenças ao mesmo tempo particulares e sociais. Uma vez que o eu oferecido por Doca é construído em diálogo com a alteridade, a masculinidade mobilizada em seu discurso extrapola os limites do pessoal e nos informa sobre normas compartilhadas. Nesse sentido, é importante ter em mente que não se trata de iniciar com esse trabalho um terceiro Tribunal do Júri, julgar, condenar ou absolver alguém que já cumpriu sua dívida com a justiça, mas sim de pensar, a partir da narrativa do autor de um crime de feminicídio, as subjetividades e masculinidades violentas como problemas históricos que extrapolam a figura de um sujeito particular. Espera-se que, dessa forma, a compreensão da construção identitária de Doca facilite a compreensão das masculinidades de outros homens envolvidos em crimes de violência contra mulheres, colocando no horizonte a possibilidade de imaginarmos novas formas de relação com outro e modos de produção de si que não tenham consequências violentas.

⁷⁹ Evandro Lins e Silva não estava mais praticando a advocacia em 1981. A defesa de Doca Street em 1979 foi o último trabalho do advogado, que encerra sua carreira bastante aclamado por seus pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFUCH, Leonor. **La vida narrada: memoria, subjetividad y política**. Villa María: Edivim, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, pp. 183-191.
- BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- CALADO, Eliana. **Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade**. 2012. 201f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, 400 p.
- CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, pp. 241-282, jan-abr 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2013000100014&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 01/09/2020.
- EAKIN, Paul. **Vivendo autobiograficamente: a construção de nossa identidade narrativa**. São Paulo, Letra e Voz, 2019.
- FACHINETTO, Rochele Fellini. **Quando eles as matam e quando elas as matam: uma análise dos julgamentos de homicídio pelo Tribunal do Júri**. 2012. 423 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, pp. 286-301.
- LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 13-47.
- LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: **Fontes Históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2005, pp. 112-140.
- PRECIADO, Paul. **Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução: Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

FONTE

STREET, Doca. **Mea Culpa: o depoimento que rompe 30 anos de silêncio**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

A EDUCAÇÃO POPULAR E O PRÉ-VESTIBULAR POPULAR DANDARA DOS PALMARES⁸⁰

Gregory Cramer Aguiar⁸¹

Resumo: Esse artigo propõe-se a discutir o sentido da educação popular para o Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares. Através de alguns documentos oficiais oferecidos pelo acervo do movimento social, buscou-se delimitar alguns parâmetros essenciais da sua proposta pedagógica. Assim, buscou-se compreender os fundamentos sociais mais relevantes a partir da identificação de sua maior ou menor conexão com o que se entende, minimamente, por educação popular. Com o decorrer da pesquisa e das exposições das fontes, ficou entendido que a diversidade, a autogestão, o acolhimento e a luta antirracista são os princípios mais evidentes na especificidade desse coletivo e que se coadunam, em muito, com os princípios e objetivos da educação popular.

Palavras-chave: educação popular; pré-vestibular popular; PVP Dandara dos Palmares.

Introdução

A Educação Popular constitui um conjunto de práticas pedagógicas heterogêneas existentes em espaços de movimentos sociais engajados na luta pela emancipação social através da democratização do ensino, percebendo esta como uma forma eficaz e estratégica no combate às desigualdades sociais. Este trabalho se propõe a discutir a percepção da Educação Popular dentro do Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares, que pensa na inserção de jovens negros em universidades como uma forma de combate ao racismo.

Para tal, foi feito um movimento de imersão do macro ao micro. No primeiro momento buscando algumas definições e entendimentos gerais sobre o significado de Educação Popular, bem como sua transformação estratégica, indo da alfabetização à inclusão no ensino superior. Percebendo a Educação Popular como um conceito e um conjunto de movimentos originalmente latino-americanos. Posteriormente, se busca compreender qual o sentido geral atribuído a esse conceito pelos Pré-Vestibulares Populares, observando seus dilemas e limitações, bem como o recorte racial proposto por alguns destes movimentos. E, subsequentemente, compreender qual a especificidade e a

⁸⁰ O presente trabalho segue como primeiro passo na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Ciências Sociais na UFRGS, sob orientação de Dr. Alexandre Silva Virgíneo.

⁸¹ Graduando em Ciências Sociais - Bacharelado pela UFRGS e formado em História - Licenciatura pela PUCRS. Educador Popular e Professor do Pré-vestibular Popular Dandara dos Palmares. Contato: Gregory.aguiar@hotmail.com.

lógica conceitual dentro do PVP⁸² Dandara dos Palmares, fazendo observações metodológicas de como isso foi possível.

Mesmo tendo o combate ao racismo como seu principal motor de transformação social, o projeto não se limita somente a essa pauta, acolhendo outros setores marginalizados da sociedade e do ensino superior, como pessoas periféricas, mulheres, transexuais e transgêneros, indígenas, pessoas com deficiência e idosos. Para além de uma Educação Popular vinculada ao antirracismo e à diversidade, esse projeto busca, através do afeto e da autogestão, uma maneira de auxiliar em um ingresso politizador desses indivíduos em uma universidade pública.

Longe de buscar uma versão definitiva sobre o assunto, se busca fazer um mapeamento das discussões do movimento social, para a partir daí apresentar a história do projeto e algumas modificações substanciais. Atuando como militante e pesquisador, este artigo vem como proposta de avaliação do sentido de Educação Popular em alguns documentos do projeto, mas também como forma de repensar e reorientar as ações presentes no movimento social.

A Educação Popular

A Educação Popular é um conceito político-pedagógico genuinamente latino-americano. Suas bases foram formadas ao longo de décadas de discussões e práticas. Portanto, compreender o significado nos permite elucidar sob quais tradições e horizontes os movimentos sociais de agora se organizam. Quando é utilizado o conceito de movimentos sociais se está designando uma especificidade de ação coletiva que contrapõe a alguma forma de dominação social, enquanto direciona reivindicações, como afirma Pereira (2015) enquanto se apropria de Touraine (2003). Os movimentos sociais discutidos adiante se organizam em torno da redução das desigualdades sociais na educação, reivindicando a democratização do ensino e uma sociedade mais igualitária.

Pensar na formação da Educação Popular obrigatoriamente nos remete ao nome de Paulo Freire. Tal renomado pensador brasileiro, logo nas primeiras décadas de engajamento pela educação, nos propõe uma brusca mudança no entendimento sobre o que é esse conceito. Beisiegel (2018) nos afirma que a bibliografia sobre instituições escolares fazia uma distinção entre a educação popular e a educação para as elites. A primeira era atrelada à escola primária e profissionalizante, além da inclusão de adultos não escolarizados quando crianças, e a segunda, vinculada ao ensino secundário e subsequentemente ao ensino superior. De tal maneira, o grau de instrução formal acompanha as desigualdades sociais, um nível básico para os pobres, e um nível superior aos ricos, produzindo uma divisão social do saber.

Se referenciando em Paulo Freire, Beisiegel (2018) se contrapõe a essa concepção estritamente classista, já que

⁸² PVP = Pré-Vestibular Popular

“Essa acepção tradicional de educação popular caracterizava-se pelo foco nas atividades dos professores e administradores das escolas primárias. Seus conteúdos consistiam basicamente na transmissão de conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo, bem como de rudimentos de história, geografia, ciências e noções básicas de higiene e saúde. Não obstante a importância geral atribuída por educadores e sociólogos às funções de controle social da educação escolar, os vínculos entre a ordem social e essa educação básica tradicional eram difusos e só indiretamente perceptíveis.” (BEISIEGEL, 2018, p.6)

Sob oposição a essa educação popular tradicional, é inaugurada uma Educação Popular Conscientizadora, em que não se educaria as classes populares, mas se educaria com e para as classes populares. Localizando historicamente esse debate, durante o processo de alfabetização em massa do nacional-desenvolvimentismo, pode-se contrapor o MOBRAL, política governamental de alfabetização operacionalizada pelo Regime Militar instaurado em 1964, e o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, ligado a movimentos de base como a União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Cultura Popular e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Como mostra Gadotti (2008), o primeiro apresentava a proposta de resgate de pessoas atrasadas e excluídas da sociedade moderna, enquanto o Paulo Freire concebe a alfabetização como um momento de potencial sensibilizador para questões politizadoras, como incentivo à participação social e à reivindicação de sua cidadania, uma vez que o “analfabetismo é consequência da negação de um direito.” (Gadotti, 2008, p.14)

Diante disso, pensando que nem todo ensino voltado aos “populares” constitui uma Educação Popular, consideramos importante continuar refletindo sobre este conceito. Nesta direção, o pedagogo e antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2017) se faz fundamental. Ele organiza o conceito em torno de quatro sentidos, sendo o primeiro deles menos relevante para essa elaboração, uma vez que trabalha com a ideia da educação de uma comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber.

É essencial compreender que o Brasil produziu uma divisão social do saber, em que se contrapôs o saber popular ao saber erudito, em que o segundo era sobreposto ao primeiro como superior e válido. Então Brandão (2017) aponta para a não reprodução dessa violência simbólica como pré-requisito para a possibilidade da Educação Popular, em que o conhecimento erudito deve ser adaptado e inteligível e, ao mesmo tempo, não se apresentar como o desmistificador do conhecimento popular, mas como complementar.

E em segundo lugar, ele reflete sobre o ensino público como espaço de poder central para emancipação popular, já que a longa luta pela universalização dos saberes passa pela inserção de sujeitos conscientizadores no sistema escolar e transformando-o por dentro. De tal forma, o intelectual vinculado às causas sociais deve ser capaz de produzir e reproduzir poder, ser e saber popular dentro dos espaços públicos estudantis, propondo “uma educação oferecida, pelo poder do Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares” (BRANDÃO, 2017, p.29).

Posteriormente, Brandão (2017) aponta para o sentido de buscar uma sociedade igualitária através da educação. Em que a educação para os “populares” não seja pautada

no controle do trabalho, da família, e dos saberes, ou num espírito de missão religiosa nacionalista e salvacionista. Mas engajando-se numa inclusão social transformadora da ordem social e contrapondo-se a esse “espaço de ensinar-aprender patrocinados pelo poder de um Estado capitalista a serviço da reprodução da origem hegemônica do capital” (BRANDÃO, 2017, p.33). Então Brandão (2017) propõe e reafirma o dever de criarem-se instituições pedagógicas próprias das classes populares, em que auto-organizasse a vida, desde a alfabetização, à cidadania, ao trabalho e à cultura. Criando uma Educação Permanente-Ressignificadora, que se coloca como “um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político de transformação da ordem social dominante” (BRANDÃO, 2017, p.44).

Gadotti (2007) contribui nesta linha de pensamento quando afirma que a Educação Popular nasceu no calor das lutas sociais latino-americanas, dentro e fora do Estado. Sendo uma concepção geral da educação, busca construir uma educação libertadora, como potencial meio para emancipação humana, confrontando as formas de dominação, em oposição à educação funcional, meramente empenhada na qualificação da mão-de-obra para o sistema econômico. Pelo seu caráter ativo e móvel conforme as lutas que se apresentam, na colaboração com os movimentos sociais e partidos políticos envolvidos nessas lutas, o conceito de Educação Popular se adapta e cria ênfases a cada sistema de dominação local. Há um processo de identificação das demandas político-educacionais para organizar-se não só na injustiça social que deve ser combatida, mas também na forma de luta por uma sociedade igualitária.

Outra esfera importante a ser explorada dessa identidade latino-americana da teoria da Educação Popular, que pode ser aproximada ao projeto intelectual do decolonialismo, que reafirma, epistemologicamente, a posição autônoma dos latino-americanos frente seus próprios problemas, podendo consultar referenciais “do Norte”, mas mantendo uma originalidade conceitual que realmente esteja adaptada ao contexto local. Então Mota Neto (2019) entende a Educação Popular como um acumulado histórico de práticas descolonizadoras do imaginário social através da educação, em que se busca uma revisão dos resquícios coloniais presentes nas políticas pedagógicas do sistema educacional. Tal autor busca uma aproximação de Paulo Freire com a teoria decolonial ao apresentar conceitos como “desumanização/massificação/coisificação do ser humano”, a “teoria da dependência”, a crítica à “razão determinista da modernidade”, ou mesmo na crítica “aos sistemas de ensino colonial” (MOTA NETO, 2019, p.214). Ou seja, aproximar a teoria decolonial aos princípios freirianos é, em primeiro lugar, destacar a originalidade latina da teoria em resposta aos próprios desafios da realidade local. Posteriormente, e mais importante, um confronto à ordem social vigente, que seria uma continuidade das violências coloniais, que fundaram e aprofundam as desigualdades raciais, de classe e de gênero. Então a ideia de colonialidade do ser, saber e do poder são muito presentes, mesmo que não explicitamente, nas teorias de Freire, e nos movimentos de PVP's.

Mota Neto (2018) também convida o sociólogo colombiano Fals Borda para essa discussão epistemológica. Este propõe uma liberação das ciências sociais do colonialismo intelectual, também conhecida como sociologia da libertação. E diante de tal proposta de

ruptura, Borda apresenta a investigação-ação participante, em que o intelectual se posiciona como teórico e agente dos espaços de poder e educação.

Borda nos ajuda a pensar em intelectuais engajados com as causas sociais que pesquisam, buscando uma aproximação transformadora, mas que não empobreça a análise ou que crie uma visão romantizada. Nestes termos, enquanto agente social e pesquisador, o educador popular valoriza o pensamento e os movimentos latino-americanos, uma vez que a

“educação popular é uma das mais importantes fontes de um pensar decolonial, seja pelas experiências concretas de luta contra as opressões, seja pela formulação de um pensamento original, crítico e libertador.” (MOTA NETO, 2018, p. 220)

Pensando nisso, proponho este artigo. Ao mesmo tempo que sistematizo conhecimento sobre o PVP Dandara dos Palmares, também busco referenciais para repensar e reposicionar minha ação no movimento social.

Movimentos Pré-Vestibulares Populares

Discorrendo brevemente sobre alguns elementos básicos da Educação Popular, é possível avançarmos para as discussões mais direcionadas deste artigo. Partindo dessa concepção mais ampla, é importante o recorte nos movimentos de Pré-Vestibulares Populares para localizar sua estratégia dentro desse projeto latino-americano de descolonização e emancipação a partir da Educação Popular.

Esses movimentos PVP's buscam uma nova forma de conquista de um espaço de poder historicamente elitizado. Para além das conquistas nos processos de alfabetização, expansão do ensino básico público ou das associações comunitárias/estudantis, os PVP's lutam pela ocupação dos universitários por setores sociais historicamente marginalizados dessas instituições. Como mostra o estudo de Osório (2009), há uma divisão social do saber, em que as universidades seriam espaços pertencentes predominantemente à população mais rica e, por consequência, branca, desigualdade ainda mais abissal antes das políticas de cotas raciais. Fazendo com que as universidades, mesmo as públicas, tenham sido espaços extremamente privilegiados, não cumprindo o papel social de instituição democrática.

Esses movimentos sociais, em consonância com as políticas de cotas, compõem uma rede de ações afirmativas que lutam pela universalização dos direitos, do respeito à diversidade e pela justiça social em espaços públicos. Nascimento, Ignácio e Pinheiro (2004), fazendo um aporte teórico sobre a reparação histórica frente às desigualdades raciais, veem esse duplo movimento (de PVP's e de cotas raciais) como conquistador de espaços para a população negra, mobilizando jovens a entrarem na universidade, mas também promovendo a crítica às desigualdades e a inserção de jovens subalternos conscientes em espaços de poder. Ou seja, os jovens são atraídos pela possibilidade de entrarem numa universidade através de um curso preparatório gratuito, ou de baixo custo, e desenvolvem o “fortalecimento da autoestima, de construção de identidade e de formação política.” (NASCIMENTO; IGNÁCIO; PINHEIRO, 2004, p. 202).

Outra dimensão importante aqui é a afirmação dos PVP's enquanto movimentos que comportam os princípios da Educação Popular, visto que há uma descrença na possibilidade disto. Os Pré-vestibulares, que em sua origem são instituições privadas que mercantilizam o acesso às universidades públicas, poderiam ser adaptados e inspirados em princípios de Paulo Freire. Costa (2015) referenciando-se em Zago (2008) aponta para a possibilidade da Educação Popular em PVP's, firmando a criticidade em que os conteúdos programáticos podem ser "reelaborados para fins de problematização dos problemas vividos pelos educandos com vista sua emancipação" (COSTA, 2015, p.9).

Mendes (2011) também aponta nessa direção em sua dissertação voltada exclusivamente sobre essa discussão. Primeiramente, apontando para o caráter político e transformador dessas organizações, bem como de inclusão de indivíduos historicamente excluídos do Ensino Superior. Ou seja, se diferenciando, em muito, dos pré-vestibulares privados pelas camadas sociais que atende e pela forma que se propõe a transformar conteúdos programáticos em potenciais emancipadores, além de haver a abertura para trabalhar conteúdos que sejam para além da aprovação no exame.

Em consonância com essa narrativa, é comum dentro dos PVP's a afirmação de uma dupla função da Educação Popular, de seu potencial emancipador e de sua função estratégica no ingresso ao ensino superior. Mas aqui vale ressaltar alguns trabalhos pontuais que serviram de orientação para entrarmos no debate específico do PVP Dandara dos Palmares.

Tanto Silva (2008) quanto Sousa, Aboud, Camacho e Ribeiro (2004) fazem análises de pré-vestibulares muito tradicionais, o Pré-universitário Oficina do Saber e o Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, respectivamente, e suas trajetórias de fundação e seus dilemas internos. Ambos são cursos voltados preferencialmente para pessoas negras, acompanhado o desenvolvimento das políticas de cotas raciais, reconhecem que as desigualdades econômicas no Brasil são fundamentalmente uma questão racial, e suas atuações repercutem diretamente nas comunidades da região em que ocupam, por isso ambos se pensam enquanto comunitários, mesmo que o segundo não coloque essa palavra no nome. A grande contribuição destes trabalhos e projetos é sua capacidade de pensar

“não só o treinamento para o vestibular ou o simples reforço na escolarização, mas, principalmente, o reposicionamento do povo negro na sociedade brasileira, por meio do acesso à universidade. Não só isso, mas também reivindicar uma universidade que garantisse permanente formação política, que os preparasse para as lutas posteriores, mais ampliadas, numa sociedade que não cessa de discriminá-los.” (SOUSA; ABOUD; CAMACHO; RIBEIRO, 2004, p.62).

Segundo Zago (2008), no final dos anos 90 surge uma pauta específica dentro do florescimento dos movimentos de PVP's, uma pauta étnico racial, como o Núcleo Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o EducaAFRO (entre muitos outros que surgem em convergência desse movimento), que perceberam a necessidade de um recorte mais profundo no entendimento de como e para quem fazer Educação Popular. Desde então, muitos cursinhos adotaram a postura de compreender que uma Educação Popular realmente engajada com a realidade das desigualdades do Brasil deve estar vinculada intimamente com a luta antirracista. Valendo-se do acúmulo de discussões e conquistas

do movimento negro ao longo dos séculos para pensar e repensar os espaços historicamente embranquecidos.

Neste sentido, Nascimento (2010) contribui afirmando que esses PVP's

“adotaram práticas políticas e uma estratégia de incentivo ao surgimento de outros cursos, que fortaleceu a denúncia do racismo, do preconceito e da discriminação como elementos determinantes das desigualdades educacionais, em especial das desigualdades entre negros e brancos na composição do universo de estudantes, e também como elementos que influenciam às formas de seleção para a ocupação de vagas nas universidades. Denunciam, também, a existência de barreiras sociais (e institucionais) encontradas por negros e negras nos diversos âmbitos das relações sociais.” (NASCIMENTO, 2010, p.99).

Em consonância com esse florescimento nacional de PVP's, Porto Alegre também foi palco das lutas da população negra no ingresso no Ensino Superior. Sobre esses movimentos sociais a tese de Santos (2003) se faz fundamental, uma vez que o intuito de seu estudo é demonstrar "a importância dessas iniciativas na vida das pessoas envolvidas com a educação das camadas populares, principalmente de jovens e adultos negros." (SANTOS, 2003, p.13). A autora direciona sua atenção a dois PVP's primordiais na cidade, o Superação, projeto ligado ao Instituto Brasil-África (IBA), e o Projeto de Educação da Associação Satélite Prontidão (ASP). Radiografando esses projetos para além da possibilidade de ingresso no Ensino Superior, é apontada para a conexão entre quilombos e cursos pré-vestibulares como esses no engajamento para "conscientizar o negro de sua condição social e das lutas que devem ser travadas para mudar o quadro atual, bom como conservar sua cultura e história." (SANTOS, 2003, p.14).

Pensando nessa tradição alavancada na década de 1990, de florescimento dos PVP's, voltados para população negra ou para as classes populares em geral, devemos pensar sua formação enquanto parte de um processo mais amplo, tanto no movimento negro, quanto em relação aos movimentos sociais latino-americanos. Portanto se faz imprescindível posicionar o PVP Dandara dos Palmares nesses contextos de lutas antirracistas e descolonizadoras na América Latina, no Brasil e em Porto Alegre.

Um pouco sobre a metodologia

Visto tanto a organização do conceito de Educação Popular e seu recorte de adaptação aos movimentos de pré-vestibulares populares, podemos nos adentrar em como o PVP Dandara dos Palmares organiza sua proposta político-pedagógica. Mas antes disso é substancial explicitar como isso é possível.

Por opção metodológica, este trabalho se concentra na análise de documentos como: Projeto Político Pedagógico, Edital de Seleção de Estudantes, algumas atas recentes além do folder de apresentação do cursinho. Então, a partir destes documentos foi possível traçar algumas definições do pensamento pedagógico do projeto, percebendo alterações ao longo do tempo.

Galvão e Lopes (2010) elaboram um cercamento em relação às “fontes para uma história da educação” reconhecendo a importância, ao mesmo tempo a limitação, do uso

de documentos oficiais para o esboço do pensamento pedagógico de uma instituição. Compreendendo o peso da escolha das fontes, reconheço que o recorte documental feito aqui é conservador por não explorar os espaços e objetos escolares, relatos de sala de aula, entrevistas, ou até biografias de educandos, educadores e estudantes. Mas nem por isso a análise se prendeu a descrever os documentos ou definir suas funcionalidades, mas buscou alongar as fontes para que digam mais do que está escrito.

Outra dimensão metodológica que precisa ser levantada é em relação a quem escreve sobre o quê. Ou seja, um homem branco em condições econômicas estáveis atuando, e agora sistematizando na escrita, sobre um coletivo negro de Educação Popular. Todo mundo tem lugar de fala, escreveu Djamila Ribeiro (2017), atacando a suposta neutralidade que muitos artigos científicos afirmaram e afirmam, mostrando a necessidade de reconhecer o indivíduo produtor do conhecimento acadêmico como parte da operação analítica, reconhecendo que o objeto de estudo é composto por outros sujeitos históricos, assim como ele. Portanto “como disse Rosano Borges (...), pensar o lugar de fala é uma postura ética, pois ‘saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo’” (RIBEIRO, 2017, p.84).⁸³ De tal forma que não pretendo assumir a autoridade discursiva em determinar o que é Educação Popular no PVP Dandara dos Palmares ou sua história. Acho que contribuo nesta narrativa e nesta análise, pela bibliografia e pela prática acumulada ao longo do movimento social, mesmo que enquanto uma pessoa branca possuo limitações que envolvem minha identidade e, por consequência, minha visão de mundo.

O Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares

O Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares foi fundado em 2016, derivando-se do PVP Zumbi dos Palmares (Viamão) e inspirando-se na tradição dos PVP's que compõe o movimento negro. Alguns professores do Zumbi se propuseram a expandir a iniciativa de um PVP que desse prioridade para a população negra em Porto Alegre. Institucionalmente vinculado como projeto de extensão ao NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), o Dandara ganhou espaço no IFRS – Campus Porto Alegre, onde ainda é sediado.

“(...) chama Dandara dos Palmares, e leva o nome da líder quilombola que se revoltou contra a escravidão e o machismo da época colonial. Era esposa de Zumbi e ao lado dele liderava o quilombo dos Palmares, um dos maiores territórios de resistência à escravidão brasileira. Ela cometeu o suicídio no final do século XVII após ser capturada e condenada novamente à escravidão, preferiu a morte. Recentemente ela se tornou uma mártir do movimento das mulheres negras no Brasil, ao lado de outros nomes como Chica da Silva e Marielle Franco. (...)”

⁸³ MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público. Nexo Jornal, 16 jan. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/KgMHZQ>>. Acesso em: 10 set. 2020. IN: RIBEIRO, Djamila. O que é Lugar de Fala?

Atualmente existem outros 18 pré-vestibulares populares em Porto Alegre além do Dandara dos Palmares, (...) Os cursos que oferecem esse serviço de maneira gratuita em Porto Alegre são: Cursinho Popular Carolina de Jesus, Cursinho do PT, Afirmação, Esperança Popular, Kilomba, Resgate Popular, Liberato, ONGEP, PEAC, EducaMed, CEUE, Emancipa (com duas sedes), COLEP (também com duas sedes), S.O.S. Zona Sul e TransENEM e Território Popular - esses dois últimos dividem o prédio do IFRS com o Dandara dos Palmares só que no turno da noite, enquanto que as aulas no Dandara são durante a tarde” (FRANZEN; SILVA, 2020, p.3).

Diferentemente de outros PVP's do movimento negro que se entendem como comunitários (como o da Rocinha e o da Baixada Fluminense, já apresentados), o Dandara se localiza na zona central, e permite que uma turma seja heterogênea em sua origem geográfica, visto que muitos alunos conseguem vir de outras cidades com apenas um ônibus⁸⁴. Para além dessa diversidade, o edital⁸⁵ garante 10% de cotas para vários grupos como indígenas, pessoas trans (mesmo que essa reserva de vagas tenha sido ocupada por somente uma pessoa), estudantes já vinculados ao IFRS (como pedido da instituição para facilitar a mobilidade intrainstitucional) e Pessoas com Deficiência, seja física ou mental (avaliando cada caso e sua possibilidade de adaptação). Além de haver uma sensibilização em relação às pessoas de faixa etária mais avançada⁸⁶. Então como forma de organização, esse projeto constrói uma Educação Popular vinculada à diversidade, seja ela geográfica, racial, étnica, etária, de gênero e em relação às pessoas com deficiência.

Outro conceito central é a luta antirracista, porém só ganhou mais espaço e discussão nos últimos anos. É curiosa a falta que esta palavra faz no PPP⁸⁷ elaborado em 2016, que se concentra em discutir em tons mais amplos a função de um PVP para as camadas populares e as desigualdades sociais refletidas no Ensino Superior. Mesmo que apareça que um dos cinco objetivos seja de “Incentivar as comunidades afrodescendentes e demais grupos sociais a ingressarem em instituições de ensino superior buscando o resgate de suas potencialidades” (DANDARA DOS PALMARES, 2016, p.10), o PPP não centraliza essa discussão como está centralizada nesse contexto apresentado nas atas mais recentes.

Desde 2016 até meados de 2019 o projeto era majoritariamente composto por pessoas brancas, tendo uma proporção de 20 professores brancos para cada negro. Em proporção mais paritária, o corpo discente também era majoritariamente branco. Tal contradição com a proposta coletiva de enunciar a figura histórica de Dandara fez com que um grupo de alunos negros convocassem uma Assembleia do projeto em meados

⁸⁴ Os alunos conseguem atestados de matrícula e por consequência conseguem acessar direitos como meia passagem ou isenção.

⁸⁵ Edital de Seleção de Estudantes 2020.

⁸⁶ Lista de estudantes 2020.

⁸⁷ Projeto Político-Pedagógico.

de 2019 para discutir a apropriação dos professores brancos em sua falta de representatividade e na insuficiência das discussões raciais proposta até agora.

Após essa (auto)crítica houve um processo de reorganização e de ocupação dos cargos docentes e pedagógicos por pessoas negras. Houve uma mudança na autogestão do cursinho, e se estabeleceram um sistema de comissões funcionais⁸⁸, uma delas foi denominada de “Comissão de Recursos Humanos”, responsável pela seleção desses novos voluntários (preferencialmente negros), que foram informados das vagas através da divulgação em coletivos e espaços negros em eventos públicos e manifestações, para além da publicidade nas redes sociais feita pela “Comissão de Comunicação”. Além disso ocorreu um processo de ocupação de ex-alunos e alunas no quadro discente e pedagógico, o que serviu como um estímulo para a autoestima do projeto, além do aumento no quadro de educadores e educadoras negras.

Com a entrada de novos colaboradores pretos (e pardos), que nesse momento chegam a ser 19 pessoas ativas, as discussões raciais ganham espaço central, sendo criada uma “Comissão Cultural”, centrada em promover encontros de formação para discussão da Educação Popular preferencialmente vinculada à luta antirracista. As discussões giraram em torno de textos como: “A Máscara”, de Grada Kilomba, “Branqueamento e Branquitude no Brasil”, de Maria Aparecida Silva Bento e “Política e Educação”, de Paulo Freire.⁸⁹

Em consonância com a narrativa presente em outros PVP’s e com a bibliografia apresentada, o Dandara atua em duas frentes centrais: auxiliando na preparação de jovens periféricos a disputar os espaços universitários e promovendo uma formação politicamente crítica, incitando à autonomia e à cidadania. Como o Edital de Seleção de Alunos 2020 afirma que

“o Curso Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares é um pré-vestibular voltado aos setores ou grupos de pessoas negras e/ou desfavorecidas socialmente para o acesso ao ensino superior, sejam egressos de escolas públicas ou particulares com uso de bolsa de estudos. Nosso curso desenvolve ações pedagógicas que têm como objetivo não apenas a preparação para o vestibular da Universidade Federal do Rio do Grande do Sul (UFRGS) e para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas também a formação do cidadão crítico e reflexivo” (DANDARA DOS PALMARES, 2020c, p.1).

Para muito além de possibilitar jovens negros e de camadas sociais mais baixas, os movimentos sociais de Educação Popular proporcionam à sociedade “uma forma inovadora de resistência e de produção de alternativas contra o que parece ser uma *lógica social* estabelecida na sociedade brasileira” (NASCIMENTO; IGNÁCIO;

⁸⁸ Cartilha de Comissões.

⁸⁹ Presente nas atas vinculadas à Comissão Cultural.

PINHEIRO, 2004, p.200). Lógica social que propõe e perpetua uma violência simbólica a algumas classes para que não sejam incentivadas a sonhar com possibilidades e espaços públicos historicamente elitizados, como as universidades. Indo também de encontro com a ideia de promover uma consciência identitária nos alunos, fazendo-os refletirem sobre seu lugar na sociedade (ou pelo menos o lugar socialmente condicionado)⁹⁰. Mobiliza-se, também, a refletirem e projetarem um ideal de transformação social, para que quando ingressem na universidade, mercado de trabalho e/ou comunidade, entrem com uma mentalidade consciente e inquieta em relação às estruturas de desigualdade.

Pelo ambiente maduro, com a maioria dos alunos já egressos do Ensino Médio, o ambiente escolar proposto ali é de participação. Sendo tranquilo de se compartilharem histórias e sentimentos, o que permite uma educação horizontal, não contrapondo o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, que não são dualistas, mas que compõem uma dualidade. Aproveitando a contribuição de Brandão (2017), a busca por uma educação que não reproduza uma lógica de missão religiosa salvacionista, em que os jovens pobres seriam salvos por professores voluntários bondosos. De tal forma, são construídas narrativas coletivas através de reuniões coletivas e atividades pedagógicas em busca de uma inclusão social transformadora da ordem social a partir da auto-organização.

Em um encontro promovido pela “Comissão Cultural”, foi proposto que cada educador refletisse qual palavra melhor representaria a Educação Popular no Dandara. Surgiram palavras como: igualdade, engajamento, empatia, amor, sonho, transformação, respeito, cuidado, dedicação, compaixão e cuidado⁹¹. São palavras que demonstram a sensibilidade que envolve o projeto e seu envolvimento emocional dos educadores, que reflete muito em seus educandos, que muitas vezes tem o desejo de regressar para o projeto como colaboradores, ou se mantém somente com um vínculo cultural e afetivo. Educação Popular também não seria somente vinculado a ingressar na faculdade com uma consciência social, mas também no exercício de acolhimento de alunos que vêm de realidades sociais muito distintas, e veem esse espaço escolar como um espaço de afeto e cuidado, como uma rede de solidariedade.

Há de se destacar mais alguns pontos organizativos aqui. O projeto é autogestionado por seus professores e professoras, pedagogas, psicólogas, assistentes sociais e advogados e advogadas, compreendendo que a Educação Popular não se restringe somente aos momentos em sala de aula, mas também no suporte psicológico, pedagógico, assistencial e jurídico⁹². Em resumo, os advogados são responsáveis pelo auxílio dos estudantes na organização de seus documentos e no aconselhamento de

⁹⁰ Muitos alunos são a primeira pessoa na família a se projetar em um espaço universitário.

⁹¹ Postado no Instagram. Último acesso: 11 set 2020. <<https://www.instagram.com/p/CE2BXuuH7uw/>>.

⁹² Cartilha de Comissões.

questões extra classe. A assistência social deve se concentrar nos alunos, monitorando a frequência dos alunos, compreender e amenizar o fenômeno repetitivo de evasão escolar e na produção de dados sobre os alunos. As pedagogas buscam atender demandas dos professores e alunos em relação ao ambiente de aprendizagem e nas dinâmicas didáticas. Já as psicólogas buscam dar suporte emocional aos professores e alunos, promovem atividades coletivas e, junto a essa Comissão Psicopedagógica, repensam o projeto educacional e organizacional.

É importante destacar a “Comissão Administrativa”, encarregada de fazer intermédio institucional com o NEABI e com o IFRS, além de organizar editais, fichas de inscrição, certificados e outras documentações. Mas é demarcado para o grupo que essa comissão não se pretende como coordenação, mas simplesmente como administrativa, visto que o projeto se declara autogestionado, cabendo a cada educador popular se engajar em uma função/comissão. A última comissão ainda não apresentada se chama “Comissão Interdisciplinar”. Desde 2018 o projeto incorporou um período semanal em que se propõe aulas multidisciplinares com dois ou mais professores, que em sincronia com muitos outros PVP's que elaboram um período para uma disciplina como "Cidadania e Cultura", propondo um espaço fixo para aulas não tradicionais na grade semanal de horários. E que, infelizmente, foi suspensa em 2020 em função da pandemia.

Além desses aspectos, gostaria de levantar uma grande discussão em relação à produção de conhecimento e movimentos sociais. Mota Neto (2019) evoca o conceito de Investigação-ação participante de Fals Borda, que busca romper com a lógica do distanciamento do autor para com os sujeitos que compõem o objeto de estudo. Propondo uma sociologia participativa, Borda nos ensina que isolar o conhecimento produzido dentro dos espaços acadêmicos não produz impacto significativo nos problemas e movimentos sociais envolvidos, que o mero acúmulo de artigos, teses e monografias serve para registro e refinamento intelectual. Diante disso, é proposta uma investigação que participe do contexto em que é elaborada e que promova algum tipo de ação. As ações sociais, como a produção acadêmica, cumprem uma função estratégica para entender, explicar, visibilizar, registrar e movimentar discussões e ações. Este artigo tem como objetivo contribuir para a discussão, seja com o corpo pedagógico do Dandara, seja com outros movimentos sociais e acadêmicos. A intenção é fortalecer as estratégias de combate às desigualdades raciais e sociais na sociedade capitalista brasileira.

Considerações finais

A Educação Popular é uma corrente latino-americana de se pensar e agir em relação à educação emancipatória. Ela atua como fonte de mobilização e inspiração para educadores e marginalizados do sistema público de ensino, enfrentando as desigualdades sociais espelhadas nas desigualdades educacionais.

Esses movimentos sociais de Educação Popular que trabalham em cima da desigualdade presentes no Ensino Superior, historicamente restrito a uma pequena minoria, que é majoritariamente branca e rica. Tais movimentos se organizam de forma autônoma para lutar pela inclusão de grupos socialmente excluídos nas universidades, mas também pela possibilidade de formar cidadãos críticos e sensíveis aos problemas vivenciados no Brasil e no mundo.

Muitos coletivos negros se organizam, assim como o Pré-Vestibular Popular Dandara dos Palmares, e apontam o racismo como eixo central de grande parte das desigualdades sociais no Brasil. Em função disso, faz-se um recorte racial na oferta de vagas para suas instituições, oportunizando com que tais indivíduos rompam com uma ordem social que limita indivíduos racialmente. Tais projetos componentes do movimento negro, em convergência com as ações afirmativas das políticas de cotas, impulsionam e promovem a politização de corpos negros na entrada em espaços universitários oportunizando, a partir desse espaço de poder cultural e simbólico, mudanças nas suas famílias, localidades e nação.

Em consonância com isto, o PVP Dandara dos Palmares se organiza através da autogestão, políticas de diversidade e acolhimento afetivo para que esses indivíduos recebam uma formação educacional popular eminentemente engajada com a luta antirracista. Cabe avaliar também, em momentos futuros, como, e se, esses documentos oficiais do projeto se refletem na realidade e na prática escolar. Para isto seria interessante um conjunto de entrevistas e busca de novas fontes que deem novas dimensões sobre as narrativas levantadas aqui, se essa Educação Popular antirracista se efetiva, e em que intensidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Editora Brasiliense. São Paulo, 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação popular e ensino superior em Paulo Freire**. Educ. Pesqui., São Paulo, v.44, e104010. USP, 2018.

COSTA, Alan Ricardo. **A Educação Popular em contexto Pré-Vestibular uma vez mais em debate: há alternativa!** XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Santa Maria, 2015.

DANDARA DOS PALMARES, Pré-Vestibular Popular. **Atas da Comissão Cultural**. Acervo do movimento social. Porto Alegre, 2020a.

_____. **Cartilha de Comissões**. Acervo do movimento social. Porto Alegre, 2020b.

_____. **Editais de seleção de novos alunos**. Acervo do movimento social, Porto Alegre, 2020c.

_____. **Lista de alunos 2020**. Acervo do movimento social. Porto Alegre, 2020d.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Acervo do movimento social. Porto Alegre, 2016.

FRANZEN, Thor; SILVA, Rodrigo Sychocki da. **Educação Popular e Tecnologias Digitais: uma experiência no ensino-aprendizagem de função afins e**

quadráticas. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Porto Alegre, v.9, n.1, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular.** PROPOSTA: Revista Trimestral de Debate da Fase, São Paulo, Ano 31, n. 113, jul /set, 2007.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado.** Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação.** São Paulo: Ática, 2010.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou Emancipação? Um estudo de Cursinho Popular Chico Mendes /Rede Emancipa na Grande São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Educação – UFRGS, Porto Alegre, p.138. 2011.

MOTA NETO, João Colares. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana.** FOLIOS, Bogotá, segunda época - Nº 48. P. 3 -13. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. **Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial.** Educar em Revista, Curitiba, v.35, n.78, p. 207-223, 2019.

NASCIMENTO, Alexandre do; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. **Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ações Afirmativas: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior.** O público e o privado, Rio de Janeiro, Nº 4, Janeiro/Junho, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares e as políticas públicas de ação afirmativa.** Tese de doutorado em Serviço Social. – UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. **Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo.** Revista Entreideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 90-105 jan./jun. 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Letramento: Justificando. Feminismos Plurais. Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Sara C. de Castilhos D. **PARA ALÉM DO INGRESO NA UNIVERSIDADE – RADIOGRAFANDO OS CUROS PRÉ-VESTIBULARES PARA NEGROS em Porto Alegre.** Tese de Mestrado em Educação – UFRGS. Porto Alegre, p.184. 2003.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, Brasília, v.39, n.138, p.867-880, set./dez, 2009.

SOUSA, José Nilton de; ABOUD, Sérgio; RIBEIRO, Paulo Cesar; CAMACHO, Regina. **A Universidade e o Pré-Vestibular Popular.** Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro, 2004.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **A Formação de Professores e os Currículos Praticados em um Movimento de Educação Popular na Rocinha.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 61-80, dezembro, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** 2 ed. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 387.

ZAGO, Nadir. **Cursos Pré-vestibulares populares: limites e perspectivas.** Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174. Jan./jun. 2008.

PERSPECTIVA SUL-SUL: UM DEBATE SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO⁹³

Daiane Carvalho⁹⁴
Karolayne Gonsalves⁹⁵

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar novas perspectivas sobre os estudos de gênero, descentralizando o olhar eurocêntrico e colonial, a partir da introdução de autoras e de estudos decoloniais. Dessa forma, o artigo utiliza como método a revisão bibliográfica e revisão histórica, permitindo uma análise do percurso dos estudos na academia brasileira, a influência dos movimentos feministas na produção científica, autoras e conteúdos referências dentro da teoria decolonial feminista e, por fim, algumas reflexões sobre o debate Sul-Sul.

Palavras-chave: decolonialidade; gênero; feminismo; produção científica.

Introdução

No contexto da academia brasileira, os estudos sobre gênero ocorrem desde a década de 90, inaugurado pela sociologia da violência, especificamente os trabalhos sobre violência contra mulheres. Dessa forma, os estudos do período dão luz a uma série de conceitos norte-americanos e europeus, desenvolvendo linhas de teoria que, ainda hoje, persistem na reprodução desses autores estrangeiros. Acreditamos na potencialidade desses estudos, contudo, ressaltamos a significância em valorizar o conteúdo gerado no nosso continente, abrindo espaço para um debate Sul-Sul: autores que abordam gênero a partir de uma perspectiva interseccional, considerando raça, classe e o poder da colonialidade na sociedade.

O objetivo principal do presente artigo propõe a valorização dessa perspectiva acadêmica de estudos de gênero, a partir de um diálogo Sul-Sul. Abordando, sobretudo, personalidades latinas e africanas, desviando o olhar do universalismo eurocêntrico. Para, além disso, trazer a multidisciplinaridade para os estudos de gênero brasileiros sob os

⁹³ O presente artigo originou-se por iniciativa própria das autoras.

⁹⁴ Graduanda do Bacharelado de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bolsista de Graduação do Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP/UnB) e integrante do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC/UFRGS). daianecrv737@gmail.com

⁹⁵ Graduanda do Bacharelado de Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC/UFRGS). karolayne.cke@gmail.com

novos olhares teóricos e culturais, descentralizados do colonizador. Dessa forma, adotamos uma linha decolonial lançada por María Lugones, a fim de abordar conceitos-chaves para o contexto no qual o Brasil insere-se: raça, poder, capital e colonialismo. A justificativa do trabalho baseia-se no argumento de que os feminismos norte americano e europeu e, conseqüentemente, as produções acadêmicas em torno do movimento, como a própria conceitualização de gênero, não comportam o cenário brasileiro, uma vez que não experimentaram o mesmo processo histórico social, precisamente colonizador.

Para desenvolver essas ideias, o artigo propõe uma análise dos estudos de gênero no Brasil, com o objetivo de acompanhar essa trajetória e compreender o momento no qual a academia passa a comprar e utilizar certos conceitos e, junto a isso, como os articula. Bem como, parte-se de uma revisão do próprio campo de saberes feministas no debate de gênero. Com isso, apresentamos de forma ampla as produções de Lélia Gonzalez e María Lugones, com o objetivo de promover o diálogo entre as principais contribuições de cada autora e, ademais, como nos ajudam a refletir sobre o espectro do gênero na conjuntura atual.

A partir das análises reconhecemos a importância das produções euro-ocidentais sobre gênero, centralizadas no conceito do capitalismo patriarcal e da opressão de mulheres. No entanto, concluímos que a universalização das categorias analíticas hegemônicas condiciona ao que Lélia Gonzalez denomina racismo por omissão (GONZALEZ, 1988), ao secundarizar o debate em torno da discriminação racial. Por fim, tornou-se possível evidenciar que, categorias de gênero pautadas em concepções eurocêntricas e neocolonialistas tornam-se ineficazes quando o objetivo é a compreensão da causalidade das múltiplas violências sofridas pelas mulheres negras e indígenas latino-americanas.

Panorama geral dos estudos de gênero

Os estudos sobre gênero no Brasil iniciaram-se no período de redemocratização do país, na década de 80, ainda sob o impulsionamento das mudanças sociais e políticas dos movimentos que pretendiam dar visibilidade à violência contra as mulheres. As primeiras pesquisas pretendiam analisar as denúncias de agressão nos distritos policiais e as práticas feministas não-governamentais. Depois que a primeira Delegacia da Mulher (DEAM) surgiu na cidade de São Paulo no ano de 1985, o campo se concentrou em mapear o perfil das vítimas e dos acusados. Segundo Santos e Izumino (2005), em meio a preocupação de construir um campo, constituíram-se três correntes teóricas nos estudos brasileiros: a dominação masculina, patriarcal e relacional.

A teoria sobre dominação masculina é desenvolvida ainda na década de 80, quando Marilena Chauí publica o artigo “Participando do Debate Sobre Mulher e Violência” no qual, para a autora, a violência contra as mulheres é um resultado dessa dominação. Definindo esse tipo de violência como uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas, com o fim de dominar, explorar e oprimir. Dessa forma, o “feminino” seria inferior ao “masculino” e, conseqüentemente, essas desigualdades seriam transformadas a partir dos discursos masculinos. Entretanto, vale ressaltar, que a

autora também vê as mulheres como agentes ativos desse ciclo, reproduzindo um conceito heteronormativo. Para ela, as mulheres são cúmplices dessa violência, uma vez que contribuem para a reprodução da sua dependência, sendo instrumentos da dominação masculina (CHAUÍ, 1985).

A perspectiva patriarcal é a segunda corrente teórica que orienta os trabalhos sobre violência contra as mulheres no Brasil e foi introduzido pela socióloga Heleieth Saffioti, sob a influência do feminismo marxista. Nesse campo outros aspectos são colocados em jogo, como a questão econômica e do papel social relacionado aos homens: branco, rico e adulto. O homem e a mulher são vistos de forma diferenciada, uma vez que, para Saffioti, as mulheres são forçadas pelo patriarcado a ceder às condições pré estruturais (SAFFIOTI, 1976). Para ela, além de um sistema de exploração, o patriarcado é um sistema de dominação machista, agindo diretamente no campo político, ideológico e econômico (SAFFIOTI, 1987).

A terceira corrente teórica dos estudos sobre violência contra as mulheres relativiza o conceito de dominação - vitimização. O principal trabalho desse campo é a dissertação de Maria Filomena Gregori, publicado na década de 90, sob o título de “Cenas e Queixas”. Para a autora, a violência pode ser uma forma de comunicação e não uma relação de poder, tendo em vista que as mulheres teriam papel ativo no pano de fundo e, com isso, a violência conjugal seria uma luta de poder. A mulher, nesse sentido, seria a protagonista dessa situação e não a “vítima” ou “não-sujeito”, uma vez que constrói as queixas e as cenas a partir da sua denúncia, sendo agente primordial para legitimar a situação e a sua condição de vítima (GREGORI, 1993). Entretanto, é importante frisar que a autora não tinha o objetivo de desqualificar o papel das vítimas de violência, o que lhe interessava era compreender os contextos em que a violência era executada e o significado que ela assume na vida desses atores.

Parte da contribuição de Chauí foi criticada pelo movimento feminista entre a década de 80 e 90, e foi pouco utilizada nas pesquisas acadêmicas, uma vez que colocava em xeque algumas reivindicações realizadas pelas feministas. O contexto poderia ser um pouco sensível para tais afirmações, tendo em vista que tudo era muito recente e a DEAM era uma conquista fresca. Entretanto, movido pela produção de Gregori, os estudos sobre vitimização cresceram dentro da academia, devido à frequente retirada de queixas por parte das vítimas, somando com os estudos do sistema policial e judicial (IZUMINO; SANTOS, 2005). A tabela abaixo fornece uma visão geral e sintetizada das principais características das abordagens:

FIGURA I - ABORDAGENS TEÓRICAS

ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
DOMINAÇÃO MASCULINA	- Violência contra mulher como expressão de dominação da mulher pelo homem; - Mulher sem autonomia e dependente; - Desigualdades hierárquicas: dominar, explorar e oprimir; - Feminino inferior ao masculino; - “Cúmplices”: mulheres contribuem para a reprodução da violência e de sua “dependência”, pois são “instrumentos” de dominação masculina.
PATRIARCAL	- Perspectiva feminista e marxista; - Violência como expressão do patriarcado; - Mulher como sujeito social autônomo; - Historicamente vitimada pelo controle social masculino; - O patriarcado: sistema de dominação, ideologia machista e exploração; - A mulher/vítima: dentro de uma relação desigual de poder onde a violência é forçada e não há como “ceder” porque não há poder suficiente.
RELACIONAL	- Relativiza a dominação masculina e a vitimização feminina; - Visualiza a comunicação como um jogo e a mulher é cúmplice desse jogo. - A libertação da mulher: depende de sua conscientização enquanto sujeito autônomo e independente do homem, o que será alcançado através das práticas de conscientização feminista; - As mulheres não são “dominadas” pelos homens ou meras “vítimas” da violência conjugal; - A violência conjugal trata-se mais de um jogo relacional do que de uma luta de poder; - A mulher como protagonista: é a protagonista nas cenas de violência conjugal e se representa como “vítima” e “não-sujeito” quando denuncia, através de queixas; - Compreender os contextos nos quais a violência ocorre e o

	significado que ela assume.
--	-----------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Essa contextualização é importante para compreendermos a mudança dos estudos feministas no Brasil, no final dos anos 80, baseado nos debates norte-americanos e franceses sobre sexo e gênero. A partir desse momento, o conceito “mulher” é deixado de lado e a categoria “gênero” passa a ser utilizada nos estudos acadêmicos (IZUMINO ; SANTOS, 2005). A nova perspectiva permite um novo paradigma nos estudos relativos às mulheres, propondo uma diferença entre o social e o biológico. A principal referência, para esses estudos brasileiros, foi a socióloga norte-americana Joan Scott e seu trabalho de 1988, intitulado “Gender: A useful category of historical analysis”. Para a autora, o gênero é uma forma primária de relações de poder:

“[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Os primeiros resultados dessa nova concepção geraram, em 1995, o trabalho de Heleieth Saffioti e Sueli Souza de Almeida intitulado: “Violência de Gênero: Poder e Impotência”. Sem abandonar o paradigma de patriarcado, a violência de gênero passa a ser compreendida, segundo as autoras, como uma prática mais generalizada, podendo contemplar a violência doméstica e a violência intrafamiliar. As autoras não descartam a possibilidade dessa violência de gênero ocorrer entre dois homens ou entre duas mulheres, mas reforçam que, normalmente, essa violência se perpetua entre um homem e uma mulher. Nesse sentido, define a violência familiar como uma violência que reside em uma família extensa ou nuclear, baseando-se na consanguinidade e afinidade. Já na violência doméstica, pessoas que não pertencem à família, vivendo parcialmente, mas que também são atingidas (ALMEIDA; SAFFIOTI, 1995). Esses casos contemplariam as violências realizadas aos empregados domésticos e demais indivíduos que frequentam determinado ambiente.

As abordagens acadêmicas citadas anteriormente também tomam forma nos estudos de gênero. A pesquisadora Wânia Pasinato Izumino, por exemplo, vê a contribuição de Saffioti como insuficiente, uma vez que a perspectiva do patriarcado não explica alguns fenômenos sociais e o comportamento ativo de algumas mulheres dentro do ciclo de violência. Dessa forma, a autora sugere um enriquecimento da literatura de Joan Scott, procurando ornar com o conceito de poder do Michel Foucault. Para ela, a

violência de gênero não é definida pela relação de dominação do homem sobre a mulher, uma vez que essas relações são dinâmicas de poder, que se reconfiguram a todo instante:

“Pensar as relações de gênero como uma das formas de circulação de poder na sociedade significa alterar os termos em que se baseiam as relações entre homens e mulheres nas sociedades” (IZUMINO, 2003, p. 90).

Com isso, conseguimos identificar que as primeiras produções sobre gênero e violência na academia brasileira nasceram de conceitos construídos fora do continente sul americano, baseados em estudos e análises de outra realidade e contextos sociais. A principal referência para “gênero” nos estudos atuais continua sendo a autora norte-americana Joan Scott. O objetivo não é desqualificar as contribuições da socióloga, uma vez que acreditamos que as suas produções corroboram para compreender as relações de poder existentes, a diferenciação entre sexo e gênero e as formas e medidas de reprodução em escala estrutural. Scott contribui de forma significativa na compreensão e nos meios de execução desses poderes existentes, mas ressaltamos a importância em refletir sobre o caso brasileiro, e como outras autoras, a partir de um debate Sul-Sul; anticolonial, anticapitalista e antirracista, podem contribuir para expandir o nosso conhecimento, propondo pesquisas mais contemplativas.

Gênero e movimento feminista

As principais narrativas sobre a gênese do movimento feminista apontam para as diferentes reivindicações da luta das mulheres, em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos. Em território francês, por exemplo, diferente daquilo que é majoritariamente exposto no conteúdo histórico, as mulheres também construíram a base para a queda da monarquia absolutista e as consequentes transformações políticas e sociais advindas da Revolução Francesa. Mesmo tendo participado ativamente da Revolução, as mulheres não foram contempladas nos parâmetros de sujeitos de direito descritos na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, anunciada em 26 de agosto de 1789, na França. Os direitos enumerados no documento foram aplicados apenas aos homens, no qual, as mulheres não tinham direito ao voto, à liberdade profissional, tampouco direitos à propriedade.

Teoricamente, a palavra “homens” traçada ao longo do texto da *Declaração*, era tomada através da acepção de “seres humanos”. Porém as mulheres, no interior do imaginário social da França do século XVIII, constituíam uma camada inferior da sociedade em relação aos homens, por serem denominadas como parte do chamado “sexo frágil” (RAGO, 1998, p. 7). De acordo com Rago (1998), a História Cultural condiciona a uma compreensão das representações e significações construídas socialmente e culturalmente. A autora “põe em evidência a necessidade de se pensar o campo das interpretações culturais, a construção dos inúmeros significados sociais e culturais pelos agentes históricos” (RAGO, 1998, p. 15). Assim, com o objetivo de manifestar o sexismo predominante nas relações sociais e refletido na prática das leis, Marie Gouze - conhecida como Olympe de Gouges - escreveu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* (França, 1791). Sendo uma das principais pensadoras da Revolução Francesa, Marie

Gouze redigiu um texto que exigia o *status* de completa assimilação jurídica, política e social das mulheres. A *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* foi elaborada para ser apresentada à Assembleia Nacional, no entanto, a Convenção rejeitou o projeto.

O marco histórico da Revolução Francesa e do pensamento iluminista influenciou as mulheres a reivindicarem pelo seu espaço como sujeitos de direito em diferentes territórios. No século XX, o Movimento Sufragista dos Estados Unidos (EUA) exigiu a igualdade de direitos em relação aos homens, a melhoria da educação das mulheres, e a igualdade no casamento. Foi nesse contexto, em 29 de maio de 1851, na Convenção pelos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio (EUA), que Sojourner Truth proclamou seu discurso denominado “Não sou uma mulher?”⁹⁶. Angela Davis descreve Sojourner Truth como “uma ex-escrava que se dirigiu a uma plateia de homens brancos e algumas mulheres brancas (quando ainda não era permitido às mulheres falarem em público) falando sobre a sua rude condição de mulher escrava, contrária à fragilidade da mulher branca atual” (DAVIS, 2016, p. 51). Tal discurso expôs para o movimento feminista dos EUA a existência de outras vivências do ser mulher, mulheres que não sentiam as opressões sexistas que proclamavam o “sexo frágil” da mesma forma que as mulheres brancas e de classe média.

“Quando esta mulher negra discursou, a sua resposta à supremacia racista também continha uma profunda lição para as mulheres brancas. Repetindo a sua pergunta “E não sou eu mulher?” não menos de quatro vezes, ela expôs o preconceito de classe e racismo no novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas e nem todas gozavam do conforto material da classe média e da burguesia. Sojourner era negra – era uma ex-escrava – mas não era

⁹⁶ Discurso registrado por Frances Gage, militante feminista e uma das autoras do grande compêndio de materiais sobre a primeira onda feminista, **The History of Woman Suffrage**: “Bem, crianças, onde há muita confusão deve haver algo de errado. Penso que entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos falando sobre direitos, os homens brancos vão muito em breve ficar num aperto. Mas sobre o que todos aqui estão falando? Aquele homem ali diz que as mulheres precisam ser ajudadas a entrar em carruagens, e erguidas para passar sobre valas e ter os melhores lugares em todas as partes. Ninguém nunca me ajudou a entrar em carruagens, a passar por cima de poças de lama ou me deu qualquer bom lugar! E não sou mulher? Olhem pra mim! Olhem pro meu braço! Tenho arado e plantado, e juntado em celeiros, e nenhum homem poderia me liderar! E não sou uma mulher? Posso trabalhar tanto quanto e comer tanto quanto um homem - quando consigo o que comer - e aguentar o chicote também! E não sou uma mulher? Dei à luz treze filhos, e vi a grande maioria ser vendida para a escravidão, e quando eu chorei com minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus me ouviu! E não sou mulher? Então eles falam sobre essa coisa na cabeça; como a chamam mesmo? [alguém na plateia sussurra, "intelecto"] É isso, meu bem. O que isso tem a ver com os direitos das mulheres ou dos negros? Se a minha xícara não comporta mais que uma medida, e a sua comporta o dobro, você não vai deixar que a minha meia medidazinha fique completamente cheia? Depois aquele homenzinho de preto ali disse que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens, porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher feita por Deus teve força bastante para virar o mundo de ponta-cabeça sozinha, estas mulheres juntas serão capazes de colocá-lo na posição certa novamente! E agora que elas estão querendo fazê-lo, é melhor que os homens permitam. Obrigado aos que me ouviram, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.” (*History of Woman Suffrage*, 2da. ed., vol.1. Rochester, NY: Charles Mann, 1889. Editado por Elizabeth Cady Stanton, Susan B. Anthony e Matilda Joslyn Gage).

menos mulher que as suas irmãs brancas da convenção. A sua raça e condição econômica era diferente, mas não anulava a sua natureza feminina. Como mulher negra ela exigia direitos iguais não menos legítimos do que os das mulheres brancas de classe média” (DAVIS, 2016, p. 51).

A herança do discurso de Sojourner Truth reverbera na atualidade quando se evoca a urgência em compreender, como diz Angela Davis, que “classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida” (2011, p. 8). O debate sobre gênero, dentro do movimento feminista, permitiu o desenvolvimento de discussões sobre masculinidades, raça, sexualidade e direitos da população LGBTQIA+, expandindo a compreensão de que as mulheres são diversas, e é necessário que todas tenham voz e visibilidade para pautar suas vulnerabilidades em um contexto social racista, sexista e heteropatriarcal.

No que diz respeito a luta das mulheres, o gênero enquanto uma categoria de análise implicou compreender as relações sociais e culturais entre os sexos como socialmente construídas, sendo imprescindível explicar como essas relações são social-culturalmente estabelecidas, nas quais motiva-se a construção desigual que privilegia o sujeito do sexo masculino (AMORIM, 2011). A partir das reflexões de Joan Scott (1994), é possível visualizar a necessidade de articulação entre a noção de construção social com a noção de poder, para assim pensar o gênero. O movimento feminista defende os interesses de gênero das mulheres (COSTA, 2005), ao mesmo tempo em que questiona os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero.

“O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1994, p. 13).

A incorporação das questões feministas na produção do conhecimento científico

A presença das feministas no ambiente acadêmico consistiu na elaboração de um contradiscurso em relação ao contexto científico dominante. Diante dessa questão, é consenso do movimento que, para realizar esse objetivo, as relações de poder que permeiam a produção dos saberes devem ser expostas e combatidas (RAGO, 1998). De acordo com Margareth Rago (1998), operando junto a filosofia pós-moderna⁹⁷, o

⁹⁷ De acordo com Margareth Rago (1998) o feminismo se encontra especialmente com o pensamento pós-moderno ao construir uma crítica do sujeito a partir das formulações de Derrida e Foucault, entre outras. (RAGO, 1998, p. 4)

feminismo buscou uma nova relação entre teoria e prática através da construção de uma nova linguagem para a produção do conhecimento. Essa perspectiva defende que, para construção de um contra discurso científico, torna-se necessário considerar a experiência histórica e cultural das mulheres, as quais carregam realidades sociais diferentes das dos homens.

Interpretando Rago (1998), se considerarmos que epistemologia em si, define um campo e uma forma de produção de saber, podemos concluir que a epistemologia feminista conspirou por novos parâmetros conceituais produzindo uma crítica “ao modo dominante de produção do conhecimento científico” (RAGO, 1998, p. 3). Seguindo a própria lógica da luta das mulheres de que, além de tudo, a revisão dos conceitos dentro das Ciências Humanas significa exercitar o rompimento de epistemologias universais e dominantes, torna-se atual a percepção de que o próprio campo feminista precisa ser revisitado. O “próprio feminismo e a categoria gênero têm apagado as experiências de mulheres “outras”; das mulheres não brancas” (REIS, 2017, p. 2), logo, contrapor a uma história única do feminismo e sua epistemologia consiste em questionar pensamentos predominantemente euro-ocidentais e propor reflexões de intelectuais negras e chicanas⁹⁸ no contexto acadêmico (HARAWAY, 2013).

“Donna Haraway (2013) - partir das reflexões de intelectuais negras e chicanas, como Patricia Hill Collins, Gloria Anzaldúa, Cherry Moraga - propõe que devemos repensar a questão das identidades das lutas sociais, pois as consciências fixas de classe, raça, gênero são herdadas das realidades contraditórias do capitalismo, colonialismo e patriarcado. De acordo com ela “não existe nada no fato de ser ‘mulher’ que naturalmente una as mulheres. Não existe nem mesmo uma tal situação – ‘ser’ mulher” (REIS, 2017, p.2).

A dinamicidade das culturas e realidades sociais que interferem na vida das mulheres de cor⁹⁹ exigiu o reconhecimento de epistemologias e narrativas historicamente invisibilizadas pelo racismo presente na produção de saberes. Posto isto, ao observarmos

⁹⁸ De acordo com Palmeiras, o termo chicano seria uma referência aos indivíduos hispânicos com raízes mexicanas que vivem nos Estados Unidos. A autora explica que no início, o uso do termo tinha uma conotação pejorativa utilizada para estereotipar os mexicanos de origem pobre, porém ele foi ressignificado pelo El Movimiento, ocorrido nos anos 1960, com o objetivo de atribuir uma especificidade, uma particularidade a esse grupo através de uma forma de resistência à assimilação da cultura anglo-americana (2018, p. 193). Para Bragança “o discurso das escritoras feministas chicanas desvela os códigos de poder e violência de uma sociedade patriarcal, indo contra as limitações culturais angloamericanas e mexicanas, além de fazer um contraponto ao discurso feminista americano que falhou em não avaliar a opressão de classe e racial” (BRAGANÇA, 2006, p. 2).

⁹⁹ Para Reis (2017) a categoria mulheres de cor descreve como as feministas negras e chicanas se reconhecem nos Estados Unidos. Com o objetivo de dar conta da complexidade de mulheres que não se encaixam nas categorias de raça, classe, ou gênero, a categoria é uma resposta à categoria mulher. Visto que, a última “nega todas as mulheres que não sejam brancas e a categoria negro nega mulheres negras” (REIS, 2017, p. 2).

a história a partir de outras perspectivas, conhecemos múltiplos e diferentes protagonismos.

O objetivo deste artigo é propor a expansão territorial das histórias e discursos sobre as mulheres, e principalmente, contribuir para que as Ciências Humanas compreendam epistemologias para além de concepções e categorias euro-ocidentais.

Um diálogo Sul-Sul à luz das reflexões de Maria Lugones e Lélia Gonzalez

Dialogar sobre opressão de gênero, raça e classe demanda romper com o discurso dominante, precisamente o masculino e branco. Para Lélia Gonzalez (1988), as mulheres negras enfrentam a opressão de raça e classe por parte da mulher branca que, segundo a autora, é beneficiária do racismo brasileiro. Para mais, Sueli Carneiro discorre sobre como o movimento feminista, por muito tempo, não conseguiu incorporar em seu discurso a dimensão de raça por estar “prisioneiro” de uma “visão eurocêntrica” e “universalizante das mulheres” (CARNEIRO, 2004, p. 308). Essa perspectiva exposta por Carneiro corrobora para o apagamento da história das mulheres negras, relegando suas especificidades a um segundo plano (VIANA, 2010). É importante ressaltar que o próprio movimento feminista efetua diversas críticas sobre visões que, muitas vezes, produzem e reproduzem opressões racistas e classistas. No entanto, não podemos nos silenciar perante a secundarização das epistemologias das mulheres de cor na produção do conhecimento científico no Brasil, uma vez que há a persistência do domínio de uma lógica euro-ocidental sobre a vivência do gênero. Em vista disso, propomos um diálogo Sul-Sul abordando, principalmente, personalidades latinas com o intuito de realocar o debate de gênero a uma perspectiva desviante do universalismo eurocêntrico do ser, viver e saber. O debate será realizado a partir das produções científicas de duas autoras latino-americanas: Lélia Gonzalez e Maria Lugones.

Lélia Gonzalez foi uma intelectual, política, antropóloga e feminista negra, que buscou refletir sobre a realidade de exclusão das mulheres na sociedade brasileira, principalmente das negras e indígenas. Filha do ferroviário Acácio Joaquim de Almeida, trabalhador negro, e de Urcinda Serafim de Almeida, doméstica de ascendência indígena, o pensamento da antropóloga inaugurou a discussão de descolonização do saber e da produção de conhecimento (CARDOSO, 2014). De acordo com Gonzalez, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (1988, p. 71).

Dissertar sobre a epistemologia de Lélia Gonzalez é evocar as “amefricanas”, as mulheres da diáspora africana na América Latina e no Brasil (RATTS, 2010, p. 2). A categoria “amefricanidade”, cunhada pela autora nos anos 1980, afirma a urgência de pensar desde dentro (GONZALEZ, 1988) das culturas indígenas e africanas para afastar-se cada vez mais de interpretações centradas na visão de mundo do pensamento moderno europeu, processo que, para a autora, vem sendo realizado pelo Feminismo Negro no Brasil. Este, originou-se a partir da forte crítica ao feminismo hegemônico e suas concepções consideradas universais do ser mulher na sociedade, de acordo com Jurema Werneck, as mulheres negras “tinham e têm como âncora principal a luta contra a

violência do aniquilamento - racista, heterossexista e eurocêntrico - com vistas a garantir nossa participação ativa no agenciamento das condições de vida para nós e para o grupo maior a que nos vinculamos” (WERNECK, 2010, p. 4).

Em seu texto *Por um feminismo Afro-latino-americano* (1988), Lélia Gonzalez defende o inegável papel do feminismo na reivindicação de análises centralizadas no conceito do capitalismo patriarcal e na denúncia das bases materiais e simbólicas da opressão de mulheres. No entanto, apesar de suas contribuições, a discriminação racial não foi discutida com a firmeza necessária dentro do movimento. A marginalização de outras discriminações e a secundarização das questões de gênero e raça/etnia, a partir de uma perspectiva interseccional, marcaram tanto a trajetória acadêmica quanto a prática feminista.

“[...] tanto o racismo como o feminismo partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Cabe, então, a pergunta: como se explica este “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, na nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos nós, se encontram em uma visão de mundo eurocêntrica e neo-colonialista da realidade” (GONZALEZ, 1988, p. 13).

Mediante essas afirmações, a autora recorre a duas categorias do pensamento lacaniano, da Psicanálise, para refletir sobre seus argumentos: a categoria de infante e a categoria sujeito-suposto-saber. A primeira corresponde ao sujeito que é “falado” pelos outros, já que se refere à formação psíquica da criança, a qual é falada pelos adultos em terceira pessoa. Enquanto a criança não aprende a trocar pronomes pessoais, ela acaba por reproduzir esse discurso e fala de si mesma. Assim, o infante é aquele que ocupa uma posição de ausente apesar de sua presença, ele é excluído e constantemente ignorado. A partir dessa categoria, Gonzalez informa que “nós mulheres e não-brancas, fomos faladas, definidas e classificadas por um sistema ideológico de dominação que nos infantiliza” (GONZALEZ, 1988, p. 14). A segunda categoria, do sujeito-suposto-saber, serve de suporte para a compreensão dos mecanismos psíquicos inconscientes que se aplicam na superioridade que o colonizado atribui ao colonizador (GONZALEZ, 1988). Utilizando como referência Frantz Fanon (2008), Lélia procurou similaridades nos múltiplos contextos da diáspora negra, com explicações em comum para abordar o racismo, e junto a ele as estratégias de resistência e luta das mulheres negras e indígenas como intérpretes dos seus próprios discursos.

A partir da articulação das duas categorias propostas, a autora afirma que o eurocentrismo e seu efeito colonialista são “formas alienadas de uma teoria e de uma prática que se percebem como libertadora” (GONZALEZ, 1988, p. 14). Podemos interpretar o raciocínio de Lélia Gonzalez através da ideia de que uma teoria feminista estruturada predominantemente pelo viés eurocentrista não condiciona à liberdade, mas sim produz efeitos neocolonialistas. Por este motivo, Gonzalez critica o feminismo latino-americano que persiste em negar o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Ela defende a evidência das diferentes trajetórias de resistência das mulheres ao patriarcado surgidas no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas (CARDOSO, 2014).

A antropóloga tem o apagamento forçado da “latinidade” brasileira decorrente do racismo como centralidade de seu argumento. Posto que os elementos ameríndios e africanos edificaram a estrutura das terras colonizadas nas Américas, a autora defende o reconhecimento de uma “América Ladina” (GONZALEZ, 1988). Considerando importante falar sobre o contexto histórico-cultural dessas Américas, a autora afirma que a classificação por cor presente nos países latino-americanos foi herdada das técnicas jurídicas e administrativas das metrópoles ibéricas, portuguesas e espanholas.

Até hoje, as hierarquias raciais garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante, à vista disso, Lélia Gonzalez chama atenção que,

“[...] para nós, amefricanas do Brasil e de outros países da região -assim como para as ameríndias- a conscientização da opressão ocorre, antes de qualquer coisa, pelo racial. Exploração de classe e discriminação racial constituem os elementos básicos da luta comum de homens e mulheres pertencentes a uma etnia subordinada” (GONZALEZ, 1988, p. 18).

A experiência histórica dos processos de escravização do continente latino-americano marcou a vida e os corpos de negros e indígenas em diferentes regiões. Por este motivo, a “amefricanidade”, nomenclatura criada pela autora, refere-se à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial. Nessa perspectiva, Gonzalez aborda questões que, muitas vezes, foram e são silenciadas quando se discute a intersecção de raça e gênero. A primeira delas diz respeito à posição do homem negro no jogo do sexismo. Quando o feminismo se contrapõe à dominação masculina presente nas instituições e nas relações sociais, ele esquece que os homens negros não se beneficiam dos privilégios do patriarcado. Mas então, onde estão os homens negros nesse jogo de hierarquias? De acordo com Cardoso (2014), ao partir das reflexões tanto de Lélia Gonzalez quanto de Luiza Bairros, o que se reproduz é um reforço do sexismo pelos homens negros “pela ilusão de compensar os efeitos devastadores do racismo” (2014, p. 980). Barrados na armadilha de que as mulheres desejam acabar com seus supostos privilégios (BAIRROS, 1995), os homens negros acabam se afastando das alianças na luta contra a desigualdade de gênero. Essas conclusões informam que a construção de gênero no homem negro ocorre “reconfigurada por raça, que fornece uma dimensão que dificulta o enquadramento total deste sujeito na categoria homem, considerando a atuação definida pela sociedade dominante” (CARDOSO, 2014, p. 980). A segunda questão abordada nos textos de Lélia diz respeito aos estereótipos referentes às mulheres negras incorporados culturalmente nos discursos sobre seus corpos. Na investigação das distinções de gênero codificadas pelo racismo, Lélia Gonzalez expõe os estigmas que as mulheres negras são submetidas na sociedade brasileira, traços de uma herança sócio-cultural que condiciona os corpos negros a coisificação, a sexualização e a desumanização constante. As causalidades das violências físicas e simbólicas que instrumentaram as relações sociais na sociedade brasileira legitimaram estereótipos negativos de homens negros e mulheres negras no Brasil. Gonzalez propõe a investigação dessas representações negativas das mulheres

negras na sociedade brasileira, as quais são decorrentes da articulação entre o racismo e o sexismo e se manifestaram de diversas formas (GONZALEZ, 1983).

Sendo assim, subalternizar a raça no debate sobre as mulheres, é praticar constantemente o racismo por omissão ao ignorar a história e a lógica escravocrata que construiu a base das relações sociais perpetradas nas Américas. É persistir em um feminismo aficcionado na visão de um mundo branco, limitado e excludente.

María Lugones foi uma ativista, filósofa, professora e teórica feminista argentina e é referência nos estudos de pensamento sobre colonialidade do gênero e as suas implicações. Finalizou os seus estudos nos Estados Unidos e viveu as experiências de uma mulher latino-americana e lésbica em território estrangeiro. Foi uma personalidade que contribuiu e enfrentou o mundo patriarcal, escreveu e produziu conteúdo sobre o gênero e novas formas de pensar esse conceito no contexto do indivíduo colonizado, as suas múltiplas conflitantes e como se constituem no senso comum. Visualizamos as reflexões de Lugones como essenciais para conduzir novos paradigmas sobre os estudos de gênero no Brasil, uma vez que propõe uma análise na qual elucida as questões predominantes da história do país.

Colonialidad y Género, um dos trabalhos mais reconhecidos da autora, foi publicado em 2008 e traduzido para diversas línguas. Lugones busca traçar um caminho entre a colonialidade e o gênero, usando como referência o trabalho do autor Aníbal Quijano. Ao longo do texto, a autora demonstra o seu conhecimento teórico, percorrendo sobre uma série de personalidades do campo: Kimberlé Crenshaw, Julie Greenberg, Oyérunké Oyewùmi, Gunn Allen e Patricia Hill Collins. Conforme salienta ainda no início do texto, a autora chegou nessa investigação teórica de intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade com o objetivo de compreender a indiferença dos homens com relação à violência que as mulheres - principalmente as de cor, sofrem do Estado, do patriarcado branco e pelos próprios homens (LUGONES, 2008). Para a ativista, essa indiferença é traiçoeira, uma vez que não se manifesta apenas na vida cotidiana e nas categorias de análise, mas se perpetua de uma forma que não é possível identificar a violência. Reforça, ainda, a necessidade dos homens de cor, os quais também são vítimas desse sistema de dominação e exploração, se alertarem sobre o seu papel ativo nesse contexto.

A investigação de Lugones se dá, conforme a mesma diz, a partir de trabalhos produzidos por mulheres de cor nos Estados Unidos, e feministas do Terceiro Mundo, corroborando com a análise do poder global capitalista de Aníbal Quijano. Esse cruzamento analítico é classificado como “sistema moderno-colonial de gênero” (LUGONES, 2008). Com isso, a autora já parte com uma crítica do conceito de gênero hegemônico de Quijano, pois segundo Lugones, o termo exige a compreensão de traços históricos precisos no sistema moderno/colonial, ou seja: dimorfismo biológico, a organização patriarcal e heterossexual das relações sociais. Contudo, assim como Quijano, considera a análise da colonialidade do poder um aspecto essencial para a análise de gênero, sugerindo apenas a expansão desse estudo (LUGONES, 2008). Quanto à necessidade de considerar a colonialidade nos estudos:

“Con la expansión del colonialismo europeo, la clasificación fue impuesta sobre la población del planeta. Desde entonces, ha permeado todas y cada una de las áreas de la existencia social, constituyendo la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva. Por lo tanto, “colonialidad” no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad” (LUGONES, 2008, p. 79).

A naturalização das identidades, das relações de colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista seriam os responsáveis por guiar o conhecimento que o capitalismo solicita: medição, quantificação, padronização, com o objetivo de obter o controle das relações das pessoas e da natureza e, especialmente, da propriedade dos meios de produção. Esse conhecimento foi empossado em todo o mundo capitalista, sob a ideia de ser uma verdade única da modernidade. Ironicamente, a Europa, centro capitalista mundial, colonizou o resto do mundo. Dessa forma, conforme a autora, a população foi dividida: superior e inferior, racional e irracional, primitivo e civilizado, tradicional e moderno (LUGONES, 2008).

Para além disso, María Lugones (2008) discorre sobre a importância do uso da ferramenta interseccional nos estudos, uma vez que a função do conceito revela informações que são invisibilizadas quando gênero e raça são concebidos separadamente. Entretanto, ressalta a homogeneidade dessas categorias (mulher e homem), já que não indicam o grupo do indivíduo, qualificando “mulher” no conceito eurocêntrico: fêmea, branca, burguesa e heterossexual; e o mesmo ocorre com “homem”: macho, burguês, branco e heterossexual. Quando juntamos “mulher” e “negro”, segundo Lugones, há um vazio de onde a mulher negra deveria estar, uma vez que nem “mulher” e nem “negro” a engloba. Dessa forma, vê a interseccionalidade como ferramenta de indicação para mostrar o que se perde e assim, fica como tarefa, reconceitualizar essa intersecção, com o fim de agrupar essas categorias. A partir desse mesmo exemplo, a autora aponta que o termo “mulher” não faz sentido na realidade latino americana, tendo em vista que a definição do grupo dominante não é representativa.

Outro aspecto frisado é o dimorfismo sexual, que entraria no que Lugones chama de “o lado iluminado/visível” do sistema de gênero moderno/colonial. Nessa parte, a autora utiliza os resultados lançados por Paula Gunn Allen, sobre os estudos de classificação sexual de outras sociedades, pré colonização. Com isso, Lugones estabelece a importância em considerar as mudanças que a colonização trouxe, no sentido de compreender como se deu a organização do sexo e do gênero. Na medida que o capitalismo global eurocêntrico só reconhecia o dimorfismo sexual entre homens e mulheres brancos/as e burgueses/as, a autora diz que a divisão sexual não foi baseada nas concepções biológicas dos indivíduos, mas sim da percepção, exploração e dominação capitalista global eurocêntrica. Concluindo, junto com as contribuições apresentadas pela autora Oyéronké Oyewùmi sobre a sociedade “Yoruba” (Iorubás), que como o

capitalismo eurocêntrico global se constituiu por meio da colonização, foram introduzidas diferenças de gênero onde antes não existia nenhuma (LUGONES, 2008). Chama atenção para a heterossexualidade e a sua presença obrigatória na colonialidade do gênero. Para ela, esse conceito se reproduz na esfera oculto/obscuro e visível/iluminado do sistema de gênero moderno/colonial, agindo de modo violento, configurando a conversão de pessoas “não-brancas” em animais e de mulheres brancas reprodutoras de raça branca e da classe burguesa (LUGONES, 2008). Junto a isso, a filósofa afirma a necessidade de reconhecer que gênero é uma imposição colonial, afetando diretamente os estudos sobre sociedades pré-coloniais, todavia, a organização social pré-colonial é essencial para dar luz à dimensão da imposição do colonizador. Dessa forma, é necessário percorrer os dois trajetos, uma vez que um depende do outro (LUGONES, 2008).

Ao concluir, a autora reflete sobre os processos tomados para a consolidação dos conceitos citados ao longo do tempo, no território em que a colonialidade se fez palco. Para ela, esse sistema iniciou-se com as aventuras coloniais da Espanha e de Portugal. Crê que o lado iluminado arquiteta de modo hegemônico o gênero e as suas relações, organizando apenas as vidas de homens e mulheres brancos e burgueses. No colonial/moderno, o “homem” e “mulher” têm outro sentido, imposto pelo próprio sistema, tendo em vista que, conforme discorrido pelos diversos exemplos que a autora aborda, as comunidades tradicionais não tinham essa ideia intrínseca na sua estrutura, assim como a heterossexualidade. Segundo Lugones, a pureza e a passividade sexual são características limitadas às fêmeas burguesas brancas, as quais, há muito tempo, são vistas como reprodutoras do capital e da raça do homem branco e burguês (LUGONES, 2008). Ou seja, o sistema de gênero é heterossexualista, uma vez que essa orientação permeia o controle patriarcal e permite a reprodução. De toda forma, vê a mulher burguesa e branca em um papel de inferioridade, tendo em vista que é reduzida a um objeto sexual obrigatório, sem funcionalidade efetiva nesse controle patriarcal.

O lado oculto/obscuro do sistema de gênero é totalmente violento, a começar pela exclusão do funcionamento das sociedades tradicionais, reduzindo-os à “anamachos” e “anafêmeas” e as pessoas do “terceiro gênero”¹⁰⁰. O povo latino americano - assim como os demais territórios colonizados foi reduzido a animal e excluído da sua participação em rituais, e tomadas de decisões, da economia do seu território, ao sexo forçado com colonizadores brancos e ao trabalho escravo. O objetivo da autora se concentra em entender como essa organização social funciona e tornar compreensível a articulação da violência de gênero, identificando como se executa na realidade desses territórios (LUGONES, 2008). Com isso, reconhecemos o estudo de Lugones como essencial para as análises acadêmicas brasileiras, tendo em vista que considera os aspectos presentes na

¹⁰⁰ Ver mais em: HORSWELL, Michael. “Toward and Andean Theory of Ritual Same-Sex Sexuality and Third-Gender Subjectivity.” In *Infamous Desire. Male Homosexuality in Colonial Latin America*. Edited by Pete Sigal. Chicago and London, The University of Chicago Press, 2003 e OYEWUMI, Oyeronke. *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1997.

nossa realidade: um território colonizado, mulheres não-brancas, um contexto econômico diferenciado e uma história construída pela violência, com um povo reduzido e as mulheres inferiorizadas. Acreditamos que o caminho que a cientista argentina traça pode ser um meio para produções mais contemplativas da realidade brasileira.

Considerações finais

Com o texto discorrido, reforçamos que o objetivo do artigo era propor uma visão mais contemplativa e realista para os estudos brasileiros e, com isso, promover autoras e produções que debatem conceitos pertinentes para refletirmos. De qualquer modo, identificamos o valor e a importância científica produzida até aqui, tendo em vista as contribuições que forneceram a introdução de perspectivas inovadoras, permitindo novas compreensões sobre fenômenos existentes. A revolução dos estudos sobre violência doméstica, contra as mulheres, intrafamiliar e de gênero, foi primordial para uma série de avanços legais no Brasil. Visualizamos, contudo, a possibilidade de enriquecer as análises atuais a partir dos estudos indicados.

Lélia Gonzalez e María Lugones e seus trabalhos indicados são dois exemplos de produção de referência sobre o campo que abordamos no artigo, entretanto, há uma vasta contribuição das autoras sobre debates semelhantes e que corroboram para a imersão do tópico. Podemos citar dentro do contexto brasileiro os nomes de Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Jurema Werneck, Sueli Carneiro, Marielle Franco, Conceição Evaristo e tantas outras personalidades negras. Estas salientaram de maneira afínca a urgência de debater sobre raça para não só compreender como o gênero se manifesta nas mulheres, mas também como as amarras do racismo e do processo de colonização afetou, e ainda afeta, a realidade dos homens negros.

É importante ressaltar que o ativismo dentro do movimento negro brasileiro, significou para muitas dessas mulheres, o principal caminho de luta. Para mais, acentuamos a relevância de estudos fundamentados em uma teoria afrocentrada, ou seja, que parte da África e da diáspora africana, uma vez que os autores e autoras que defendem a perspectiva afrocêntrica consideram que africanos e africanas são tanto os sujeitos nascidos no continente africano quanto os nascidos na diáspora. Autoras como Clenora Hudson-Weems e Nah Dove dissertam sobre a necessidade de teorias que passam pela matriz cultural africana e não através da sobreposição de teorias e metodologias alienígenas ou externas. Em *Africana Womanism: Reclaiming Ourselves* (1993), Clenora se opõe ao feminismo e defende o Mulherismo Africano¹⁰¹ ao colocar África no centro da análise das mulheres africanas, pois acredita que enquanto a raça negra continuar a ser

¹⁰¹ De acordo com Nascimento, “o termo Africana aqui não significa o feminino de “africano”. Derivado do plural em latim, refere-se a tudo aquilo que diz respeito ao conjunto formado pela África e sua diáspora. O uso da forma plural em latim, Africana, indica dois aspectos de polivalência: refere-se aos povos afrodescendentes em todo o mundo” (2009, p. 33).

exposta ao genocídio, as mulheres negras não podem reivindicar a agenda feminista como as mulheres brancas. De acordo com Hudson-Weems, o homem africano e a mulher africana possuem seus destinos entrelaçados.

Há também uma série de autoras que vêm aprimorando o debate com pesquisa de campo, utilizando o conceito de interseccionalidade e a colonialidade do poder, sendo algumas citadas neste artigo e sendo referência para as autoras aqui trazidas (Kimberlé Crenshaw, Julie Greenberg, Oyéronké Oyewùmi, Gunn Allen e Patricia Hill Collins). Dessa forma, incentivamos o uso desses materiais, assim como a valorização de pesquisadores continentais e nacionais. Na mesma medida, acreditamos que a relação Sul-Sul só demonstra enriquecimento teórico, pois permite trocas de vivências e visões. Por fim, ressaltamos os conhecimentos de mulheres transexuais, como Jaqueline Gomes de Jesus, a qual contribui fortemente para a emancipação de novos saberes ao mesmo tempo em que defende a militância transfeminista. A autora expõe o protagonismo das mulheres trans na construção de suas próprias histórias.

Concluimos, dessa forma, que o pensamento de María Lugones nos fornece uma imaginação sociológica curiosa, ao mencionar as lacunas existentes dentro de alguns conceitos. Trabalha de modo artístico ao perceber o vazio existente ainda nas teorias, ao mostrar que “mulher” está distante do ser mulher latinoamericana e de cor. Essa manifestação nos leva a uma reflexão importante no momento de produzir conhecimento: sobre quem estamos falando? Essa minha abordagem está representando quem? No que estou me baseando? Qual a origem disso que estou reproduzindo? Identificar nosso percurso científico é importante, uma vez que o objetivo dessas produções é desenvolver algo material e efetivo no futuro.

Acreditando que a nossa sociedade advém da articulação do “racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos” (GONZALEZ, 1988, p. 71). Por isto, defendemos neste trabalho a lembrança desse passado no combate às teorias que permaneçam atuando para seu esquecimento. Essa memória social deve ser acionada na disputa por produção de saberes científicos. Dessa maneira, por meio de um diálogo advindo do Sul do globo, evocamos o pensamento de María Lugones com o objetivo de estimular perspectivas que rompam com uma categoria de mulher produto da construção hegemônica do “sistema moderno/colonial de gênero” (LUGONES, 2008) conjuntamente com as reflexões de Lélia Gonzalez, pois defendemos o quanto ele é determinante para que as “amefricanas” se tornem os sujeitos de seus próprios discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Linamar Teixeira de. **Gênero: uma construção do movimento feminista?**. 2011.

BAIROS, Luiza. "Nossos feminismos revisitados". **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-463, 2. sem. 1995.

BRAGANÇA, Maurício de. *Sexo e raça na virgem mestiça: imagens guadalupanas e feminismo chicano*. **Caligrama** (São Paulo. Online), v. 2, n. 2, 2006.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

CARNEIRO, Sueli. A mulher negra na sociedade brasileira – o papel do movimento feminista na luta anti-racista. In; **História do Negro no Brasil – O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. MUNANGA, Kabengele (org), v. 1, Brasília: Fundação Cultural Palmares/MinC, 2004.

CHAUÍ, Marilena. "Participando do Debate sobre Mulher e Violência". In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher 4**, São Paulo, Zahar Editores, 1985.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**, 1988.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira, in «**Ciências Sociais Hoje**». 1983.

GREGORI, Maria Filomena. Cenas e Queixas: Um Estudo sobre Mulheres, **Relações Violentas e a Prática Feminista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue – As vertigens do pós-humano**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HORSWELL, Michael. Toward and Andean Theory of Ritual Same-Sex Sexuality and Third-Gender Subjectivity. In **Infamous Desire. Male Homosexuality in Colonial Latin America**. Edited by Pete Sigal. Chicago and London, The University of Chicago Press, 2003.

HUDSON-WEEMS, Clenora. **Africana womanism: Reclaiming ourselves**. Routledge, 2019.

IZUMINO, Wânia Pasinato. Justiça para Todos: Os Juizados Especiais Criminais e a Violência de Gênero. **Tese de Doutorado**. Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo, Selo Negro, 2009.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história. Masculino, feminino, plural.** Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 25-37, 1998.

RATTS, Alex. **As amefricanas: mulheres negras e feminismo na trajetória de Lélia Gonzalez.** SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, v. 9, 2010.

REIS, Nathália Dothling. **Descolonizando o Gênero: Mulheres Negras e Não Brancas e/no Pensamento Científico.** SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, v. 11, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA Suely de Souza. **Violência de Gênero: Poder e Impotência.** Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade.** Petrópolis, Editora Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho.** São Paulo, Moderna, 1987.

VIANA, Elizabeth do Espírito Santo. Lélia Gonzalez e outras mulheres: pensamento feminista negro, antirracismo e antissexismo. **Revista da Associação Brasileira de 214Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 52-63, 2010.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as mulheres e violência de gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, 1994.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade. Porto Alegre**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

PALMEIRAS, Lara Virgínia Saraiva. **A força da escrita de Glória Anzaldúa.** 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de 214Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010

O USO DA ARTE PARA A CONVERSÃO RELIGIOSA DE INDÍGENAS NA ESCOLA CUSQUENHA DE PINTURA¹⁰²

Eduarda Ferrari Soletti¹⁰³

Resumo: Ao final do século XVI, o Vice-Reino do Peru começa a ser alvo de políticas visuais implementadas pela Coroa espanhola, a partir do reforço da já existente união desta com a Igreja Católica. A iniciativa foi fruto de diretrizes construídas no Concílio de Trento, reunião em que as formas eficazes de conversão dos indígenas da região foram discutidas. Funda-se, então, a Escola Cusquenha da Arte, localizada no centro do Vice-Reino. Neste local, indígenas provenientes da elite andina são instruídos a reproduzirem, em telas, figuras religiosas ou cenas sacralizadas para transmitir ensinamentos do catolicismo ao restante da população nativa.

Palavras-chave: Vice-Reino do Peru; Escola Cusquenha; indígenas; Igreja Católica.

Introdução

No século XXI, ainda é possível perceber os fortes reflexos dos empreendimentos coloniais desenvolvidos em parte da América: em estudo¹⁰⁴ sobre as religiões predominantes na América Latina, o antropólogo Ari Pedro Oro aponta resultados de censos nacionais em que a porcentagem de católicos e católicas no Peru é de 88%. No Estado Plurinacional da Bolívia, 93% da população considera-se católica. O uso dessa religião se mostrou uma arma poderosa nos períodos coloniais e ainda pode ser assim considerada: no dia 10 de novembro de 2019, o indígena Evo Morales foi forçado pelas Forças Armadas a renunciar ao cargo que ocupava na presidência da Bolívia. Setores radicalizados de oposição à Morales queimaram, nas ruas, bandeiras *whipala* - símbolo

¹⁰² Artigo escrito a partir do Trabalho de Conclusão de Curso pela autora, de título “A trajetória de um indígena na Escola Cusquenha: Diego Quispe Tito (Vice-Reino do Peru, século XVII)”.

¹⁰³ Eduarda Ferrari Soletti é licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bacharelada em História pela mesma instituição. Contato pelo e-mail: eduardasoletti@gmail.com.

¹⁰⁴ ORO, Ari Pedro. *Religião, Coesão Social e Sistema Político na América Latina*. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2008.

da resistência indígena¹⁰⁵ - enquanto carregavam outras estampando as cores da bandeira do país e imagens cristãs¹⁰⁶. Após a saída de Evo Morales, o líder dos comitês cívicos de Santa Cruz, Luis Fernando Camacho, estendeu a bandeira boliviana no chão do palácio do Governo, junto de uma Bíblia. No lado de fora da instituição, um dos seguidores de Camacho exclamava à imprensa: “A Bíblia voltou a entrar no palácio. A *Pachamama* não voltará jamais”.

Esse episódio, tal como outros ocorridos neste continente, explicita a necessidade de que os estudos sobre a história da América latina sejam, além de interdisciplinares, atentos às continuidades e rupturas em relação à dominação colonial exercida pelos países europeus. A imposição da fé cristã fez parte de um projeto para que a colonização de parte do continente americano fosse efetivada. Desde o século XVI, a Igreja Católica trabalhou como um braço da Coroa espanhola, pois não era suficiente a tentativa de controle dos sistemas e dos corpos nativos, era necessário buscar controlar também as espiritualidades e os imaginários. Neste artigo é realizado um exercício de reflexão sobre a criação e características da Escola Cusquenha de Pintura, no Vice-Reino do Peru, enquanto um dos aparatos catequizadores criados que teve grande influência e notoriedade dentro da América Espanhola.

A criação da Escola

Foram empreendidas tentativas, por parte do Reino da Espanha e da Igreja Católica, de fazer do processo colonizatório um caminho em que apenas os espanhóis ditassem as direções; ainda, de disseminar a cultura ocidental num sentido unidirecional, sem haver contaminações ou adoção de práticas provenientes dos costumes dos povos “não civilizados”. Sob essa ótica - e na esteira de acontecimentos das tentativas de dominação do território americano e da Contra-Reforma -, é realizado o Concílio de Trento (Vaticano, 1545 - 1563). Nessas reuniões foram definidas as práticas de evangelização unificadas para os povos originários da América, entre outras diretrizes. Como afirma Constanza López Lamerain, “estas circunstâncias incitaram a realização de uma política evangelizadora definitiva para a América do Sul, que se instaurou definitivamente no III Concílio de Lima” (LAMERAIN, 2011, p. 51. Tradução livre). Em tal convenção, ocorrida em Lima entre os anos de 1582 e 1583,

“[...] foram promovidas pautas específicas para alcançar a efetiva evangelização dos povos indígenas do grande território que abarcava a arquidiocese de Lima, questão que preocupava as autoridades tanto

¹⁰⁵ As cores da bandeira “representam [...] o verde da produção agrícola, o violeta do poder comunitário ou o vermelho da terra — foi consagrada como símbolo oficial da Bolívia durante o primeiro mandato de Evo Morales, entre 2006 e 2009”. Fonte: El País. (Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533_320421.html>. Acessado em: 16/12/2019).

¹⁰⁶ Figura 1 anexada.

eclesiásticas como civis. Além disso, junto da evangelização se encontrava a tarefa de civilizar o mundo aborígene, que não somente deveria receber a verdadeira fé para alcançar a salvação, como também aprender e incorporar a forma de vida europeia, considerada a única viável e correta. Por isso, idealizou-se um procedimento de catequização que se adequava às características próprias da realidade americana e dos povos nativos [...]” (LAMERAIN, 2011, p. 53. Tradução livre)

De acordo com a concepção forjada de que a Europa seria o centro do mundo e a América, periferia - portanto longe do conhecimento e da verdadeira fé -, iniciativas colonizadoras como essa seriam justificáveis (FELIPPE; SANTOS, 2018, p. 30). Para que fosse consolidado esse empreendimento etnocêntrico, a comunicação entre espanhóis e ameríndios deveria acontecer. Contudo, sabe-se que inicialmente houve obstáculos linguísticos. Como solução para esse empecilho, o ocidente cristão recorreu ao uso da imagem - produto histórico já largamente utilizado na Europa em relação à população analfabeta por conta da sua função pedagógica e mnemotécnica (GRUZINSKI, 2006). As atas do Concílio de Trento instruem e as do III Concílio de Lima reforçam que os evangelizadores na América utilizem essa política visual para a transmissão da fé católica e o combate às denominadas idolatrias indígenas. É nesse contexto que a arte se torna instrumento de conversão no Vice-Reino do Peru - mas não somente nessa localidade. A imagem serviu de instrumento e de suporte da racionalidade europeia que entrava em conflito com toda a manifestação pagã existente. A violência colonial não se expressou apenas no âmbito psicológico e do imaginário, como também na destruição física de espaços importantes para os cultos indígenas para que fosse construído, no mesmo local, igrejas e santuários católicos.

Concluída a etapa de “conquista”, a Espanha envia ao continente americano um grupo de religiosos franciscanos, dominicanos, agostinianos, mercenários e jesuítas com intenção de orientar a criação de obras doutrinárias, além de desenvolverem serviços como a unção de enfermos, casamentos, batizados e enterros. Dessa forma, os ensinamentos do catolicismo poderiam ser internalizados através do ensino da arte do desenho e do óleo aos membros das elites indígenas. No século XVI organiza-se aquele que é considerado primeiro centro pictórico na América: a Escola Cusquenha de Pintura - que, apesar de indicar a localidade de Cusco na nomenclatura, não se limitava a essa região; alcançava partes dos atuais territórios de Argentina, Bolívia, Chile, Equador, além de abranger todo o atual Peru (GISBERT, 1994, p. 204).

A intenção da Coroa espanhola, ao promover a criação desse centro, era a de enviar gravuras europeias para que fossem replicadas nas telas das oficinas. Até o início do século XVII, esse foi o funcionamento das atividades dentro da escola; após, porém,

há uma liberação na censura pictórica e alguns pintores nativos¹⁰⁷ iniciam o processo de impressão de características próprias às suas realidades nas pinturas. As imagens já não poderiam ser consideradas cópias dos modelos ocidentais, pois o movimento ocorrido no processo de produção das obras de arte - devido, em primeiro lugar, às diferenças abissais entre o território andino e sua gente e os locais onde foram produzidas as gravuras - foi a reformulação de elementos presentes nas imagens e a adoção de elementos típicos da cultura e ambiente do *Tawantinsuyu*.

Estilos e práticas artísticas do Vice-Reino do Peru

A chegada do Vice-Rei Francisco de Toledo nos Andes, em 1569, significou, desde um ponto de vista pictórico, a chegada de distintas técnicas, convenções e significantes visuais procedentes das principais artes plásticas europeias da época - especialmente do Renascimento e do Maneirismo espanhol (IBÁÑEZ, 2010, p. 4). Conforme Teresa Gisbert,

“O Vice-Reino do Peru, com seus limites vivos e cambiantes, desde o ano de 1545, da sua fundação, até o ano de 1825, em que foi abolido, foi um dos focos culturais mais importantes da América, sendo a arte uma de suas manifestações mais genuínas, originais e surpreendentes” (GISBERT; MESA, 1982, p. 11. Tradução livre).

Em Cusco, principalmente, a construção e decoração de templos foi intensa, o que fez florescer a arte na cidade, de acordo com o antropólogo Luis Enrique Tord e o historiador Celso Pastor de la Torre (1999). Esses estudiosos apontam que o primeiro convento Dominicano foi construído na região em 1536, seguido pelos Agostinianos em 1559 e os Jesuítas no ano de 1571 e que essa concentração de ordens religiosas provocou uma efervescência artística na antiga capital do *Tawantinsuyu*. Sendo assim, pintores espanhóis, italianos e flamencos deslocam-se para a América, a fim de ensinar diversas técnicas europeias aos indígenas. Teresa Gisbert e José de Mesa (1962, p. 32), em relação à vinda desses mestres para as oficinas de arte desenvolvidas no continente, constroem uma tabela apontando que houve intercâmbios de influências, nos séculos XVI e XVII, entre a Escola de Cusco, de Lima, de Quito e do Alto Peru¹⁰⁸. Os contatos se davam a partir da circularidade dos pintores europeus e posteriormente indígenas e suas técnicas entre as escolas.

¹⁰⁷ Durante toda a escrita da pesquisa será utilizado o gênero masculino para tratar dos artistas atuantes no Vice-Reino peruano, visto que não foram encontradas fontes e produções que explicitem a ação de pintoras nesse período.

¹⁰⁸ Atual Bolívia.

A Escola Cusquenha “se aparta das fórmulas e princípios da ortodoxia acadêmica [europeia]. Nela, mesclam-se [...] notas do barroco e de platerismo, do maneirismo e do gótico, do rococó e do romanesco” (TORD; TORRE, 1999, p. 35. Tradução livre). É válido lembrar que esses são termos europeus e que, se na Europa tais estilos artísticos seguem uma cronologia de progressão de técnicas e tendências, em Cusco esse desenvolvimento classificatório é inapropriado e incoerente.

“Sem se ajustar [...] à ortodoxia acadêmica, sua espontaneidade reflete, em vez disso, uma rica criação pessoal. Exuberante em fantasia, é ao mesmo tempo de uma delicadeza quase poética. As pinturas desta Escola mostram [...] peculiaridades que a perfilam dentro de uma categoria singular. Com um sentido da cor profunda e atávica, é, ao mesmo tempo, religiosa e pagã, ingênua e picaresca, pura e sensual” (TORD; TORRE, 1999, p. 36. Tradução livre).

A esse respeito, Gisbert (1994, p. 104) atribui algumas características consideradas gerais da pintura andina: o decorativismo a partir do largo uso da cor dourada, o arcaísmo, as formas repetitivas, ausência de perspectiva, ausência de jogos entre luz e sombra e persistência da estética maneirista. Defende, ainda, que as gravuras europeias - principalmente flamencas - tiveram forte influência, mas que as produções foram capazes de ir além e criar uma iconografia própria, americana. Especificamente sobre a Escola Cusquenha, a autora adiciona as características de que essa era formada majoritariamente por indígenas - mais de 70% dos participantes - e possuía uma aceitação e influência em todo o continente.

Flavia Tatsch, em artigo direcionado ao estudo da apropriação e da circularidade das gravuras flamengas - a principal fonte de inspiração para a temática dos pintores americanos -, defende que essas chegavam no Vice-Reino do Peru por meio de livros religiosos.

“Grande parte da circulação dos livros religiosos flamengos no Vice-Reino do Peru se deu a partir de Lima, centro administrativo, político e cultural. A *Ciudad de los Reyes*, como era chamada, foi dotada com uma universidade (1551), vários colégios de distintas ordens religiosas e bibliotecas. [...]

A difusão e a venda dos livros flamengos no vice-reino podiam se dar através da comercialização empreendida pelos livreiros, das encomendas às pessoas que viajavam à Europa ou da circulação promovida dentre as bibliotecas de uma mesma ordem religiosa” (TATSCH, 2015, p. 9).

A autora, ao tratar do processo de leitura dessas imagens e produção de novas telas a partir delas, propõe pensar que

“mesmo tendo como fonte um modelo que lhe era exterior, tanto o comitente, como o artista, quanto o público eram diferentes do europeu. Daí a impossibilidade de afirmar que os artistas nativos ou mestiços simplesmente imitavam. Há que se levar em conta sua criatividade e capacidade de inserir novos elementos e significados. Estamos falando da inventividade, pois a aplicação de uma gravura como modelo podia resultar em diversas obras, cada qual com um resultado distinto. (TATSCH, 2015, p. 12)

O que devemos ter em mente é que geravam respostas aos modelos nas quais expressavam sua própria maneira de entender o mundo. Havia muito mais do que uma cópia, mais do que o olho poderia ver” (TATSCH, 2015, P. 17).

Tord e Torre (1999) desenvolvem uma cronologia de formação e funcionamento da Escola que parece interessante para que se possa produzir uma análise mais ampla - e ao mesmo tempo mais aprofundada - sobre seus pintores e suas respectivas obras. É desenvolvida a tese de que três épocas distintas se conformaram. A primeira faz referência aos momentos imediatamente posteriores à “conquista”, em que são escassas as obras. Se inicia a segunda fase ao fim do século XVI e essa dura mais de cem anos. “Neste período de notável auge, a pintura cusquenha alcança dimensão universal. Seus pintores são professores que nos deixam telas de uma qualidade pictórica superior” (TORD; TORRE, 1999, p. 37. Tradução livre). Na terceira e última, que abarca o final do século XVII e todo o XVIII, uma concepção madura de mestiçagem das artes andina e ocidental é, segundo os autores, expressada.

Atributos da arte andina

Estudiosos apontam que as especificidades da arte andina não se dão somente pela fusão de traços ocidentais com indígenas que eram contemporâneos às produções - como fauna e flora da região -, mas pela vasta utilização de marcas referentes às crenças e práticas anteriores à chegada dos europeus. Há o perceptível uso de cores mais vivas e distintas entre si em relação às pinturas europeias; a cor é considerada por especialistas como o elemento organizador das formas de sociabilidade e representação para os pintores nativos por ter sido, no império do *Tawantinsuyu*, um item de categorização social (KUON; MAIER; SIRACUSANO, 2005)¹⁰⁹.

“É provável que se intentou, por meio do uso da cor, reproduzir as manifestações da luz dos astros: o ouro, o sol em um céu calmo; o prata, a lua; as plumas de cor, a luz solar transformada em arcoíris, provavelmente a expressão mais completa e assombrosa do poder criador do sol. Buscar reconstruir os processos semânticos e simbólicos

¹⁰⁹ Essa análise cruzada interdisciplinar entre conservação de pinturas, história da arte e processos químicos possibilitou a identificação de cores, materiais e embasou a construção de hipóteses.

de percepção do cromatismo na pintura andina [...] supõe levar em conta a hipótese da existência de uma memória visual que recorre e se instala em diferentes elementos que participaram, e alguns ainda participam, das culturas andinas” (SIRACUSANO, 1999, p. 5. Tradução livre.)

Há de ser feita a ressalva - como uma pausa na explanação construída - de que não se pode olhar para as obras produzidas nesse contexto e considerar que todas as marcas andinas colocadas nelas foram fruto da escolha dos artistas ou, ainda, que todas essas possuíam um forte significado de contestação e reação à dominação colonial. Membros da Igreja Católica, ao perceberem que a adoção de determinadas peças do cotidiano do *Tawantinsuyu* e elementos ligados às crenças antigas às imagens dos santos e santas¹¹⁰ facilitava a conversão dos nativos, passaram a ordenar que algumas analogias fossem realizadas. Tais concessões podem ser interpretadas, de maneira inicial, como uma incoerência, afinal a instituição religiosa insere marcas de religiões pagãs, que tanto combateram, para que seu domínio fosse exercido com mais eficiência. Entretanto, trata-se de uma adaptabilidade, manobra eficiente para a perpetuação do poder da Igreja Católica no território americano. Em relação a essa questão é importante lembrar que “o conhecimento colonial não-ocidental só é reconhecido e apropriado na medida em que é útil à dominação ocidentocêntrica [...]” (SANTOS; MENDES, 2018, p. 19).

Finalizada a ponderação, apresenta-se outra característica das obras produzidas na Escola Cusquenha que, da mesma forma, é analisada enquanto uma permanência das práticas comuns do *Tawantinsuyo*: diversas pinturas não possuem assinatura de autoria e esse fato se deve, principalmente, ao caráter comunitário da arte indígena produzida na região antes das colonizações. Por meio dessas colocações busca-se explicitar que a proposição deste trabalho é, também, reforçar a perspectiva de que o encontro entre o aparato colonizador e as sociedades andinas resultou em um choque de técnicas pictóricas, cores e imaginários (IBÁÑEZ, 2010, p. 21). É importante partir dessa interpretação para não entender esse cenário como uma relação em que europeus transmitiram seus conhecimentos artísticos para os indígenas, que não os possuíam, e que, por um impulso inconsciente, imprimiram traços referentes à sua cultura e vivência às pinturas que executavam. Assim, pensa-se na adoção de símbolos andinos por pintores nativos, nos processos de captura e apropriação formal de significantes derivados do imaginário europeu (IBÁÑEZ, 2010, p. 4) como escolhas que traziam consigo uma razão para a sua utilização, seja ela qual for.

¹¹⁰ Para exemplificar essa prática, pode ser utilizada uma das telas produzidas sobre a Virgem do Cerro (1730), em que o corpo da santa católica é retratado como o Cerro de Potosí, por remeter à terra e especificamente à *Pachamama*. Essa nomenclatura pode ser explicada como “Mãe Terra” (*Pacha*: mundo; *mama*: mãe), a deidade máxima dos povos indígenas dos Andes centrais. Figura 2, anexa.

É oportuna a reflexão, também, acerca dos artistas que, deslocados de seus ambientes simbólicos de origem, passam a habitar esse espaço que o Ocidente criou (JÚNIOR, 2013, p. 71) e dele são capazes de tirar proveitos. Mais do que contribuir - conscientemente ou não - para que elementos referentes às identidades indígenas fizessem parte das obras de arte executadas, houve, nesse novo ambiente em que os pintores circulavam, uma rearticulação das suas relações. A função que os artistas nativos desenvolveram dentro das oficinas passou a existir com a chegada de ibéricos, principalmente, em seu território. Para se pensar nessas questões,

“faz-se necessária uma reinterpretação abrangente dos processos históricos que envolviam essas populações. Mais do que isso, é preciso também reavaliar como os diferentes atores nativos criaram e construíram um espaço político pautado na rearticulação de identidades, contemplando evidentemente não apenas as formas pré-coloniais de viver de e proceder, como também e especialmente a sua inserção - ou não - nas estruturas envolventes que passaram a cercar cada vez mais as suas margens de manobra” (MONTEIRO, 1999, p. 241-242).

Monteiro afirma que “é necessário considerar que as escolhas pós-contato [com ocidentais] sempre foram condicionadas por uma série de fatores postos em marcha com a chegada e expansão dos europeus em terras americanas”. Por conta disso, e “diante das condições crescentemente desfavoráveis, as lideranças nativas esboçavam respostas das mais variadas, frequentemente lançando mão de instrumentos introduzidos pelos colonizadores”. O estudo desse tipo de agência indígena auxilia no questionamento da dicotomia “resistência *versus* dominação” como as únicas duas formas possíveis de atuação no cenário da América colonial.

Em estudo realizado sobre a produção de imagens na Nova Espanha, processos de mestiçagens provenientes das inserções de marcas andinas e reelaborações de técnicas, Serge Gruzinski propõe uma hipótese para explicar o fato de a arte mestiça ter sido aceita e difundida. O autor aponta que “os obstáculos linguísticos, a falta de pessoal e de tempo, o desconhecimento do terreno, a resistência dos índios explica também que tão poucos eclesiásticos tenham se dedicado a descobrir, por trás da fachada cristã, desvios de comportamento [...]” (GRUZINSKI, 2001, p. 280). Por mais que essa análise tenha sido realizada acerca de outra localidade, ela se insere na mesma temporalidade e situação colonial que o Vice-Reino do Peru. Decorre disso a crença de que seja adequada para se pensar como um dos motivos pelos quais os artistas da Escola Cusquenha obtiveram, ao passar do tempo, liberdade de ação e expressão na produção de suas obras¹¹¹.

¹¹¹ Na construção desse paralelo entre os Vice-Reinos há de se ter a atenção com as particularidades de cada local e de suas gentes. Na presente pesquisa não será possível a realização de um estudo mais aprofundado e comparativo, então, de maneira mais ampla, resulta adequada a utilização dos escritos de Gruzinski para esse caso.

Um de tais pintores indígenas que obteve o reconhecimento dos agentes coloniais pela qualidade das suas obras é Diego Quispe Tito. Esse, que pode ser considerado o expoente de um grupo de nativos que traçaram uma carreira artística de destaque no Vice-Reino do Peru, pôde produzir algumas de suas obras com uma certa autonomia. Por conta das margens de atuação construídas, foi possível que Quispe Tito adicionasse, desde simples elementos nativos, até o que podem ser consideradas inserções que buscam a valorização social da sua profissão. Como exemplo das suas produções, pode ser apresentada a tela *Ecce Agnus Dei*¹¹² - do latim, Eis o Cordeiro de Deus - produzida em 1663, o artista “introduz um anjo [...] com vestimenta típica das escolas andinas nesse caso. Mangas recolhidas com ricos broches e laços de renda fina cobrindo o antebraço. Saia dupla e calçado *à la romana*.” (Ibid., p. 73. Tradução livre). Gisbert considera essa atribuição de vestimenta a um personagem de traços europeus nas pinturas como uma “americanização” do anjo, um personagem que sempre possui um grau de importância nas imagens religiosas.

Confluência de práticas artísticas

Assim como Diego Quispe Tito, que circulou por todo o Vice-Reino e recebeu influências de diferentes mestres e correntes artísticas, pode-se dizer que a arte andina, no geral, passou pelo mesmo processo. As imagens chegadas à América vieram de distintas regiões, tanto da África, quanto da Europa, Oriente Médio e Ásia. Isto posto, é possível afirmar que a arte colonial americana não deve ser concebida como resultado somente das correntes artísticas provenientes da metrópole -, mas como um movimento que conheceu, se apropriou e se adaptou a diferentes convenções e técnicas. Ainda, em relação ao Vice-Reino do Peru, principalmente, mas também a todas as outras localidades americanas, é importante salientar que não houve uma transferência unilateral das práticas pictóricas e significados visuais, houve um caminho de mão dupla, em que andinos e espanhóis realizaram apropriações. (IBAÑEZ, 2010).

Partindo dessa chave de leitura da história que não privilegia os feitos europeus como os únicos alcançados no mundo - como a produção e o consumo de arte, por exemplo - é importante que uma questão seja salientada à respeito das experiências americanas: já havia, na América, manifestações culturais e religiosas antes mesmo da chegada dos ibéricos. A pintura era uma prática recorrente no território andino, seja em cerâmica, seja nos *keros*¹¹³; decorre desse fato a constatação de que foi facilitada a formação das escolas e das agremiações de pintores nos Andes.

¹¹² Figura 2, anexada.

¹¹³ Os *keros* são objetos utilizados como recipientes em rituais nativos. Adornados com pinturas e talhamentos que contam histórias sobre os povos e suas vivências, foram considerados instrumentos idólatricos e, por conta disso, largamente destruídos por agentes da Coroa espanhola.

“A estrutura de grêmios e confrarias que, rapidamente, se instalou em cidades como Cusco, Lima ou Potosí, evidencia a presença indígena não só como mão de obra, mas também como mestres. O cenário prévio à chegada dos espanhóis às terras Incas revela que o ofício de pintor - de muros, cerâmicas ou outros suportes - estava inserido em uma larga tradição que envolvia seleções iconográficas, estilos e técnicas para a produção de imagens, práticas que também eram regulamentadas de acordo com pautas político-religiosas.”(SIRACUSANO, 2005, p. 143. Tradução livre).

O processo ocorrido foi, então, algo mais próximo de uma apropriação de técnicas outras pelos pintores nativos, do que uma transferência total de padrões artísticos europeus para serem reproduzidos no *Tawantinsuyu*. A novidade, nesse quesito, se deve ao fato de que, após a “conquista”, as produções artísticas passaram a atender às forjadas necessidades evangelizadoras. É dessa forma que o colonialismo se arquiteta: por trás de um discurso salvacionista, que promete trazer a verdadeira fé aos povos indígenas enquanto criam lógicas encobertas que impõem o controle, a dominação e a exploração dos territórios e dos indivíduos (MIGNOLO, 2005). Essas tentativas de controle não somente dizem respeito aos corpos, mas também às subjetividades, às culturas e, em especial, aos conhecimentos originados e desenvolvidos em território americano (QUIJANO, 2005).

Walter Mignolo, ao escrever sobre modernidade e colonialidade, elucida questões muito pertinentes e qualificadas sobre, entre outros pontos, a “matriz colonial de poder” e os “nós histórico-estruturais heterogêneos”, conceitos desenvolvidos por Aníbal Quijano. Essa matriz, uma estrutura lógica, opera em uma série desses nós, que são interconectados e atravessados por diferenças coloniais e imperiais (MIGNOLO, 2017, p. 10). Ao destacar alguns de tais nós histórico-estruturais, o autor cita a hierarquia espiritual/religiosa e a hierarquia estética como dois dos exemplos. Referente ao primeiro, destaca a construção do privilégio das espiritualidades cristãs em detrimento de espiritualidades não cristãs/não ocidentais como algo institucionalizado a partir da globalização da Igreja Cristã (Ibid.). Quando trata da segunda hierarquia, expõe que, a partir da criação de instituições - como museus ou escolas de arte - é possibilitada a administração dos sentidos e das sensibilidades, pois são estabelecidas “normas entre o belo e o sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído [...]” (Ibid.).

Partindo dessas breves considerações que instrumentalizam a contraposição à ideias como a de que “a arte” foi trazida aos territórios andinos pelos espanhóis, ou aquela que sugere que as obras produzidas pela Escola Cusquenha são meras reproduções de imagens europeias, mostra-se válida a evidenciação de pesquisas sobre pigmentos utilizados pelos pintores indígenas. Dentro desse âmbito interpretativo, é possível que sejam identificados alguns traços de autonomia e protagonismo indígena, seja na elaboração das tintas, seja na escolha das cores utilizadas nas obras. Além de situações pontuais, podem ser percebidos, nas movimentações realizadas com a finalidade de

obtenção de tais pigmentos, esforços para a manutenção de práticas culturais nativas, como será tratado no subcapítulo seguinte.

Utilização de pigmentos

A historiadora da arte Gabriela Siracusano escreve a partir de reflexões que construiu acerca dos aportes e relevâncias do estudo da produção artística no mundo colonial - mais especificamente sobre o uso de determinadas cores e pigmentos que os restauradores dos quadros destacavam. A autora centra sua obra entre os anos de 1650 e 1780 e analisa pinturas oriundas de três localidades, sendo essas o Altiplano de Jujuy, a Escola de Potosí e a Escola Cusquenha. No início de seu artigo, coloca a seguinte frase: “as cores são ‘aventuras ideológicas na história material e cultural do ocidente’” (MARIN in SIRACUSANO, 2001, p. 425. Tradução livre) e essa afirmação pode denotar o forte uso das políticas de imagem no quesito da doutrinação religiosa na América. Siracusano aponta que, durante anos, apenas era dada ênfase à questão da originalidade dos traços adicionados nas pinturas, que não estavam presentes nas gravuras europeias que serviram como molde.

Não deixando de destacar a importância desses estudos, reconhece que são fundamentais para que seja possível reconhecer práticas de evangelização e fenômenos de mestiçagem, agência e negociação entre indígenas e espanhóis na confecção das pinturas. Contudo, a autora lembra que as gravuras que chegavam ao continente americano apenas possuíam as cores preta e branca. A partir desse fato, indaga:

“Onde, pois, poderíamos encontrar uma fissura que permitiria liberar a imaginação e recuperar a experiência de práticas culturais nativas tão ricas como aquelas originadas no Velho Mundo, se não no fazer ligado durante anos ao manual e mecânico da arte de fazer as cores?” (SIRACUSANO, 2001, p. 429. Tradução livre).

Assim, é feito um alerta para o quão valioso é, também, pensar na escolha das cores utilizadas como uma subversão da ordem e esforço para a preservação de uma memória visual das tradições andinas nas pinturas elaboradas pelos artistas nativos - se este for considerado um movimento de linguagem consciente.

A respeito das cores que faziam parte do repertório dos pintores do Vice-Reino do Peru, Gabriela destaca: a partir da análise algumas obras produzidas em regiões afastadas dos maiores centros artísticos, por exemplo, a cor azul esverdeada, presente nas folhagens pintadas, era fruto de uma mescla da cor azul índigo com resina. Essa informação específica permite que seja sustentada, por profissionais da química, da história da arte e da restauração que trabalharam com a autora, a hipótese de que

“Os pintores da área andina tiveram que se apossar em numerosas oportunidades da engenhosidade e da experimentação para suprir a dificultosa obtenção de pigmentos caros ou o acesso a uma leitura de tratados ou

manuais, em casos de afastamento dos centros importantes de produção artística”. (SIRACUSANO, 2001, p. 430. Tradução livre).

Nesse “fazer” as cores a partir de uma mistura, pode ser pensada a permanência da prática cultural indígena apontada pela autora. Ao encontrar-se munido dos subsídios necessários para elaboração das pinturas¹¹⁴, a tarefa dos artistas era, então, avançar do estado do material químico-histórico (as tintas) à esfera da significação simbólica dessas práticas, depois de “rastrear o universo de saberes que esses usos implicavam dentro do contexto iberoamericano” (Ibid.).

A autora expõe uma série de estudos produzidos acerca da obtenção de pigmentos para quadros produzidos na Europa a partir de relatos escritos por químicos, artistas e boticários que se utilizavam de fármacos, minerais e uma gama de outros elementos para a produção de cores para obras de arte. Em relação ao âmbito artístico do Vice-Reino do Peru durante os séculos XVII e XVIII, Siracusano conclui que a presença de determinadas cores nas imagens produzidas não foi somente uma operação estética. Envolve, desde a busca por matérias primas para criá-las, até o seu uso em relação aos significados que a elas eram atribuídos desde a formação do *Tawantinsuyu*. Obtidas do reino mineral, animal ou vegetal, o lugar dos pigmentos nos diferentes sistemas de crenças e ritualidades foi destacado (ROMERO; SICACUSANO, 2011, p. 125). A extração de materiais e manipulação das tinturas era geralmente feita por indígenas, afinal eram designadas para esses as tarefas servis e mecânicas em todo o sistema colonial, não apenas nesse ofício.

Os pigmentos chegavam às escolas e oficinas de pinturas em formatos de pó, pasta ou pedras, proporcionadas por agentes da Coroa ou pela própria aquisição dos artistas através das farmácias ou de algumas especiarias. Alguns pintores, ainda, preparavam e criavam seus próprios pigmentos por conta da proximidade às áreas de mineração (Ibid.). Sobre os materiais utilizados com mais frequência, Siracusano (2005) destaca os pós azuis, um carbonato básico que origina a cor branca, sulfeto de mercúrio que proporciona a tinta vermelha, acetato de cobre que produz a cor verde, insetos como a *cochinilla* que produzem a cor carmim, entre outros. A esses eram acrescentados bálsamos, azeites e cera, substâncias fundamentais para a produção das tintas¹¹⁵.

É de suma importância tratar, também, da utilização de pigmentos pensando na rede de significados ligados ao poder simbólico das imagens produzidas na América dentro do processo de evangelização (SARACUSANO, 2001, p. 438). Como já apontado,

¹¹⁴ Gabriela Siracusano aponta que esses subsídios se configuram em uma “grande rede que envolvia procedência, tecnologias e usos dos materiais” (SIRACUSANO, 2001, p. 430. Tradução livre).

¹¹⁵ Para saber mais, ver: SIRACUSANO, Gabriela. *Colores en los Andes. Hacer, Saber y Poder*. Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos, 2005. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/1079>>. Acessado em: 14/11/2019.

as cores eram utilizadas nos diversos âmbitos da sociedade andina - pré e pós chegada dos ocidentais - como símbolo de distinção social, entre outras funções. Siracusano as coloca enquanto agentes ativos e significantes, pois possibilitam o reconhecimento das formas de organizações sociais, políticas, econômicas e rituais. Por todos esses motivos, é fundamental que seja abordada a temática trazida no presente subcapítulo dentro de pesquisas que se pretendem indisciplinadas e aprofundadas sobre a produção artística andina no período colonial. Compreender as minúcias da execução das ações catequizadoras, como a produção de pigmentos para a criação de obras de arte dentro da Escola Cusquenha, possibilita uma visão mais nítida e menos generalizada sobre o processo histórico em si, mas também sobre a atuação de diversos personagens dentro desse contexto.

Considerações finais

É possível concluir, através da revisão da bibliografia que trata das experiências americanas, que houve, nos territórios dominados pela Coroa Espanhola, a utilização de políticas visuais tanto para a catequização, quanto para o combate às denominadas idolatrias indígenas. Considerando as diretrizes do Concílio de Trento – voltado para toda a América - e do III Concílio de Lima – direcionado ao Vice-Reino do Peru -, junto das análises de Serge Gruzinski, pode-se inferir que a Igreja entrou em uma verdadeira guerra¹¹⁶ ao iniciar uma produção em massa de imagens que cultuassem o catolicismo com a intenção de suprimir as representações sagradas produzidas e cultuadas pelos povos nativos da América. Conforme aponta o autor, os ibéricos convenciam-se de que os indígenas viviam imersos num universo de representações idolátricas e, principalmente por conta disso, produziu-se uma quantidade massiva de pinturas cristãs para combater os seus ídolos, sendo essas as “imagens verdadeiras” em combate com as “imagens falsas” (GRUZINSKI, 2006, p. 74) criadas por eles.

A Escola Cusquenha foi um importante órgão atuante na catequização de nativos da região do Vice-Reino do Peru e que, dentro desse centro artístico, a colonização pôde alcançar diversas esferas, tanto no campo físico, quanto no intelectual e espiritual. É fundamental que seja reconhecida sua grande influência na formação da sociedade colonial do período, contudo, também devem ser evidenciadas as margens de atuação criadas por indígenas dentro desse contexto, permitindo ações que burlavam a ordem.

¹¹⁶ Sobre a temática, ver: GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). Tradução de Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Anexos



Figura 1: “Imagem de Jesus Cristo pregada em uma bandeira boliviana em La Paz”. Fonte: El País. (Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533_320421.html>. Acessado em: 16/12/2019).



Figura 2: “Pintura anônima existente no Museu Nacional de Arte de La Paz em que se identifica a Maria com o Cerro de Potosí, ao pé o Rei Felipe V. Na parte baixa do cerro o Inca. Quadro finalizado em 1720.” (GISBERT, 1994, p. 34). (Disponível em: <<https://bcn.gob.ar/recursos-virtuales-1/recuerdos-de-la-epoca-virreinal/virgen-del-cerro>>. Acessado em: 20/11/2020).



Figura 3: “*Ecce Agnus Dei*” (1663). Fonte: “Colonial Art”. (Disponível em: <https://colonialart.org/artworks/1846B>). Acessado em: 25/11/2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, José de. **História Natural y Moral de las Índias**. Madri: Conselho Superior de Investigações Científicas, 2008 [1589]. Edição crítica de Fermín del Pino-Díaz.

ARES QUEIJA, Berta. In: GRUZINSKI, Serge; QUEIJA, Berta Artes (Coords.). **Entre dos Mundos: Fronteras Culturales y Agentes Mediadores**. Sevilla, 1997, pp. 37-59.

BOCCARA, Guillaume. “Fronteras, mestizajes y etnogénesis en las Américas”. In: MANDRINI, Raul J.; PAZ, Carlos D. (Orgs.). **Las fronteras hispanocriollas del**

mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX. Un estudio comparativo. Tandil/IEHS, 2003. Pp. 63-93.

BOZA, Mariano Felipe Paz Soldán. “Panorama de la pintura virreinal peruana: Escuela Limeña”. In: In: VERA, Norma Campos (Org.). **Barroco Andino: Memoria del I Encuentro Internacional.** La Paz: Artes Graficas Sagitario, 2003.

SOLETTI, Eduarda Ferrari. **A trajetória de um indígena na Escola Cusquenha: Diego Quispe Tito (Vice-Reino do Peru, século XVII).** No prelo.

FELIPPE, Guilherme Galhegos; SANTOS, Maria Cristina dos. **Debates sobre a questão indígena: histórias, contatos e saberes.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

GAJÍAS DE LA VEGA, Fernando. “Barroco y Nacionalismo Inca”. In: VERA, Norma Campos (Org.). **Barroco y fuentes de la diversidad.** La Paz: Artes Graficas Sagitario, 2004.

GISBERT, Teresa. “El cielo y el infierno en el mundo virreinal Sur Andino”. In: VERA, Norma Campos (Org.). **Barroco y fuentes de la diversidad.** La Paz: Artes Graficas Sagitario, 2004.

_____, Teresa; MESA, José de. **Historia de la pintura cuzqueña.** Buenos Aires: Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, 1962.

_____, Teresa. **Iconografía y mitos indígenas en el arte.** La Paz: Editora Gisbert y Cia., 1994.

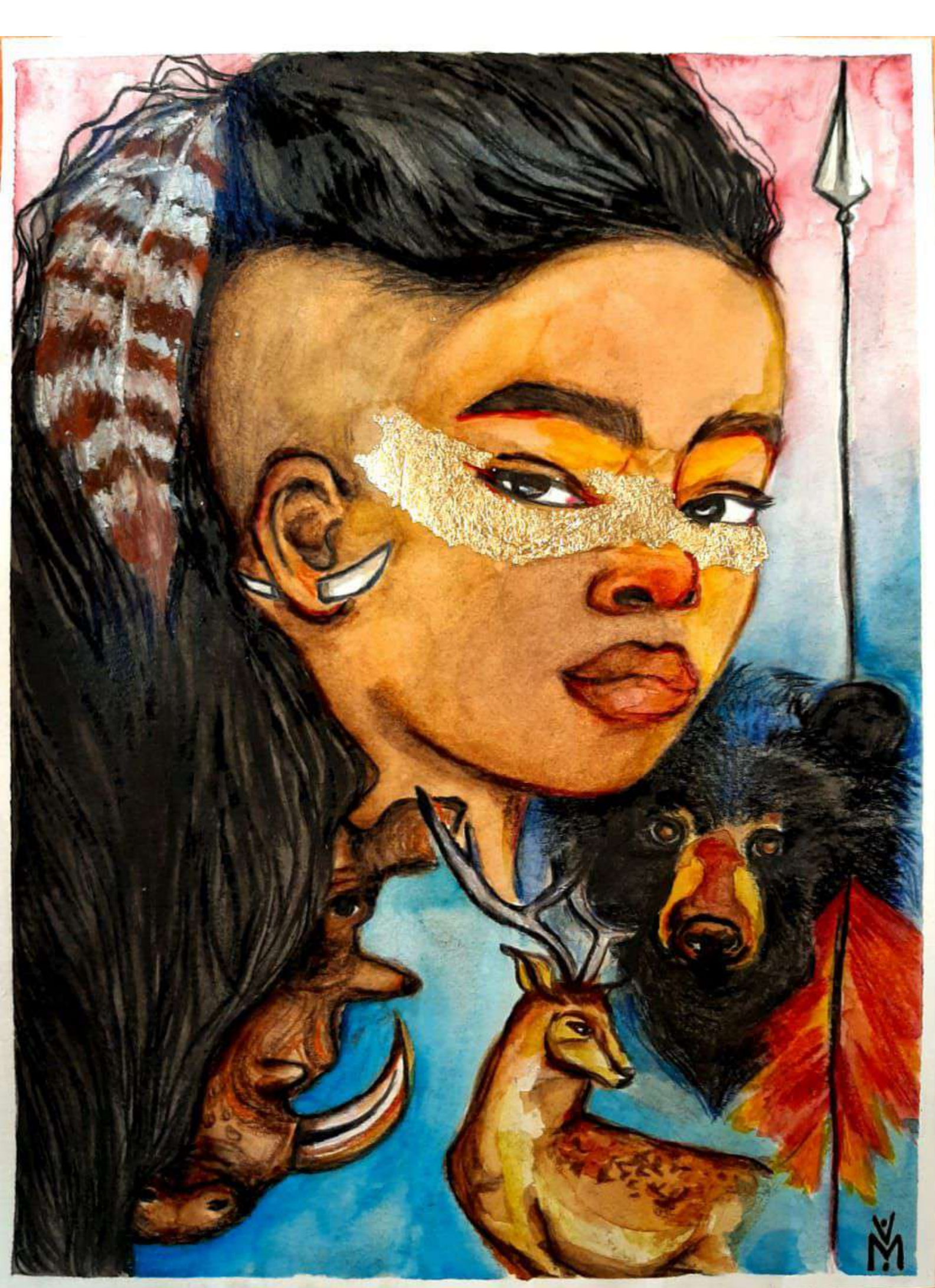
_____, Teresa; MESA, Andrés de. **Los grabados, el “Juicio Final” y la idolatría indígena en el mundo andino.** Bolívia: Entre cielos e infiernos, p. 17-42, 2010.

GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019).** Tradução de Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____, Serge. **O pensamento mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IBÁÑEZ, Manuel Antonio Lizárraga. **Los queros coloniales y el imaginário clásico y renascentista.** Tese de Doutorado apresentada na Universidade do Chile, 2010.

JÚNIOR, Almir Diniz de Carvalho. **Índios cristãos no cotidiano das colônias do Norte (séculos XVII e XVIII).** Revista de História São Paulo, Nº 168, p. 69-99, janeiro/junho 2013.



ENSAIO SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA REVOLUÇÃO ESPAÑHOLA¹¹⁷

Guilherme Maffei Brandalise¹¹⁸

Resumo: Este ensaio busca fazer uma conexão histórica direta entre as ideias e práticas da *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer y Guardia, nas primeiras décadas do século XX com as iniciativas dos comunistas libertários na Revolução Espanhola de 1936, em especial no aspecto dos respectivos projetos de educação e sociedade.

Palavras-chave: educação libertária; Francisco Ferrer y Guardia; escola moderna; Revolução Espanhola

Introdução

A guerra civil espanhola foi um conflito que confrontou várias ideologias, movimentos e expectativas sobre o nascente século XX. Como sabemos, o saldo desse conflito foi menos de utopias e mais de desencanto e violência. Porém, ao observarmos mais de perto, como com uma lupa, veremos que as experiências vividas nesse país durante esses anos de intensidade ainda têm a nos ensinar. Especialmente quando direcionamos essa lupa às práticas anarquistas, que lideraram uma revolução libertária nas maiores cidades da Espanha.

Este trabalho pretende analisar alguns aspectos do projeto de educação libertária e integral de Francisco Ferrer y Guardia e como sua continuidade nas primeiras décadas do século XX influenciou os ideais da revolução espanhola de 1936. Também como esse “movimento pedagógico” se insere dentro de um contexto peculiar da história dos movimentos sociais, no caso os grandes grupos anarquistas, federações e sindicatos franceses e principalmente espanhóis, como a CNT e a FAI.

No final do século XIX, o anarquismo era uma ideologia espalhada pelos quatro cantos do mundo, especialmente entre os movimentos operários. Podemos citar pelo menos dois momentos em que a comoção anarquista ultrapassou fronteiras, mares e a opressão das classes dominantes, para reverberar a indignação do operariado e da

¹¹⁷ Ensaio apresentado como trabalho na disciplina “História Contemporânea 2” em 2018/1.

¹¹⁸ Graduado em História – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

intelectualidade rebelde. Ambos os casos são de execuções promovidas pelo Estado, em que a culpa dos condenados foi fortemente contestada. Um deles é o de Sacco e Vanzetti, e o outro é o do pedagogo Francisco Ferrer y Guardia, cujo projeto de uma educação integral ainda influencia escolas do mundo ocidental. A execução deste último causou grande comoção, especialmente na França e na Catalunha, onde a mobilização por justiça em 1909 deu força para o movimento anarco-sindicalista pensar e colocar em prática a pedagogia moderna, ou racional de Francisco Ferrer.

“[...] é principalmente com o trágico fim de Ferrer (1909) que esses temas [acerca da pedagogia libertária] encontram grande repercussão em toda a Europa (e também nas duas Américas), e as idéias libertárias de educação conhecem um momento de grande relevância e importância, mesmo fora do movimento revolucionário” (CODELLO, 2007, p. 20).

Neste ensaio pretendo apresentar um panorama do programa pedagógico de Francisco Ferrer, e sua aplicação especialmente na Catalunha, onde foi relevante para o movimento anarcossindicalista e comunista libertário. Também traremos alguns aspectos da organização educacional durante o curto período revolucionário na Catalunha, onde os sindicatos e grupos organizados de trabalhadores, liderados pelos anarquistas, tomaram o controle dos assuntos públicos, entre eles a educação. Um aspecto que já é interessante revelar é que a educação pública e das massas já era feito pelos principais sindicatos catalães ainda antes da guerra, tendo forte influência de Ferrer e também de outros pensadores da educação libertária, firmando assim um vínculo diacrônico entre a educação integral de influência anarquista e as práticas libertárias da revolução de 1936.

A escola moderna & os anarquistas

Francisco Ferrer y Guardia é o nome mais relacionado com a *Escuela Moderna*, pois foi seu idealizador e maior incentivador. Francisco nasceu em Alella em 1849, em uma Espanha marcadamente católica e conservadora. Seu primeiro contato com o movimento republicano foram reuniões de militantes que frequentou enquanto trabalhava para um comerciante de tecidos em Barcelona. Ao recusar casar-se com a filha de seu patrão, saiu desse ofício e foi trabalhar de revisor de bilhetes em uma companhia ferroviária que fazia o trajeto até a França, onde entrou em contato com os republicanos daquele país. Seu trabalho possibilitava contatos frequentes entre republicanos dos dois lados da fronteira, fazendo com que ele fosse um intermediário, passando mensagens entre os dois países. Após a tentativa fracassada de implantação da república na Espanha, foi descoberto pelos agentes do estado e perseguido. Com isso, fugiu com a família para Paris onde lecionou espanhol e assessorou um líder republicano conterrâneo seu. Nesse período começou a desenvolver o que seria a *Escuela Moderna*:

“Inicialmente, como o próprio Ferrer nos narra, por conta do banimento de Zorrilla e a repressão francesa, o educador espanhol limitou sua ação a alguns de seus próprios alunos das aulas de espanhol na tentativa de experimentar seus ideais educativos. Ferrer ainda explica que conversava com os alunos sobre vários assuntos buscando desmistificar muitos conceitos acerca da cultura

espanhola, dos dogmas, da educação e dos partidos” (MARCONI e NETO, 2009, p.9).

Em Paris desenvolveu amizade com uma rica senhora, que pelo carisma e pelas aulas que recebia de Francisco Ferrer, decidiu usar seus recursos para financiar o projeto dele. Desse modo, em setembro de 1901 foi fundada a primeira escola, com 12 meninas e 18 meninos. O projeto deu certo inicialmente, como nos conta Moraes: “logo no final do primeiro ano de funcionamento, o número de alunos chegava a setenta, organizados em quatro sessões, segundo a idade” (MORAES, 2009, p.1, apud MARCONI, 2010, p.37).

Os ideais sob os quais foram fundadas as bases do pensamento pedagógico libertário remontam à Rousseau, como o “o respeito ao indivíduo, o culto à liberdade, a educação ligada à natureza, para despertar e garantir o desenvolvimento de toda a potencialidade humana” (GALLO, 2007, p. 102). A influência desses filósofos pode ser sentida na primazia dada ao pensamento racional dentro do projeto de Ferrer e de outros educadores anarquistas da sua época. Outro aspecto presente do iluminismo no pensamento libertário era o anticlericalismo, que no contexto espanhol da década de 30, era um ideal que unia desde intelectuais urbanos e camponeses do Sul. A presença da igreja em todos os aspectos da vida espanhola até aquele momento fazia com que grande parte das classes baixas tivesse guardado em si um enorme ressentimento histórico. Também a igreja era a principal instituição que mantinha escolas, geralmente precárias. Parcela significativa da população urbana, e praticamente toda na área rural crescia sob a moral e os costumes católicos, inclusive Francisco Ferrer Guardia, que ia a todas as missas ao lado de sua mãe no interior da Catalunha. Outro importante *subversivo* espanhol do início do século XX, o cineasta Luis Buñuel também provém de uma origem rural e de uma criação profundamente católica. (GONÇALVES, 2007 p.22; BUÑUEL, 1982).

Então, para os educadores libertários na Espanha, os valores iluministas caíam como uma luva, pois os anarquistas, “ante o obscurantismo e o dogmatismo clerical, abraçarão entusiasmados os supostos emancipadores da Ilustração” (BERNAL, 2006, p. 10).

Porém a crítica da *Escuela Moderna* à educação não se bastava em criticar a educação clerical, vista como dogmática, obscurantista, paternalista e autoritária. Também Francisco Ferrer y Guardia criticava a escola ‘laica’, planejada pelos governos ditos “democráticos”, que forneciam ao capital a melhor mão de obra disponível:

“En un opúsculo intitulado *La escuela moderna*, [Francisco Ferrer y Guardia] afirma que puede renovarse la educación de dos formas, por medio de la lenta y difícil transformación de las instituciones escolares existentes o mediante la creación de nuevas, puestas al día según los progresos de las ciencias psicológicas, fisiológicas y sociológicas y animadas por una decidida voluntad política revolucionaria, es decir, muy distintas de las que los gobiernos mal llamado democráticos fundan paternalisticamente con el fin de consolidar su dominio y ofrecer al capital instrumentos de trabajo cada vez más perfeccionados” (TOMASSI, 1988, p.179-186).

A escola de Barcelona inaugurada em setembro de 1901, em um local amplo e funcional, não era de todo gratuita, pois pedia contribuições financeiras de acordo com as possibilidades econômicas dos alunos, que eram aceitos a partir dos 5 anos. Além do ensino, que era feito a partir das disciplinas científicas e baseado em um ateísmo radical, a escola funcionava também como centro de vida comunitária, dotada de biblioteca e de salões para reuniões, discussões e ocupações recreativas. Diversos cursos e palestras para adultos também eram oferecidos (MARCONI e NETO, 2009, p.12-17).

Quanto à educação de crianças, o currículo da Escuela Moderna de Barcelona incluía educação sexual (cabe aqui ressaltar que meninas e meninos estudavam no mesmo ambiente e tratados da mesma forma, contrariando fortemente a educação católica, mas que era de suma importância para o projeto da escola moderna, que em seus ideais buscava eliminar a opressão sexual, ou de gênero), o trabalho manual e diversas ocupações artísticas. (SILVA, 2011, p.99) Quanto à disciplina, nos diz Tomassi:

“(...)los alumnos gozan de la más amplia libertad y del máximo respeto, no se les obliga al silencio ni a la inmovilidad, pueden elegir entre varias actividades; las inclinaciones individuales son objeto de examen atento y de cuidado vigilante, sin notas ni competiciones” (TOMASSI, 1988, p.175).

Outra característica forte ligada à pedagogia *Ferreriana* é o aprendizado pela experiência, em vez de um aprendizado apenas pelas palavras escritas nos livros, que possui pouca ou nenhuma conexão com as situações da vida real. Sobre isso o próprio Francisco Ferrer y Guardia diz: “*la más compendiosa fórmula se puede decir que las lecciones de cosas sustituirán allí a las lecciones de palabras, que tan amargos frutos han dado el la educación de nuestros compatriotas*” (El Duvio s.d. apud FERRER y GUARDIA, 2005, p. 8).

Além de unir ambos os sexos no mesmo ambiente, sendo tratados de forma igual, a Escola Moderna também prega a convivência de ricos e pobres no mesmo ambiente, pois assim se criarão as condições necessárias para o surgimento de novas relações sociais, em oposição às opressões de classe de uma sociedade capitalista. Podemos concluir que o conceito de *Multiculturalismo*¹¹⁹, em seus diferentes significados, compõem parte importante da essência da *Escuela Moderna*.

¹¹⁹Multiculturalismo é um termo polissêmico utilizado em diversos campos ideológicos, inclusive conservador. Esse termo permeia o debate público desde fins do século XIX, e se fortalece com a luta por direitos de populações outrora subalternizadas, como as da diáspora africana nas Américas, quando buscam sua inserção na sociedade. Quanto à percepção libertária desse conceito, Marconi e Neto (2009, p.12) apontam que: “Hoje muito se fala no tema, mas na concepção libertária a educação deve ser fundada no princípio da igualdade natural dos homens livre de preconceitos e de dogmas.”

Resumindo as bases do pensamento de Ferrer sobre a educação a partir das palavras de Silva:

“As bases da pedagogia de Ferrer são a coeducação de sexos e de classes, a ausência de recompensas e castigos, a educação integral, o ensino fundado na ciência e não em misticismos ou noções religiosas, a formação permanente do caráter, o cultivo da vontade, a harmonia corpo-intelecto-moralidade, sempre com base nos exemplos e na grande lei natural da solidariedade; (...)” (SILVA, 2011, p.99).

Todas as características (contrastantes) da pedagogia *racionalista* devem ser tratadas em um trabalho mais extenso, pois seus pressupostos, aplicados às diferentes realidades educacionais de hoje em dia, levam a debates mais do que relevantes. Porém como este trabalho se propõe a ser um ensaio, coloquei algumas características; e agora partiremos para a passagem do tempo: a história.

O fim ou o começo da escola moderna em Barcelona?

A escola modelo fundada por Francisco Ferrer y Guardia em Barcelona em 1901 teve uma vida curta, assim como suas escolas pares em outras partes do mundo- pois já em 1906 a repressão do estado recaiu sobre os educadores libertários. É certo que boa parte da elite da época, e principalmente os católicos conservadores ressentiam a Escuela Moderna por motivos óbvios, o seu anticlericalismo e crítica à burguesia, e também pelo fato de juntar meninos e meninas no mesmo ambiente, que era inclusive proibido na França no final do século XIX (MARCONI e NETO, 2007, p.6)

Porém o fato que desencadeou o fechamento da escola em Barcelona foi outro, com uma relação bem menos direta com as práticas pedagógicas. Em 1906, ocorreu um atentado à bomba no casamento do rei Afonso XIII da Espanha com a princesa Victoria, vitimando 15 pessoas. O autor do atentado trabalhou por um pequeno período na livraria (e editora) da Escola Moderna, motivo que foi usado para prender Ferrer e todos os professores, além de fechar as portas da escola.

“Ferrer foi vítima de calúnia promovida pela Igreja católica, sendo acusado de cúmplice no atentado. Mesmo tratamento foi dado à sua escola e ao sistema de ensino, acusado de ser “sem Deus” e de contar com revistas e livros indecentes. [Ferrer] foi libertado depois de treze meses. Em 13 de junho de 1908 foi absolvido e o governo obrigado a lhe restituir todos os bens que havia confiscado” (MORAES, 2009, p.1 apud MARCONI, 2010, p.39).

Para a infelicidade de Francisco Ferrer, a perseguição não se encerrou em 1906, pois em 1909, com Ferrer já morando em Paris, ocorreram violentos protestos em toda a Espanha contra a campanha militar no Marrocos. Esses eventos, conhecidos como *Semana Trágica*, ficaram marcados pela revolta da população de Barcelona que queimou igrejas e conventos, obrigando as autoridades a abandonar a cidade (MORAES, 2009, p.1 apud MARCONI, 2009, p.39).

Porém Francisco Ferrer y Guardia não se encontrava no meio desse levante, ainda que estivesse em Barcelona. No verão de 1909 deixa Londres, onde estava organizando o centro do movimento educativo internacional para visitar um amigo moribundo na sua terra natal. Preso mais uma vez como cúmplice em 1º de setembro, apesar de não ter envolvimento com os eventos da Semana Trágica, foi julgado a portas fechadas em um tribunal militar. E apesar da valente argumentação de seu advogado de defesa, que não teve direito nem aos testemunhos, ele é condenado à morte. A sentença é executada apenas poucos dias depois, em 13 de outubro de 1909, apesar das petições procedentes de todas as partes do mundo. (TOMASSI, 1988. pg. 180) Francisco Ferrer y Guardia morreu, segundo relatos, gritando ao pelotão de fuzilamento: “Mirem bem, meus amigos. Vocês não são responsáveis. Eu sou inocente. Longa vida à Escola Moderna!”. (LEUTPRECHT, 2018, p.71)

Sua morte foi considerada assassinato inclusive por um jornal nada subversivo, como o *Times* de Londres. (TOMASSI, 1988. p.181) De fato o que se seguiu a execução de Ferrer foi uma onda de comoção e indignação que percorreu todo o mundo, mas teve força principalmente na França e na Catalunha.

Indignação e trabalho

Uma nova educação exige um meio social livre. Embora os anarquistas espanhóis soubessem que a educação e a cultura poderiam transformar a sociedade, é só quando ela começar a ser transformada que os resultados mais efetivos acontecerão (MARCONI e NETO, 2009, p.6). O trabalho contínuo, já sabia Francisco Ferrer y Guardia, era a única opção possível para o “sucesso” da escola moderna. Porém como sabemos, o objetivo desses militantes não estava no presente, mas sim em um horizonte de futuro, como são as utopias. Nas palavras de Ferrer: “*Tenía razón el que, preguntado a que edad debe empezar la educación del niño, respondió: cuando nace su abuelo.*” (TOMASSI, 1988, p.182)

Certamente sabendo disso, as organizações operárias de orientação anarquista na Catalunha pensaram seus projetos educacionais. Em seus ateneus, se ensinavam adultos e crianças, homens e mulheres. Ainda mais, para os anarquistas a educação não começa nem termina na escola, muito menos na infância. Esse processo que levaria gerações, até gerar uma sociedade onde os preconceitos e obscurantismos seriam extintos, permeia vários aspectos da vida, como o trabalho, o lazer, as reuniões... Sendo assim, a educação não-escolar (MARCONI e NETO, 2009, p.6) é parte fundamental do projeto de educação libertária que foi vivenciado pelos espanhóis nesse período entre a morte de Francisco Ferrer y Guardia e o fim da Guerra Civil Espanhola.

Antes de sua morte prematura, Francisco Ferrer y Guardia participou ativamente de organizações de apoio e manteve muitos contatos na Europa. Além disso, também dedicou muito de seu trabalho na Escola Modelo à impressão de livros e boletins sobre educação libertária. Normalmente era ele mesmo quem fazia as traduções e os prefácios. Boa parte desse acervo foi queimado quando a escola foi fechada pelas autoridades espanholas (TOMASSI, 1988, p.182).

Não é difícil perceber a influência deixada por Ferrer nos movimentos operários. Para exemplificar, ele financia a publicação *La Huelga General* e estabelece contatos frequentes com o proletariado catalão organizado; assim, depois de sua morte se converte em um exemplo para a *Solidariedad Obrera* e posteriormente para a CNT.

“La postura libertaria planteaba una enseñanza en que eran inseparable la revolución y la libertad, el libre desarrollo del individuo y el fomento de su especificidad en un marco solidario. “*Pretendemos educar a las futuras generaciones en forma tal que se respeten de una modo absoluto las leyes de la naturaleza infantil ... cada niño es un mundo y vive y actúa libremente ... ni exclusivismos de derecha ni exclusivismos de izquierda: libertad infantil, respeto a la naturaleza del niño*” planteaba Puig i Elias en una conferencia (...)” (CARRAL, 2016 s/p).

Juan Puig i Elias (1898–1972) se considerava e foi considerado por excelência o continuador da pedagogia de Ferrer y Guardia. Compartilhava com o predecessor a crença na coeducação dos dois sexos, e também das classes sociais mais pobres e das mais ricas. Porém o contexto por que passou Puig y Elias foi bem distinto do que passou Ferrer y Guardia. Sua atuação se acentua com a morte de Ferrer, e se intensifica ainda mais a partir de 1936, já que ele participa ativamente da revolução social ocorrida na Catalunha a partir de julho daquele ano.

De fato, Puig i Elias discordava de alguns pontos de Ferrer y Guardia, no que se tange ao culto ao racionalismo, pois para este os sentimentos eram tão importantes para uma educação para a liberdade quanto a racionalidade. Este homem foi uma liderança importante na política educacional da CNT-FAI no período revolucionário, então falaremos um pouco sobre esse processo:

“A pesar de las graves dificultades socio-políticas (Semana Trágica, ilegalización de la CNT, I Guerra Mundial, huelgas generales de 1916 y 1917, pistoleroismo patronal, dictadura de Primo de Rivera) durante las dos primeras décadas del siglo XX maestros racionalistas y libertarios y sindicatos únicos de la CNT desarrollarán una importante y difícil tarea de aprendizaje racional, laico y coeducativo entre las clases populares” (CARRAL, 2016, s/p).

Já foi tratado aqui sobre a influência marcante da pedagogia da escola moderna no movimento operário organizado espanhol. Em diversos congressos a questão da educação libertária foi posta em discussão, tendo de fato um lugar privilegiado nos debates: “La especial atención a la educación en la estrategia revolucionaria quedó reflejada en los congresos de la CNT de 1911, 1919, 1931 y 1936 y en los de la CNT de Cataluña de 1910 y 1918.” (CARRAL, 2016, s/p). Algumas escolas se desenvolveram, mas o principal trabalho educacional aconteceu fora da sala de aula, em bibliotecas populares e ateneus, e dessa forma podemos dizer que toda sede sindical se tornava uma *Escuela Moderna*.

O contexto da revolução social e guerra civil

Em 1936 o clima de tensão política e social na Espanha dá lugar a um confronto aberto. As forças reacionárias se movimentam contra a recente República Espanhola, e o seu exército é o do general Francisco Franco, que estava estacionado no Marrocos. Apesar do poderio do exército do militar golpista, o país se divide rapidamente entre áreas que apoiam (ou sucumbem sob) os militares revoltados, e áreas que resistem e defendem com o que podem a República. Na Catalunha e em Madrid houve as mais fantásticas resistências. Em certo momento Madrid era considerada “o túmulo dos fascistas” e Barcelona vivia a coletivização de muitos aspectos da vida social, em um “fenômeno espontâneo revolucionário” (BRICALL, 1971, p. 69).

As ideologias e práticas do comunismo libertário, do anarquismo e do anarcossindicalismo estavam muito presente entre o operariado catalão e tiveram enorme influência na maneira que ocorreu a resistência aos fascistas durante a guerra civil. O extraordinário é perceber que em face a violência das forças conservadoras e fascistas o povo catalão viu naquele momento a possibilidade de radical mudança social. A relação entre as ideias e práticas anarquistas e os eventos na Catalunha a partir de julho de 1936 é muito forte, como nos diz Bricall:

“La colectivización y socialización fue, pues, en gran parte el resultado de una situación no provocada ni desde el gobierno ni desde los sindicatos, sino nacida de las, circunstancias. No obstante, una cosa es cierta: los métodos y procedimientos pertenecían al mundo de la organización y mentalidad anarcosindicalista, tradicional en la mayor parte del proletariado catalán. La Confederación Nacional del Trabajo, la sindical más importante en Cataluña al iniciarse la revolución y en la cual existía una poderosa influencia anarcosindicalista, operó desde la base sin esperar directrices del Comité Regional ni órganos superiores” (1971, p. 69).

Nesse momento ocorreu uma reorganização política e social da Catalunha, a partir de um movimento popular de inspiração libertária e articulado pelas organizações dos trabalhadores, como a CNT e a FAI. O principal órgão estatal passou a ser então a *Generalitat*, que era governada de fato por um conselho que continha representantes de todas as organizações de esquerda e associações de trabalhadores.

“Sofocado el intento de levantamiento fascista, la política catalana quedó en buena medida en manos de las organizaciones obreras, que formaron una serie de organismos colegiados (con representantes de todas las fuerzas políticas y sindicales de izquierdas) para dar respuesta a los temas fundamentales: la guerra, la economía, la producción industrial, la educación, el autogobierno, ... Así, con el impulso fundamental de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) se formaron el Comité de Milicias Antifascistas, el Consejo de Economía, el Comité de la Escuela Nueva Unificada (CENU)” (CARRAL, 2016, s/p).

A partir dessa reorganização, a educação ficou a cargo do *Comité de la Escuela Nueva Unificada*. Pelo nome já fica óbvia a inspiração pedagógica na escola nova de Francisco Ferrer y Guardia. “De julio a septiembre de 1936, el CENU ejerce una autoridad absoluta en materia docente y cultural” (CARRAL, 2016, s/p). Esse comitê

foi transformado em um conselho em outubro de 1936, cambiando para um modelo mais centralizado, seguindo as etapas de consolidação da nova ordem revolucionária.¹²⁰

Existe uma sólida continuidade entre a escola moderna e a política do CENU, por exemplo a nomeação do presidente do Comitê e posteriormente conselho, Juan Puig i Elias: um dos principais continuadores do projeto da escola moderna de Ferrer y Guardia. Como presidente do conselho, implicou ele mesmo e a CNT nas ações da CENU. Entre elas:

“Sin embargo se establecieron: cursos de cultura general para trabajadores, con participación de profesores universitarios y matrícula abierta; un plan general contra el analfabetismo con clases a los sindicatos, cooperativas, hospitales, ...; campañas en las radios, los sindicatos y los ayuntamientos para fomentar la lectura y enseñar a leer y escribir a los analfabetos en las fábricas, en los talleres, en el campo” (CARRAL, 2016, s/p)

Também foram criadas colônias para crianças refugiadas, e além disso, a própria guerra foi objeto de debate pedagógico. Alguns professores questionaram a propaganda de guerra, já que o objetivo da pedagogia libertária seria educar para o pacifismo. Essa é uma característica muito peculiar da pedagogia libertária, a crítica à própria prática. Explico: se um professor acredita que não deve obrigar os alunos a nada, e sim incentivá-los a desenvolver suas ideias e suas individualidades, ele não deve impor seus valores ou ideais. Nessa relação pedagógica, a ideologia e a liberdade de pensamento geram um paradoxo para o professor, fato que os libertários não se eximiram de debater, nem em tempos de guerra.

Considerações finais

A história do pensamento e das ações no campo da pedagogia libertária é muito ampla. Apesar de hoje o nome de Francisco Ferrer y Guardia ser lembrado muito mais em círculos anarquistas do que em textos pedagógicos, sua contribuição à educação é formidável. Escrever uma história sobre esse movimento sem aprofundar seus pressupostos teóricos e práticos é o mesmo que não escrever; e ainda assim parece demasiado pouco tempo e espaço para essas discussões.

Hoje no Brasil temos uma ameaça séria ao trabalho do professor, uma falsa moralidade que busca excluir o pensamento crítico da escola básica, nomeando isso como “partido”. Bom, os educadores da Escola Moderna não tinham partido no sentido contemporâneo, e suas organizações operárias se desenvolviam sobre uma cultura antiautoritária e antidogmática. Se o aluno se transformasse em um adulto que fosse capaz

¹²⁰ "Decret del 22 d'octubre de 1936 sobre reestructuració del CENU, signat per Josep Tarradellas, com a conseller primer, i Ventura Gassol, com a conseller de Cultura" (CARRAL, 2016, s/p)

de contestar tudo aquilo que o professor lhe ensinou por conta própria, então o professor teria sido bem sucedido. É essa faculdade que está sendo ameaçada hoje por grupos (ou seriam partidos?) reacionários, inclusive dentro das escolas.

Apesar disso, é importante ressaltar o alcance que as ideias de Francisco Ferrer y Guardia tiveram pelo mundo. Nas grandes cidades da América do Sul surgiram escolas modernas, (em São Paulo foram duas) que duraram até a morte de Ferrer e a perseguição pelos governos brasileiro e argentino. Em Porto Alegre houve a escola Eliseu Réclus, cujo nome homenageia o geógrafo anarquista francês, porém não obtive mais informações sobre. Outro sinal de que a pedagogia anarquista alcançou esse recanto do mundo é a rua batizada com o nome do criador da Escola Moderna, aqui mesmo em Porto Alegre, nas proximidades do Hospital de Clínicas.

Sendo o terror dos conservadores e uma lanterna para os educadores libertários, o fato é que a escola moderna de Francisco Ferrer influenciou algumas gerações em diversos lugares do mundo. Sua iniciativa não foi a única que teve esse mérito, mas no contexto da Revolução Espanhola, especialmente na Catalunha, foi o mais significativo. Se é correto afirmar que a educação “tradicional” foi, ao menos indiretamente, influenciada pela experiência da escola moderna, é correto também afirmar que a breve revolução libertária de 1936 na Espanha em plena Guerra Civil foi diretamente afetada pelas ideias e práticas de Francisco Ferrer y Guardia, que poderia muito bem ter educado os *abuelos* dos revolucionários anarquistas e comunistas libertários que puseram em prática como jamais havia sido feito, os preceitos de uma sociedade libertária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAL. Anastasio Ovejero, **Anarquismo espanhol e educação**. In: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA – Educação e Revolução na Espanha Libertária. nº1. IEL. São Paulo: Imaginário. p.9-24. 3º quadrimestre de 2006.

BRICALL, Josep M. **La revolución catalana durante la guerra civil española (1936-1939)** In: CUADERNOS DE MARCHA n.45 Montevideo 1971

BUÑUEL, Luis. **Meu último suspiro**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

CARRAL, EMILI CORTAVITARTE. **Movimiento libertário y educación: principios básicos, Ferrer y Guardia, los maestros racionalistas y la experiencia del CENU**. 2016. Disponível em: <http://lapeste.org/2016/09/movimiento-libertario-y-educacion-principios-basicos-ferrer-guardia-los-maestros-reacionalistes-y-la-experiencia-del-cenu/>

CODELLO. Francesco, **“A boa educação” – Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neil**. Volume 1: a teoria. Tradução de Silene Cardoso. Ícone Editora: Editora Imaginário: São Paulo. 2007.

GALLO, Silvio, **Ferrer e a pedagogia racional: um balanço, cem anos depois.** In: EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA - Educação e Revolução na Espanha Libertária. São Paulo. nº1. Ed. Imaginário. IEL. São Paulo. p. 37-43. 3º quadrimestre de 2006.

GONÇALVES, Aracely Mehl. **FRANCISCO FERRER y GUARDIA: Educação e a imprensa anarco- sindicalista – “A PLEBE” (1917- 1919)** Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação, do programa de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. **O legado de Francisco Ferrer y Guardia em movimento - Apropriações do modelo pedagógico racionalista nas escolas modernas Nº1 e de Stelton (1913-1925)** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. **Passado presente - Anarquismo e construtivismo na educação brasileira.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MARCONI, Juliana G. S. ; BEZERRA NETO, L. **La Escuela Moderna de Barcelona: Experiência espanhola em Educação Libertária.** In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009.

MORAES, José Damiro de. **Francisco Ferrer y Guardia.** Verbete elaborado para o glossário on-line do sítio do Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), 2009.

TOMASSI, TINA. **La escuela moderna de Barcelona** In: BREVIARIO del PENSAMIENTO EDUCATIVO LIBERTARIO. Segunda edición, Cali, Colômbia 1988. Pgs. 179-186

Anexo

Lista de Escolas Modernas que abriram no Brasil:
<http://www.anarquista.net/escola-moderna/>

CONTATOS, TROCAS E CONTINUIDADES ENTRE AFRICANOS E INDÍGENAS NA AMÉRICA¹²¹

Leonardo da Costa Silva¹²²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar os contatos entre os africanos, afro-brasileiros e indígenas da América portuguesa e, a partir do contato, pensar como as trocas culturais se deram e se foram: agregadoras, dando continuidade aos grupos, se emergiram em uma nova identidade étnica ou mesmo se um grupo assimilou outro. Para tanto, realizei um levantamento da bibliografia existente, ressaltando também a importância de analisar diferentes grupos étnicos em diferentes regiões brasileiras e em diferentes tempos históricos.

Palavras-chave: identidade, indígenas, africanos, negros, diáspora.

Introdução

“A história anda sobre dois pés: o da liberdade e o da necessidade. Se considerarmos a história na sua duração e na sua totalidade, compreenderemos que há, simultaneamente, continuidade e ruptura. Há momentos em que as invenções se atropelam: são as fases da liberdade criativa. E há momentos em que, porque as contradições não foram resolvidas, as rupturas se impõem: são as fases da necessidade.” (KI-ZERBO, 2006, p.17)

Para pensarmos a relação entre africanos, afro-brasileiros e indígenas no Brasil, é importante compreender as mudanças nas identidades desses sujeitos ao se relacionarem. Dentre as relações desses diferentes povos pode emergir uma nova identidade étnica, dando continuidade à matriz de ambas identidades, ou também pode ocorrer o apagamento de uma das identidades, com isso ocorre uma ruptura com um determinado referencial identitário.

Ao tratar do sujeito africano, resalto uma análise com olhar atento para a ruptura, já que para muitos desses sujeitos o referencial identitário torna-se o território. No caso do continente africano a violência da diáspora rompe o cordão que ligava o sujeito à sua identidade. Da mesma forma as populações indígenas da América possuem a ligação

¹²¹ O presente ensaio se originou a partir do trabalho de conclusão da disciplina Africanos e Afro-brasileiros, ministrada pelo professor Dr. José Rivair Macedo, realizada em 2019.

¹²² Graduando do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

identitária com as regiões e territórios, mas cabe aqui a análise das rupturas a partir dos diferentes deslocamentos dentro do continente, não possuindo o sujeito indígena a ruptura com o continente.

Para pensarmos as trocas e continuidades, além da etnogênese¹²³, utilizaremos a noção de espaço fronteiriço¹²⁴, já que os processos históricos aqui analisados ocorreram em diferentes lugares do território brasileiro, com diferentes povos indígenas e com diferentes grupos étnicos africanos que eram também de diferentes nações e territórios em África.

A partir dos estudos históricos e antropológicos, com diferentes perspectivas para reconstruir a historicidade indígena e então analisar as identidades das sociedades indígenas com o estudo de fronteiras, Guillaume Boccara (BOCCARA, 2005) analisa as “trocas e continuidades”, no caso, as estratégias de resistência, adaptação e metamorfoses identitárias de determinados grupos étnicos.

De exemplo, a comunidade miskitus na América-central:

“Lo que caracteriza a estos indios y los distingue de otros grupos de la región es su cultura marítima, hizo de ellos los intermediarios casi exclusivos de los ingleses, en 1641, ocasión del naufragio de un barco que transportaba esclavos africanos, asimilaron rápidamente y se casaron con mujeres de la sociedad acogida, numerosos esclavos negros fugitivos encuentran refugio en la costa de Mosquitos.(BOCCARA, p.17) Ya que es precisamente en la metamorfosis que se encuentra la verdadera continuidad de las cosas miskitus” (BOCCARA, p. 17 e 19, 2005).

Durante sua análise, Boccara coloca que as identidades são antes de tudo sociopolíticas porque no momento em que membros de determinado grupo se posicionam como sujeitos daquela identidade ocorrem também as reivindicações, sejam de direitos, reparações históricas ou simplesmente da sua existência enquanto comunidade, isso é em si um ato político. Essas “novas” narrativas revelam as trocas, continuidades e

¹²³ A noção de etnogênese se torna fundamental para compreendermos a emergência desses novos grupos ao longo do tempo e que essa emergência ocorre de diferentes formas, seja nas redefinições identitárias de um mesmo grupo através do tempo ou na capacidade de emergência e adaptação de grupos para novas identidades. Por etnogênese entendo a definição expressa por Guillaume Boccara, sendo um processo de reconfiguração social, política, econômica e cultural que implica a redefinição do sentimento identitário e desemboca na emergência de uma nova formação social ou de uma nova entidade e identidade étnica. (BOCCARA, p. 70, 2007).

¹²⁴ Por espaço fronteiriço entendo a definição de Boccara, sendo um espaço transicional de colonização no qual imperam mecanismos performativos de denominação e rituais de tomada de posse que levam à formação de novos sujeitos sociais. (BOCCARA, p. 71, 2007).

contribuições (BOCCARA, 2001), do continente africano para com os nativos do continente americano. Para compreendermos essas relações é necessário ter em mente que os limites das linguagens correspondem aos limites dos mundos aos quais elas serviriam de suporte, tanto ameríndios quanto africanos, têm como base linguística a oralidade, sendo esse o fator fundamental para que as experiências fossem transplantadas pela memória e sobrevivessem ao longo dos anos a partir de mecanismos próprios de ver o mundo, como a ancestralidade, tradição e oralidade (MACEDO, 2016).

A compreensão de que a tradição não é fixa é fundamental aqui, já que ao longo do texto trataremos de grupos que se apropriaram das tradições de outros grupos ou ressignificaram tradições ao longo de sua trajetória. A tradição em si tem como base a atividade e a mudança, a tradição por si é fluida e a cultura tradicional das instituições faz-se, desfaz-se e refaz-se, é sinônimo de atividade. Essa essência ativa, tanto africana quanto ameríndia, é determinada pelas diferentes manifestações do seu modo de compreensão das coisas (AGUESSY, 1980).

O que podemos chamar de “cultura fluida”, como o modo em que grupos conseguem se adaptar, ressignificar e mudar diante de novas formas de ver o mundo, foi um dos atos de resistência fundamental para lidar com a escravidão no Brasil, seja enquanto sujeito escravizado ou enquanto sujeitos em fuga do sistema de escravidão, que contavam com ampla rede de informações, contatos e trocas, até mesmo comerciais, muitas vezes entre os mesmos sujeitos, para conseguirem resistir ao sistema escravista (MANO, 2015).

A conquista e o colonialismo

As relações de contatos entre diferentes sujeitos no Brasil colonial foram complexas e muito variadas. Ao perceberem os conflitos existentes entre os grupos, os conquistadores portugueses realizaram uma série de alianças e trocas com alguns grupos indígenas para derrotar seus inimigos e conquistar o território. Mbembe (2015) diz que esse é o “pequeno” segredo da conquista, que se deu tanto na América quanto na África, empreendendo a lenta e gradual conquista, assim os europeus assimilaram muitos dos grupos com que fizeram aliança.

O sistema colonial conectou diferentes continentes, grupos e culturas, mas cabe aqui pensar o que se deu com o colonizado. Por muito tempo, o denominador comum que ligou os diferentes colonizados foi a “situação colonial”, a qual tentou a todo custo (e em alguns casos conseguiu) matar a civilização do colonizado e substituir por outra, uma superior, que por coincidência é a do próprio colonizador (CÉSAIRE, 1956). Contudo, com a inquietação e resistência dos sujeitos, ocorreu o rompimento com essa imposição de passados e ideias. O rompimento com as luzes (europeias) nos possibilitou acender a fogueira (“selvagens”), levando a outras formações de consciência universal (MBEMBE, 2015).

Quando falamos em África lembramos da antítese na qual o Ocidente representa a origem de suas normas, o selvagem e o civilizado. O colonialismo figurou uma imagem do continente africano, como a figura do estrangeiro para si, que é o grande outro, é a

desordem, a incompletude, é o caos (MBEMBE, 2015). O colonialismo detinha o “poder de definição”, quem o possui pode tornar algo positivo ou negativo, pode disseminar sua cultura ou sua religião, pode dominar regiões e o pensar (FALOLA, 2016) porque quem detém o poder de definir o outro também detém a mente do outro. O colonialismo controla a mente do colonizado. O poder de definição é o discurso, é a construção do real, é a construção da memória.

Para além da complexidade de se tratar de africanos e afro-brasileiros, a relação com os indígenas da América amplia o leque de definições que esses sujeitos possuem, visto que muitos grupos por partilharem as relações culturais dos dois povos também compartilham uma memória social dupla, passaram por situações de opressão e subalternização. Tanto o indígena da América quanto o africano e afro-brasileiro são colonizados, ainda que não estejam no mesmo lugar social, seja no período colonial ou nos dias de hoje.

O Nordeste

O primeiro exemplo é o complexo contato entre indígenas e afro-brasileiros, pode ser exemplificado através da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e da aldeia Atikum, aldeia essa conhecida como “caboclos¹²⁵ da Serra do Umã” e “negros da Serra do Umã”. O quilombo faz parte do município de Salgueiro, enquanto a aldeia faz parte do município de Carnaubeira da Penha, sendo essas duas comunidades vizinhas, fazendo parte do sertão de Pernambuco, uma região com histórica ocupação colonial. Em 1949, a reserva indígena foi cadastrada e “criada” oficialmente para os registros governamentais, em decorrência disso a aldeia Atikum é anterior ao reconhecimento do quilombo de Conceição das Crioulas, dado que na época muitos indivíduos e famílias que hoje se consideram sujeitos quilombolas, no período em questão, se cadastraram levando em conta suas ascendências indígenas, resultado do contato entre os dois grupos, para obterem a garantia da posse de terra na reserva (LEITE, 2016).

“O povo negro de Conceição das Crioulas e os índios da aldeia Atikum sempre mantiveram estreitas relações; pela proximidade físico/geográfica, história comum de dominação, a mesma luta pela sobrevivência e manutenção de suas culturas e, principalmente, pelos laços de parentesco que os unem. Essas relações começaram a se transformar a partir do momento em que os dois grupos – principalmente o negro – começaram a se organizar politicamente e, para tanto, acionaram seus valores históricos e culturais. Os negros passaram a compor uma identidade, cujas particularidades históricas, culturais e políticas os distanciavam cada vez mais dos índios. Assim, expressões como “negro e índio é tudo uma mistura só” passaram a ser substituídas por ‘negro é negro, e índio é índio’, ‘somos diferentes’” (LEITE, 2016, p.109).

¹²⁵ Caboclo é uma antiga designação para o mestiço do branco com índio.

No caso em questão, as trocas e a continuidade da identidade indígena foram fundamentais para que em determinado período ambos os sujeitos tivessem direito ao território enquanto grupo. Nos dias de hoje, o estabelecimento dessa fronteira entre índio e negro, é necessária para a definição das suas identidades e é muito importante para dar continuidade à ambos os povos, posto que embora compartilhem um passado de opressão, escravidão, resistência e muitos outros significados, ainda assim ambos possuem questões próprias.

A necessidade de afirmação para sobrevivência faz com que se tenha criado esse conflito entre algumas pessoas dessas comunidades, pois muitos desses sujeitos são indígenas da mesma forma que quilombolas, lembrando que na história dos quilombos a presença indígena sempre foi algo comum. Mas aqui a afirmação identitária se relaciona com a afirmação de uma posição racial, e com ela podem estar assumindo um discurso que caracteriza a outra posição como assimilada ou não existente. Justamente o que tem ocorrido com pessoas “pardas” descendentes de indígenas, por não terem a cor da pele branca, não são brancos, como não são brancos (e muitos não sabem a própria história ancestral), tornam-se a antítese do branco, tornam-se negros.

Se tratando da região nordeste do Brasil, esses “índios do nordeste” são vistos como uma unidade, isto é, um conjunto étnico e histórico, integrado pelos diversos povos adaptativamente relacionados à caatinga, que migraram da zona da mata e do agreste, historicamente associados às frentes pastoris e ao padrão missionário dos séculos XVII e XVIII (OLIVEIRA, 1997). Ressalto que pela antiga colonização, pela quantidade de pessoas que já circularam na região do nordeste brasileiro, a definição identitária é mais complexa do que nas outras regiões.

No Nordeste, a etnogênese abrange tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de identidades étnicas já reconhecidas e tem como desafio restabelecer não só os territórios negros, mas os territórios indígenas, desnaturalizando a “mistura” como única via de sobrevivência e cidadania. (OLIVEIRA, 1997). No Sul, Sudeste, Centro Oeste e Norte do país a incorporação cultural entre ambos não foi tão acentuada quanto no Nordeste. Assim, um dos mais famosos exemplos desses símbolos de pertencimento étnico é o ritual do toré. Esse ritual permite exibir a todos os sinais de uma indianidade do Nordeste, como um padrão, de certa forma até pejorativo, já que é esse ritual que o governo quer ver para reconhecer o grupo como indígena, trata-se sobretudo de um ritual político (OLIVEIRA, 1997).

O Centro-Oeste

O segundo exemplo parte de uma análise das capitanias de Minas Gerais e Goiás no século XVIII. Marcelo Mano (2015) observou que a itinerância da sociedade colonial em direção ao sertão colocou em movimento diferentes sujeitos sociais, que ao se relacionarem criavam povoações que abrigavam negros fugidos, pretos forros, homens livres pobres e índios (MANO, 2015) que realizavam diferentes tipos de trocas. Essa itinerância rumo ao sertão era motivada por duas questões: primeiro pela procura de

minérios e segundo pela caça de indígenas para a escravização nas fazendas, principalmente do Nordeste. Desde o princípio da conquista, toda sociedade indígena na América está realizando o deslocamento forçado, seja fugindo de guerras, doenças ou da escravidão. Um detalhe importante é que migrar é uma forma de resistência, dado que deslocar-se para fora dos domínios do colonizador é uma forma de não ser assimilado, não ter sua forma de ver o mundo apagada. (PEREIRA, OLIVEIRA, MATOS, 2017). Lauro Pereira da Cunha analisa um dos deslocamentos forçados dos grupos indígenas Kaingang e Xokleng no sul do Brasil, motivados por conflitos, mas sobretudo por estarem fugindo dos aprisionamentos para escravização do sistema colonial (CUNHA, 2017).

Nos relatos da época colonial, os “gentio” e “calhambolas” são homólogos nas categorias de índios hostis e negros fugidos, ambos eram condenados pelas forças da lei que os viam como prejudiciais para a colônia. Nos documentos ressalta-se a dificuldade em povoar aquelas terras, já que gentio bravos e quilombos de negros por todo lado cercavam a região (MANO, 2015).

Na relação de contato entre afro-brasileiros e “nativos” do continente americano, muitos conhecimentos e auxílios se deram entre os envolvidos, e assim esses diferentes sujeitos foram dando continuidade às suas existências, seja no local de moradia, onde os quilombos possuem as mesmas descrições encontradas nas aldeias dos grupos Macro-Jê (MANO, 2015), seja em formas de defesa, como armadilhas nas matas, ora com características africanas, ora com marcante presença indígena (MANO, 2015) ou na proteção, como no relato de uma expedição que ao atacar um quilombo é surpreendida quando uma “grande povoação de gentios” saiu na defesa ou auxílio dos negros. Um relato de 1774 conta sobre o ataque de um grupo Kayapó, onde eles invadiram o distrito, roubaram ferramentas e possibilitaram a fuga de escravos (MANO, 2015).

O Norte

Ao olhar para o norte do Brasil, no caso o extremo norte do estado do Amapá, fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, observamos que as diversas etnias indígenas pertencentes aos troncos linguísticos Aruák, Karíb e Tupi desde o século XVI tem contato com os europeus. Nesse processo de contato, uniram-se populações negras refugiadas ou alforriadas, bem como grupos indígenas escravizados e foragidos de perseguições. Algumas etnias indígenas desapareceram, outras fundiram-se ou foram incorporadas em grupos maiores (PEREIRA, OLIVEIRA, MATOS, 2017), de qualquer forma, a migração em decorrência de um deslocamento forçado tornou-se a forma de resistência desses grupos e instrumento de reconfiguração de identidades.

Nas fronteiras com colônias europeias isso se dá com ainda mais complexidade, de forma que no Cabo Norte, atual Amapá, indígenas e negros escravizados, tanto do lado português quanto do lado francês, migravam à procura de liberdade (ROCHA, 2019). Enquanto em Caiena o governador francês garantia “a plena liberdade de todos os índios”, os índios que partiam do Cabo Norte buscavam refúgio nas terras francesas – citamos os palicours (palikur) como exemplo. Porém, o mesmo não era cabível aos negros (ROCHA, 2019), então as fugas de escravos negros de Caiena para o lado lusitano se multiplicaram.

No então Grão-Pará, os escravos negros, fugidos da colônia francesa, obtiveram a permissão do monarca português para permanecer no Pará (ROCHA, 2019). Esses acordos e permissões de governo para com grupos raciais não significa que determinado estado fosse bom e respeitasse as pessoas, mas que se relacionavam a partir de um acordo, escravizando uma ou outra população.

Em outro relato, Rafael Ale Rocha nos diz que o governador francês, Marschalk de Charanville, descrevia o transporte de escravos negros que fugiram de Caiena ao Pará em canoas de índios Aruãs (ROCHA, 2019). Nesse e em outros relatos, percebemos que os sujeitos indígenas e africanos partilhavam a oposição ao sistema colonial e criavam alianças para resistência, essas alianças possibilitaram a continuidade da existência desses sujeitos colonizados e sem elas muitos desses grupos não teriam como resistir.

Ao tratar das continuidades e a criação de algo novo a partir delas, temos a população Galibi-Marworno, que tem como língua materna uma variação "indígena" do crioulo falado na Guiana Francesa. Temos também na região norte do Brasil, no estado do Pará, o Carimbó, como um gênero musical que surgiu provavelmente na ilha do Marajó, que compõem-se de elementos predominantes indígenas e africanos, mas também de elementos ibéricos europeus. Também a etnia indígena Potiguara que em suas danças utilizava instrumentos africanos (zambé e puitã) (OLIVEIRA, 1997).

Outro espaço a ser pensado nessa relação é a região da floresta amazônica. Existem relatos de que por volta de 1860 o vice-presidente da Província do Amazonas, Gustavo Ramos Ferreira, registrou que no Amazonas existiam cerca de 57 africanos livres, já de posse de suas respectivas cartas de emancipação. Chegando a existir um pequeno bairro de Manaus chamado, sugestivamente, de “Costa d’África” (SAMPAIO, 2012).

No século XVIII, em decorrência de uma epidemia que matou milhares de indígenas que eram usados como mão de obra escrava no Grão-Pará, foi defendida a entrada e substituição da escravidão indígena pela escravidão de africanos na região, nos relatos constavam especificamente os africanos da Costa da Mina, de Guiné e de Cache (JUNIOR, 2019).

Assim, muitos africanos chegaram à região Amazônica. A primeira “carregação” de africanos transportados pela Companhia chegou a Belém em 1756 na ocasião 91 africanos oriundos do porto de Cacheu. Ainda, no mesmo ano, foram enviados mais 856 escravos (JUNIOR, 2019). Supõem-se que por volta de 14.981 africanos foram embarcados com destino ao porto de Belém, entre os anos de 1758-1778. Dessas pessoas, uma grande quantidade insere-se nas comunidades indígenas locais, tornando-se um sujeito afro-brasileiro em diáspora, mas também um sujeito indígena em situação de opressão e deslocamento forçado.

Reescrevendo a identidade

Reescrever a história é possibilitar uma existência diferente no mundo, reescrever a história é representar e ser representado na memória comum, por isso todas as lutas tornam-se lutas de representação, por terem as objetividades das estruturas e subjetividade

das representações, de um lado o econômico e de outro o cultural e simbólico (MBEMBE, 2015). Essas diferentes formas e dimensões de poder, de sobrepor-se e dominar o outro estão presentes na sociedade em que vivemos. A representatividade é uma forma de dominação e também é uma forma de resistência, uma forma de mudança social, na qual um sujeito subalterno pode vislumbrar uma esperança a partir da conquista de um igual. Representatividade é também valorização e valorizar as comunidades indígenas e suas resistências ante a conquista, assim como valorizar o continente africano, é reconstruir uma memória e com isso elevar não somente a autoestima desses sujeitos, mas também dos descendentes.

Embora as identidades não estejam ligadas apenas ao meio imaterial, como os valores, mas também a um conjunto de práticas materiais, signos, figuras, superstições, imaginações e construções utilitárias para o cotidiano que são o próprio e o particular dos sujeitos, porque são sentidos por eles, o meio imaterial é a forma de continuidade que o sujeito move a sua existência (MBEMBE, 2015). Utilizo como exemplo a pessoa diaspórica que teve sua continuidade mutilada, por perder o referencial territorial em decorrência do deslocamento forçado de continente. Com isso se perde também o referencial étnico que está ligado às regiões, já que ao serem transportados para escravização esses diferentes grupos étnicos foram muitas vezes unificados como objeto racial a ser vendido e, de mesma forma, há a perda linguística que se dá pela colonização portuguesa e a incorporação do idioma do colonizador.

Creio que essa ruptura com o continente é negativa pela perda da identidade africana, que é resultado de um longo e lento processo de diluição étnico, tanto que, embora seja possível reconhecer uma origem africana de um bem material, é difícil, muitas vezes impossível, identificar o povo ou nação da qual provém a contribuição (PRANDI, 2000). Por isso, a importância da narrativa sobre os objetos materiais. Esses objetos materiais representam tanto uma mudança cultural como uma cultura, podendo ser positiva nas formas de continuidade em meio a resistência, como as redes de comércio existente entre as pessoas escravizadas (muitas vezes entre indígenas e africanos escravizados), com venda e troca de objetos para auxiliar na sobrevivência cotidiana, a criação de imagens religiosas, na incorporação de um objeto de cerâmica da cultura europeia, indígena ou a incorporação do tambor africano pelos indígenas, mas com outro significado, valor ou prestígio. Pensar em como as identidades se expressam na cultura material e imaterial é complexificar a dinâmica da escravidão, seja na confecção ou nas redes de negociação entre os próprios sujeitos escravizados (FERREIRA, 2009).

Nas diferentes relações pelas quais passaram os indígenas, africanos e afro-brasileiros escravizados no Brasil ocorreram muitas formas de resistência e com elas suas formas de ver o mundo não foram totalmente apagadas, esquecidas ou assimiladas, continuam existindo. Por fim, cabe a reflexão de que as reconfigurações de identidades ocorridas durante a formação do estado brasileiro é possibilitada pelas características flexíveis e fluídas das comunidades indígenas e africanas, que estavam abertas para mudança e realizaram diferentes trocas nos contatos que se sucederam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUESSY, Honorat. **Visões e percepções tradicionais.** In: Alpha SOW (org). Introdução à cultura africana. Lisboa: Edições 70, p. 95-136, 1980.

BOCCARA, Guillaume. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos.** In: Mundos nuevos en las fronteras del Nuevo Mundo. Débats, 2005.

BOCCARA, Guillaume. Poder Colonial e etnicidade no Chile: territorialização e restauração entre os Mapuche da época colonial. Tempo, n. 23, p. 67 - 83, 2007.

CÉSAIRE, AIMÉ. **Identidade e Cultura,** 1956.

CUNHA, Lauro Pereira da. **Índios botocudos: nos campos de cima da serra (RS).** Porto Alegre: Evangraf, 2017.

FALOLA, Toyin. Nacionalizando a África, culturalizando o Ocidente e reformulando as humanidades na África. In: Helen Laver; Kofi Anyhodo (orgs). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas.** Brasília: FUNAG, p. 91-126, 2016.

FERREIRA, Lucio Menezes. **Sobre o conceito de arqueologia da diáspora africana.** Métis: história & cultura, vol. 8 nº 16, 2009, pp. 267-275.

História dos povos indígenas do Amapá. UNIFAP. Anais do III encontro de discentes de História da UNIFAP. Macapá, 2017.

JUNIOR, Antonio Otaviano Vieira. **“A necessidade carece de ley”: valorização da mão de obra indígena e africana no Grão-Pará (1748-1778).** Topoi, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 704 - 728, 2019.

KHAPOYA, Vincent B. **A experiência africana.** Petrópolis: Editora Vozes, Capítulo 2 – As instituições tradicionais africanas, p. 37-88, 2015.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Quilombolas e indígenas: intercruzamentos, identidades e conflito no sertão de Pernambuco.** Universidade de Pernambuco. 2016.

MACEDO, José Rivair. **Entendendo a diáspora africana no Brasil.** In: Evandro Fernandes; CINEL, Nora; LOPES, Vera (orgs). **Da África aos indígenas do Brasil.** Porto Alegre: EDUFRGS, p. 22-42, 2016.

MANO, Marcel. **Índios e negros nos sertões das minas: contatos e identidades.** Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 31, n. 56, p. 511-546, 2015.

MBEMBE, Achille. **O tempo que se move.** Cadernos de Campo (USP), nº 24, p. 369-397, 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** **Situação colonial, territorialização e fluxos culturais.** Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro. 1997.

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião.** Revista USP (São Paulo), nº 46, p. 52-65, 2000.

PEREIRA, Higor Railan de Jesus. OLIVEIRA, Jackeline Duarte de Freitas. MATOS, Marlos Vinícius Gama de. **Por entre rios e chão: migração e reconfiguração de identidades na História dos povos indígenas do Amapá.** 3 Encontro dos discentes em História da UNIFAP. 2017

ROCHA, Rafael Ale. **Colonos, índios e negros na fronteira do Cabo Norte (1700-1750).** UEA. Revista Brasileira de História, vol. 39, n. 82, 2019.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Escravidão e Liberdade na Amazônia notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano.** 3º Encontro de Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2012.

VARGAS, João Costa. **“Por uma mudança de paradigma: antinegritude e antagonismo estrutural”.** Revista de Ciências Sociais (Fortaleza), vol. 48 nº 2, p. 83-105, 2017. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Galibi_Marworno



P o D e r

P o P u l a r

O APRENDIZADO DOS HUMANOS E DOS DEUSES NO CANDOMBLÉ

Anderson Kilpp Bernardo ¹²⁶¹²⁷

O estudo aprofundado das dinâmicas que compõem as religiões afro-brasileiras apresenta diversos desafios para o pesquisador. Por se tratarem de religiões iniciáticas, o antropólogo que deseja se lançar a campo encontrará uma série de barreiras que limitam sua participação enquanto não adeptos. O que Emili Almeida da Conceição faz na dissertação de mestrado “*Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado em um candomblé de Salvador – BA*” (CONCEIÇÃO, 2019) é contornar tais dificuldades através de um olhar atento ao ordinário e ao cotidiano. Mapeando as relações entre *nkisi* e filho humano, bem como seus efeitos nas interações com não iniciados, a autora consegue apresentar o modo como o aprendizado no candomblé se dá em relação com o outro, de forma a produzir uma série de entrelaçamentos durante a caminhada até o santo.

Defendida no ano de 2019, a dissertação é o produto de mais de quatro anos de convivência e estudos conduzidos por Conceição em um terreiro de candomblé. O texto traz um aprofundamento sobre o contato que a autora mantém desde a graduação, na Universidade Federal da Bahia, e a iniciação científica com o mesmo grupo. O trabalho está dividido em três capítulos, além de uma conclusão e um glossário que auxilia o leitor na tradução dos termos nativos. Através de uma escrita clara e objetiva, a autora articula teoria e experiência etnográfica no esforço de entender os processos de aprendizado no candomblé.

O capítulo inicial marca o primeiro contato da pesquisadora com o terreiro e também o início das relações entre adeptos e entidades. Os processos de aprendizado religioso atravessam esses encontros e se mostram heterogêneos e difusos a partir das práticas cotidianas nas quais o cuidado dos *ginkisi* (plural de *nkisi*) e dos humanos é evidenciado. No candomblé é preciso aprender a aprender, pois não há um momento específico em que o conhecimento é passado. É preciso estar em relação, observar os mais experientes e recorrer à participação ativa. Não se trata, pois, de dominar uma série de orientações rígidas, mas adquirir habilidade para lidar com o imponderável. Os neófitos

¹²⁶ Graduando do curso de bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹²⁷ A resenha foi originalmente apresentada como atividade avaliativa para o curso de Seminário Livre II, ministrado pelo professor Carlos Eduardo Valente Dullo, do departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

aprendem no cotidiano, lavando a louça, varrendo o terreiro, preparando os alimentos das festas e estando atentos às ações dos mais habilidosos. Por isso, o olhar para o ordinário não é apenas uma escolha teórica, mas uma consequência do lugar ocupado no processo da pesquisa. Ser *abiã* do terreiro, isto é, candidata à filha de santo, colocava Conceição em contato com práticas comuns envolvendo a manutenção do ambiente do terreiro e a feitura das entidades. O lugar de *abiã* é marcado material e simbolicamente. Primeiro porque há, geograficamente, espaços demarcados nos quais o sujeito nesse estágio de desenvolvimento religioso não pode acessar, como o *ronkó* (quarto onde os filhos da casa ficam recolhidos para iniciação). Segundo, porque a *abiã* ainda não passou pela iniciação e, portanto, há conhecimentos e rituais aos quais não tem entrada. Por outro lado, ser uma aspirante a filha de santo facilita o trânsito em outros terreiros, possibilita uma comunicação mais aberta com os mais experientes e goza de certa liberdade, inclusive para questionar. A experiência etnográfica da autora remete a esses espaços. Temos relatos de neófitos candomblecistas que observam de soslaio o desenvolvimento de entidades, que comentam sobre as peripécias dos *exus* ou *erês*, dividem suas aflições sobre as incertezas da caminhada até o santo. Isso fica claro nas entrevistas que aprofundam nossa percepção dos eventos vividos pelos neófitos e pelos não iniciados. Ao narrar a história de Camila, Conceição apresenta com riqueza a estranheza dos primeiros contatos com uma entidade e como sua chegada na vida de uma pessoa inaugura o processo de aprendizado e o desenvolvimento de uma sensibilidade própria aos cultos afro-brasileiros.

A autora dialoga com Joanna Overing (1999) na crítica à atenção antropológica às grandes estruturas e eventos espetaculares em detrimento das atividades prosaicas. O campo de Conceição se baseia nas práticas cotidianas que fazem parte da rotina dos pretendentes a filho de santo. De lavar os pratos e varrer o chão do barracão até o trato com os *ginkisi* e a feitura das oferendas, o caminho do aprendizado vai sendo traçado. A aproximação com o dia-a-dia do terreiro trouxe à tona a participação dos não iniciados como parte fundamental da adaptação do neófito aos códigos no candomblé. As famílias de santo e famílias de origem se cruzam para garantir que a caminhada até o santo corra bem. Nesse sentido, o cuidado religioso é algo que extrapola os limites dos terreiros e passa a ser vivido pelos adeptos e por aqueles que os cercam, uma vez que o santo não deixa de acompanhar seus filhos humanos fora do local dos ritos. Esse cuidado é, ainda, marcado na interação com a alteridade. Ao se engajar no desenvolvimento das habilidades para cuidar da relação com seu *nkisi*, o adepto está cuidando de si para um outro, por intermédio de outros (família de origem, amigos e família de santo). Do mesmo modo, auxiliando nos cuidados de um irmão da casa, o recém chegado assimila os tratos que precisará ter quando chegar sua hora.

O segundo capítulo é uma continuação das discussões supracitadas, porém agora saindo de dentro do terreiro e adentrando a casa dos adeptos, em busca da multiplicidade de envolvimento nas práticas de cuidado entre humanos e entidades. A atenção da autora se volta para aqueles cujas trajetórias se cruzam com um candomblecista e para os efeitos desse cruzamento. Conceição propõe que a existência de uma alteridade que passa a

habitar seu corpo e cobrar uma série de comportamentos também produz, na vida do filho de santo, um conjunto de sensibilidades que influencia no modo como o adepto ocupa o mundo que habita. É evidente que nem sempre a adesão de um membro da família de origem resulta na participação dos demais familiares no processo iniciático. Porém, quando há algum engajamento, a família de origem passa a dividir tarefas, cuidados, preocupações e afetos com o *nkisi*. Em contrapartida, a mãe de santo e os demais filhos acolhem a família de origem dos iniciados no terreiro, além de negociar situações em que o próprio neófito não pode opinar. A autora chama atenção para essas relações entre famílias que nascem das dinâmicas de cuidado, fazendo com que mesmo os não candomblecistas estejam envolvidos no processo de aprendizado. É o caso de D. Regina, que passa a cuidar de Camila, que fora sua nora, e desenvolve laços profundos com seu *nkisi*, *Lumburungunzo*,

A relação entre as lógicas de cuidado e de escolha se fazem presentes desde a chegada do santo até o processo iniciático, e envolve vários atores. A própria entidade escolhe seu cavalo, e este terá que escolher se atenderá à solicitação de feitura. A família de origem escolherá se engajar ou não no auxílio ao noviço na caminhada até o santo. Esse emaranhado é enunciado pela autora na tentativa de demonstrar que tais lógicas não são excludentes e que o candomblé é composto, tanto por escolhas individuais quanto por integração dos sujeitos na comunidade. “No mundo afro-brasileiro não há necessariamente um princípio de exclusão entre as duas lógicas, mas sim atuações plurais e criativas que subvertem essa divisão.” (CONCEIÇÃO, 2019, p.82.)

Após se deter na relação entre famílias, nos princípios do aprendizado e no desenvolvimento de uma sensibilidade afro-religiosa nos capítulos anteriores, a autora introduz no terceiro capítulo uma discussão sobre os protagonistas não humanos. O texto nos traz a descrição de um evento comovente no qual um santo chora pela ausência de sua irmã de feitura. Esse episódio nos indica que, tal qual os humanos, as entidades também estão imersas em um conjunto de relações que conduzem suas trajetórias e por meio das quais também aprendem. Contudo, a educação dos *ginkisi* ocorre em eventos rituais, como o momento da feitura. Nesses eventos, o santo aprende a dançar, assimila o que pode ou não fazer, como deve se portar perante seus irmãos, como se vestir etc. Esse poderia representar um obstáculo na análise de Conceição, já que os ritos são restritos aos iniciados. Porém, mantendo o foco nos momentos ordinários, a autora relata situações em que os *ginkisi* aperfeiçoavam e colocavam em prática seus aprendizados no terreiro. Além dos rituais, as entidades aprendem com seus semelhantes e também são conduzidos pelos filhos de santo quando ainda estão pouco habituados com a convivência conjunta. Nesse sentido, o aprendizado do *nkisi* é também uma forma de inserção na comunidade, tal qual ocorre com seus filhos humanos.

A relação cotidiana com os deuses é também de negociação, como mostram os exemplos etnográficos trazidos no texto. As entidades são corrigidas, recebem ordens dos pais e mães de santo, da mesma forma que comunicam suas preferências a seus cavalos (as quais nem sempre são atendidas). A autora narra um evento no qual uma adepta fora

interpelada pelo seu *nkisi* no momento em que procurava a roupa ideal para vestir nos rituais. Os *ginkisi* são, portanto, deuses que compartilham uma vida em comum com seus filhos e com seus semelhantes. A autoridade e aprendizado deles se constroem na proximidade e através da experimentação e da relação que estabelecem com seus filhos humanos, com as famílias de santo e de origem e com seus pares.

Uma das subdivisões desse capítulo merece atenção especial. Em *Comendo um acaçá e bebendo um pouco d'água*, Conceição relata um incômodo ao tratar, em seu trabalho, dos comportamentos e ações das deidades do candomblé. A partir da pergunta "Quais são os riscos de falar sobre *estes* deuses e deusas sendo eu *esta* humana?" (p.93) a autora exprime seu receio de tratar dos *ginkisi* sob uma ótica ocidentalmente marcada. A necessidade de abandonar categorias analíticas como a distinção Nós/Outros, que nos remete ao encontro desigual de poder que marca a história antropológica, se impõe na medida em que é preciso se afastar de conclusões por demais homogêneas sobre cada um dos elementos, ou da relação de ambos. Me parece que o desconforto do qual fala a autora advém da dificuldade de tratar os *ginksi* a partir de categorias que simplificam sua existência e os aproximam demasiadamente das experiências humanas. É necessário olhar para essas relações e *estes* deuses a partir de um olhar próprio. Parafraseando Miriam Rabelo (2015), é preciso aprender a ver no candomblé.

Deve ficar claro que “as religiões afro-brasileiras aproximam as diferenças e as relacionam, sem que elas se conformem em semelhanças” (CONCEIÇÃO, 2019, p.96). Os santos são caracterizados como a diferença radical com a qual o adepto terá de lidar e conviver. Os dois seres são indissociáveis, mas são diferenças que se cruzam e não se misturam. Dessa forma, ao tratar das entidades em sua presença constante, inclusive fora do terreiro, a autora conduz ao tensionamento das fronteiras e limites do sagrado, e a relação entre o Eu e o Outro. O processo de aprendizado tem como objetivo intermediar o contato com as diferenças, tornando o encontro menos perigoso. Neste capítulo final, todas as discussões sobre o cotidiano que produz a sensibilidade afro-religiosa e torna o neófito mais habilidoso para lidar com o desconhecido, bem como os ensinamentos no terreiro que indicam ao santo as limitações do seu filho e do modo como deve agir em comunidade, se concatenam no cruzamento das diferenças.

Nas últimas páginas, o conceito de simbiose toma corpo e se assume como fundamental em toda a trajetória. Trata-se de uma relação entre dois modos heterogêneos de existência, cujo encontro se dá pela necessidade de se estar em relação. Nessa formulação, há um objetivo comum nos caminhos do *nkisi* e do filho humano que só poderá prosperar pela conjunção de ambos, por um entrelaçar que não esvazia as divergências, mas habitua os seres à convivência. Tal constatação vai ao encontro da noção de ecologia das práticas, que seria o movimento de encarar as singularidades de cada ação como diferentes das demais e que se deixa perceber pelos encontros.

Um ponto que fica pouco claro na análise de conceição é a menção aos perigos envolvidos nos contatos com a alteridade radical que os deuses representam. Conviver com este Outro não se traduz em relações de conformidade e equilíbrio, mas em tensões que acompanham os seres em contato durante uma longa caminhada. Quais seriam,

objetivamente, esses perigos e como eles se apresentam no cotidiano, inclusive no ambiente doméstico? Entende-se que toda a articulação das práticas de cuidado é alocada para minimizar os riscos e produzir um caminho menos acidentado para o encontro de alteridades. Mas estão os riscos restritos aos problemas de saúde que podem ser provocados pelo desejo do santo de ser feito?

Apesar de não se tratar de um tema novo, a dissertação de Conceição consegue qualificar a compreensão das dinâmicas de aprendizado no candomblé. Parte desse avanço se deve ao deslocamento da atenção para os ambientes exteriores ao terreiro, para as práticas ordinárias e para a casa dos adeptos. Em conjunto, esses elementos nos permitem imaginar o candomblé como religião heterogênea que convida as diferenças a se relacionarem e experienciar um mundo onde humanos e não humanos se produzem nos encontros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONCEIÇÃO, Emili Almeida da. **Ninguém nasce sabendo: relações de aprendizado em um candomblé de Salvador-Ba.** 2019. 122 pp.

OVERING, Joanna. "Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica." *Mana* 5.1 (1999): 81-107.

RABELO, Miriam. Aprender a ver no candomblé. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 229-251, 2015.



Contracapa por Guilherme Geremias da Conceição


UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

PET
CIÊNCIAS SOCIAIS