The background of the cover is a light green color with a complex network of thin, intersecting lines in black and red. Some lines are thicker than others, and there are small black dots at various points where lines intersect or terminate. The overall effect is that of a tangled web or a network diagram.

**REVISTA DE
CIÊNCIAS
SOCIAIS**

Memórias de Guerra

Volume 52 – número 1 – 2021

Universidade Federal do Ceará—UFC
Departamento de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia
UFC/UNILAB

Revista de Ciências Sociais

Memórias de Guerra

ISSN, v. eletrônica 2318-4620.

Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 1–438.

Ficha Catalográfica

Revista de Ciências Sociais — periódico do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará — UFC

n. 1 (1970) – Fortaleza, UFC, 2021

Quadrimestral

ISSN, v. eletrônica 2318-4620

Memórias de guerra; experiências literárias africanas; traumas coletivos.

I — Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades



Revista de Ciências Sociais

Volume 52, número 1, 2021

Publicação do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará

Membro da International Sociological Association (ISA)

Conselho Editorial

André Luiz Coelho Farias de Souza, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil
Bela Feldman-Bianco, Universidade de Campinas, Brasil
Boaventura de Sousa Santos, CES, Universidade de Coimbra, Portugal
Carlos Gilberto Zárate Botía, Universidad Nacional de Colombia (sede Amazonia), Colômbia
Céli Regina Jardim Pinto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
César Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernanda Antonia da Fonseca Sobral, Universidade de Brasília
Fernando Mayorga, Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU)/Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolívia
Fidel Irving Pérez Flores, IREL/UnB, Brasil
Florencia Agunín Antía, Instituto de Ciencia Política/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República, Uruguai
François Laplantine, Universidade de Lyon 2, França
Inaiá Maria Moreira de Carvalho, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Jawdat Abu-El-Haj, Universidade Federal do Ceará, Brasil
José Machado Pais, ICS, Universidade de Lisboa,, Portugal
Lucio Oliver Costilla, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Luiz Felipe Baeta Neves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Helena Villas Boas Concone, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Maria Virgínia Quiroga, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina
Martin Mendoza-Botelho, Eastern Connecticut State University, Estados Unidos
Moacir Palmeira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Ruben George Oliven, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Ralph Della Cava, ILAS, Columbia University, Estados Unidos da América do Norte
Ronald H. Chilcote, Universidade da Califórnia, Estados Unidos da América do Norte
Véronique Nahoum-Grappe, Centre National de la Recherche Scientifique, França
Yanina Welp, University of Zurich/Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA), Suíça
Yuri Kasahara, Norwegian Institute for Urban and Regional Research/Oslo Metropolitan University, Noruega

Comissão Editorial

Clayton Mendonça Cunha Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Irapuan Peixoto Lima Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Irllys Alencar Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Editor de Diagramação

Jakson Alves de Aquino, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Assistentes de Edição

Ana Alice Lima de Sousa, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Francisco Sócrates Costa de Abreu, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Icaro Castelo Branco, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Organização do dossiê

Cristina Maria da Silva, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Terezinha Taborda Moreira, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Revisão

Irapuan Peixoto Lima Filho
Francisco Sócrates Costa de Abreu

Contato

Revista de Ciências Sociais
Departamento de Ciências Sociais
Av. da Universidade, 2995, 1º andar (Benfica)
60.020-181
Fortaleza, Ceará/BRASIL

Telefone: +55 (85) 3366.7416
Correio eletrônico: rcs@ufc.br
Sítio: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso>

Sumário

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,

v. 52, n. 1, 2021

// DOSSIÊ: Memórias de Guerra

- 15 Escritas literárias africanas: memórias, narrativas e elaboração de traumas coletivos
Cristina Maria da Silva, Terezinha Taborda Moreira
- 27 *Babalaze das hienas* e a memória coletiva moçambicana: a oralidade, a ancestralidade e a escrita poética como narrativa da guerra civil
Gustavo de Azevedo Porto, Adeir Ferreira Alves
- 47 A tortura representada no conto *O fato completo de Lucas Matesso*
Maria Genailze Chaves, Francisco Pereira Smith Júnior, Ana Lilia Carvalho Rocha
- 83 Memórias de guerra: (res)sentimentos e revolta na escrita de Langidila
Mateus Pedro Pimpão António
- 109 Moçambique e "uma guerra que parece não ter fim" em *Terra Sonâmbula*
Isabella Lamas, Natália Bueno
- 139 Mundo em desencanto em tempos de guerra civil: uma leitura de *Antes de nascer o mundo*, de Mia Couto
Claudia Letícia Moraes

- 163 Narrativas *mise en abyme*: memória e escrita do trauma em *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, e *Meio sol amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie
Marilane de Almeida Silva Casorla
- 179 A escrita de mulheres como espaço de elaboração de traumas coletivos: uma análise das obras *Baratas*, de Scholastique Mukasonga, e *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie
Junia Saraiva

// ARTIGOS

- 205 Entre desigualdades no trabalho: classe, raça, gênero e o emprego doméstico no Rio de Janeiro
Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos Nogueira, Moema de Castro Guedes
- 245 (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil
Francisco Willams Ribeiro Lopes
- 283 Menos é Mais: Os *Waldorfs Downshiffters*
Elaine Azevedo, Daniel Coelho de Oliveira
- 317 Estado, movimentos sociais e políticas públicas: meandros de uma reforma educacional no âmbito estadual
Carlos Vasconcelos Rocha
- 349 Educação, pobreza e desigualdade social: discussões e proposições metodológicas para pesquisa
Gabriela Schneider, Domingos Abreu, Ana Lorena de Oliveira Bruel, Alexandre Jeronimo Correia Lima, Polyana Lunelli, Irapuan Peixoto Lima Filho, Suellem Raquel de Freitas Bonfim

- 391 A ordem social na teoria de Max Weber
Bruna dos Santos Bolda

// RESENHAS

- 429 A Guerra de Biafra (1967-1970) como evento traumático: os olhares contemporâneos de Chinelo Okparanta em *Under the Udala Trees*
Rafael Barbosa de Jesus Santana

Contents

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,
v. 52, n. 1, 2021

// DOSSIER: Memories of War

- 15 Memories of war: African literary writings in the elaboration of collective trauma
Cristina Maria da Silva, Terezinha Tabora Moreira
- 27 Babalaze das hienas and mozambican collective memory: orality, ancestry and poetic writing as a narrative of the civil war
Gustavo de Azevedo Porto, Adeir Ferreira Alves
- 47 The torture represented in the story The complete fact of Lucas Matesso
Maria Genailze Chaves, Francisco Pereira Smith Júnior, Ana Lilia Carvalho Rocha
- 83 War memories: resentments and revolt in Langidila's writing
Mateus Pedro Pimpão António
- 109 Mozambique and "a war that seems to have no end" in Terra Sonâmbula
Isabella Lamas, Natália Bueno
- 139 World in disenchantment in times of civil war: a reading of Antes de Nascer o Mundo, by Mia Couto
Claudia Letícia Moraes
- 163 Mise en Abyme memory writings in Terra Sonâmbula, by Mia Couto, and Meio Sol Amarelo, by Chimamanda Ngozi Adichie
Marilane de Almeida Silva Casorla

- 179 The writing of women as a space for the elaboration of collective traumas: an analysis of the works *Baratas* by Scholastique Mukasonga and *Meio sol amarelo* by Chimamanda Ngozi Adichie
Junia Saraiva

// ARTICLES

- 205 Between inequalities at work: class, race, gender and domestic employment in Rio de Janeiro
Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos Nogueira, Moema de Castro Guedes
- 245 (Dis)continuities in a national curriculum policy: the subject of Sociology in the arrangements of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC)
Francisco Willams Ribeiro Lopes
- 283 Less is more: The downshifter Waldorfs
Elaine Azevedo, Daniel Coelho de Oliveira
- 317 State, social movements and public policies: intricacies of educational reform at the state level
Carlos Vasconcelos Rocha
- 349 Education, poverty and social inequality: discussions and methodological proposals for research
Gabriela Schneider, Domingos Abreu, Ana Lorena de Oliveira Bruel, Alexandre Jeronimo Correia Lima, Polyana Lunelli, Irapuan Peixoto Lima Filho, Suellem Raquel de Freitas Bonfim
- 391 The social order in Max Weber's theory
Bruna dos Santos Bolda

// BOOK REVIEWS

- 429 The Biafra War (1967-1970) as a traumatic event:
the contemporary looks of Chinelo Okparanta in
Under the Udala Trees
Rafael Barbosa de Jesus Santana

// **Dossiê**
Memórias de Guerra

Escritas literárias africanas: memórias, narrativas e elaboração de traumas coletivos

Cristina Maria da Silva

Universidade Federal do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3784-8323>

cristina.silva@ufc.br

Terezinha Taborda Moreira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7664-0405>

taborda@pucminas.br

Este Dossiê reúne trabalhos em torno da temática Memórias de Guerra em experiências literárias africanas e sobre como a escrita tem sido espaço de elaboração de traumas coletivos. Essa proposta surgiu a partir de uma disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) sobre “Espaços da Recordação em Narrativas Literárias Africanas” e se abriu aos pesquisadores de diferentes instituições que estão se dedicando ao tema.

Evocando noções como narrativa, trajetórias e memória, pensamos que é possível observar como os processos de recordação e elaboração têm se constituído através da escrita literária. O que essas narrativas mobilizam de suas paisagens coletivas? Como narram os enfrentamentos e as consequências da guerra civil? Como se esboçam nessas narrativas as trajetórias desses escritores, de seus países e de seus repertórios culturais? Enfim, como são mobilizados em suas escritas as recordações. Que espaços da recordação são mobilizados na montagem de suas escrituras?

A escrita literária é tomada como um campo de estudos e investigação, no qual é possível observar os enredos e tramas da vida social. Acolhemos a literatura africana nesta Revista de Ciências Sociais, não porque nela intentemos testar conceitos ou teorizações, mas para escutá-la, porque ela mobiliza e dispõe diante de nossos olhos os aspectos contingentes e arbitrários dos signos sociais, que muitas vezes, não conseguimos ver.

A literatura é um terceiro ponto, que não se confunde nem com a obra e nem com a linguagem, aponta-nos Michel Foucault (2001). Ela desenha um vazio, uma ausência, uma duplicação, uma repetição contínua da biblioteca. Nós bem sabemos que o mundo é uma grande biblioteca de signos, com seus arquivos misteriosos e imagens a nos desafiar a ler e decifrar (MANGUEL, 2009).

Na literatura só há um sujeito que fala: o próprio livro, a escrita. Desse modo, uma escrita literária se faz a partir de um sistema de signos que circulam em uma sociedade, “signos que não são apenas linguísticos, mas que podem ser econômicos (...) religiosos, sociais.” (FOUCAULT, 2001, p. 163).

Aleida Assmann (2011) aponta que junto com a escrita, a imagem, o corpo e os lugares são também as nossas metáforas do lembrar. Atra-

vés dessas metáforas construímos o espaço das nossas recordações como mediadoras da memória cultural. A partir da análise de romances que narram traumas de guerra em territórios indígenas, Assmann, na parte que se dedica ao estudo do corpo como espaço da recordação, observa que as narrativas literárias não só manifestam o trauma, elas são também a abertura para a cura do trauma. Salienta que um trauma de guerra não pode ser lido como algo inscrito ao corpo individual, mas ao corpo da própria terra. Sendo assim, “a terapia do trauma nunca pode ser uma terapia individual, mas mantém relação estreita com a macro- história de uma terra igualmente traumatizada.” (ASSMANN, 2011, p. 313).

Acreditamos que problematizar a violência da guerra pode ser uma maneira de evidenciar as divergências ideológicas, as contradições e as injustiças presentes nas realidades africanas, marcadas por conflitos que se estendem da época colonial até a contemporaneidade. Por isso, esse dossiê pensa as escritas literárias africanas a partir da mesma relação entre literatura, história e trauma que Jaime Ginzburg (2000) propõe para a literatura brasileira quando reflete sobre o fato de que a opressão sistemática que marca nossa estrutura social, de formação autoritária, abala a noção de sujeito e, também, a concepção de representação, que se fragmenta, “exigindo do leitor a perplexidade diante das dificuldades de constituição de sentido, tanto no campo da forma estética, como no campo da experiência social”. (GINZBURG, 2000, p. 43).

Na esteira das reflexões de Ginzburg, as discussões apresentadas neste Dossiê mostram que várias narrativas produzidas nos países africanos encenam a condição humana de sujeitos cuja subjetividade é atingida pela opressão sistemática de uma estrutura social marcada pelo lastro do processo colonial na cultura e na vida em geral. Essa

opressão tem impactos sobre a subjetividade desses sujeitos e, também, sobre a concepção de representação que orienta as narrativas. As reflexões trazidas neste dossiê mostram que, distanciando-se dos modelos canônicos da representação literária, as literaturas africanas propõem, muitas vezes, situações que se conformam mais como experiências de dessubjetivação do que de subjetividade. Elas se realizam a partir da fragmentação, evidenciando, com isso, os limites com que se deparam os escritores para constituírem sentido.

A representação da história, em várias obras, aproxima-se da proposta benjaminiana da História como sucessão de catástrofes, como ruína. Escritores e escritoras trazem, para criações estéticas, a violência, a injustiça e a agonia que conformam suas experiências sociais, problematizando-as. Isso decorre do fato de que desde a ocupação do território africano, marcado por inúmeras guerras locais e pela rejeição de línguas e de culturas autóctones, até a contemporaneidade, os países africanos convivem com uma política exploratória responsável pela divisão e pela dizimação de nativos, a qual contou com a participação de povos também autóctones. A escravidão significou um exercício sistemático de coerção pela violência e pelo racismo. Nessa sequência, os períodos pós-independência representaram novas formas de dominação dos estados sobre as sociedades civis. Essa série de traumas marca as experiências sociais africanas. As escritas literárias aqui analisadas tratam desses traumas a partir de uma reflexão melancólica na qual a realidade é assumida como catástrofe, a história é relida como ruína.

Essas narrativas encenam um contexto social que contribui sistematicamente para a desumanização do sujeito. E embora essa desumanização ganhe forma nas narrativas ficcionais, ela não é retratada sem questionamentos. Antes, é problematizada pelas limitações que

os escritores e as escritoras impõem às suas personagens, por meio das quais eles tentam evidenciar a perplexidade dos sujeitos diante de situações opressivas e traumáticas. Assim, na escrita literária do escritor angolano Luandino Vieira, da guerrilheira e escritora angolana Deolinda Rodrigues, dos moçambicanos José Craveirinha e Mia Couto, da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e da ruandesa Scholastique Mukasonga, encontramos um modo de construção que se processa a partir da indissociabilidade entre os campos estético, ético e político. Trata-se de escritas que assumem essa indissociabilidade como artifício para propor um trabalho estético-literário que tensiona a linguagem, indicando a dificuldade da forma literária para expressar a realidade violenta e traumática. Em função disso, as escritas dos autores aqui analisados tensionam o limite entre realidade e imaginação, promovem a fragmentação e a descontinuidade formal e rompem com uma tradição de escrita que não inclui a realidade e a história. Por isso, essas escritas literárias assumem a forma de testemunho.

Fernando Eslava e Luciara Pereira (2008) associam o testemunho a espaços ocupados por sujeitos periféricos, para os quais a escrita testemunhal ofereceria a possibilidade de dar visibilidade à história e à vida de grupos subalternizados, disseminando a sua versão sobre a história oficial. Os estudiosos explicam-nos que a narrativa do testemunho resultaria da apropriação, pela narrativa contemporânea, de diferentes linguagens e elementos culturais e, também, do momento histórico marcado pela multiplicidade. Destacam que esses fatores gerariam modelos ficcionais contaminados por recursos documentais e pela inserção de dados históricos, políticos e sociais na construção da narrativa. A consequência dessa forma de construção textual seria o apagamento das fronteiras que limitavam os modelos literários canônicos, as linguagens e os referentes.

O testemunho só existe sob o signo de seu colapso e impossibilidade, argumenta Seligmann-Silva (2008). Assim, as recordações que cavam os rastros e os restos de processos de guerra, lidam com traumas individuais e coletivos, lidam com perdas. Em Freud (2014), o acontecimento traumático deixa uma perturbação duradoura fixada no inconsciente, uma fixação a algo que é do passado, que pode desencadear uma alienação do presente e do futuro.

Para Gagnebin (2006), retomando Freud, o trauma é o corte, aquilo que fere e separa o acesso ao simbólico, sobretudo à linguagem. A autora ressalta também que túmulo e signo compartilham a mesma etimologia grega: *sèma*. Assim, a palavra está estreitamente associada às inscrições da finitude, dos rastros e da memória. A memória do trauma é uma forma de recuperar na fragilidade dos rastros individuais a compreensão para a história e para as condições de existência e continuidade socioantropológicas de cada sociedade. Na fragilidade do rastro, da memória e da escrita elaborar, rememorar é uma forma de atravessar o silêncio, para negociar pela imaginação, simbolicamente ou não com o vivido. Uma forma de sobreviver ao acontecimento traumático. Lembra-nos Gagnebin:

O fato da palavra grega *sèma* significar, ao mesmo tempo, *túmulo e signo* é um indício evidente de que todo o trabalho de pesquisa simbólica e de criação de significação é também um trabalho de luto. E que as inscrições funerárias estejam entre os primeiros rastros de signos escritos confirma-nos, igualmente, quão inseparáveis são memória, escrita e morte. (GAGNEBIN, 2006, p. 45).

As reflexões que fazem parte do conteúdo deste Dossiê se debruçam sobre diferentes cenários de escritas, buscando neles as relações entre memória, escrita e guerra e como a escrita é um espaço primordial para elaboração e reescrita de si e da sociedade.

Gustavo Porto e Adeir Alves em *Balabaze das hienas e a memória*

coletiva moçambicana propõem uma reflexão sobre o poeta moçambicano José Craveirinha (1922-2003) e o lugar da oralidade ao evocar a memória coletiva em sua escrita. Maria Genailze Chaves, Francisco Smith Júnior e Lilia Rocha analisam a tortura por meio do conto *O fato completo de Lucas Matesso*, de teor testemunhal, do angolano Luandino Vieira (1935-), observando as experiências do trauma depositadas no corpo no contexto de repressão ditatorial. Mateus António em *Memórias de guerra: (res)sentimentos e revolta na escrita de Langidila*, retoma a vida e a obra da ex-guerrilheira angolana, Deolinda Rodrigues (1939-1967), refletindo como sua escrita em seu diário e em cartas faz emergir ressentimentos e revoltas dos angolanos contra o sistema colonial português. Isabella Lamas e Natália Bueno, analisam a obra de Mia Couto (1955-), *Terra Sonâmbula*, publicada em 1992, observando como esta reconstitui uma Moçambique entrelaçada entre o presente e o passado em “uma guerra que parece não ter fim”: entre a guerra colonial e a guerra civil, as dimensões entre as memórias dos que a vivenciaram e da memória pública que demonstra ainda a permanência dessas relações na contemporaneidade.

Claudia Moraes, em *Mundo em Desencanto em Tempos de Guerra Civil*, investiga outra obra do escritor moçambicano Mia Couto, *Antes de Nascer o Mundo*, publicada em 2009, procura observar na narrativa como as agruras e traumas da guerra são elaborados no contexto da guerra civil moçambicana no contexto do pós-independência. Marilane Casorla em *Narrativas em Mise em Abyeme* observa como a memória e escrita do trauma são construídas nas obras *Terra Sonâmbula* de Mia Couto e *Meio Sol Amarelo*, publicado em 2006, de Chima-manda Ngozi Adichie (1977-) e como os personagens-autores elegem a escrita como formas de elaborar o passado e organizar a memória. Junia Saraiva, baseando-se em Sigmund Freud, em sua obra *Recordar*,

repetir e elaborar (1914), escreve o artigo *Escrita de Mulheres como espaço de elaboração de traumas coletivos*, encerra o ciclo desse Dossiê com uma reflexão sobre a obra *Baratas*, publicado em 1994, de Scholastique Mukasonga e *Meio Sol Amarelo* de Chimamanda Ngozi Adichie; apontando como a escrita é um espaço terapêutico para que os traumas de guerra e genocídios possam ser elaborados. Nos dois romances, as escritoras resgatam a história perdida de Ruanda e da Nigéria e permitem uma elaboração necessária para as suas sociedades, para que possam superar a repetição desses atos violentos.

Este Dossiê reflete e busca diminuir os distanciamentos que existem entre nossos conhecimentos acadêmicos, principalmente, entre ciências humanas e literatura, entre ciências sociais e literatura africana e a necessidade de que esses universos se aproximem e conversem entre si. Afinal como lembra Bruno Latour:

Nossa vida intelectual é decididamente mal construída. A epistemologia, as ciências sociais, as ciências do texto, todas têm uma reputação, contanto que permaneçam distintas. Caso os seres que você esteja seguindo atravessem as três, ninguém mais compreende o que você diz. (LATOURE, 1994, p. 11).

Elaborando seus testemunhos, narradores e narradoras das escritas que compõem este dossiê se apresentam como sujeitos reflexivos, que contam suas histórias imbuídos de um valor ético que implica um compromisso consigo mesmos, com os outros e com a história. Nesse processo eles falam de si reconstruindo-se no processo, estabelecem relações com seus interlocutores e buscam agir sobre eles, enquanto refletem sobre a história das guerras africanas numa busca incessante para evitar que elas se repitam.

Reunir as reflexões propostas por esses escritores e essas escritoras neste Dossiê responde a uma intensão de colocar em diálogo

preocupações do campo das ciências humanas, sociais e literárias que nos permitam ler, conhecer e refletir sobre essas experiências nas literaturas africanas.

Referências

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da Recordação*. Formas de transformação da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ESLAVA, Fernando Villarraga; PEREIRA, Luciara. A narrativa de testemunho: um caso exemplar. In: *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 213–223, jan./jul. 2008.
- FOUCAULT, Michel. (1964). Conferência. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- FREUD, Sigmund. (1917). Conferência XVIII Fixação em Traumas — O inconsciente. Terceira parte: Teoria geral das neuroses. In: *Obras completas, vol. 13: Conferências introdutórias à psicanálise*. (1916-1917). Tradução Sérgio Tellarolit; revisão da tradução Paulo César de Souza, 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GINZBURG, Jaime. Autoritarismo e literatura — a história como trauma. In: *Revista Vidya*. Universidade Franciscana. V. 19, n. 33, 2000. p. 43-52. Disponível em sites.unifra.br. Acesso em: 7 de janeiro de 2016.
- MANGUEL, Alberto. *À Mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivinhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Available from www.scielo.br. access on 15 May 2020.

Resumo:

A presente proposta visa reunir trabalhos em torno da temática Memórias de Guerra em Experiências Literárias Africanas e de como a escrita tem elaborado traumas coletivos. Evocando noções como narrativa, trajetórias e memória, pensamos que é possível observar como os processos de recordação e elaboração têm se construído através da escrita literária. O que essas narrativas mobilizam de suas paisagens coletivas? como narram os enfrentamentos e as consequências da guerra civil? como se esboçam nessas narrativas as trajetórias desses escritores, de seus países e de seus repertórios culturais? Enfim, como são mobilizados em suas escritas as recordações. Que espaços da recordação são mobilizados na montagem de suas escrituras? A memória do trauma é uma forma de recuperar na fragilidade dos rastros individuais a compreensão para a história e para as condições socioantropológicas de cada sociedade. Propomos reunir, neste Dossiê, reflexões que ponham em diálogo preocupações do campo das ciências humanas, sociais e literárias que nos permitam refletir sobre essas experiências nas literaturas africanas.

Palavras-chave: Memórias de guerra; experiências literárias africanas; traumas coletivos.

Abstract:

This proposal aims to bring together works about the subject “War Memories in African Literary Experiences/Experiments” and how collective trauma has been elaborated through writing. Evoking notions such as narrative, trajectories and memory, we believe it is possible to observe how the processes of recall and elaboration have been constructed through literary writing. What do these narratives mobilize from their collective landscapes? How do they tell narratives about the confrontations and the consequences of the civil war? How are the trajectories of these writers, their countries and their cultural repertoires outlined in these narratives? Finally, how are memories mobilized in their writings? What spaces of remembrance are mobilized in the assembly of their writings? The memory of trauma is a way to recover the understanding of the history and socio-anthropological conditions of each society in the fragility of individual tracks. In this dossier, we propose to bring together reflections that create a dialogue between the fields of human, social and literary sciences fostering a reflection about these experiences in African literatures.

Keywords: War memories; African literary experiences; collective trauma.

Recebido para publicação em 17/02/2021.

Aceito em 17/02/2021.

Babalaze das hienas e a memória coletiva moçambicana: a oralidade, a ancestralidade e a escrita poética como narrativa da guerra civil

Gustavo de Azevedo Porto

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
Secretaria de Estado de Educação de Goiás, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-1993-9304>

gustavosina@gmail.com

Adeir Ferreira Alves

Universidade de Brasília, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3132-2884>

adeir.liceu@gmail.com

A oralidade africana

Podemos inferir de Silvério (2013a) que a palavra incorporada na oralidade das sociedades negras tradicionais da África tem uma dimensão muito ampla, por isso deduzimos o cuidar como destaque quando se trata de narrativas orais, de ancestralidade, de tradições e

de memória coletiva. O primeiro cuidado é com a memória coletiva do grupo, que também se apresenta nos cuidados com os outros, com o meio ambiente e com as tradições e os saberes. As narrativas orais africanas falam desde frugalidades, epopeias, saberes, iniciações até grandes eventos históricos, conforme Hampâté Bâ (2010, p. 173) “[...] a tradição, pois confere a *Kuma*, a Palavra, não só um poder criador, mas também a dupla função de conservar e destruir. Por essa razão a fala por excelência, é o grande agente ativo da magia africana”. A tessitura da palavra é uma característica que dialoga diretamente com a ancestralidade africana e não se resume apenas a um trabalho mecânico de verbalização.

É importante ressaltar que a tradição oral é muito forte na África e, provavelmente, essa tradição ficou destacada a ponto de ser um elemento para a formação de uma identidade africana na poesia de Craveirinha, que, mesmo escrita em português, faz um jogo de significados com palavras originárias da língua ronga, que herdou culturalmente de sua mãe. Essa atitude de Craveirinha, filho de pai português e mãe moçambicana, reforça o laço identitário do poeta com suas raízes moçambicanas, pois “[...] seus poemas se tecem fundamentalmente entre duas línguas, o português e o ronga, língua materna do poeta, que é intencionalmente usada para pôr em evidência a historicidade e a carga cultural da origem africana.” (LEITE, 2000, p. 4-5).

Além desse aspecto apontado por Leite, chamamos a atenção para uma ambiguidade possível quando Craveirinha utiliza as duas línguas em sua poesia. Por um lado, a ambiguidade prescinde da interposição da língua ronga com o português como uma espécie de interdição para impedir a dominação da língua colonial em terras africanas e, ao mesmo tempo, prescinde da reunião das diferentes línguas em que a escrita em português serve para comunicar aos não africanos o que

precisa ser falado.

Quando a palavra cura? A todo momento, uma vez que ela, a palavra, reúne sentimentos, registros históricos, fatos, sentidos, temporalidade e memórias e constrói narrativas africanas. A palavra, seja ela falada ou escrita, produz horizontes de compreensão, afeto e sentimentos contrastantes — uma vez que a empatia evocada se expressa como importância dada ao evento narrado, ao conteúdo e à perspectiva política da narrativa (forma). É neste sentido que destacamos as narrativas de Craveirinha como um fenômeno que evoca as forças ancestrais africanas para depurar a memória coletiva, tratando-a, libertando das impressões da guerra, que além de genocida é também epistemicida. Ao cursar este horizonte de compreensão, nos colocamos numa perspectiva decolonial, que seguirá nesta leitura dialogando com a história.

Cada grupo africano tem uma dinâmica própria de narrar e de cultivar as suas tradições e de elaborar as dores sofridas, porém, destacamos na poesia do moçambicano José Craveirinha a reunião de vozes recolhidas pelas ruas e comunidades de Moçambique em respostas ao pavor da guerra civil. Através desse trabalho de diálogo com a população, Craveirinha traduz nas poesias não apenas um modo poético de enaltecimento da beleza — que a poesia costuma empregar —, mas sim severas denúncias e críticas ao colonialismo e a seus efeitos nocivos para Moçambique e, de certo modo, para o continente africano:

A poética de Craveirinha é carregada da influência da tradição oral, mesclado a rejeição e desvalorização de elementos da cultura do colonizador, dando a sua obra, um duplo sentido, de um lado sua escrita repudia as imposições trazidas pela Europa a troco do massacre que faziam em sua cultura e de outro reforça os vínculos identitários com a cultura africana quando valoriza os dialetos dando um sentido mais vivo a palavra falada. (KATTRIB; SANTANA, 2013, p. 3).

O vocabulário de Craveirinha, embora transpareça num primeiro momento um caráter impactante que envolve o conteúdo e a forma, metaforiza a própria linguagem e recorre a uma metalinguagem que constrói um sistema particular pautado num olhar afrocentrado e decolonizado. A sua poesia mescla arte, política e ancestralidade africana. Com efeito, a impressão que temos da poesia de Craveirinha é de que o sentimento maior do poeta e de suas poesias corporifica-se no comportamento e na sonoridade das hienas, animal típico do continente africano, um aspecto horrendo do comportamento humano e do horror ao conteúdo da fala dos grupos e segmentos pelos quais o autor tem ojeriza.

Esse aspecto totêmico do vocabulário — que também concorre com outros símbolos e metáforas — é, em certa medida, uma catarse, que, em suas dimensões psicológica, política e linguística, sacia o sentimento e as impressões subjetivas do poeta como oposição manifestada aos horrores da guerra. Ao mesmo tempo, emprega na sua própria narrativa a reunião da oralidade e da africanidade no coletivo de vozes.

Assim como alguns povos indígenas brasileiros escolhem nomes repulsivos para seus filhos a fim de “[...] tornar a pessoa repugnante aos demônios” (FREYRE, 2006, p. 210), o coletivo de vozes nos poemas de Craveirinha se traveste também de vocabulário “terrível” para espantar da memória moçambicana os opressores e os ditos “fantasmas da colônia” — nas palavras de Haddock-Lobo (2020).

Tal qual remédio amargo e necessário, a palavra também é cura — à medida que atua como uma espécie de catarse — especialmente para depurar, em sentido psicológico, os nefandos registros dos recônditos da memória coletiva, como, por exemplo, para processar na psiquê a violência de estupro de crianças no campo de guerra. Pronunciar

a insatisfação, os medos, os traumas e a violência não apenas atenua psicologicamente as dores, assim como não acentua juízos contra ninguém em específico, mas ajuda os narradores a ressignificarem as experiências para um processo de emancipação das cadeias de opressão que continuam a impactar, mesmo após a guerra. E a sagacidade poética de Craveirinha consegue articular a escrita com os princípios da oralidade africana como um saber emancipado que permite compreender o colonialismo e explicá-lo, que, para todos os efeitos, também faz da própria narrativa um modo autêntico de como censurá-lo.

O poeta: missão e legado

O presente artigo analisa a poesia de José Craveirinha, na obra *Babalaze das Hienas* (2008) — sendo a primeira publicação em 1997 —, no contexto político pós-independência em Moçambique e a relação dessa obra com os episódios de violência ocorridos na Guerra Civil (1977-1992). José Craveirinha foi um dos mais famosos poetas moçambicanos, sendo o primeiro escritor africano laureado com o Prêmio Camões em 1991. Craveirinha participou do processo de independência de Moçambique denunciando a barbárie da lógica colonialista e pregando a insubmissão dos moçambicanos frente ao domínio português.

Conforme o filósofo camaronês Achille Mbembe, na obra *África insubmissa* (2005), a insubmissão é uma característica potente que a inteligência africana das sociedades negras tradicionais possui. As características multiformes da ancestralidade africana — presentes na oralidade, na territorialidade, nas tradições, nos saberes, nas epistemes e na lógica própria de composição da sociedade africana — lhe permitem ignorar as imposições do Estado colonialista, que se expres-

sam pelo patriarcado, pela racionalidade monofocal, por assimetrias e, sobretudo, pela violência.

Dessa maneira, é na poesia de Craveirinha que Moçambique assume o papel de mãe e forjadora de uma identidade nacional, imprescindível para a consolidação de uma independência política em relação a Portugal e da reafirmação dos valores culturais moçambicanos:

Maior dos poetas de Moçambique, como o clamam em suas terras, José Craveirinha é voz de protesto frente ao estado colonial, resultando-lhe poesia de força lírica imarcescível. Seus poemas fazem denúncia de um processo massacrante de imposição cultural, que levou o homem colonizado à proposta de redução absoluta de sua cultura ao status quo do colonizador. (BONIATTI, 2014, p. 61).

Os conflitos resultantes dessa relação de domínio contribuíram para que, no início do século XX, os movimentos de resistência — sobretudo cultural — moçambicanos se tornassem mais visíveis. Esses movimentos de oposição ao colonialismo perpetrado na África se desenvolveram na mesma via construída pela relação entre metrópole e colônia, pois foram criados e fortalecidos por atores que viviam em Luanda, Maputo e Lisboa. Em pouco tempo, esses movimentos passaram a criticar a lógica colonialista portuguesa, inclusive com o engajamento literário, fortemente influenciado pelo movimento pan-africano:

A oposição intelectual nas cidades, embora menos profundamente enraizada do que em Angola, tornou-se, contudo, um fórum importante para os discursos reformistas [...]. Durante esse período, um pequeno número de intelectuais moçambicanos que vivia em Portugal ajudou a formar organizações que estavam ligadas ao movimento pan-africano em geral. (SILVÉRIO, 2013b, p. 434).

Com a ascensão do regime Salazarista em Portugal, também denominado “Estado Novo” (1933-1974), a política colonial portuguesa

tomou rumos mais rígidos, impondo aos colonos condições de domínio e exploração que chegariam aos limites da exaustão. Não por acaso, a queda do Salazarismo coincidiu com o ápice dos movimentos anticoloniais e a guerra de independência que se desenvolveu em Moçambique:

[...] a exploração colonial estava fundada sobre as mais simples práticas, entretanto as mais duras, relativas ao trabalho forçado, à taxa-ção obrigatória da produção agrícola e à venda, para a África do Sul, de contratos de trabalhadores migrantes. O sistema administrativo era semelhante ao sistema francês. Autocrata e antidemocrata na metrópole, o “fascismo” português reforçava os métodos dirigistas em vigor nas colônias. (SILVÉRIO, 2013b, p. 467).

É nesse contexto de recrudescimento das relações de exploração que os principais movimentos de sentimento nacionalista em Moçambique partiram para o conflito armado em prol da independência, pois “a luta armada começou por volta de 1964” (SILVÉRIO, 2013b, p. 502). Além da insubmissão como resposta aos efeitos do colonialismo, o enfrentamento e a luta reforçam mais uma característica africana. A insubmissão não é sinônimo de passividade ou de inanição. Esta característica, que dialoga com resistência, é uma tática desenvolvida também nas afrodiásporas, sendo o quilombo uma das representações de luta antirracista mais antigas do Brasil colonizado.

A guerra civil em Moçambique não se inscreve tão e somente como um problema interno do país, mas sim como um conflito acionado por acontecimentos globais. Além das tensões decorrentes da relação colônia/metrópole, é importante destacar a disputa entre dois polos políticos, após a Segunda Guerra Mundial, que se materializou no terceiro mundo em inúmeros conflitos armados, sobretudo, nos processos de descolonização e nacionalismos tardios engendrados pelas duas maiores forças políticas no cenário da Guerra Fria: o bloco

socialista, comandado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas — URSS, e o bloco capitalista, sob domínio dos Estados Unidos da América — EUA.

A peculiaridade da Guerra Fria era a de que, em termos objetivos, não existia o perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial [...]. O problema é que o fim dos impérios coloniais era previsível [...]. [...] foi nessa área que as duas superpotências continuaram a competir, por apoio e influência, durante toda a Guerra Fria, e por isso a maior zona de atrito entre elas, aquela onde o conflito armado era mais provável, e onde de fato irrompeu. (HOBSBAWM, 1995, p. 225).

Os movimentos de independência em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique foram marcados pela participação de intelectuais das mais diversas áreas. Agostinho Neto, primeiro presidente da Angola independente, era um desses intelectuais, que, como médico e poeta, tinha grande influência na África Austral e fez com que a literatura africana desse período fosse de grande valia para a formação cultural de angolanos e moçambicanos e para a sedimentação de um sentimento nacionalista. Em Moçambique, os conflitos de independência tiveram intensa participação de jornalistas e escritores tanto nas frentes de batalha como nas obras que realçaram a ideia de resistência, nacionalidade e negritude.

Assim como Craveirinha, outros autores moçambicanos, tais como Mia Couto, Ungulani Ba Ka Khosa e Lilia Momplé se debruçaram sobre os impactos da guerra civil moçambicana no imaginário popular em suas obras literárias. Mia Couto, famoso escritor moçambicano, escreveu sobre essa relação entre a literatura moçambicana e os efeitos deste conflito:

O escritor moçambicano tem uma terrível responsabilidade: perante todo o horror da violência, da desumanização, ele foi testemunha de demônios que os preceitos morais contêm em circunstâncias normais. Ele foi sujeito de uma viagem irrepetível pelos obscuros e telúricos subsolos da humanidade. Onde outros perderam a humanidade ele deve ser um construtor da esperança. Se não for capaz disso, de pouco valeu essa visão do caos, esse Apocalipse que Moçambique viveu. (COUTO, 1998, p. 229).

A obra *Babalaze das hienas* traz, em sua poesia-resistência (BOSI, 2008), a barbárie que recaiu em Moçambique após sua independência em 1975. A divisão das forças políticas em Moçambique seguiu a bipolaridade que ditava a Guerra Fria e, durante as décadas de 1970, 80 e 90, os conflitos entre a *Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)* e a *Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO)*, que arrastaram Moçambique para uma obscura e sangrenta guerra civil. A obra analisada traz poemas sobre o impacto da violência do conflito civil na população moçambicana. Craveirinha faz questão de colocar essas pessoas como os protagonistas desse sofrimento, pois suas histórias, com toda a diversidade social, são a estrutura de cada poema de *Babalaze das hienas*:

Desfilam ao longo do livro as personagens mais diversas: trabalhadores comuns (caminhoneiros, parteiras, vendedoras de verduras, esportistas), pais e mães de família, crianças e adultos, filhas e filhos, avós e até um genérico padre português, muitos deles com nomes, sobrenomes e apelidos: Jossias, o ponta esquerda, Madjone Jone Justino, etc. (MOTA, 2015, p. 87).

Ressalta-se a importância do conflito civil no imaginário popular, pois influenciou José Craveirinha e sua geração de escritores em Moçambique a evidenciar os episódios deste conflito em Moçambique nas obras literárias. Com isso, talvez seja necessário indagar: como a poesia de Craveirinha, em *Babalaze das hienas*, participou

da (re)construção de uma identidade moçambicana após a guerra civil?

Espera-se que esta discussão proporcione maior visibilidade à literatura africana, em especial a moçambicana, e ao esforço de autores moçambicanos, como José Craveirinha, de denunciar as ações perpetradas contra seu povo ao longo do processo de disputa política e ideológica que se seguiu à independência. É importante ressaltar que “*Babalaze das hienas* é um caso invulgar de uma obra poética explicitamente dedicada ao tema do conflito civil em Moçambique” (FALCONI, 2010, p. 120), já que, em suas obras anteriores, Craveirinha se preocupava com a exaltação dos valores culturais e nacionais moçambicanos.

O caráter emancipador da narrativa acerca da violência como um elemento histórico da memória cultural e coletiva em Moçambique é o foco central da nossa abordagem porque, para todos os efeitos, a violência apresentada nas obras literárias moçambicanas se tornou mais frequente no período dos conflitos de independência e foi mantida no período pós-independência — quando os grupos locais passaram a intensificar a disputa pelo poder político. Seria essa permanência da narrativa da violência no cotidiano e na memória dos moçambicanos a ausência de poder? (ARENDDT, 1994). Ou seria a recorrência desses episódios de violência na literatura de Moçambique o resultado do poder de uma voz coletiva materializada na palavra?

Poesia e memória coletiva

A cultura do povo moçambicano expressada pela oralidade é verbalizada na poesia de José Craveirinha, que narra essas experiências com sua habilidade poética, ressaltando a dor do povo moçambicano

em meio ao caos que se instalara com a guerra civil:

Um dos traços mais representantes da poesia de Craveirinha — a narrativa —, encontra-se também em *Babalaze das hienas*, onde, como em *Karingana ua Karingana*, há a presença de um poeta-narrador. Só que em *Babalaze*, o poeta-griot não conta mais as antigas lendas da terra, porém, os tristes casos que assolam o país destruído pelas guerrilhas iniciadas após a independência de Moçambique. Em linguagem disfórica, irônica, alegórica, neobarroca, narra o pânico instalado na cidade de Maputo, enfocando, principalmente, as classes sociais desfavorecidas, as mais atingidas pela violência. (SECCO, 2003, p. 233).

As poesias de *Babalaze das hienas* certamente são vozes da sociedade moçambicana, em especial da população desassistida que percorre as ruas das cidades em busca de socorro diante do cenário de tragédia instalado em Moçambique. Essas vozes, parte da memória coletiva, chegaram a Craveirinha das mais diversas formas, inclusive pelo contato direto entre o poeta e as pessoas diretamente afetadas pela guerra civil:

São histórias que o poeta ouve e registra, não importa se nas folhas de um bloco, se nas folhas da memória. Diz Mía Couto, na prosa repassada dos ecos “variáveis” vozes e falas que é a dos seus contos e crônicas, para significar que José Craveirinha, enquanto ouve, com paciente disponibilidade, as histórias dos que o procuram, não perde a sua condição de poeta. (MARTINHO, 2008, p. 3).

Craveirinha utiliza a dolorosa temática da guerra no conjunto de poemas que compõe *Babalaze das Hienas*, expondo a violência na sua face mais crua. Esses poemas retratam situações corriqueiras no contexto de um conflito civil como a invasão de aldeias no interior, depredação de escolas e hospitais, saques etc.:

Em *Babalaze das Hienas*, Craveirinha continua sua proposta lúcida

de desmascarar as injustiças e opressões também ocorridas nos longos anos da guerra de desestabilização travada entre a FRELIMO e a RENAMO. Os poemas deste livro alertam, criticamente, para a morte que ameaça os moçambicanos, a quem, ironicamente, o eu-lírico chama *moçambiquicidas*. (SECCO, 2003, p. 232).

Os “moçambiquicidas”, que, na visão de Craveirinha, são os moçambicanos abandonados ao azar do conflito civil em Moçambique, reaparecem nos outros poemas de *Babalaze das Hienas* como figuras que abrigam todo o sofrimento coletivo que abateu o povo moçambicano. O poema *Gente a trouxe-mouxe* detalha os problemas relacionados aos deslocamentos forçados, à fome e às mutilações causadas pelas minas:

Gente a trouxe-mouxe

Gente a trouxe-mouxe da má sorte
calcorreia a pátria asilando-se onde
não cheire a bafo
de bazucadas.

Gente que gastronomiza
desapetitosos bifés de cascas
guisados de raízes ao natural
e sobremesas de capim seco.

Gente dessendentando martírios

Nos charcos

Se chover.

Ou a pé descalço dançando.

A castiça folia.

Das minas.

(CRAVEIRINHA, 2008, p. 7).

O drama moçambicano convertido em poesia se alimenta do imaginário popular e descreve as experiências mais cruéis sob a ótica de quem viveu toda sorte de violência física ou simbólica. O estupro se torna objeto poético na obra de Craveirinha no poema *Núpcias de Guerra*:

Núpcias de Guerra

Sogro à força no lóbole da guerra
Levado ao longo dos infernos
cômoda sumaúma nupcial
do mato.
Deitada na ultra-mórbida cama-pai
menininha noiva de onze anos
— Ô tatanô!!! — ao primeiro — ... Ô tatanô!!!
— Ô tatanô — ao segundo — Ô tatanô!!!
Ao terceiro sua laringe infantil estertorou
e ao sexto satanás a noiva da guerra
nem presentiu o alçar de suas asas [...]
Em festa de guerra assim
pai-colchão daquelas desamorosas núpcias
reviverá perpétuo fofo-colchão
fofo-colchão
da menininha desnoivada
desnoivada
desnoivada aos gritos no capim.
morimbundos na mesma corbelha
macabros da mesma boda
pai e filha encham este “pôster”
da mais lúgubre táctica militar
do código “Núpcias de Guerra”.
(CRAVEIRINHA, 2008, p. 8).

Os aspectos da bipolarização política moçambicana também aparecem nos poemas de Craveirinha, que fez parte dos quadros da *FRELIMO*. Na poesia de Craveirinha, aparece o sentimento de repulsa pelos guerrilheiros da *RENAMO* que fizeram parte da violenta história do conflito civil moçambicano. No poema intitulado *Gula*, os *quizumbas* ou hienas retratados por Craveirinha são os guerrilheiros do grupo rival ao seu no conflito civil moçambicano. Craveirinha destaca nesse poema a utilização das *catanas* (facções) e machados contra a população civil pelos guerrilheiros da *RENAMO*, reforçando a ideia de crueldade e barbárie como característica deste grupo. Seria possí-

vel atribuir a intenção do autor em satanizar seus rivais na memória popular?

Gula

Uivam
as suas maldições
as insidiosas hienas
própria sanha.
Rituais
de tão escabrosa gulodice
que até nos esfomeados
aldeões da tragédia
a gula dos quizumbas
se baba nas beiças
das catanas,
dos machados.
(CRAVEIRINHA, 2008, p. 12).

Os atos de barbárie ocorridos durante a guerra civil em Moçambique atingiram diretamente a população civil e marcaram o imaginário coletivo. José Craveirinha, assim como outros escritores moçambicanos, utilizou essa experiência coletiva em suas obras literárias, dentre as quais destaca-se *Babalaze das hienas*.

Considerações finais

Quando se fala em guerra civil, o nosso imaginário nos induz ao pensamento de que o conflito se encerre no âmbito doméstico de um país, como no caso de Moçambique. Porém, a barbárie e o caos narrados na literatura de Craveirinha vão além dos típicos conflitos de grupos étnicos do continente africano, pois fala de um evento genocida, a saber, o colonialismo que dividiu, saqueou, escravizou e aterrorizou a África.

Entre conflitos de interesses de diferentes segmentos étnicos, partidários, políticos, militares, religiosos instalados pelo colonialismo nos países da África, Moçambique também vergou. No entanto, assim como as narrativas orais expressadas, a sobrevivência e a superação são um cuidado homeopático que faz a sua catarse na memória coletiva, seja através dos cultos religiosos, dos estudos, da economia, da arte poética ou por outras formas de ressignificação.

Craveirinha retrata a memória coletiva africana nos permitindo inferir que se constitui como um centro de tratamento humano. Ampliando esta perspectiva em que a ancestralidade e a oralidade africana atuam, Alves (2019), ao tratar sobre um quilombo goiano, fala da capacidade da ancestralidade africana no tratamento de dores profundas. “Analisando a trajetória do povo negro, na África e no mundo, acreditamos que, após as batalhas mais sangrentas, é preciso parar um pouco [...] para ativar as memórias extemporâneas, envoltas na lonjura, e acender os lampejos de consciência”. (p. 141). E o autor fala também que:

Quando nos sentamos para conversar, lembramos dos grandes feitos históricos dos nossos povos. Nossa história foi sufocada e, por vezes, silenciada nos púlpitos do poder. Porém, nas nossas memórias, nas nossas almas e nos nossos corpos estão registradas a nossa própria história. (ALVES, 2019, p. 141).

A escrita de José Craveirinha potencializa essas experiências com sua habilidade poética. No entanto, como falado anteriormente, sua obra não expressa apenas e somente os retratos da violência da guerra civil em Moçambique, mas traz consigo um caráter emancipador do colonialismo. Nos seus poemas, os sujeitos desumanizados são retratos de toda barbárie que assolou a população moçambicana, o que dá à obra uma forma de poesia-denúncia que critica a situação de aban-

dono das pessoas mais vulneráveis de Moçambique, exatamente as mais atingidas pela violência sectária dos grupos politicamente polarizados .

Parafraseando Makota Valdina (ADUNEB, 2019) quando ela fala que não somos descendentes de escravos e sim descendentes de pessoas escravizadas, as memórias evocadas por Craveirinha, portanto, não são essencialmente sobre a guerra civil, mas sobre pessoas submetidas a situações desumanas. Mesmo quando estas pessoas são referenciadas em situações em que sua humanidade é violada, a denúncia do fato permite também à memória coletiva sepultar os mortos com honra e tratar os feridos com respeito:

Eles foram lá

Vovó
amanhã não precisa
ir ao hospital.
Ontem eles foram lá
deram maningue tiros
partiram tudo, tudo
mataram doentes
mutilaram o senhor enfermeiro
e violaram a senhora parteira.
Outros doentes privilegiados
foram carregar na cabeça
farinha, açúcar e arroz
da cooperativa.

...

Foram.

(CRAVEIRINHA, 2008, p. 16).

Referências

- ADUNEB. Seção sindical dos docentes da Universidade do Estado da Bahia. *Makota Valdina, presente!* 2019. Disponível em: www.aduneb.com.br. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALVES, Adeir Ferreira. *Organização social no Quilombo Mesquita: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- BONIATTI, André. José Craveirinha: revolta contra o estado de colônia e perspectiva Pós-colonial. *Revista temática*, João Pessoa, v. 10, n. 12, p. 60-74, 2014.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- COUTO, Mia. Entrevista. In: SAÚTE, Nelson. *Os habitantes da memória*. Praia; Mindelo: Embaixada de Portugal; Centro Cultural Português, 1998.
- CRAVEIRINHA, José. *Babalaze das hienas*. Maputo: Alcance, 2008.
- FALCONI, Jessica. A poesia da guerra como narrativa da memória nacional: José Craveirinha e Ana Paula Tavares. *Via Atlântica*, n. 17, São Paulo, p. 115-126, jun., 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Tradição viva*. História geral da África: metodologia e pré-história da África. Vol. I. Brasília: Unesco, 2010.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. *Os fantasmas da colônia: notas de desconstrução e filosofia Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020. Coleção X (Ebook).
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; SANTANA, Wylliane Estelaide Paixão de. *Narrativas africanas: identidade e pertencimento na poesia de Craveiri-*

nha. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal, 2013.

LEITE, Ana Mafalda. “Canto, recitação...” *Jornal de Angola*. Ano 26, n. 8368. Suplemento Vida Cultural. Luanda, 15 out. 2000.

MARTINHO, Fernando J. B. Prefácio. In: CRAVEIRINHA, José. *Babalaze das hienas*. Maputo: Alcance Editores, 2008.

MOTA, Maria Nilda de Carvalho. Poesia contra o caos: humanização em João Cabral de Melo Neto e José Craveirinha. In: MASSI, Fernanda; NAKAGOME, Patrícia Trindade (org.). *Desumanização na Literatura*. São Paulo: Me Parió Revolução, 2015. p. 55-102.

MBEMBE, Achille. *África insubmissa: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colônia*. Tradução de Narrativa Traçada. Edições Pedagogo e Edições Mulemba: Luanda/Angola, 2005. (1ª edição: Zimbabwe, 1987).

SECCO, Carmen Lucia Tindó. *A Magia das letras africanas*. Ensaios escolhidos sobre as literaturas de Angola, Moçambique e alguns outros diálogos. Rio de Janeiro: ABE Graph Editora, 2003.

SILVÉRIO, Roberto Valter (org). *Síntese da coleção história geral da África: pré-história ao século XVI*. Brasília: Unesco-MEC-UFSCAR, 2013a.

SILVÉRIO, Roberto Valter (org). *Síntese da coleção história geral da África: século XVI ao século XX*. Brasília: Unesco-MEC-UFSCAR, 2013b.

Resumo:

Este artigo traz uma reflexão sobre a poesia do escritor moçambicano José Craveirinha, na obra *Babalaze das hienas* (2008). Nessa reflexão, analisamos o lugar da oralidade e da africanidade na poesia de Craveirinha, que evoca a memória coletiva do seu país, duramente afetado pela guerra civil. O sentimento nacional e o africanismo evocados na poética de Craveirinha não apenas expõem as dores e os horrores que assolaram o seu povo, mas também apontam caminhos de emancipação identitária, política e cultural das opressões colonialistas. Por estas razões é que a escrita de Craveirinha é, em certa medida, um tratamento africano para preservação de sua cultura. Para tal análise, será considerado o poder da oralidade africana na construção desse processo catártico, uma vez que o poeta tem como fonte de inspiração para sua escrita as memórias e as vozes da população atingida pela guerra.

Palavras-chave: Craveirinha; *Babalaze das hienas*; poesia; memórias de guerra.

Abstract:

This article brings a reflection on the poetry of mozambican writer José Craveirinha, in *Babalaze das hienas* (2008). In this reflection we analyze the place of orality and Africanity in Craveirinha's poetry, that evokes the collective memory of his country, hard hit by civil war. The national feeling and Africanism evoked in Craveirinha's poetics not only expose the pains and horrors that have plagued his people, but they also point to ways of identity, political and cultural emancipation of colonialist oppressions. For these reasons is that Craveirinha's writing is, to some extent, an African treatment for the preservation of its culture. For this analysis, the power of African orality in the construction of this cathartic process will be considered, once the poet has as a source of inspiration for his writing the memories and voices of the population affected by war.

Keywords: Craveirinha; *Babalaze das hienas*; poetry; war memories.

Recebido para publicação em 31/10/2020.

Aceito em 09/12/2020.

A tortura representada no conto *O fato completo* de Lucas Matesso

Maria Genailze Chaves

Universidade Federal do Pará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3088-9309>

maria.genailze@gmail.com

Francisco Pereira Smith Júnior

Universidade Federal do Pará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6336-9249>

fsmith@ufpa.br

Ana Lilia Carvalho Rocha

Universidade Federal do Pará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-8739-5786>

liliarocha@ufpa.br

Introdução

A literatura desde seus primeiros escritos sempre trouxe marcas históricas e sociais dentro do seu processo de reflexão e interpretação. Através da mimese buscou imitar o mais verossímil quanto a realidade

vivenciada pelo *corpus* social. Até os dias atuais esse processo narrativo se firma e traz à tona uma variedade de cânones que evidenciam a riqueza fictícia a partir do real nos escritos. Por esse viés, e com um objetivo ainda mais aguçado, além de narrar e descrever o real, a partir do século XX, diante das muitas atrocidades que se seguiram, surge na literatura uma nova representação da realidade, então, pautada no testemunho, a literatura se molda como narrativa de juízo, dando voz e fazendo justiça aos marginalizados e injustiçados naquele período.

Diante disso, experiências traumáticas, acontecimentos catastróficos e processos memorialistas tornaram-se marcas registradas nos estudos literários em âmbito mundial, já que essa época foi marcada por uma hierarquia de barbaridades como: genocídios em massa, duas guerras mundiais, várias guerras civis, ditaduras militares, entre outros conflitos que resultaram em milhares de pessoas torturadas e mortas em todo o planeta.

Posto isso, com base no conto *O fato completo de Lucas Matesso* (1997) de Luandino Vieira, texto ficcional que representa o ditatorialismo na Angola, a presente pesquisa, a partir do comparativismo, consiste numa análise interdisciplinar da tortura representada no texto, percebendo como se deu sua atuação através das atrocidades sofridas pelo personagem principal Lucas Matesso. Nesse viés, como se estabelece as experiências traumáticas nessa narrativa? Essa é uma questão base a ser refletida nesse trabalho, em que:

[...] Não é preciso passar por uma catástrofe, no sentido geológico, biológico, ou histórico, para reconhecer as contingências traumáticas da experiência, como se representa em obras e textos fundamentais do presente. O que aconteceu deixou marcas. As marcas deixam que o acontecido retorne. (NESTROVSKI; SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 7-8)

Em concomitância com essas violências que fazem parte da história, a tortura, em seus vastos meios de representação, é um tema na literatura desde os primeiros escritos. Contudo, desde o século XX essa temática tornou-se marca registrada dentro dos estudos de resistência, sejam eles nos estudos literários brasileiros como em âmbito mundial. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo refletir a temática da tortura demarcada no conto através de experiências traumáticas, observando sua representação a partir do corpo torturado presente no texto literário. Diante disso, especificamente, objetiva-se, também, compreender como se deu o salazarismo na Angola, explorando a relação entre o texto, o período histórico e a vida do autor.

A pesquisa de caráter qualitativo desenvolveu-se a partir do método comparatista, uma vez que se mostrou o mais plausível para um melhor aprofundamento da mesma. Machado e Paugeaux (2011) relata que é necessário compreender que este método baseia-se em função da capacidade crítica que o pesquisador tem em relação ao objeto estudado, que em hipótese alguma deve deixar de considerar a relação entre o real vivido e o que há nos textos, além de considerar a realidade historicamente determinada, em que utiliza a integração de estudos diferentes (interdisciplinaridade) e a integração entre os textos (intertextualidade), para repensar a sua maneira e idealizar a literatura, e como se escreve a história literária.

Considerando que a tortura é um desrespeito a dignidade humana, o qual é parte oculta da história mundial, o presente artigo tem como hipótese que a narrativa estudada, através da temática da tortura, reflete questões sociopolíticas veladas pelas ideologias dominantes, e concomitante a isso, por meio do seu teor testemunhal, as descrições nelas exploradas, vêm tornar público e fazer justiça a essas milhares de vozes que foram e ainda são silenciadas não somente na África,

mas em todos os continentes que de alguma forma são vítimas de sistemas opressores colonialistas e racistas.

A relação entre a ditadura na Angola e a vida de Luandino Vieira

Muito já se é comentado sobre a situação do colonialismo em que a África até poucos anos se encontrava, vítima de uma multiplicidade de atos violentos e opressores, durante séculos viu-se presa a um processo de exploração e escravismo, que vitimava e violentava os seus nativos. Até os dias atuais encontram-se inseridos em um meio de preconceitos racistas e xenofóbicos.

Diante disso, de mil quatrocentos e oitenta e dois até mil novecentos e sessenta e um a Angola, um país localizado na costa ocidental da África, via-se inserida em vários episódios de violência. Seu período de colonialismo durou quase 5 séculos, até a chegada dos grupos e movimentos de libertação, que lutaram para dar a liberdade e independência a esse país que por 479 anos estava preso a um processo injusto e bárbaro de exploração. O início desse processo de colonização se deu quando no ano de 1482 os portugueses em seus trajetos marítimos partiram para a Índia em busca das suas especiarias, o qual atracaram na Foz do rio Zaire, mantendo a partir daí contato com os africanos (HISTÓRIA DE ANGOLA, 1965).

Outro ponto que marca a colonização do povo angolano diz respeito a uma nova fase de violência que se viram inseridos após o fim da escravatura, em que, segundo Martins (1920), os escravizadores buscavam outros meios de forçar e obrigar o trabalho negro, velando os velhos tipos de escravidão. No ano de 1928, a pasta de finanças de Portugal passa a ser assumida por Antonio Oliveira Salazar, político

português associado ao regime autoritário do Estado Novo,¹ permanecendo no poder até setembro de 1968. Durante quarenta anos ele ficou no poder e “começou a formular sua visão para o futuro de Portugal; por outro, Salazar provocou confronto atrás de confronto entre as facções militares até só ele ficar de pé” (MENESES, 2011, p. 99). A partir desse período ele tomou o poder e se tornou ditador.²

Segundo Rosas (1989), a longa duração do governo de Salazar é resultado de ordens externas e internas que, através de acordos, estabilizaram o seu Estado Novo. Essas razões externas e o fato de Lisboa colonizar, levaram Salazar a adotar uma política que se caracterizava pelo nacionalismo extremado.

No fundo, a história do salazarismo e da vida política do seu chefe vai ser a da capacidade e possibilidade de defender, adaptar, reformular este sistema de equilíbrios às diversas conjunturas e acidentes de percurso. Esta essência equilibrante do regime decorrente das debilidades estruturais da burguesia portuguesa, esta sua preocupação constantemente ensaiada de não romper a frente de todos os setores sociais dominantes entre si e destes com as classes intermédias, tendo um preço real em termos de desenvolvimento econômico do país, parece dever considerar-se como um elemento central na capacidade de durar demonstrada pelo Estado Novo. (ROSAS, 1989, p. 22)

Diante disso, segundo Wheeler e Pélissier (2009), Salazar instaurou na Angola um processo de colonização que desumanizava os nativos, o qual a partir de 1930 estabeleceu regras para controlar as colônias. Baseava-se nas explorações do trabalho nativo, firmando os portugueses em áreas de além-mar. A partir de contratos, Salazar velava o trabalho forçado, além de uma grande discriminação econômica e

¹O Estado Novo ou Salazarismo fora o período governado por Salazar fruto do golpe militar que extinguiu a República em 1926.

²Ditador é aquele que, investido no governo, concentra em suas mãos todos os poderes do Estado, usando em alguns casos da prepotência.

social, mesmo tentando demonstrar princípios de sociedades multirraciais. Assim, criou-se uma sociedade colonial extremamente dividida entre brancos, negros e indígenas.

Sendo assim, no governo militar de Salazar ainda se encontrava na Angola uma grande exploração de mão de obra dos angolanos, com uma precária situação de subsistência, com baixos salários, repressão e discriminação, gerando muitas rebeliões e concomitante a isso, propiciou o início da guerra na Angola³ (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

Segundo Costa Pinto (1989), o salazarismo é identificado como um regime político, econômico e social autoritário, sem uma liderança carismática e, com um único partido, atribui ideologias de expansão que apresentava tendências opressivas. Mazula (1995) evidencia que, em 1954, o continente africano era considerado como “complemento cultural da Europa, necessário à sua vida, à sua defesa, à sua subsistência. [...] uma reafirmação do princípio atual da exploração colonialista do trabalho obrigatório que sucedeu à escravatura” (MAZULA, 1995, p. 254-323).

Um fator importante para a independência angolana fora o V Congresso Pan-Africano, que ocorrera em Manchester no ano de 1946, sendo escrita a “Declaração aos Povos Colonizados”, pelo Dr. Kwame Nkrumah. Criou-se também, nesse período, um Comitê Regional de Delegados, considerada a primeira formação política organizada. Outro fator marcante para esse processo de descolonização fora a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização da Unidade Africana (OUA), que se transformaram em palanque do anticolonialismo.

³A guerra na Angola iniciou no dia 04 de fevereiro de 1961, quando angolanos ligados a grupos de libertação reuniram-se contra o governo Salazar, atacando a casa de reclusão militar em Luanda. Seu fim fora no dia 11 de novembro de 1975 com a independência da Angola. (VISENTINI, 2012).

lismo militante.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, e com Salazar ainda no poder, surgiam na África grupos contra a ditadura, gerando, assim, uma nova etapa na história nacionalista africana, o qual usando-se da crise colonialista europeia difundiam-se no pós-guerra, mostrando que “os brancos e seus Estados podiam ser derrotados, total e vergonhosamente” (HOBSBAWM, 1995, p. 212).

Diante desses grupos que surgiam, dois foram de grande importância para o processo de independência da Angola, o Movimento Popular de Libertação Angolana (MPLA) e o União das Populações do Norte da Angola (UPNA), posteriormente conhecida como União das Populações da Angola (UPA); cada um com suas pautas políticas e seus apoios sobreviveram a (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) PIDE, governada tanto na Europa quanto na Angola por Salazar. Desse modo,

O branco angolano, de nascimento ou de coração, sentia-se diante do seguinte dilema: de um lado, o MPLA, marxista, comunista, mas com o apoio da Metrópole. Do outro, a FNLA, anticomunista, pró-Occidente, nacionalista, mas... Formada pela antiga UPA, que “massacrara os brancos de 1961”, os “sanguinários tribalistas do Norte”. Portanto, os brancos preferiam o meio termo, nem o marxismo de Agostinho Neto, nem o poder da força do Holden Roberto, o tribalismo negro. Surgia, assim, a UNITA. (CASCUDO, 1979, p. 2).

O historiador Wheeler (2009) expõe que a revolta teve início no norte da Angola em 15 de março de 1961, em que atacaram fazendas e postos administrativos dos portugueses. Em 1974 a revolução dos cravos liderada pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) derrubou o regime ditatorial salazarista do Estado Novo. Esse movimento buscava estabelecer liberdades democráticas que buscavam promover mudanças sociais no país. Houve uma aceitação em massa desse mo-

vimento de resistência, o que gerou um enfraquecimento militar por parte dos europeus.

Segundo Visentini (2012), devida à revolução de cravos foi reconhecida a independência angolana, sendo convidados para formar um governo de transição os três principais movimentos de libertação angolana (MPLA, UNITA e FNLA). Diante disso, em 15 de janeiro de 1975 foi assinado o acordo de Alvor entre o governo português e os três principais movimentos de libertação angolano, estabelecendo a partir desse acordo parâmetros de partilha de poder sob a Angola.⁴ Em 1975, estabeleceu-se uma nova administração formada por representantes dos três movimentos, os quais ficariam no governo até a proclamação oficial da independência da Angola, que ocorrera em 11 de novembro de 1975. Mesmo com sua independência, os conflitos não tiveram fim, houve dois governos paralelos, já que o MPLA declarou, em Luanda, após a saída das autoridades e das últimas tropas portuguesas, a República Popular de Angola, enquanto isso a FNLA e a UNITA proclamavam, em Huambo, a República Democrática de Angola.

Adentrando a vida do autor, José Vieira Mateus da Graça,⁵ cujo pseudônimo é José Luandino Vieira, fora um escritor luso-angolano

⁴A recusa em conceder independência às colônias africanas estimulou movimentos guerrilheiros de libertação em Moçambique, Guiné-Bissau e Angola. Em 1968 Salazar sofreu um derrame cerebral e foi substituído por seu ex-ministro Marcelo Caetano, que prosseguiu com sua política. A decadência econômica e o desgaste com a guerra colonial provocaram descontentamento na população e nas forças armadas. Isso favoreceu a aparição de um movimento contra a ditadura. (In: historiadoromundo.uol.com.br. Acessado em 17 de junho de 2020).

⁵Suas principais obras foram: *A cidade e a infância*, publicada em 1960; *A vida verdadeira de Domingos Xavier*, escrito em 1961 e publicado em 1974; *Luanda*, escrito em 1963 e publicado em 1964; *Vidas Novas*, escrito em 1962 e publicado em 1975; *Velhas Estórias*, publicado em 1974; *No antigamente, na Vida*, publicado em 1974; *Nós, os do Mukulusu*, publicado em 1975; *Macandumba*, publicado em 1978; *João Vêncio: os Seus Amores*, publicado em 1979.

nascido em Vila Nova de Ourém, Portugal, em 04 de maio de 1935, o qual com menos de dois anos de idade, juntamente com seus pais mudou-se para Angola. Passara sua infância e sua juventude em Luanda. No início da guerra colonial, em 1961 contra o processo de colonização e engajando-se nas lutas pela libertação da Angola passou a fazer parte do Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA) tornando-se um participante na luta armada contra Portugal; porém, em 1959, estivera detido pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), por ter se manifestado contra a ditadura. Fora nesse período que Luandino escreveu sua obra de contos *Vidas Novas*, o qual está incluso o conto *O Fato completo de Lucas Matesso* (LABAN, 1980).

Luandino Vieira: Sim, é correcto. *Vidas Novas* é um livro que planeiei; foi escrito dia a dia. Uma história por dia, creio, mais ou menos. Mas muito antes de escrever estava tudo apontado: uma será sobre isso, outra sobre isto... discuti mesmo com Antônio Jacinto o plano antes de fazer, e depois fiz, escrevi e consegui fazer sair da cadeia esse manuscrito e...

Pergunta: Onde foi escrito?

Luandino Vieira: foi escrito na cadeia da PIDE, aqui em São Paulo, Luanda, para mandar um concurso da casa dos estudantes do Império. (LABAN, 1980, p. 34)

Desse ponto percebe-se a intensa ligação que há entre a ficção e a vida do autor, que expõe uma realidade sua em determinado momento de sua vida. Em 1959, Vieira volta a ser detido pela PIDE, sendo condenado a 14 anos de prisão no Campo de Concentração do Tarrafal, em Cabo Verde. Até 1964 passou por várias cadeias em Luanda. Em 1972 foi libertado e passou a viver em Lisboa até a Revolução dos Cravos; no entanto, em 1975, regressou a Angola, passando a assumir a função de diretor do departamento de orientação revolucionário

do MPLA, coordenando o grupo até 1979. Passa a exercer também os mais diversos cargos, agindo ativamente em instituições ligadas à cultura, às artes e à educação, concomitante à atividade de escritor, contista e romancista.

Desiludido com o reinício da guerra civil em Angola, logo após as eleições de 1992, regressou para Portugal e por lá vive até os dias atuais na zona rural do Minho, próximo de Vila Nova de Cerveira. Laban (1980) expõe que Luandino, considerado cidadão angolano, frequentou e terminou o ensino secundário em Luanda, fora preso por suas atividades anticolonialista, cumpriu grande parte da sua pena no campo de concentração de Tarrafal. Após a independência de Angola, foi nomeado diretor do programa de televisão popular da Angola, além da direção do MPL, fora também secretário geral da União dos Escritores Angolanos.

Em 1964 sua obra *Luanda* ganhou o prêmio Mota Veiga (Prêmio D. Maria José Abrantes da Mota Veiga), o qual através de um júri formado por uma comissão, com a maioria dos votos, e mesmo estando preso, recebeu o prêmio, o qual fora representado pela sua esposa, Ermelinda Graça, pelas mãos do governador do distrito de Luanda, Joffre Pestanha, fato que fora noticiado pela imprensa angolana. Nesse mesmo ano, o jornalista português Roby Amorim, em seu trabalho na imprensa angolana, articulou uma palestra com o tema “Bases para uma literatura angolana”, evidenciando e consumando que, com essa obra, nascia a literatura angolana (LABAN 1980).

O sucesso dos escritos de Luandino é fruto dos muitos questionamentos que são colocados acerca do mundo angolano, a maior parte deles é resultado do seu período carcerário, na década de 1960. Sua marca está na diversidade do português trabalhado em suas obras, o qual convencionou a língua do colonizador em Angola. Um exemplo

é a variação do léxico fato completo no conto analisado: ele preza por uma linguagem que abarque a diversidade portuguesa incluindo as falas dos nativos musseques da cidade de Luanda. Não é à toa que seus trabalhos têm gerado uma infinidade de análises comparativistas, como a que aqui, nesta pesquisa, é apresentada, em que se têm muitos estudos que o compara a Guimarães Rosa. No entanto, aqui, busca-se fazer uma relação com os escritos de Haroldo Maranhão.

Luandino, em seus escritos, se apossa da língua do colonizador para, através do testemunho, expressar a sua realidade; sendo suas narrativas, como no conto analisado, uma descrição do que ocorria nos estabelecimentos prisionais, a essa manifestação do testemunho do colono Jean Paul Sartre, ao prefaciar o livro *Os condenados da terra*, evidencia que “Nossas vítimas nos conhecem por suas feridas e seus grillhões; é isto que torna seu testemunho irrefutável. Basta que nos mostrem o que fizemos delas para que conheçamos o que fizemos de nós”. (SARTRE *apud* FANON, 1968, p. 8). Assim, há uma reconstrução do que ocorria com os colonos nas cadeias angolanas, sendo elas testemunhadas, sentidas e conhecidas pelos leitores desse grande escritor, que mesmo nascido no país dos colonizadores, por amor a Luanda e a África, optou por se colocar como colonizado.

O trauma a partir das torturas

Experiências traumáticas, segundo Seligmann-Silva (2003), foram conceituadas por Sigmund Freud como aquelas situações de choque que não são assimiladas em sua totalidade quando ocorrem. Aqui, o testemunho entra como uma narração não completa desses fatos, sejam eles de batalhas ou acidentes. Trata-se, da:

História de um choque violento, mas também de um *desencontro* com o real (em grego, vale lembrar, “trauma” significa ferida). A incapacidade de simbolizar o choque — o acaso que surge com a face da morte e do inimaginável — determina a repetição e a constante “posterioridade”, ou seja, a volta *après-coup* da cena. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 49).

Por essa lógica, trauma entra como um princípio formulador dentro desse novo campo literário, que é o da literatura de testemunho. Segundo Freud (1998), em sua obra *Além do princípio do prazer*,

o conceito de trauma implica necessariamente uma conexão desse tipo com uma ruptura numa barreira sob outros aspectos eficazes contra os estímulos. Um acontecimento como um trauma externo está destinado a provocar um distúrbio em grande escala no funcionamento da energia do organismo e a colocar em movimento todas as medidas defensivas possíveis. (FREUD, 1998, p. 19).

À vista disso, entende-se que o trauma, como meio de defender-se, pode causar um silenciamento ou necessidade de testemunho aos violentados. A esse respeito, Werner Bohleber (2007) elucida dois caminhos para o traumático: *um*, que o choque causado pelo trauma impede formulações acerca do trauma, devido encontrar-se em desamparo, sem relações afetivas e de comunicações internas; *dois*, que o choque traumático causa no indivíduo construções narrativas, no entanto, não se trata do evento traumático, mas possibilita que haja o testemunho. Portanto, esse processo de construção memorialista dos acontecimentos, bem como dos lugares nos contos, mostram um processo traumático que se evidencia a partir do testemunho. Justamente esse acontecimento traumático que colabora, em parte, para que haja o testemunho.

Partindo desse princípio, atuações mentais são produzidas por quem é traumatizado, em que ocorrem construções de testemunhos

que garantem a literalização do trauma. Diante de cada caso traumático, possui uma manifestação específica manifestada nas narrativas. Assim, narrar o trauma é impossível, o que se tem é uma narração constituída de testemunho (SELIGMANN-SILVA, 2003).

Novamente Seligmann-Silva (2013), em uma entrevista para o programa de apoio a pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, chamado *Diálogo Sem Fronteira*, elucida sobre essa nova concepção de trauma na literatura, com uma concepção moderna e contemporânea, usa das teorias de Freud para explicar esse novo conceito. Segundo ele, o trauma é um conceito surgido no século XX na psicanálise, mas que veio das teorias da medicina traumática, tratada como feridas psicológicas. Contudo, dentro da literatura de testemunho esse conceito psicanalítico se mantém, o qual se trata de uma ferida psicológica, mas de maneira mais aguçada, aqui passa a tratar-se de um ferimento que precisa de cuidados.

Nessa lógica, a narrativa de testemunho é uma abordagem da literatura de resistência, que abrange produções literárias de caráter memorialista, as quais são narradas por aqueles que se encontravam sob o domínio de regimes opressores. Seus relatos deslocam-se entre as lembranças e a incapacidade de esquecer-se dos fatos acontecidos, utilizando-se das palavras e da escrita para narrar as experiências traumáticas que a memória se nega a esquecer.

O testemunho reside, assim, na rugosidade da distância insalvável entre a linguagem, o corpo e a experiência. Nele, repete-se infinitamente o silêncio que não se apreende como mutismo (ligado a uma negação ou a um excesso de palavras), mas como inscrição de uma força singular cuja sobrevivência se pressente no impossível que o lança em devir. O testemunho é, nesse sentido, o movimento de atravessar o mundo com a matéria do silêncio que a memória desloca no corpo, fazendo emergir um texto impossível. O texto da vida. (VILELA, 2012, p. 177)

Pouco já se comentou acerca das inúmeras catástrofes e violências que se sucederam a partir do século XX. Com um gigantesco número de pessoas torturadas e mortas, esse período traz à tona uma nova vertente de escritos literários, instaurando um novo modelo de escrita, não mais de caráter estilístico, mas sim, temático e conteudista, com uma linguagem que vem se ressignificar e descrever de maneira mais similar, justamente as frustrações desse momento histórico.

O termo Resistência e suas aproximações com os termos “cultura”, “arte”, “narrativa” foram pensados e formulados no período que ocorre, aproximadamente, entre 1930 e 1950, quando numerosos intelectuais se engajaram no combate ao fascismo, ao nazismo e as suas formas aparentadas, o franquismo e o salazarismo. O que os italianos chamavam de *partigiani* e os franceses logo traduziram como *partisans* significava participação, partido, luta de uma facção que se rebelou contra as milícias nazi-facistas que ameaçaram apossar-se da Europa no fim dos anos trinta e só foram derrotadas em 1945. Firmou-se ao longo desses anos sombrios uma frente de caráter libertador que, em luta de guerrilhas e emboscadas, o *maquis* (de *macchia*, no sentido curso de moita onde entocaiavam os resistentes), disputava palmo a palmo as áreas invadidas. (BOSI, 2002, p. 125)

Esse período é marcado por uma nova formulação no fazer artístico, cultural e narrativo, em que a resistência e sua carga significativa, e com um cunho libertador, trazem para os intelectuais desse período um meio de combater, através dos seus talentos, os variados grupos de opressão. Diante disso, surge uma variedade de textos que, a partir do seu estilo e das temáticas trabalhadas, elucidam a barbárie que foram os atos políticos que se instauraram no mundo a partir do século XX, o qual:

Ao tomar contacto com essas obras, o leitor politizado do pós-guerra supôs que a natureza mesma do fenômeno literário houvesse mu-

dato radicalmente e que, a partir da luta contra os regimes totalitários e belicistas, a escrita passara a ter a mesma substância cognitiva e ética da linguagem de comunicação, que é o nosso pão cotidiano quer na vida pública, quer na vida privada. A escrita ficcional teria passado a ser uma variante e, não raro, uma transcrição do discurso político ou da linguagem oral, de preferência popular. (BOSI, 2002, p. 126)

Nessa situação, tem-se uma descrição, mesmo que com uma linguagem oral e popular, da realidade vivida nesse período por pessoas que foram vítimas da crueldade totalitária. O que se tem nesse período é uma proposta neo-realista que significasse a libertação da escrita. “Novamente a resistência ético-política buscava traduzir-se em uma resistência no plano das opções narrativas e estilísticas.” (BOSI, 2002, p. 127).

Novamente Bosi (2002) elucida que a temática da resistência se torna universal dentro da cultura existencialista. Com uma dimensão ética e uma atitude que transcende aos que são considerados de direita e contra o nazifascismo. Para Sartre e Camus, trata-se fundar palavras radicais antiburguesia, que, não conformada, busca revolucionar construindo, assim, um novo homem. Diante disso, “Em termos de criação narrativa, o importante é ressaltar a coexistência de absurdo e construção de sentido, de desespero individual e esperança coletiva; em suma, de escolha social arrancada do mais fundo sentimento da impotência individual.” (BOSI, 2002, p. 128).

Seligmann-Silva (2008) elucida sobre a cena da literatura de teor testemunhal, e a sua noção “literatura de testemunho”, é mais utilizada no âmbito anglo-saxão. Nesse ponto são pensados os tribunais do pós-guerra, dado a origem do testemunho, bem como os diálogos com os estudos literários latino-americanos, onde esse termo *testimonio* exerceu um papel de grande importância a partir dos anos de 1970.

Não procura-se normalmente nessa bibliografia definir de modo estrito qual seria a literatura de testemunho: de um modo geral, trata-se do *conceito de testemunho* e da forte presença desse elemento nas obras de sobreviventes ou de autores que enfocam as catástrofes (guerras, campos de concentração etc., predominantemente do século XX). [...] . Com os estudos que realizam paralelos entre o testemunho da Shoah e o do Gulag, bem como com obras de (ou sobre) sobreviventes de outros genocídios e catástrofes estabeleceu-se uma nova área dedicada ao estudo comparado dos genocídios. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 20).

Sendo assim, esse tipo de testemunho utiliza-se da literatura e da ficção para através dela testemunhar, de maneira realista, as atrocidades, os genocídios, a situação traumática e corporal dos que vivenciaram ou não o período do pós-guerra.

Nos estudos de testemunho deve-se buscar caracterizar o “*teor testemunhal*” que marca toda obra literária, mas que aprendemos a detectar a partir da concentração desse teor na literatura e escritura do século XX. Esse teor indica diversas modalidades de relação metonímica entre o “real” e a escritura. (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 85).

Diante disso, são criados variados meios testemunhais que elucidam esse processo de escrita e expressam a situação do sobrevivente, além dos supracitados, há também, segundo Seligmann-Silva (2008) outro parentesco semântico dessa noção, são elas: *superstes* e *testis*.

Verificamos a diferença entre *superstes* e *testis*. Etimologicamente, *testis* é aquele que assiste como um «terceiro» (*terstis*) a um caso em que dois personagens estão envolvidos; e essa concepção remonta ao período indo-europeu comum. Um texto sânscrito enuncia: «todas as vezes em que duas pessoas estão presentes, Mitra está lá como terceira pessoa»; assim o deus Mitra é, por natureza, a «testemunha». Mas *superstes* descreve a «testemunha» seja como aquele «que subsiste além de», testemunha ao mesmo tempo *sobrevivente*,

seja como «aquele que se mantém no fato», que está aí presente. (BEVENISTE *apud* SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 178).

Ainda Seligmann-Silva (2008) evidencia que Benveniste, a partir dessa citação, apresenta a proximidade e contaminação semântica entre esses dois sentidos, em que o *martir* moderno aproxima-se do testemunho como *testis*, agora o *superstes* foca-se na audição, enquanto *testis* foca-se na visão já que possui uma concepção instrumental da língua, crendo na possibilidade de circular entre o tempo da cena histórica e o tempo em que ela se escreve.

Nessa acepção, as narrativas de teor testemunhal são literaturas de testemunho que através da ficção reconstitui e descreve acontecimentos com base em experiências reais de um alguém que testemunhou um fato memorialista. Diante disso, tem-se em parte, um processo de “reconstrução” que a partir de relatos traumáticos da voz aos sobreviventes e as minorias. Por esse viés,

Não podemos pensar em literatura de testemunho sem ter em mente essa concepção anti-essencialista do texto. Nesse gênero, a obra é vista tradicionalmente como a representação de uma “cena”. Mas qual é a modalidade dessa representação? Certamente não podemos mais aceitar o seu modelo positivista. O testemunho escrito ou falado, sobretudo quando se trata do testemunho de uma cena violenta, de um acidente ou de uma guerra, nunca deve ser compreendido como uma descrição “realista” do ocorrido (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 10).

Como toda catástrofe é carregada de traumas, é importante esclarecer que o testemunho não é uma descrição total do ocorrido. O que se tenta expressar com isso, que, é, impossível descrever em sua totalidade o trauma, sempre haverá algo que ficou e não pode ser dito, por isso usa-se o termo recriar para assim tentar ao máximo narrar esse trauma da maneira mais verossímil possível. Desse modo,

[..] há, em suma, inúmeras modalidades de testemunho, seja em relação a situações, eventos, períodos (Shoah, Gulag, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.), seja em relação a formas de expressão do testemunho (memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções, etc.). (SALGUEIRO, 2012, p. 286).

Portanto, nesse contexto de análise literária e histórica que este conto pode ser analisado, sendo ele parte desse acervo que se encontra inserido nos escritos de teor testemunhal, apresentando situações traumáticas a partir da tortura representada pelos atos cometidos a Lucas Matesso.

O Conto *O fato completo* de Lucas Matesso

O conto de Luandino Vieira fora publicado diretamente na coletânea *Vidas Novas*, primeiramente em Paris, sem data e revisão do autor, o qual só em 1975 os publicou em território africano pela União dos Escritores de Angola (UEA). Com uma escrita não linear, apresentando um narrador onisciente, o conto *narra a tortura passada em cárcere por Lucas Matesso, ou preso 16, que ocorriam no governo salazarista em Luanda, na Angola. Representa, além disso, de maneira metafórica, a ignorância dos torturadores em compreender a variação lexical diante do termo fato completo.** Dessa forma, a obra* apresenta a vida carcerária dos presos políticos que combatiam ou eram suspeitos de envolvimento com grupos de combate ao colonialismo.

O conto do angolano busca, por meio de um estilo de escrita muito pessoal, registrar as relações, ora de acordo, ora confusas, entre a linguagem do dominador e as mais diversas conotações semânticas, que os dominados, os subjugados das antigas colônias portuguesas em África, mais especificamente na Angola, dão às palavras e expressões

da língua portuguesa naquele país.

Associando este fato a um contexto de ditadura e, portanto, de crise política, cultural e perseguição a tudo aquilo que divergia da ideologia da elite dominante, Luandino Vieira constrói literariamente um drama comum durante aquele período de obscurantismo salazarista, onde o ditador expande o braço repressor de seu governo antidemocrático, autoritário e violento aos territórios subjogados por Portugal.

A máquina ditatorial de Salazar cria um ambiente repressivo em que a vítima Lucas Matesso, um preso político, acusado de subversão, é encarcerado e aviltado por um interrogatório inócuo em que a tortura física é instrumento essencial de coleta de informações, de delações, mas mais do que isso: de demonstração de obediência à autoridade central da ditadura, de forma a exhibir serviço perante os agentes superiores do governo de Oliveira Salazar.

Adentrando o personagem Lucas Matesso, ou preso 16, que faz referência ao número da sua cela, é um prisioneiro político de Luanda por suspeita de ligação com o Kongo,⁶ o qual é torturado durante três meses em busca do chefe do seu bando, no caso Domingos André.

O bufo que tinha-lhe queixado jurava que o rapaz tinha ligação com o Kongo, mas em três meses de interrogatórios, porrada todas as vezes, dias sem comer e sem tratamento.

[...] Esse sacana do Lucas João Matesso, da cela 16.

[...] — Artur traga-me o 16!

[...] Domingos não lhe apanhavam, já tinha ido mesmo no Kongo. (VIEIRA, 1997, p. 74, 76, 78).

⁶Trata-se de participantes da União das Populações Angolanas (UPA) antiga União das Populações do Norte de Angola (UPNA), dentre eles exilados bakongo no congo da Belga, que entre suas muitas lutas, buscavam pela restauração do antigo reino do Kongo, com a mítica capital, S. Salvador do Congo, em território angolano.

O caso de Lucas Matesso é curioso, já que após três meses de prisão ele nada confessara de relevante para os agentes repressores. Nesse diálogo com o personagem, Brait (1985) esclarece sobre a função discursiva perante a narrativa, em que sua importância e seu sucesso estão estritamente ligados ao fazer artístico do autor, sendo esta outra questão que também é importante considerar nos textos. Portanto,

Tanto o conceito de personagem quanto a sua função no discurso estão diretamente vinculados não apenas à mobilidade criativa do fazer artístico, mas especialmente à reflexão a respeito dos modos de existência e do destino desse fazer. Pensar a questão da personagem significa, necessariamente, percorrer alguns caminhos trilhados pela crítica no sentido de definir seu objeto e buscar o instrumental adequado à análise e à fundamentação dos juízos acerca desse objeto. (BRAIT, 1985, p. 27).

Dado isso, infere-se acerca do momento histórico em que vivia o autor, o qual alude mesmo que em parte a sua trajetória, desacordos e violências sofridas a partir dos padrões sociais em período de censura e opressão. Os acontecimentos dados aos personagens estão direcionados a um ato reflexivo exposto pelo autor. Esse processo se dá por meio de seu objeto (personagem) que critica, define e se fundamenta apoiado em seu juízo de valor. Contudo, é necessário entender que não se deve associar as personagens com os reais indivíduos em sua totalidade, mas sim, associar suas características e seus comportamentos narrativos ao que verdadeiramente é real.

As pessoas reais, assim como todos os objetos reais, são totalmente determinados apresentando-se como unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados, dos quais somente alguns podem ser “colhidos” e “retirados” por meio de operações cognitivas especiais. Tais operações são sempre finitas, não podendo por isso nunca esgotar a multiplicidade infinita das determinações do ser real,

individual, que é “inefável”. (CANDIDO, 1972, p. 33).

Os personagens são partes de uma história narrada que está ligada à realidade. O que acontece nesse caso, são personagens verossímeis ao real, que, com concepções próprias, baseiam-se em uma pessoa não fictícia, mas nunca na sua totalidade. Além disso, é necessário entender que “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (CANDIDO, 1972, p. 13-14). É a partir delas que as narrativas se tornam claras, pois é nelas que o fictício se completa e se fixa, onde se aprende que o núcleo principal da narrativa gira em seu torno.

Por esse viés, segundo Sarmiento-Pantoja (2014), o narrador entra como ponto chave, ele é o responsável pelo *ethos*, ou seja, o caráter moral que evidencia os acontecimentos de caráter social de determinado período catastrófico. Essa situação se concretiza na medida em que se criam os personagens, moldando-se no decorrer das narrativas suas personalidades, sendo elas “boas” e “más”, que a partir de um campo ético constituem posições de caráter valorativo indispensáveis à sociedade. Assim, os processos de resistência aparecem por rumos que por hora se opõem, já que apresentam posições com “mão de duas vias”.

Ao que está supracitado, percebe-se a importância do personagem para relatar as torturas causadas nesse período de violência, sendo ele um ponto chave utilizado pelo autor. Dessa maneira, adentra-se a tortura, temática usada pelos autores para evidenciar esses atos atrozes cometidos aos presos políticos em período de opressão na Angola. Diante disso, na 3ª pessoa, Luandino Vieira expressa as experiências e violências vividas em período ditatorial.

Nesse contexto, a temática da tortura, torna mais evidente as re-

flexões políticas, sociais e culturais causadas pelo uso de atrocidades na obra, que em Luandino Vieira esse processo de opressão se destaca através das violências cometidas contra Lucas Matesso, que é surrado inúmeras vezes como meio de delatar Domingos, chefe de um dos grupos contrários aos ideais salazaristas.

Uma coisa por ali e por acolá, conversas sem importância, mas nem um nome. Chamava-lhe para interrogatório pela noite dentro, mandava-lhe molhar o corpo antes de o ajudante lhe arrear uma surra de cavalo-marinho, o homem torcia, gemia, borrava às vezes, pedia perdão, mas, bem espremido como ele sabia fazer, não deitava nada. (VIEIRA, 1997, p. 74).

A máquina ditatorial de Salazar cria um ambiente repressivo em que a vítima Lucas Matesso, um preso político, acusado de subversão, é encarcerado e aviltado por um interrogatório inócuo em que a tortura física é instrumento essencial de coleta de informações, de delações, mas mais do que isso: de demonstração de obediência à autoridade central da ditadura.

Os torturadores o mantêm preso por puro sadismo, como se pode ver descrito no início do conto, mas também, usando-o como oportunidade de ascensão de carreira dentro da corporação ditatorial.

Mas o inspetor não quisera mais ouvir-lhe as desculpas que estava arranjar, a cabeça cheia desse exame que chegava e uma raiva a encher-lhe o peito curto, uma vontade de rebentar de porrada esse cão do Lucas Matesso, fazer-lhe confessar qualquer coisa, nem que fossem mentiras não fazia mal. Era preciso apresentar o processo ao inspetor, era a sua fama, a sua carreira que estava ainda em perigo. (VIEIRA, 1997, p. 75).

Há, portanto, motivos que vão além da pura acusação de subversão; os agentes da repressão também refletem, em suas ações, os seus interesses pessoais que, dentro da variedade de funções da estrutura

estatal de coerção, ambicionam os cargos de melhor remuneração e melhor posição social. Essa mixórdia de intensões apenas agravava sobremaneira a situação de sua vítima, agora mais do que nunca à mercê das mais sádicas arbitrariedades.

Por isso ria agora baixinho, satisfeito, esfregando as mãos contentes, engelhando a cara para esconder os olhinhos maus, pensando que sim, era agora que lhe caçava, esse tipo tinha esperado três meses e agora ia talvez receber algum recado. Já sentia o chicote a berrar em cima da pele do homem, os gritos, as desculpas que ele punha sempre, aquele prazer que lhe entrava no corpo quando acendia o cigarro e se encostava na cadeira para começar ditar no ajudante:

— ... declarou que (VIEIRA, 1997, p. 75).

Outro ponto que também evidencia a tortura nessa obra é com relação a variação lexical dada ao *fato completo*, que em Portugal faz referência a roupas, e na Angola, é um prato típico da região. Essas questões levaram o personagem a sofrer ainda mais com a violência militante, que sem um entendimento e conhecimento diante da versatilidade desse vocábulo continuará a flagelar sem piedade Lucas Matesso.

[...] A mulher do Gajo falou-lhe baixinho em mandar o fato completo!

— O fato completo?...

— Sim, chefe! Foi isso que a tipa disse!

[...] No chão de cimento o homem tinha espalhado todas as roupas limpas Lucas Matesso ia receber nessa manhã.

— Mas não veio o fato?

— Não, chefe! Veio comida, dessa comida que esses gajos comem, com aquela porcaria do azeite amarelo, e esta roupa.

[..] Essa comida de feijão de azeite-palma com peixe de azeite-palma, a banana e tudo, que toda a gente nos musseques tem só

a mania de chamar de “fato completo”. (VIEIRA, 1997, p. 73, 79, 86)

Lucas Matesso havia recebido por cinco minutos a visita de sua mulher, descrita pelo guarda prisional como “apesar de preta, é muito boa...” (VIEIRA, 1997, p. 73), em que depreende-se a ideia de ela ser nativa, angolana, e a partir dessa visita, Luandino constrói a trama que culminará no clímax do conto, ironizando a capacidade intelectual dos agentes da ditadura, bem como explicitar a dimensão da diversidade linguística do mesmo idioma como fator de confusão a toda tentativa de interpenetração de culturas por meio da força.

— Tudo ocorreu às mil maravilhas. Cinco minutos pró gajo ver a mulher. Apesar de preta, é muito boa...

— Diga lá a novidade, carago! Está-me a fazer água na boca!

O velho guarda prisional riu com a confiança desse chefe que podia mesmo ser ainda filho dele:

— Ora, quer saber?! No fim da visita os sacanas abraçaram-se para se despedirem e julgaram que eu não estava a ouvir. Ah, ah, ah! A mulher do gajo falou-lhe baixinho em mandar o fato completo!

— O fato completo?...

— Sim, chefe! Foi isso que a tipa disse!

— P’ra que raio quer esse gajo o fato completo com este calor? Ou o sacana pensa que o processo dele vai para tribunal?! (VIEIRA, 1997, p. 73–74)

Ironicamente, Luandino satiriza a ignorância linguística dos agentes da tortura, mas também registra o fenômeno da variação linguística naquele país lusófono. A questão dramática desse fator cultural implica num ato que vai além das discussões entre linguistas, ela é causadora de violência direta contra os inimigos da elite dominante, que por meio dos mecanismos repressivos que ela dispõe, submetem

suas vítimas a situações de extremo sofrimento, como é o caso de Lucas Matesso.

Sem horário ou data marcada, Lucas Matesso sofria inúmeras torturas durante o período em cárcere, em momentos de interrogatório, sem uma comunicação com seus torturadores agonizará em dor e angústia durante três meses. Assim, o narrador descreve como ocorriam as violências ditatoriais que envolve o momento histórico da ditadura na Angola.

Ainda nem tinha dado um passo no gabinete, estava a olhar o chefe a sorrir bondoso, quando o chicote lhe apanhou num rio de fogo do pescoço até nos rins, colocando a camisa velha na pele. Lucas Matesso, apanhando assim à toa, gritou, cobrindo a cara com as mãos, já sabia o ajudante do chefe ia lhe bater mesmo na cabeça como era mania dele. O riso de mabeco do homem misturou-se nesse fogo de jindungo na pele e, na cara dele, o chefe, estava-lhe já a berrar:

— Tudo! Tudo! Quero tudo! Hoje não é como as outras vezes!

E o chicote atirava-se para lhe apanhar nas costas, na frente, torcendo-lhe o corpo que ele queria ainda fazer direito, quieto, e abrindo a boca que ele queria mesmo fechada, calada, sem uma palavra de perdão para esses homens, três meses ali e sempre com a pancada no corpo, na cabeça, parecia a vida deles não sabia mais nada, só bater, só arrear. O ajudante ria e levantava o braço gordo bem alto para deixar cair com força o grosso chicote que punha um barulho diferente nessa manhã bonita. Chamados pelos gritos do preso, os cães correram e adiantaram ladrar-lhe, trazendo mais confusão nos pés que arrastavam no cimento, no barulho da cadeira a cair com Lucas Matesso batendo com a cabeça no chão, o chicote sempre a arrear-lhe, e então, quando ia mesmo falar, perdão, para ver ainda se o chefe parava, a voz rouca e má entrou-lhe nas orelhas:

— Pronto! Ó Adão! Um balde de água!

A água estava fria, era boa assim encima o fogo a doer nas costas, a queimar, e um princípio de calma invadiu-lhe para lhe lembrar essa hora agora era perigosa, tinha de aguentar bem...

— Levanta-te! Quem é gajo? Anda, fala depressa!

— Não conheço, nosso chefe! Já falei não conheço...

— Schcht! Cala-te! Quem é o gajo da fábrica, depressa!

O ajudante chegou-se, mansinho, mabeco de olhos a luzir com aquela carne assim de borla, balançando e fazendo gemer o chicote. (VIEIRA, 1997, p. 81-82).

É nesse contexto narrativo que o conto enfatiza momentos de tortura que se repetem constantemente: “O chefe agarrou no balde da água e despejou outra vez na cabeça ensanguentada, no corpo rasgado de Lucas Matesso.” (VIEIRA, 1997, p. 84). Todas essas violações ao corpo testemunham uma contínua realidade sangrenta, em que a África se viu inserida até as décadas finais de sua colonização.

Nesse cenário narrativo que interliga ficção e realidade, evidencia-se os escritos de Seligmann-Silva (2010), segundo ele:

O testemunho tanto artístico/literário como o jurídico pode servir para se fazer um novo espaço político para além dos traumas que serviram tanto para esfacelar a sociedade como para construir novos laços políticos. Esta *passagem pelo testemunho* é, portanto, fundamental tanto para indivíduos que vivenciaram experiências-limite, como para sociedades pós-ditadura. (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 12).

Por esse viés, abre-se espaço para supor a partir da vida de Luan-dino Vieira e sua narrativa, que trata-se de uma escrita de teor testemunhal, que se concretiza no seu fazer literário, dando espaço para expor um novo lado político, nesse caso os das minorias que se uniam em grupos para lutar contra os regimes de opressão. Assim, seus textos podem ser considerados como escritos da literatura de resistência.

Portanto, é nesse contexto de violência assinalado que se discute a temática da tortura. Alfredo Bosi escreve no seu livro *Literatura e Resistência* que “a resistência se dá como tema” (BOSI, 2000, p. 120), considerando o significado da palavra resistir, compreende-se que o

autor atribui essa definição justamente ao sentindo de se manter firme, de não ceder ao choque causado pelo outro, assim, o tema nos textos de resistência traz vida, estímulo para se ir contra o choque, ele traz a liberdade necessária para se expor uma realidade silenciada que de maneira gradativa se expõe traves do símbolo. Através do tema,

A situação do romancista é outra. Ele dispõe de um espaço amplo de liberdade inventiva. A escrita trabalha não só com a memória das coisas realmente acontecidas, mas com todo o reino do possível e do imaginável. O narrador cria, *segundo o seu desejo*, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes. Graças à exploração das técnicas do foco narrativo, o romancista poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenomenologia de resistência do *eu* aos valores e antivalores do seu meio. (BOSI, 2000, p. 121).

Sarmiento-Pantoja (2014) em seus estudos acerca desse período de catástrofes e testemunhos também discute a resistência elucidada nos textos segundo o uso de temas e , para ela, quando a resistência passa a se expressar através de temas, cabe ao narrador manipular os fatos expostos, o qual usa da historiografia para desenvolver sua narrativa. Assim, o uso da temática nesses textos justifica-se a partir de um acontecimento histórico, situado no tempo e no espaço. A resistência, nesse sentindo, encontra-se situada a partir da sua ligação e manifestação de um estado de exceção, o qual vem sempre ferir os valores fundamentais da humanidade.

Desse modo, Sarmiento-Pantoja (2014) evidencia justamente o que ocorre nos contos de Luandino Viera, em que a partir do tempo do salazarismo, em espaços diferenciados, Angola, com o uso da temática da tortura, desenvolvem em suas narrativas situações e acontecimentos históricos que discutem a resistência manifestada pela escrita de teor testemunhal, trazendo valores e oportunidades aos que até en-

tão eram oprimidos, reconhecendo os seus direitos de expressar seus ideais.

Segundo Pilar Calveiro (2006), a tortura é uma experiência muito mais comum do que queremos aceitar. É mais fácil falar delas em suas expressões passadas do que as torturas que se manifestam no tempo presente. No entanto é mais pertinente que se faça o contrário e, assim, se perceba a sua atuação em modalidades atuantes que se necessita determinar. Em síntese, o principal objetivo da tortura está na busca por informações.

Pode-se conhecer variados meios de tortura e seus sentidos, as formas que ela assume dependem em cada momento, são funcionais ao poder específico que as aplica. Essas formas atuais de tortura permitem dá pistas que compreendem as transformações do poder político, ainda que seja de uma maneira muito preliminar. A sua primeira função está na intenção de iniciar no prisioneiro uma ilegalidade estatal, marcando sobre o seu corpo as novas regras, impondo limites e respeito ao mundo e sobre o direito de protegê-lo. A sua segunda função está ligada à intenção de obter informações úteis que o preso sequestrado pode ter. Este foi o objetivo que a tortura atuou de maneira mais eficiente. Outro ponto de atuação da tortura é quanto a sua atuação como uma mensagem de aviso a todos, já que, através das vítimas, cria efeitos sobre a sociedade (CALVEIRO, 2006).

Portanto, diante das discussões apresentadas percebe-se que a representação da tortura nos contos torna conhecido vários meios de violência que eram utilizadas nos cárceres durante a ditadura militar. Todos esses pontos observados a partir do tema trabalhado e da sua realidade histórica, social e geográfica evidencia esses meios diferentemente.

Conclusão

Finalizando essa proposta de reflexão teórica, ao analisar o conto *O fato completo de Lucas Matesso* de Luandino Vieira e considerando as teorias apresentadas, enfatiza-se que mesmo tratando-se de narrativa de teor testemunhal, os fatos aqui narrados não conseguem descrever em sua totalidade a realidade passada por presos políticos, já que há uma incapacidade memorialista por parte do torturado de simbolizar o choque, ou seja de narrar com total eficácia a história do trauma, o qual desloca-se entre o esquecimento, a alucinação e a incapacidade de esquecer fatos acometidos.

A literatura comparada fora um método de extrema importância para que se pudesse desenvolver este trabalho, já que a partir do seu caráter interdisciplinar, possibilitou que se adentrasse a outras áreas do conhecimento para compreender como as experiências traumáticas estavam inseridas nas obras a partir da temática da tortura.

Desse modo, a obra angolana por meio do léxico em *O Fato Completo* exemplifica, literariamente, relações e conflitos entre a linguagem do dominador e sua diversidade semântica e a linguagem do dominado, mais especificamente nas colônias portuguesas em Angola, no qual os nativos dão significado próprio a alguns verbetes e expressões da língua portuguesa naquele país.

Assim, é dentro desse contexto ditatorial que Luandino cria uma obra literária enfatizando um drama de crise política e cultural, no qual o perseguido é considerado um divergente da ideologia dominante, a opressão salazarista, em que o ditador é personificação do braço repressor de seu próprio governo antidemocrático, autoritário e violento nos territórios subjugados pela central do regime: Portugal. Então, a máquina ditatorial do próprio ditador cria um meio repressivo em que

a vítima, Lucas Matesso, é encarcerada. Nesse ponto, a tortura do corpo é um instrumento substancial para se conseguir informações, e mais do que isso: é uma estratégia de dominação e amostra pública de obediência irrestrita à autoridade central da ditadura, além de ser, por parte dos membros da força repressiva de apresentar serviço perante os agentes superiores do governo de Oliveira Salazar.

Diante disso, tem-se nos contos o testemunho marcado pela violação do corpo e da alma, nascendo, dessa forma, a experiência traumática e concomitante a isso, gerando também, a descrição da dor, das vivências impressas ao corpo. Assim, a literatura de testemunho entra como um meio de fazer justiça aos traumatizados, o qual os dá a possibilidade de narrar o que vivenciou, dando voz aos marginalizados e oprimidos.

Por esse viés, compreende-se que o corpo torturado a partir da literatura de testemunho passa a ter um enfoque diferenciado, o qual considerando a teoria literária de que trauma passa a ser sinalizado como ferida psíquica a ser cuidada, o corpo passa a ser usado com uma característica de movimento entre o silêncio e a voz, em que suas marcas fazem surgir o texto da vida.

Sendo assim, ao que está supracitado percebe-se a genialidade de Luandino Vieira. A partir dos seus escritos continua a cativar leitores e pesquisadores através do tempo e do espaço, o qual propicia elucidacões críticas necessárias e significativas no meio acadêmico, em que marca positivamente o mundo literário contemporâneo.

Referências

BOHLEBER, Werner. Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise. *Revista brasileira de psicanálise*, vol. 41, n. 1, p. 154-175, mar. 2007.

- BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia de Letras, 2002.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- CALVEIRO, Pilar. La decisión política de torturar. In: SUBIRATS, Eduardo. *Contra la tortura*. México: Fineo, 2006.
- CANDIDO, Antônio. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: editora Perspectiva, 1972.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- CASCUDO, Fernando Luiz da Câmara. *Angola: A guerra dos traídos**. Rio de Janeiro, Bloch Editores S A, 1979.
- CLAUDON, Francis; HADDAD-WOTLIG, Karen. *Elementos de Literatura Comparada: Teorias e métodos da Abordagem Comparatista*. Tradução de Luís Serrão. Portugal: Inquérito, 1992.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- HISTÓRIA Geral de Angola*. Argélia: Edições Afrontamento, 1965.
- HOBSBAWM, Eric J. *A era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível: www.paulofreire.org. Acesso em 23/10/2020.
- LABAN, Michel (et al). *Luandino: José Luandino Vieira e sua obra*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da literatura comparada à teoria da literatura*. 2 ed. Lisboa: Presença, 2001.
- MARTINS, J. P de Oliveira. *O Brasil e as colônias portuguesas*. 5 ed. Lisboa: Livraria Editora Zamparoni, 1920.
- MAZULA, Brazão. *Moçambique: Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: Inter-África Group, 1995.
- MENESES, Filipe Ribeiro. *Salazar: biografia definitiva*. São Paulo: Leya,

2011.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio. (orgs.) *Catástrofe e representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

PINTO, António Costa. O salazarismo e o fascismo europeu. In: ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de. *Salazar e o salazarismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

ROSAS, Fernando; BRITO, J. M. Brandão de. *Salazar e o salazarismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho: considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André DuRap. *Matraga, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. Rio de Janeiro, UERJ, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012, p. 284-303.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia. (org.). *Arte como provocação à memória*. Curitiba: CRV, 2014.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Zeugnis” e “Testimonio”: um caso de intraduzibilidade entre conceitos. *Pandaemonium germanicum*, 06/2002. p. 67-83.

_____. (org.). *História, memória, literatura: o Testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. *Testemunho e a política da memória :o tempo depois das catástrofes*. Revista Projeto. História. Volume 30, jun 2005. p. 71-98. Disponível em: www.pucsp.br Acesso em: 20/10/2020.

_____. Testemunho da Shoah e literatura. *Revista Eletrônica Rumo à tolerância*. FFLCH-IEL-UNICAMP, 2008, p. 16. Disponível em: www.rumoa-tolerancia.ffeilch.usp.br. Acesso em: 10/10/2020.

_____. *O Local do Testemunho*. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3–20, jan. / jun. 2010.

_____. História, Memória e Trauma. *Programa Diálogo sem Fronteira*. CEAv Unicamp. programa de apoio a pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP. 2013. Disponível em: www.youtube.com. Acessado em: 10/10/2020.

VIEIRA, José Luandino. *Vidas Novas*. 3. ed. Lisboa: edições 70, 1997.

VILELA, Eugénia. Do testemunho. *Revista de Filosofia Princípios*. Natal

(RN), v. 19, n. 31 janeiro/junho de 2012, p. 141-179.

VISENTINI, Paulo G. Fagundes. *As revoluções africanas: Angola, Moçambique e Etiópia*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

WHEELER, Douglas; PÉLISSIER, René. *História de Angola*. Lisboa: Tinta-dachina, 2009.

Resumo:

A partir do método da literatura comparada este artigo analisa o *O fato completo* de Lucas Matesso (1997) de Luandino Vieira e as torturas que nele estão descritas. Nesse viés, o objetivo do trabalho está em refletir as experiências de traumas depositadas ao corpo após o processo de tortura, concomitante a isso refletir as violências acometidas contra o personagem Lucas Matesso diante dessa obra de teor testemunhal. Portanto, a manifestação literária representada pelos contos, no contexto contemporâneo da literatura brasileira e angolana, permite perceber a violência ditatorial e a resistência por parte dos encarcerados, na qual mostra a atrocidade e a brutalidade sofrida por eles, apresentando um cenário real vivenciado por países que até os dias atuais resistem as repressões ditatoriais.

Palavras-chave: Tortura; teor testemunhal; Lucas Matesso; Luandino Vieira; Salazarismo.

Abstract:

Using the method of comparative literature, this article analyzes the complete fact of Lucas Matesso (1997) by Luandino Vieira and the tortures described in it. In this bias, the objective of the work is to reflect the experiences of traumas deposited on the body after the torture process, concomitant to this to reflect the violence suffered against the character Lucas Matesso in the face of this work of testimonial content. Therefore, the literary manifestation represented by the tales, in the contemporary context of Brazilian and Angolan literature, allows to perceive the dictatorial violence and the resistance on the part of the prisoners, in which it shows the atrocity and brutality suffered by them, presenting a real scenario experienced by countries that until today resist dictatorial repressions.

Keywords: Torture; testimonial content; Lucas Matesso; Luandino Vieira; Salazarism.

Recebido para publicação em 30/10/2020.

Aceito em 08/01/2021.

Memórias de guerra: (res)sentimentos e revolta na escrita de Langidila

Mateus Pedro Pimpão António

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6042-4476>

mateuspimpao@yahoo.com.br

Nosso estudo está baseado em duas obras, nomeadamente: *Diário de um exílio sem regresso* (2003) e *Cartas de Langidila e outros documentos* (2004), ambas da ex-guerrilheira angolana Deolinda Rodrigues (1939-1967).¹ Refletindo, num sentido amplo, sobre as memórias da guerra colonial, pretendemos analisar especificamente sobre como a escrita de Deolinda Rodrigues faz emergir os (res)sentimentos e a revolta dos angolanos contra o sistema colonial português no início da primeira metade do século XX.

¹Deolinda Rodrigues Francisco de Almeida, mais conhecida por Langidila (seu nome de guerra), é uma guerrilheira e escritora angolana, nascida em Catete no dia 10 de fevereiro de 1939, tendo presenciado muitas atrocidades praticadas pelos colonizadores portugueses. A data de sua morte é indefinida até o momento. Existe a versão maioritária, a oficial, que afirma que ela faleceu em 2 de março de 1967. Mas outros, entre eles, Roberto de Almeida, seu irmão, acreditam que Deolinda Rodrigues foi executada no final de 1967 ou início de 1968. Seus pais eram professores primários, sendo que o pai partilhava as tarefas do ensino com as de pastor protestante.

A expressão ressentimento, em sua concepção etimológica, deriva do verbo “ressentir”, que significa o ato de sentir novamente. Esse sentimento que se instaura no psiquismo humano deve-se a uma impressão motivada por um estímulo externo na afetividade pessoal, que não apenas é sentido, mas (res)sentido, mesmo quando já não mais existe, ao menos externamente, pois, internamente, ou seja, no íntimo desse sujeito, ele permanece a produzir seus efeitos. O ressentimento é, assim, visto como um transtorno psicológico, uma espécie de vontade doentamente vingativa de um sujeito recalcado que transfere as responsabilidades de seu sofrimento para outrem.

No *Diário* e nas *Cartas* de Deolinda Rodrigues, repetem-se as perseguições, a fome, as agressões físicas e morais, as prisões, a desumanização, a violência em geral, as mortes, a dor, os desabafos, as sentenças enfáticas etc. De modo geral, poderemos verificar que o ressentimento do sujeito, nas obras de Deolinda Rodrigues, se evidencia não apenas pelas reações psicossomáticas do sujeito, decorrentes das repetições das práticas bárbaras do colonizador, mas também pela repetição dessas práticas na própria escrita.

A despeito das diferenças em suas estruturas composicionais, o *Diário* e as *Cartas* de Deolinda Rodrigues expressam um exercício pessoal em que se desvela a “alma” de um sujeito traumatizado. Esse desvelar da “alma” aponta para a finalidade dessas escritas do eu, também conhecidas como escritas autobiográficas: a subjetivação do discurso e a constituição de si.

Essa subjetivação do discurso é apresentada em seu desdobramento por Leonor Arfuch. Se antes os leitores tinham que lidar com representações fabulosas em torno de personagens míticas ou imaginárias, hoje eles encontram um novo e apaixonado tema de ilustração: “a representação de si mesmos nos costumes cotidianos e o desenho de

uma moralidade menos ligada ao teologal”. (ARFUCH, 2010, p. 45). O sujeito passa a ser visto dentro de uma esfera outra, a esfera do íntimo privado que faz emergir essas narrativas. É nesse lugar outro que o sujeito se revela como outridade — um si mesmo como outro construído imaginariamente, ou ainda, usando uma expressão de Leonor Arfuch, “a outridade de si mesmo”. (ARFUCH, 2010, p. 70). Tais construções de subjetividades querem romper com uma barreira que se ergue diante do sujeito, impedindo-lhe a reconstrução de sua história, a reconstrução de si mesmo. É nisso que se enquadram o *Diário* e as *Cartas* de Deolinda.

Em um artigo intitulado *The writer’s diary as borderland: the public and private selves of Virginia Woolf, Katherine Mansfield, and Louisa May Alcott*, Meg Jensen (2012) elege uma expressão de Guerra para mostrar o funcionamento das subjetividades nos diários de Woolf, bem como a sua preocupação em inovar em suas narrativas e com o crescimento de sua reputação literária. Ela afirma: “os diários de Woolf são tanto o campo de batalha em que ela se confronta quanto a fronteira entre essas preocupações”. (JENSEN, 2012, p. 3, tradução nossa).² Para Meg Jensen, os diários de Woolf, bem como os de Mansfield e Alcott, não são apenas um campo de batalha dos eus, mas também, e principalmente, locais transformadores: “Seus diários funcionavam como locais transformadores nos quais as preocupações pessoais se transformavam em artefatos textuais”. (JENSEN, 2012, p. 2, tradução nossa).³

Esses locais transformadores se configuram como espaços que propiciam uma maneira possível de viver; funcionam como locais de au-

² “[...] Woolf’s diaries are both the battlefield on which she confronts, and the border between, those central preoccupations.” (JENSEN, 2012, p. 3).

³ “Their diaries functioned as transformative locations in which personal concerns became textual artefacts.” (JENSEN, 2012, p. 2).

tolegitimação. E essas escritas podem ser tidas como vivificantes. Em seu artigo intitulado *Fronteiras de identidades: a escrita do eu em O diário de Anne Frank*, Denise Borille de Abreu afirma que esse tipo de escrita, que ela chama de *escrita de vida*,

pode vir a propiciar ao sujeito traumatizado a oportunidade de reconstruir uma história e também a si próprio, agregando certa linearidade a uma história que, devido à intensidade de um encontro com o *Design* traumático, não teve início, meio e fim. (ABREU, 2016, p. 2).

Um ponto a ser notado na afirmação acima é que é o sujeito quem tenta buscar linearidade para a sua história, devido ao trauma sofrido. O acontecimento traumático provoca uma fragmentação no sujeito. A escrita de vida, que lida com os sujeitos que tentam conciliar o eu fragmentado, se propõe a transcender esse eu esfacelado e busca unir os pedaços estilhaçados pela experiência traumática. Nesse sentido, concordamos com Pedro Galas Araújo quando afirma que

a escrita de si na contemporaneidade funciona como uma busca para conciliar os cacos da fragmentação decorridos dessa crise. A narrativa do eu é uma tentativa de recuperar e fixar a imagem, sempre dispersa, de um eu coeso, uno, constante. No caos das sociedades contemporâneas, a escrita de si sinaliza para uma tentativa de organização do eu pós-moderno, descentrado, fragmentado, cujas identidades múltiplas giram ao redor de um núcleo caótico e mutante. E, além disso, ela busca também registrar a experiência fugaz do cotidiano. (ARAÚJO, 2011, 20).

É feita a reconexão dos estilhaços do passado por meio de uma tecitura que luta para dar-lhe certa linearidade. Esse trabalho, que é feito por meio da linguagem, se apresenta como um local da realização do eu. O ato de escrever, por ser a narração da própria vida como expressão de intimidade e afirmação do eu, possibilita a existência

da pessoa que narra, da pessoa que luta para (sobre)viver, da pessoa ressentida e revoltada contra um sistema colonial bárbaro.

O sistema colonial, em última análise, é basicamente “o domínio pela força de um povo, domínio exercido por um poder externo” (YOUNG, 2005, p. 202), visto como se fosse uma qualidade que torna o colonizador superior e melhor em relação aos nativos. Atos bárbaros na história, como os do sistema colonial, são perpetrados em nome da civilização, instaurando-se uma relação entre civilização e barbárie. A civilização está relacionada à aceção inicial da “cultura”, que, gradualmente, “inclui um processo social mais abstrato e geral” (YOUNG, 2005, p. 37), ou seja, é “o lado intelectual da civilização, o inteligível contra o material” (YOUNG, 2005, p. 37). Esse e todo e qualquer discurso colonial, observa Robert J. C. Young (2005, p. 198), operam “não apenas como uma construção instrumental de conhecimento, mas também segundo os protocolos ambivalentes de fantasia e desejo”. O colonizador, por ver uma terra próspera e um povo supostamente desprovido de “cultura”, pois não é civilizado, deseja-a e se apropria dela. O desejo colonial, baseado na relação de poder, apresenta formas múltiplas e “ambivalentes”, pois descreve a flutuação contínua entre o desejo colonial pela terra de Angola e a sua rejeição, pela barbárie (YOUNG, 2005).

Na escrita de Deolinda Rodrigues, os nativos, ressentidos, pois despertaram para a possibilidade de revidar, tentam retomar o que é seu: suas terras e sua dignidade. Nesse sentido, dizendo com Nietzsche (2013), os angolanos seriam um povo do ressentimento, e a luta pela libertação, um movimento de ressentimento. Esse movimento revela que o ódio interiorizado e denegado, a inveja, o ciúme assassino e o desejo de vingança estão a ser metamorfoseados em valor positivo. O sujeito deixa de se vingar imaginariamente para esboçar

uma reação vingativa real que o leva a empunhar o fuzil da liberdade. O ressentimento conduz os angolanos à ação, à revolta, num ato de cumplicidade e solidariedade que é característico do comportamento tribal (SANTOS, 2012).

O revoltado, de acordo com Albert Camus (2011), “no sentido etimológico, é alguém que se rebela. Caminhava sob o chicote do senhor, agora o enfrenta. Contrapõe o que é preferível ao que não o é.” (CAMUS, 2011, p. 26). O autor afirma que o homem revoltado diz não e sim ao mesmo tempo. O revoltado “não afirma a existência de uma fronteira” (CAMUS, 2011, p. 25), ele passa a entender que há um exagero por parte do outro, “que estende o seu direito além de uma fronteira a partir da qual um outro direito o enfrenta e o delimita.” (CAMUS, 2011, p. 25).

Deolinda e os angolanos dizem *sim* a esse movimento de revolta porque dizem *não* ao estilo de vidas encarceradas e a todas as atrocidades que eram provas do rompimento dessa fronteira pelo colonizador: “[...] a liberdade de não comer, não morar, não vestir. A liberdade de não viver. A liberdade de sobreviver, de subviver e de morrer.” (NASCIMENTO, 1968, p. 21). Há uma tomada de consciência dos angolanos, que se lançam “ao Tudo ou Nada” (CAMUS, 2011, p. 27). Não é egoísta esse movimento de revolta, pois há uma identificação do revoltado com uma “comunidade natural” (CAMUS, 2011, p. 28) que leva o homem revoltado a se transcender no outro, dando uma dimensão metafísica à solidariedade humana (CAMUS, 2011, p. 29).

Em contextos assim, embora se tenha o elemento racional, por suas condições e peculiaridades, exige-se mais do grupo uma coerência afetiva e emocional. Os atos contra os companheiros são justificados como sendo de grande relevância, e o sentimento de dor é amplamente compartilhado entre os membros do grupo (SANTOS, 2012).

A violência contra um angolano se torna violência contra todos os angolanos; a morte de um angolano é vingada por todos os angolanos. Uma carta deixa isso evidente, quando Deolinda conclama o seguinte aos compatriotas que estudam no exterior, “fora da linha de tiro dos portugueses”:

[...] Se nós que estamos cá no exterior, nada fazemos e nos deixamos estar sossegados, quando a nossa gente está a lutar, com desprezo pelas suas vidas, melhor será voltar para a terra para ajudá-los e que os portugueses nos liquidem já em qualquer parte. Não podemos ficar sentados e a ouvir apenas o que se passa; este é o momento de trabalharmos. (RODRIGUES, 2004, p. 103).

Ela tem uma profunda convicção da necessidade de se unirem aos camaradas que se encontram na linha de frente, em África, para lutarem e, se necessário, morrerem juntos pelos seus irmãos. As palavras de Albert Camus, quando afirma que “Se a dor da morte generalizada define a condição humana, a revolta, de certa forma, lhe é contemporânea” (CAMUS, 2011, p. 40), ganham um sentido mais vívido quando as relacionamos ao clamor de Deolinda. Corajosa e destemida, Deolinda repete o seu clamor em uma carta escrita onze dias depois da anterior (23/05/1961): “A vida está muito difícil na nossa terra; os corações de todos nós que estamos no exterior manda-nos voltar para a nossa Angola, para morrermos com a nossa gente.” (RODRIGUES, 2004, p. 108).

A tomada de consciência dessa mulher revoltada “não se limita a expressar uma mágoa, nem se esgota no ressentimento” (NASCI-MENTO, 1968, p. 22), mas é “profundamente criadora” (NASCI-MENTO, 1968, p. 21).

Mas as obras mostram para nós que a resposta a esse chamado não se dá de forma imediata e tranquila, inclusive na própria Deolinda. Há uma tensão interna no sujeito. Uma dúvida paira em sua mente sobre

as prioridades para que a luta seja efetivamente consolidada: seria viável se formar primeiro e voltar assim que terminar ou melhor voltar logo para lutar junto aos companheiros?

É em seu diário que ela trava essa batalha: “28 de Junho de 1964 — Chegou telegrama de Accra pedindo urgente representante do MPLA. Outra tentativa pra abandonar os estudos?” (RODRIGUES, 2003, p. 56). Notemos que a carta em que ela conclama os compatriotas a voltarem para lutar em Angola foi escrita no ano de 1961; mas, em 1964, cerca de três anos depois, ainda luta com essa tensão. Esse é um grande dilema na vida de Deolinda. E isso pode ser notado pelo número de vezes que ela demonstra essa tensão: mais de dez vezes ao longo da obra. Mesmo depois de ter voltado para junto dos compatriotas, o dilema continuou:

16 de Junho de 1964 — Como as pequeninas coisas podem influir nas grandes. O Bourreau disse-me: “amanhã vou sair para uma missão. Fiquem bem.” Falou num tom consciente do dever e saudoso também. Impressionou-me muito, só em casa é que me pus a ver melhor a coisa. O Bourreau vai pra uma missão com tanto orgulho e eu ponho o rabo entre as pernas e vou estudar em Ghana? Há alguma coisa de normal nisso? O que se passa comigo, afinal? Cruzo os braços a tudo isto e vou estudar? Com que cara saio daqui? E que dizer aos presos e aos que estão a sofrer lá dentro? Não, não é possível. (RODRIGUES, 2003, p. 58).

Deolinda atribui a culpa desse e de outros dilemas e problemas ao colonialismo: “4 de Junho de 1965 — [...] O colonialismo português semeou tanta confusão nas coisas e até nos indivíduos mesmos!” (RODRIGUES, 2003, p. 108).

Mas Deolinda é uma mulher intelectual e ousada, ela precisa transpor essa barreira colocada pelo colonialismo. É então que delineia um tripé que estabelece a ordem de prioridades que a regerão no contexto da luta. Nesse tripé, aparentemente, o estudo não ocupa um espaço:

1º) a luta (país); 2º) a família; e 3º) os camaradas do Processo dos 50.⁴
Eis o tripé de Deolinda:

27 de Setembro de 1964 — Junqueira, Brica e Paiva mais velho passaram a tarde a ouvir discos em casa da Mariazinha. O Junqueira referiu-se à vontade do Condesse, Rangel, Quito e ele próprio de continuar os estudos daqui a dois anos. Esse é também o meu desejo mas, solenemente, ANGOLA lá de dentro está em primeiro, primeiríssimo lugar. Enquanto o Movimento, a nossa luta precisar de mim, ou melhor puder aproveitar-me, não vou insistir mais nesta questão dos estudos. É verdade que preciso preparar-me para o futuro, mas também é verdade que o futuro depende muito da libertação do País. Depois há a delicadíssima questão da família que dia a dia sofre a humilhação, a sova, ameaça e tudo mais dos portugueses. Eu, Deolinda, não posso abandonar a minha família. Não posso abandonar a luta que vai acabar com a miséria que os meus pais, irmã e família e irmãos, etc., estão a sofrer. E depois da família vêm os Camaradas do Processo dos 50: Noé, Ti Nobre, Mino, Carvalho, Pascoais e outros. Nós desafiamos juntos a Pide, trabalhamos juntos na clandestinidade lá. Agora que tenho sorte de estar cá fora com possibilidades de lutar melhor, vou abandonar a luta, única chance de melhorar a vida desses Camaradas da primeira hora da clandestinidade? Não. Eu, Deolinda, não posso fazer isso. (RODRIGUES, 2003, p. 68-69).

É apenas mais adiante, na mesma entrada, que nos apercebemos que ela, por optar pelo autodidatismo, colocou a luta e os estudos quase que lado a lado. Os estudos ficam condicionados à demanda da luta, mas não são abandonados:

É certo que o mundo evolui. As condições duma ANGOLA LIVRE vão exigir uma Deolinda preparada para servir o País nessa

⁴De acordo com Anabela Cunha, o “‘Processo dos 50’ é a designação que se atribui à prisão e julgamento de um grupo de nacionalistas que, insatisfeitos com o domínio colonial português, decidiram empreender clandestinamente acções que conduzissem à independência de Angola. Deste processo fizeram parte indivíduos negros, mestiços e brancos, europeus e africanos, que estavam envolvidos na luta por uma mesma causa — a independência de Angola.” (CUNHA, 2011, p. 88).

fase nova. E verdade (sic). Depois há o perigo dos intelectuais de passado burguês, desonestos e soi-disant revolucionários, substituírem os portugas numa Angola independente por estarem intelectualmente mais preparados que nós. É verdade isso também. Mas a luta também é uma Escola. E não é de todo impossível conseguir livros e ir estudando sozinha nos maquis, nos centros ou onde a luta me levar para não ficar muito atrás de tudo. Enfim, os dois lados são necessários: lutar e estudar. Vou tratar de conciliá-los e manobrar os dois ao mesmo tempo. (RODRIGUES, 2003, p. 69, grifos da autora).

Deolinda entra na luta consciente, sabedora de que existem apenas duas possibilidades: vitória ou derrota. Essas duas possibilidades se traduzem na forma como, num determinado estágio da luta pela libertação, quando o cálice deste povo ressentido parecia já transbordar, passou a finalizar algumas entradas do diário e as últimas cartas endereçadas aos companheiros no exterior: VITÓRIA OU MORTE (VM). O editor traz uma nota em que nos informa o que seria essa palavra de ordem. De acordo com ele, “VM — ‘Vitória ou Morte’, título do jornal do MPLA.” (RODRIGUES, 2004, p. 151). Deolinda dá indício nesse sentido ao afirmar em uma carta o seguinte: “O VM carece de ser publicado” (RODRIGUES, 2004, p. 151). Obtivemos mais informações sobre esse lema na entrevista que fizemos com Roberto de Almeida, irmão de Deolinda Rodrigues. Segundo ele,

Vitória ou Morte era o lema do Movimento naquela altura. Não é a Deolinda que criou isso. Isso era o lema do Movimento do MPLA naquela altura. Só em 72 ou 73 é que se alterou para Vitória é Certa. É a evolução do mesmo lema, da mesma palavra de ordem. A partir de certa altura, com a evolução da luta, o Movimento ficou mais certo de que a vitória era inevitável, tinham que ganhar. Então, aí alteraram o Vitória ou Morte, que era o caráter de decisão da guerrilha — o guerrilheiro ia para a luta certo de que podia ganhar ou também podia morrer —; mas, depois, quando a luta ganhou uma maior amplitude, então alteraram essa palavra de ordem para Vitória é Certa. (ALMEIDA, 2020, p. 159).

Deolinda traduz essa forma em seu diário:

26 de Junho de 1964 — Dia fatalíssimo. Como é duro separar-se definitivamente dos queridos. A maior veneração que posso dar à memória do PEDRINHO é continuar fincada na luta. Mas tenho de dedicar-me à medicina e fazer o possível pra salvar vidas úteis e jovens como a do Pedrinho que são indispensáveis à luta e ao país. VITÓRIA OU MORTE. (RODRIGUES, 2003, p. 69).

Mas é nas *Cartas* que isso fica mais evidente e recorrente. No início, ela assina “Deolinda” uma vez, e “deolinda”, com d minúsculo, nas várias cartas que se seguem. Nas últimas cartas, ela acrescenta as palavras de ordem às saudações: “[...] Temos muita esperança em ti, Maria. Saudades, VM” (RODRIGUES, 2004, p. 151, grifos da autora); ou ainda: “SAÚDE E VITÓRIA OU MORTE” (RODRIGUES, 2004, p. 156). Em outras cartas, ela acrescenta VITÓRIA OU MORTE ou apenas VM nas assinaturas. Essas mudanças podem indicar os movimentos da escrita de Deolinda, o que revela, ao mesmo tempo, os movimentos internos do sujeito ressentido, disposto a qualquer coisa para o avanço da luta. Isso porque “O revoltado nada preserva, já que coloca tudo em jogo” (CAMUS, 2011, p. 28), inclusive a própria vida. É a materialização do “Tudo ou Nada” referido por Albert Camus, que continua a sua reflexão afirmando:

O surgimento do Tudo ou Nada mostra que a revolta, contrariamente à voz corrente, e apesar de oriunda daquilo que o homem tem de mais estritamente individual, questiona a própria noção de indivíduo. Se com efeito o indivíduo aceita morrer, e morre quando surge a ocasião, no movimento de sua revolta, ele mostra com isso que se sacrifica em prol de um bem que julga transcender o seu próprio destino. Se prefere a eventualidade da morte à negação desse direito que ele defende, é porque o coloca acima de si próprio. Age portanto em nome de um valor, ainda confuso, mas que pelo menos sente ser comum a si próprio e a todos os homens (CAMUS, 2011, p. 27-28).

Quase todas as atividades humanas dos negros angolanos foram afetadas negativamente, o que revela uma desestrutura em praticamente todas as áreas: política, social, religiosa etc. Deolinda e os angolanos vão à luta com tudo isso em mente, na tentativa de resgate de “seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados” (NASCIMENTO, 1968, p. 37). A revolta de Deolinda e dos angolanos em geral invoca, nesse sentido, “seu valor de Homem, seu valor de Negro, seu valor de cidadão” de uma futura nação angolana (NASCIMENTO, 1968, p. 45).

A escrita de Deolinda revela-nos sujeitos que se engajam numa luta que busca (re)construir referências para a construção de uma nação que, ao olhar para o passado, vê somente ruínas. Embora pareça que o movimento dos guerrilheiros será de transpor o intransponível, a certeza da vitória se torna cada vez mais uma realidade entre os membros do Movimento.

Ao submeter o colonizado a uma condição de falta: falta de comida, da terra, do valor da vida etc., revela-se a negação do ser, do outro ser, que passa a ser menos que um ser, reduzido a uma simples categoria: preto/colonizado. Essa negação à dignidade dos angolanos leva o colonizado a articular uma (re)ação ressentida. O sujeito que se sente desvalorizado, pois, diariamente, o mundo se impõe altivo diante dele, entra em desespero profundo, na tentativa de elevar-se, pelo menos, à altura do seu antagonista. Isso leva, enfim, os angolanos a formarem esquadrões, a pegarem em armas e a saírem para a guerra. Assim, Angola seria redimida pela violência, a única saída encontrada. Eles empunham seus diversos tipos de armas contra as forças que negam o seu ser; tentam abandonar uma estrutura mantida e reforçada pela violência para pôr termo às ações do colonizador. O colonizado, observa Frantz Fanon (1961), inveja o mundo do colono,

um mundo usurpado, e, por essa razão, sonha sempre em instalar-se no lugar dele, no intuito de substituí-lo. E esse impulso de tomar o lugar de seu antagonista mantém a tensão muscular do colonizado ativa para a luta: se os brancos são pessoas como nós, então, eles podem ser enfrentados e, inclusive, derrotados.

Deolinda nota que algumas mulheres são poupadas do massacre da Pide em alguns lugares do país. Ela encontra uma brecha nisso e ataca a partir dela: propõe a organização de uma secção feminina do Movimento, que iria à frente do combate:

Já bastam os cinco séculos que hibernamos sob a pata portuguesa. Temos de organizar agora a Secção Feminina e entrar em acção. A não ser nos lugares bombardeados, só mulheres estão a ser escassamente poupadas pelos massacres da pide na nossa Terra. Portanto, cabe-nos cumprir o nosso dever e agir imediatamente. A Secção Feminina do MPLA tem de se organizar e entrar em acção, sem demora. (RODRIGUES, 2004, p. 123).

O próprio contexto colonial permite a participação ativa das mulheres nas frentes de batalha. Deolinda fala da criação de uma milícia feminina que, embora enfrentasse o problema do pouco alistamento, por dificuldades impostas pela liderança do Movimento, participou da luta pela libertação: “A milícia feminina tem tido poucos alistamentos. Sei duma moça em Moanda que se dirigiu ao Lúcio para se alistar e até agora não recebeu resposta.” (RODRIGUES, 2004, p. 144). Um grupo desse Sector Feminino do Movimento, entre elas Teresa Afonso, Lucrécia Paim, Irene Cohen, Engrácia dos Santos, Josefa Gualdino e a própria Deolinda, foi treinado e ficou integrado no Esquadrão Camy, que se preparava para uma grande e importante travessia de Brazzaville, capital da República Popular do Congo, para Luanda, atual capital de Angola, com o fim de libertar essa importante e estratégica cidade angolana.

Deolinda registra a sua primeira experiência com armas em duas entradas de seu diário. As expressões usadas para traduzir aquele momento em que teve contato com as armas nos remetem aos sentidos do corpo humano, relacionados às percepções de prazer — “que delícia”. Ela afirma:

1966/Domingo, 17 — Ontem a noite começamos a aprender a manejar PM 44. Uma delícia! (RODRIGUES, 2003, p. 161).

Lavrei cedo. A companheira foi a Kimongo. De tarde fui com o pessoal à carreira de tiro. Que negócio espectacular: fiz 2 dez com a carabina e com a PA a pouca distância. Custa-me manter a pesada PM-44. Vamos lá ver se com a prática isto vai mesmo. (RODRIGUES, 2003, p. 177).

Essa expressão de Deolinda contrasta com a atitude de Petrov, Kashiona e Lucienga, que “disparam-se de propósito na mão direita para não pegarem em armas no maquis.” (RODRIGUES, 2003, p. 160).

Mas as coisas não devem ter sido fáceis para essa guerrilheira e outras mulheres. Deolinda, sempre com lutas paralelas ao colonialismo, enfrentava a resistência de alguns membros do Movimento que não apenas menosprezavam a sua capacidade intelectual, como também a física. Em um registro que relata uma confusão com um patrício, Deolinda revela a imagem que esse companheiro tinha dela:

17 de Setembro de 1964 — Escândalo Ferro-e-Aço no bureau: que eu não sabia nada. Durante estes dois anos fingi que sabia muita coisa, mas quando vier quem sabe mais, vou ser descoberta de que não sei nada. *Que sou mulher e não valho nada fisicamente, etc.* (RODRIGUES, 2003, p. 64, grifo nosso).

Ao registrar essa visão de seu compatriota, Deolinda propõe uma reflexão sobre o lugar da mulher nesse espaço de luta onde se exige força física na maioria das vezes. Deolinda não defende, em nenhum

momento das obras, que homens e mulheres são fisicamente iguais em força. Sabemos que, em termos gerais, homens têm mais força física do que as mulheres. A reflexão de Deolinda tem um propósito diferente. Se, para participar da guerrilha é necessário preparo físico e mental, tendo já deixado evidente o seu preparo mental, Deolinda, ao se propor a participar efetivamente da luta armada, reivindica um olhar diferente para as mulheres; que elas também podem participar do esquadrão e da guerrilha; que o preparo físico pode ser adquirido com o tempo de treinamento. A atual realidade angolana, por exemplo, na qual mulheres compõem as forças armadas e a polícia nacional, é fruto do esforço e da visão de mundo de mulheres como Deolinda.

O significado do nome Langidila, nome de guerra assumido mais tarde por Deolinda, dá o tom da dinâmica dessa guerrilheira na luta armada. Langidila é um nome na língua Kimbundu, e significa “vigilante” ou “sê vigilante”.⁵ Deolinda está sempre pronta para o que der e vier, sempre vigilante e preparada para os desafios da revolução, tanto os desafios da luta armada quanto os da luta social. É isso que ouvimos, sentimos e vemos quando temos contato com o seu *Diário* e as suas *Cartas*.

Deolinda, essa voz feminina, culta e patriota, com toda a sua revolta e determinação em libertar a nação angolana da colonização portuguesa, realiza seu mais fervente desejo de empunhar o fuzil da liberdade. Ela e suas companheiras passam a andar armadas:

1966/Segunda, 9 — Fomos armadas em detrimento de outros dois camaradas porque não existe aqui pistolas reservadas. (Há realmente controle do armamento ou esconde-se no capim, ‘são perdidas’, etc.). (RODRIGUES, 2003, p. 149).

⁵Esta última tradução é proposta por Aline Frazão, em sua crônica sobre Deolinda Rodrigues no site Rede Angola. Disponível em: www.redeangola.info. Acesso em: 12 set. 2019.

De dentro da luta, diferentemente de outros escritores angolanos que escreveram de dentro das prisões ou de seus gabinetes, Deolinda narra para nós, em meio aos cruzamentos das balas e de partes de corpos suspensos e lançados pelas minas espalhadas pelo caminho, a grande e longa odisseia que foi o seu e o percurso do Esquadrão Camy, do Congo para Luanda. Mas nem o novo poder em suas mãos e o novo e difícil desafio que tinham pela frente foi capaz de abortar a tão sublime missão da caneta que empunha em suas mãos, que nos leva quase a experimentar os momentos dessa odisseia: "28 de Fevereiro de 1967 — [...] Já bastam as dificuldades de toda esta odisseia, Mamãe! Que aprendamos todos muito desta 'viagem'..." (RODRIGUES, 2003, p. 208, grifos da autora). A experiência dessa viagem é narrada em seu diário, no ano de 1967, das páginas 179 a 211, em que está registrada a última entrada do diário.

Antes de continuarmos, é importante levantarmos, pelo menos, dois questionamentos que nos auxiliarão na análise dessa experiência de Deolinda: O que é odisseia? Qual é a sua relação com a viagem de Deolinda?

Tassilo Orpheu Spalding, no *Dicionário de mitologia greco-latina* (1965), dá-nos uma definição de odisseia: "ODISSÉIA — Famoso poema épico atribuído a Homero. [...] O nome vem de *Odisseus*, Ulisses em latim, que é herói desta narração marítima." (SPALDING, 1965, p. 186). Esse romântico poema da Odisséia, que faz parte do gênero épico, narra as peregrinações de Ulisses em sua volta da guerra de Troia ao seu reino de Ítaca.

A epopeia, que vem do grego (*epos*, canto, narrativa; *poieo*, fazer), é definida, segundo o professor Afrânio Coutinho, "Como uma composição literária de natureza narrativa, com acontecimentos em que se misturam fatos comuns, lendas e mitos, heróis e deuses, numa

atmosfera de maravilhoso.” (COUTINHO, 2008, p. 73). Os heróis da epopeia, ainda de acordo com o professor Afrânio Coutinho,

são homens notáveis, fora da média comum, de carácter superior, autores de façanhas extraordinárias ou heroicas, ditadas pelo patriotismo, bravura marcial, espírito de aventura, os quais foram elevados pela imaginação popular, dando lugar à criação a seu redor de verdadeiras lendas (COUTINHO, 2008, p. 73-74).

A Odisseia, de Homero (2001), narra o regresso de Ulisses em meio a fortes tempestades, fome, gigantes canibais, feiticeiras poderosas, a destruição de seus navios e a morte de seus homens, até chegar ele, sozinho, ao seu reino de Ítaca, para se vingar dos pretendentes de sua esposa Penélope.

A viagem de Deolinda se dá, também, em meio a condições precárias: os guerrilheiros caminham por entre as matas; os aviões portugueses rondam esses locais e bombardeiam os inimigos; havia brigas entre eles mesmos, doenças, frio, kissondes (formigas perigosas), cargas para o sustento, fome, caminhos escorregadios, desânimo e mortes.

O que vemos é a repetição de vários episódios já mencionados ao longo das obras. Nesse sentido, essas páginas finais mostram-nos uma micro-odisseia, que simboliza a macro-odisseia registrada em todas as outras páginas das obras. Todos os episódios mencionados tornam a viagem muito tensa. É uma viagem perigosa, com muita chuva e animais ferozes por perto: “4 de Fevereiro de 1967 — Choveu a noite toda e todo o mundo ficou encharcado. Dois lobos uivaram perto durante a noite.” (RODRIGUES, 2003, p. 190). Deolinda procura fazer referência, em vários momentos, às mulheres que compõem o esquadrão. cremos ser uma forma de reafirmar o espaço e a importância dessas mulheres na luta pela libertação de Angola. As duas próximas

citações mencionam algumas delas. Na primeira, Deolinda registra o contexto de guerra em que se encontram e lamenta a sua condição e a dos companheiros, mencionando Irene:

11 de Fevereiro de 1967 — Hoje vai tentar-se atravessar num sítio que facilite o uso da corda. Mukenge foi à caça. Aqueci sete pedaços da pele do jantar de ontem: quatro para o murbi e o resto para o almoço. Ao Miro pinaram dois nacos na marmita ontem à noite. Ele teve maka grossa com o Camu. Às 8h45 ele ouviu tiro: oxalá seja caça porque isto está mal mesmo. Ontem não consegui ouvir “ANGOLA COMBATENTE”. Os meus pés estão a inflamar e a Irene está em baixo com diarreia. Que vida esta: até quando? (RODRIGUES, 2003, p. 194).

Na segunda, os tiros suscitam duas reações possíveis: medo pela possibilidade de ser o inimigo ou suspense, que pode terminar em alegria, pela possibilidade de ser uma caça para o alimento do esquadrão — nesse momento ela cita outra vez mulheres:

8 de Fevereiro de 1967 — Irene, miúdas e Brica também tiveram maka antes da partida do acampamento por causa da panela e a Irene chorou. Apanhei muita frutinha vermelha e abasteci-me em açúcar. O avião tuga passou às 11h16 e 17h. Não há perspectivas de jantar porque não há folhas; entretanto ouvimos tiros dos caçadores e tudo, oxalá tenhamos carne hoje. O Palma pediu-me 2 passaritos para pôr na sopa.

Estamos na dúvida: será fogo de tuga ou dos caçadores? É que estamos a 20 kms do Mbridge onde eles acampam. Oxalá haja carne hoje. Felizmente houve: o Mukengue matou uma pacaça e seguiu-se a confusão habitual. A Irene andou 2h30 perdida. (RODRIGUES, 2003, p. 192).

Parecemos estar diante de uma simultaneidade de eventos na escrita deolindiana. O eu se enuncia reconstituindo os movimentos interiores daqueles momentos. Mas a impressão que temos é a de que o sujeito narra esses momentos enquanto os experiencia, fato que não

pode ser descartado totalmente, visto que se trata de uma escrita de diário.

Entre muitos problemas ao longo da travessia, a fome é o que mais toma lugar nos registros de Deolinda. Há momentos em que só podiam fazer uma refeição por dia. Muitos deles caem de fome; recorrem à caça, mas não conseguem caçar na maioria das vezes; os mais fracos são levados de tipoia; passam a viver à base de palmito, dendém, goiabas verdes, coconotes, sumo de ifidi, cogumelo cru, limonada e toda a variedade de folhas e frutas que encontram:

12 de Fevereiro de 1967 — começámos por uma reunião geral. Os que atravessaram ontem abalaram em busca de comida. Mussunda também foi à caça. Oxalá por tudo que haja comida hoje. A chuva veio atrapalhar os projetos de trabalho. Voltamos a acampar na colina, num telheiro regular. Hoje fazemos um mês que saímos do Congo. Quando isto vai chegar ao fim? Há muita, muita fome e maka de comida.

Teté, Lopes e Lulú buscaram folhas para o jantar: dizia-se que eram incomíveis, mas cozinhamo-las em abundância. Os rapazes cozinham goiabas verdes. (RODRIGUES, 2003, p. 194-195).

A fome passa a desqualificar os guerrilheiros, que são acometidos por muitas doenças, principalmente a diarreia: “2 de Fevereiro de 1967 — Também tive princípios de diarreia mas sufoquei-a no ovo graças à sulfa. O Miro está em baixo com diarreia que está aterrorizando quase metade do destacamento.” (RODRIGUES, 2003, p. 188).

E, como é de se esperar nessas situações, muitos desistem da missão e outros são recebidos nas regiões inferiores da terra.

A viagem do esquadrão continua. Em uma mesma entrada, Deolinda registra duas experiências importantes: a primeira experiência em bombardeio e a chegada em Angola. Em um gesto simbólico de amor à terra, ela beija o solo angolano:

1967⁶ — Às 7 saímos de perto do quartel tuga em Luvu e passamos a 7Kms dele apenas. Às 15h quando íamos a cruzar o rio Luvu, surgiram dois bombardeiros tugas. Primeira experiência do gênero: deitamo-nos logo no capim. Seguiu-se a travessia em corda e pisei Angola depois de quase oito anos de ausência: beije o solo. (RODRIGUES, 2003, p. 180).

Mas logo veio a frustração: por causa do cerco das tropas portuguesas, que provocam dificuldades na travessia para Luanda, alguns precisam voltar para o Congo; Deolinda está entre os que voltam. Ela registra a profunda tristeza gerada por essa volta, que parecia impossibilitar uma revolta mais contundente:

17 de Fevereiro de 1967 — faz hoje uma semana que chegamos aqui ao Mbridge. Depois de uma reunião geral em que falou Anselmo e choraram o Comandante e o velho Fula, assentou-se que parte da malta tinha de voltar ao Congo devido ao obstáculo Mbridge. Entregue o equipamento e feitas as arrumações, partimos às 11h45 sem grandes despedidas. Muitos resolveram continuar a tentar a travessia; outros não têm mais força para regressar. Dormimos na mata onde eu tinha chegado primeiro. É muito triste esta volta; pelo caminho tudo em silêncio espalhados no capim à caça de mata e arrastando-nos na medida do possível. (RODRIGUES, 2003, p. 197-198).

A narração de Deolinda, assim como acontece em narrativas com narrador autodiegético,⁷ permite-nos acompanhar apenas o grupo que volta, em que ela se encontra, deixando a todos, inclusive ela mesma,

⁶As primeiras entradas desse ano não contêm mês nem dia, apenas o ano.

⁷Falar em narrador autodiegético é fazer referência ao nível narrativo da pessoa do narrador. É quando o narrador é o personagem principal da história e relata as suas experiências pessoais na primeira pessoa. Norman Friedman referiu-se a esse tipo de narrador como “Narrador-protagonista”, e afirma que ele “encontra-se quase que inteiramente limitado a seus próprios pensamentos, sentimentos e percepções. De maneira semelhante, o ângulo de visão é aquele do centro fixo” (FRIEDMAN, 2002, p. 177).

sem notícias sobre o grupo que ficou para tentar a travessia. Por isso, ela pergunta para si mesma: “19 de Fevereiro de 1967 — Que estará acontecendo no Mbridge e a malta que ficou atrás com o Brica?” (RODRIGUES, 2003, p. 199). De fato, cabem apenas perguntas, tanto para o sujeito que narra os fatos quanto para o leitor, que, vivenciando a angústia do sujeito, é tomado pela curiosidade do desfecho dessa empreitada do esquadrão.

Durante o retorno forçado, as dificuldades se agravam: a fome e o desgaste obrigam-lhes a enterrarem as armas; sofrem com muitos piolhos; a fome aperta cada vez mais o cerco e, para sobreviverem, passam a comer de tudo e a pescar até mesmo com sacola plástica; as doenças também continuam: diarreia, corpo inflamado. Entre um e outro problema, mescla-se o medo de morrer pelo caminho e a certeza de querer chegar viva ao Congo: “22 de Fevereiro de 1967 — A malta está com diarreia. Continuo inflamada: se ao fim de sete dias não chegarmos ao Congo, o meu organismo é capaz de ir-se abaixo. Entretanto, conto chegar viva.” (RODRIGUES, 2003, p. 201).

O curioso é que em nenhum desses momentos Deolinda recorre ao Deus cristão, de quem fez muita referência no início das *Cartas* e do *Diário*, mas a uma suposta divindade das religiões animistas, uma única vez, em forma de oração: “28 de Fevereiro de 1967 — Oxalá que hoje saltemos bem e que o rasto do Kuolokié nos livre bem de Kamuna e nos conduza a Songololo. AMÉM!” (RODRIGUES, 2003, p. 206). Entretanto, parece-nos que essa divindade não teve poder suficiente para assegurar a chegada de Deolinda até o Congo, porque, de repente, sua voz silencia depois do último registro, onde deixa claro que sua oração não fora respondida:

E nós que estávamos com planos de jantar molho de tomate com ifu-ata, tudo estragado. Já nem chegamos hoje ao Songololo como con-

távamos. Bem, o importante é safarmo-nos de Kamuna e chegarmos a Songololo amanhã ou mesmo já depois de amanhã. Temos milho seco e jinguba para aguentar. Quando nos livrarmos de tudo isto, Mamãe! Tudo parecia já tão bem e de repente, bumba: Kamuna! (RODRIGUES, 2003, p. 211).

Nas palavras de Roberto de Almeida, numa nota final que faz referência à forma como termina o diário, “o manuscrito do ‘*Diário*’ de Deolinda Rodrigues Francisco de Almeida, termina assim, abruptamente. Ou melhor: não termina. Sua voz foi apenas confinada ao silêncio...” (RODRIGUES, 2003, p. 2013). Tem-se, aqui, a própria consolidação da condição dela como subalterna, conforme descrita por Gayatri Spivak (2014). O confinamento a que foi submetida, referido acima por Roberto de Almeida, é uma metonímia de uma vida inteira confinada ao silenciamento nas mais diversas formas.

Deolinda perde uma possibilidade de revanche contra os portugueses, a fim de buscar uma redenção de seu povo. A redenção de Deolinda, no entanto, ao se propor a continuar a lutar contra os portugueses, mesmo tendo que voltar para o Congo, se dá na e pela escrita, que é o lugar onde ela expurga o mal, o ódio, o ressentimento, a revolta e a sua resistência, até a morte.

Ao longo do nosso estudo, observamos que tanto o diário quanto as cartas fazem referência às vivências de Deolinda Rodrigues durante a época colonial portuguesa, num período entre 1956 até 1967, quando, tempo depois, se deu o seu falecimento em combate. As obras falam da dor de Deolinda, da sua dor em ver o seu povo a ser massacrado por portugueses sedentos de poder e de sangue. Falam do medo, do medo que pairava no imaginário de uma população encarcerada literal e simbolicamente. Falam de lutas, lutas de homens e de mulheres que se negaram a aplaudir os horrores à sua volta, luta de uma mulher que se negou a se acostumar com o mal, com o horror, com a vida sofrida

que seu povo levava. Falam de traições, traições que pareciam adiar o sonho de ver livre um povo há muitos anos escravizado pelo colonizador português. Falam de revoltas, revoltas de um povo que acumulou dores e ódios ao longo de 5 séculos, e que não mais suportava viver debaixo de tamanha repressão e humilhação. Falam de certezas, certeza de que, ao se empreender a tão desejada luta pela independência, a vitória seria inevitavelmente certa. E foi o que aconteceu em 11 de novembro de 1975, quando foi proclamada a independência de Angola.

Referências

ABREU, Denise Borille de. Fronteiras de identidades: a escrita do eu em *O diário de Anne Frank*. *Anuari de filologia. Literatures contemporànies (Anu.Filol.Lit.Contemp.)* 6/2016b, p. 1-13.

ALMEIDA, Roberto de. Introdução. In: RODRIGUES, Deolinda. *Diário de um exílio sem regresso*. Luanda: Nzila, 2003.

_____. “A vida de Deolinda é a dedicação a um ideal”: entrevista com Roberto de Almeida. Entrevista concedida a Mateus Pedro Pimpão António. *ABRIL* — Revista do NEPA/UFF, Niterói, v. 12, n. 25, p. 151-162, jul.-dez. 2020.

ARAÚJO, Pedro Galas. *Trato desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira*. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. Rio de Janeiro–São Paulo: Editora Record, 2011.

CUNHA, Anabela. *Processo dos 50: memórias da luta clandestina pela independência de Angola*. Disponível em: journals.openedition.org. Acesso

em: 27 mai. 2019.

FANON, Franz. *Da violência*. Online: 1961. Disponível em: www.marxists.org. Acesso em: 03 mai. 2019.

FRAZÃO, Aline. *Langidila*. Disponível em: www.redeangola.info. Acesso em: 12 set. 2019.

FRIEDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito*. *Revista USP*. São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

HOMERO. *Odisséia*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Editora Ediouro Sinergia, 2001.

JENSEN, Meg. The writer's diary as borderland: the public and private selves of Virginia Woolf, Katherine Mansfield, and Louisa May Alcott. *Life Writing*, v. 9, n. 3, 2012, p. 315-325.

NASCIMENTO, Abdias do. *O negro revoltado*. In: NASCIMENTO, Abdias do (Org.). *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NIETZSCHE. *A genealogia da moral*. São Paulo: Editora Escala, 2013.

RODRIGUES, Deolinda. *Diário de um exílio sem regresso*. Luanda: Nzila, 2003.

RODRIGUES, Deolinda. *Cartas de Langidila e outros documentos*. Luanda: Nzila, 2004.

SANTOS, Mário Ferreira. *Invasão vertical dos bárbaros*. São Paulo: É Realizações, 2012.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário de mitologia grego-latina*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1965.

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

YOUNG, Robert J. C. *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. Trad. Sergio Medeiros. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Resumo:

Nosso estudo está baseado em duas obras, nomeadamente: *Diário de um exílio sem regresso* (2003) e *Cartas de Langidila e outros documentos* (2004), ambas da ex-guerrilheira angolana Deolinda Rodrigues (1939-1967). Refletindo, num sentido amplo, sobre as memórias da guerra colonial, pretendemos analisar especificamente sobre como a escrita de Deolinda Rodrigues faz emergir os (res)sentimentos e a revolta dos angolanos contra o sistema colonial português no início da primeira metade do século XX.

Palavras-chave: Memórias; Guerra; Ressentimentos; Revolta; Langidila.

Abstract:

This study is based on two works, namely: *Diário de um exílio sem regresso* (2003) and *Cartas de Langidila e outros documentos* (2004), both by Deolinda Rodrigues (1939-1967), Angolan ex guerrilla. Reflecting, in a broad sense, on the memories of the colonial war, we intend to analyze specifically how Deolinda Rodrigues' writing brings out the resentment and revolt of Angolans against the Portuguese colonial system at the beginning of the first half of the 20th century.

Keywords: Memories; War; Resentments; Revolt; Langidila.

Recebido para publicação em 26/10/2020.

Aceito em 29/01/2021.

Moçambique e “uma guerra que parece não ter fim” em *Terra Sonâmbula*

Isabella Lamas

Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2145-1604>

isaalamas@unilab.edu.br

Natália Bueno

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0003-0461-0087>

nataliabueno@ces.uc.pt

Introdução

Moçambique possui uma trajetória enquanto país independente ainda muito recente e que esteve durante a maior parte do tempo atravessada pela guerra. A independência de Portugal foi declarada no dia 25 de junho de 1975, depois de 10 anos de Luta Armada de Libertação Nacional (1964-1974). Após a independência, um dos diferentes movimentos que se articularam durante a luta, a Frente de Libertação

de Moçambique (Frelimo) — primeiro e único partido até hoje no poder central — constituiu um governo de inspiração marxista-leninista. No entanto, a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) (antigo movimento guerrilheiro que se transformou em partido de oposição) passou a reivindicar, já em 1976, o poder político através de ações armadas (NEWITT, 2002). O conflito entre a Frelimo e a Renamo levou Moçambique a longos anos de guerra civil.¹ Em 4 de outubro de 1992, o então presidente de Moçambique e líder da Frelimo, Joaquim Chissano, e o já falecido líder da Renamo, Afonso Dhlakama, assinaram o Acordo Geral de Paz (AGP) que pôs fim a esse conflito armado que durou 16 anos. Apesar de o 4 de outubro, celebrado como o dia da Paz e da Reconciliação, oficialmente marcar o fim da guerra entre a Frelimo e a Renamo (1976-1992), este também pode ser visto, de uma forma mais ampla, como representando o fim de uma era de violência direta e de conflito armado. Ao iniciar-se na esteira da Luta Armada de Libertação Nacional contra o colonialismo português, o conflito entre a Frelimo e a Renamo dá, neste sentido, continuidade à guerra que soma no total aproximadamente 28 anos.

Após esse período que marcou o fim da incidência de violência direta em Moçambique, o conflito armado entre a Frelimo e a Renamo reacendeu, em 2012, com esparsos episódios de ataques armados e oficialmente, em 2013, quando Dhlakama abandonou o AGP (DEUTSCHE WELLE, 2013). A volta do conflito armado vinte anos depois não só reacendeu memórias passadas, mas também ressentimentos, um cenário que poderia ser facilmente lido como “uma guerra que parece não ter fim”.² Para o escritor moçambicano Mia Couto, a ra-

¹Não há consenso entre os estudiosos em relação à origem da guerra. Acerca desse debate, ver, por exemplo, Hanlon (1990); Vines (1991); Geffray (1991); Pereira (2006); e Morier-Genoud *et al.* (2018).

²Vale indicar que as aspas aqui utilizadas têm apenas o efeito de ênfase, uma

ção da reincidência da conflitualidade é que não se discutiu profundamente na sociedade as razões daquela violência: “houve uma percepção das pessoas de que era melhor não mexer muito nessa caixa de fantasmas, que era uma paz frágil” (MUNIZ, 2014).

No seu primeiro romance, *Terra Sonâmbula*, Mia Couto mistura presente e passado, permitindo-nos refletir sobre essa “guerra que parece não ter fim”. Argumentamos que tal assertiva merece três observações. Primeiro, reflete a ideia de continuidade entre a guerra colonial-libertação e a guerra civil entre a Frelimo e a Renamo, a qual pode ser fundamentada principalmente na lógica da ordem pós-colonial violenta proposta por João Paulo Borges Coelho (2003). Segundo, faz pensar não só a continuidade objetiva da guerra, mas também a subjetiva e a atemporal, ou seja, a continuidade da guerra através das memórias daquelas pessoas que a vivenciaram de forma direta ou indireta, e através da memória pública de forma mais geral. Por fim, a partir de uma visão conceitual ampla sobre guerra e violência, remete para a permanência de relações de colonialidade na sociedade moçambicana contemporânea.

Para construir tal análise a partir do romance *Terra Sonâmbula*, recorreremos às gramáticas dos Estudos da Memória e do Pós-colonialismo, este sobretudo enquanto relação e prática social, e dividimos este artigo em três partes adicionais.³ Na seção que se segue, contextualizamos a obra de Mia Couto com especial enfoque no romance *Terra*

vez que a proposição de uma “guerra que parece não ter fim” é da autoria das proponentes do presente texto.

³Este texto resulta em parte do trabalho desenvolvido no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, no âmbito do projeto *CROME — Memórias Cruzadas, Políticas do Silêncio: as guerras coloniais e de libertação em tempos pós-coloniais*, financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC) no contexto do Programa Quadro Comunitário de Investigação e Inovação “Horizonte 2020”, da União Europeia, com a referência 715593.

Sonâmbula como parte da literatura pós-colonial em Moçambique. Na terceira parte, mergulhamos na ideia de “uma guerra que parece não ter fim” e na forma como *Terra Sonâmbula* a reflete. Em particular, mostramos como esta obra de Mia Couto nos ajuda a perceber a relação entre presente e passado marcados pela violência, examinando os elementos acima indicados — guerra de libertação-colonial e civil, memórias e colonialidade. Por fim, a última parte resume o argumento e apresenta algumas considerações finais.

O romance *Terra Sonâmbula* e a literatura pós-colonial em Moçambique

Ao longo do período de guerra colonial-libertação, a literatura de expressão portuguesa dos países africanos estava fortemente atrelada ao nacionalismo e era concebida enquanto espelho do real. A grande referência histórica do colonialismo no continente africano é a Conferência de Berlim, que aconteceu em 1884/85, e foi responsável pela famosa partilha da África entre as potências europeias. A Conferência foi reflexo do colonialismo capitalista central e hegemônico do século XIX que tinha a Inglaterra como seu principal expoente. A partir de então, seguiram mudanças significativas na forma de colonização de Portugal que agora visava enquadrar-se como potência colonial e garantir o domínio de suas “províncias ultramarinas”. Para Boaventura de Sousa Santos, essa “estranha suspensão do tempo” resultou em jogos de temporalidades próprias que impactaram profundamente as identidades e sociabilidades dos colonizadores e dos colonizados (SANTOS, 2006, p. 216).⁴ Soma-se a isso as reflexões trazidas

⁴O pesquisador Eduardo Lourenço também chama atenção para este fato quando observa que o império português só “tomou forma metropolitana quando se tornou objeto de disputa intereuropeia”, o que constituiu “uma das mais sentidas humilha-

por Santos que, baseado na peça *The Tempest*, de William Shakespeare, definiu Portugal como um Próspero Calibanizado, sendo o Próspero uma representação metafórica para o colonizador e o Caliban para o colonizado. Dito de outra forma, Portugal seria um colonizador colonizado pois ao mesmo tempo em que era potência colonial nunca pôde se instalar definitivamente naquilo que Santos chamou de o “espaço-tempo originário do Próspero europeu” (SANTOS, 2006, p. 216). Neste sentido, não sendo plenamente nem Próspero nem Caliban, “restou-lhes a liminaridade e a fronteira, a interidentidade como identidade originária” (SANTOS, 2006, p. 216), algo que teve impactos profundos na literatura emergente dos países africanos de expressão portuguesa.

Enquanto no colonialismo hegemônico da Inglaterra, a polaridade entre colonizador e colonizado foi construída através de discursos coloniais homogêneos na zona de contato colonial, no colonialismo português uma hibridização particular permeou também tais discursos. É nesse contexto que se enquadram a política de assimilação e a ideias do lusotropicalismo de Gilberto Freyre, que defende as especificidades da colonização portuguesa de adaptação aos trópicos e miscigenação, e foi usada pelo império português, nos anos 1950, para legitimar os seus processos coloniais na África em uma conjuntura internacional cada vez mais hostil ao domínio colonial (CABAÇO, 2007). Dessa maneira, a literatura era usada como contra-argumento do poder colonial através de uma construção repleta de afirmação de binarismos que o discurso oficial de Portugal pretendia dissolver. Assim foi em Angola, com autores como Agostinho Neto e Viriato da Cruz e, em Moçambique, com escritores como José Craveirinha. O

ções da história do país” que se deu conta de que não pesava nada “na balança da Europa civilizada e imperialista” (LOURENÇO, 2012, p. 46).

discurso era de resistência, anti-imperialista, nacionalista e anticolonialista. Destaca-se, em especial, que, nos anos 1960 e na maior parte dos anos 1970, os/as escritores/as moçambicanos/as trabalharam de maneira a ressaltar os binarismos para que assim pudesse se estabelecer o campo de uma diferenciação identitária que caracterizaria o campo do original, a identidade absolutamente única de um Moçambique independente (LARANJEIRAS, 1995; LOPES, 1998).

Já no período histórico pós-colonial, a literatura começa a sofrer profundas modificações em decorrência da transição e emancipação política desses países. Em Moçambique, esse processo começou a ocorrer com maior intensidade após a independência, em 1975, quando o monolitismo literário então vigente começou a ser abalado devido ao aproveitamento, por parte dos/as escritores/as, das brechas que começaram a existir para o tratamento de temas diferenciados e diversos (LARANJEIRAS, 1995). Não obstante, nesse contexto, a literatura ainda era marcada por temas de exaltação da independência e apologia à revolução característicos do momento de conflitualidade que vivia o país.

O escritor Antonio Emílio Leite Couto, o Mia Couto, é fruto desse contexto e tece uma espécie de negociação de saberes entre dois mundos, o colonial e o pós-colonial. Filho de pais portugueses, ele nasceu na cidade da Beira, região central de Moçambique. Biólogo de formação, foi jornalista e integrante da Frelimo nos anos 1970 e 1980, mas foi através da escrita que ganhou reconhecimento internacional. Os seus escritos fazem parte da construção de uma moçambicanidade, com elementos de criatividade e inventividade na linguagem que a diferencia no interior da língua portuguesa do colonizador (LARANJEIRAS, 1995).⁵ É nesse sentido que conseguimos compreender o

⁵É importante mencionar o debate intenso que existe sobre os privilégios decor-

movimento de trazer a oralidade para dentro da escrita e da língua literária como parte da construção da norma e de formas de expressão moçambicanas. Este espaço intermediário permite que o sujeito pós-colonial possa se expressar fora das tradicionais dicotomias, fazendo assim um caminho alternativo de enunciação (ROTHWELL, 2004). Esse caminho alternativo é parte da construção de uma possibilidade de transformação social em relação à manutenção de padrões de relacionamento colonial no país.

Outro elemento que merece destaque nas obras de Mia Couto é o da conflitualidade contemporânea de Moçambique. A forte presença da conflitualidade em diversos livros revela uma postura ativa de construção de memórias perante a caixa de fantasmas que a violência da guerra e a frágil paz representam. Em especial, em *Terra Sonâmbula*, seu primeiro romance, publicado em 1992, oferece um testemunho sobre a guerra civil que assolou Moçambique após os dez anos de uma densa guerra colonial-libertação. *Terra Sonâmbula* conta a história do encontro do velho Tuahir com o menino Muidinga provocado pela guerra civil moçambicana. Muidinga foi resgatado da morte em um campo de refugiados por Tuahir e, no caminho de fuga, ambos se deparam com um ônibus incendiado que passa a ser o abrigo deles. Em meio às vítimas do ônibus, ao lado de um dos corpos recém-carbonizados, os dois encontram uma mala que contém cartas que começam a ser lidas em voz alta por Muidinga. As cartas são os “Cadernos de Kindzu” e contam a história de Kindzu com início na época da independência e fio condutor a partir de sua viagem em busca dos naparamas, guerreiros tradicionais que lutam contra os “fazedores da guerra” (COUTO, 2008, p. 27). Através de capítulos alternados en-

rentes da posição social que Mia Couto ocupa dentro da sociedade moçambicana e o questionamento sobre a sua legitimidade enquanto representante de uma moçambicanidade. Acerca deste debate, ver, por exemplo, Chabal (1994).

tre o presente de Tuahir e Muidinga narrado em terceira pessoa e os “Cadernos de Kindzu” em primeira pessoa, o livro é o encontro de histórias marcadas pela guerra, mas também de tradições e da capacidade de sonhar e de se reinventar em meio às adversidades do contexto político-social moçambicano.

A publicação de *Terra Sonâmbula* em 1992, além de ser um marco importante para a literatura moçambicana do período pós-independência, coincide com o fim da guerra e a assinatura do AGP. Esse período marca também a abertura política e econômica do país após anos de estagnação econômica e de conflitualidade. Na próxima seção, abordaremos, a partir desse romance, as dimensões de uma “guerra que parece não ter fim”.

“Uma guerra que parece não ter fim”

Guerra colonial-libertação e civil

Iniciamos a análise da ideia relativamente a “uma guerra que parece não ter fim” ao atentar para as conexões entre as guerras colonial-libertação e civil. Ao desenvolver a noção de “potencial de violência”, Borges Coelho examina as ex-colônias portuguesas — nomeadamente Angola, Guiné-Bissau e Moçambique — com o fim de identificar os fatores que, em conjunto, “favorecer[a]m o acumular de tensões nessas sociedades e fizeram com que elas se manifestassem de forma aberta após a independência” (BORGES COELHO, 2003, p. 175-176). Chamamos especial atenção para dois desses elementos. Primeiro, para os conflitos que existiram no seio da Frelimo durante a guerra colonial-libertação e que motivaram dissidências e a formação de outros movimentos, assim também como foram posteriormente utilizados como “percurso histórico justificador da [...] existência”

(BORGES COELHO, 2003, p. 176) da Renamo. Segundo, destaca-se a militarização da sociedade moçambicana de forma geral e particular, como explicado mais adiante, durante os dez anos de guerra colonial-libertação e a subsequente inscrição da violência como mecanismo de regulação social. Tais elementos podem facilmente ser vistos como alicerces de “uma guerra que parece não ter fim” ou, no limiar, como fatores que facilitaram a sua continuidade. Dito de outra forma, “tal como se diz que nos conflitos pós-coloniais, subsistiam ainda elementos dos conflitos coloniais do passado, também, inversamente, se pode dizer que no conflito colonial existiam já elementos importantes das guerras civis que se seguiriam” (BORGES COELHO, 2003, p. 177).

Com relação ao primeiro elemento, nomeadamente os conflitos que existiram no seio da Frelimo, no seu livro *Lutar por Moçambique* (1969), Eduardo Mondlane⁶ chama atenção para os problemas do tribalismo e do regionalismo tratados durante uma sessão do Comité Central da Frelimo em outubro de 1966. De acordo com Mondlane,

[O Comité] condenou vigorosamente as tendências tribalistas ou regionalistas que certos camaradas manifestaram na realização das suas tarefas, reafirmou solenemente que tais comportamentos são contrários aos interesses do povo moçambicano e impedem o desenvolvimento vitorioso da luta popular de libertação, e sublinhou que

⁶Eduardo Mondlane é celebrado em Moçambique como o arquiteto da unidade nacional, uma vez que, de acordo com a história oficial, foi o responsável por reunir os movimentos menores que formaram a Frelimo em 25 de junho de 1962. Segundo Mondlane, “as primeiras tentativas de criação de um movimento nacionalista à nível nacional foram feitas por moçambicanos que trabalhavam nos países vizinhos, onde estavam fora do alcance imediato da PIDE. No início, o velho problema de comunicações levou à criação de três movimentos separados: UDENAMO (União Nacional Democrática de Moçambique) formada em 1960 em Salisbury; MANU (Mozambique African National Union), formada em 1961, a partir de vários pequenos grupos já existentes entre os moçambicanos trabalhando no Tanganhica e Quênia, sendo um dos maiores a Mozambique Makonde Union; A UNAMI (União Africana de Moçambique Independente) fundada por exilados da região de Tete que viviam no Malawi” (MONDLANE, 1969, p. 99).

o combate ao tribalismo e ao regionalismo é tão importante como o combate ao próprio colonialismo, e salvaguarda a nossa unidade nacional e a nossa liberdade (MONDLANE, 1969, p. 130).

Figuras famosas da historiografia moçambicana como, por exemplo, Lázaro Kavandame e Uria Simango foram tidos como inimigos ao apresentarem tendências consideradas tribalistas ou regionalistas, e, como eles, existiram muitos outros. Com base em arquivos inéditos, o investigador moçambicano Sérgio Chichava (2018) sugere que, já em 1976, poucos meses após a independência em 1975, um movimento armado contra a Frelimo surgiu na província da Zambézia: o Partido Revolucionário de Moçambique (PRM). De acordo com o autor, o PRM foi o renascimento da União Nacional Africana de Rombézia (UNAR) e da União Nacional Moçambicana (UNAMO). Estes foram movimentos formados durante a guerra colonial-libertação por dissidentes da Frelimo e do Comité Revolucionário de Moçambique (COREMO) que apoiavam a independência da “Rombézia” (CHICHAVA, 2018, p. 18). Deixando os detalhes destes vários movimentos à parte, é importante indicar que o PRM foi inicialmente liderado por Amós Sumane, antigo secretário da Frelimo para Assuntos Sociais, que deixou o movimento em 1966 e criou a UNAR em 1968 (CHICHAVA, 2018, p. 18-19). Ao defender, pelo menos inicialmente, a independência da “Rombézia” — região que hoje cobriria as províncias de Cabo Delgado, Niassa, Tete, Nampula e Zambézia — a UNAR também era vista como tribalista.

Anos mais tarde, em 1982, o PRM uniu forças com a Renamo, marcando a entrada deste movimento na província da Zambézia durante a guerra civil. Sua origem e a existência ou não de uma base social em seu apoio ainda são motivos de grande debate entre acadêmicos. De forma muito simplificada, entende-se que o movimento

surgiu na antiga Rodésia (hoje Zimbabué), foi apoiado pelo regime do *Apartheid* na África do Sul, e, ao longo dos anos, ganhou base social devido às políticas repressivas e autoritárias implementadas pela Frelimo no período pós-independência (MORIER-GENOUD *et al.*, 2018). Ademais, nota-se que os fundadores da Renamo, enquanto movimento de guerrilha, “foram, na verdade, ex-militares de baixa ou média patente da FPLM (Forças Populares de Libertação de Moçambique)” (CAHEN, 2018, p. 143), ou, em outras palavras, ex-apoiantes da Frelimo.

Através de seus personagens, Mia Couto resgata tais movimentos e permite a reflexão acerca dos mesmos. No início de *Terra Sonâmbula*, o menino Kindzu diz: “O tempo passeava com mansas lentidões quando chegou a guerra. Meu pai dizia que era confusão vinda de fora, trazida por aqueles que tinham perdido seus privilégios” (COUTO, 2008, p. 7). Ao ler essa digressão do menino Kindzu, a associação óbvia, ou pelo menos a mais simples, parece ser aquela com a Renamo principalmente quando focamos na expressão “confusão vinda de fora”. Mas é importante lembrar que outros movimentos também receberam apoios (mesmo que mínimos) como o suposto apoio do Malawi em operações propagandísticas da UNAR (CHICHAVA, 2018, p. 19). Outro elemento que chama a atenção é o ligado à questão “[d]aqueles que tinham perdido seus privilégios”. Um leitor mais atento e conhecedor dos muitos conflitos que existiram no seio da Frelimo ou mesmo entre os diferentes movimentos pró-independência também poderá refletir sobre este elemento ao ler essa passagem.

Ademais, retomando o segundo elemento indicado por Borges Coelho como forma de evidenciar a continuidade da guerra, é importante lembrar que o autor aponta como a guerra colonial-libertação levou a militarização geral e específica da sociedade moçambicana. Em

relação à militarização geral, o autor faz referência ao armamento da população no meio rural, nomeadamente dos “homens [considerados] válidos das aldeias, organizados pelas suas chefias e armados com as suas armas, para realizarem movimentações ditas de auto-defesa e de perseguição e detecção de combatentes nacionalistas” (BORGES COELHO, 2003, p. 179). No caso de Moçambique, essa militarização geral traduziu-se em grupos de camponeses mal treinados e armados que acompanhavam a formação e, posteriormente, cuidavam da “autodefesa” dos aldeamentos. Com relação à militarização específica, Borges Coelho apresenta como as autoridades coloniais também fizeram uso do recrutamento local com o treinamento formal de soldados para as forças militares regulares (2003, p. 181). Como consequência desses processos, o autor conclui que “a extrema militarização induzida pelas autoridades coloniais portuguesas no seu esforço de guerra deixou um legado de contornos ainda não inteiramente circunscritos mas que, pelo seu potencial de violência, constituiu poderoso factor alimentador dos conflitos pós-coloniais” (BORGES COELHO, 2003, p. 193).

Em termos concretos, esse potencial de violência materializou-se através da existência de armas no seio da população, na disponibilidade de pessoal com treino militar especializado e, de forma mais ampla, na inscrição da violência como forma de regulação social. Essa presença “quase onipresente” da violência e as diferentes formas que a mesma assumiu durante a guerra civil é também retratada em *Terra Sonâmbula*. Os trechos abaixo servem como exemplos.

Os bandidos sempre raptavam as crianças. Foi assim que se decidiu transferir os jovens para um outro campo (COUTO, 2008, p. 108).

Entram no autocarro. O corredor e os bancos estão ainda cobertos de corpos carbonizados. Muidinga se recusa a entrar. O velho avança pelo corredor, vai espreitando os cantos da viatura (COUTO, 2008, p. 3).

Uma noite os bandidos atacaram a loja do indiano, roubaram os panos, queimaram o edifício. A notícia correu rápido (COUTO, 2008, p. 13).

O primeiro trecho chama a atenção para o recrutamento forçado, e muitas vezes abusivo e coercitivo, de crianças pelos diferentes atores da guerra — Frelimo e Renamo (BOOTHBY, 2011), enquanto o segundo e o terceiro retratam os ataques diretos sofridos pela população em geral para a pilhagem de recursos, ou como forma de controle para inibir a proteção ou a assistência ao grupo opositor.

Além disso, através da fala de um de seus personagens, Mia Couto retrata como as guerras, ou melhor, como “uma guerra que parece não ter fim”, trouxe morte, destruição e dor aos moçambicanos. Diz Kindzu: “Fecho os olhos e só vejo mortos, vejo a morte dos vivos, a morte dos mortos” (COUTO, 2008, p. 15). Durante a guerra colonial-libertação, estima-se que aproximadamente entre 750.000 e um milhão de pessoas tenham sido forçadamente deslocadas para os chamados aldeamentos — campos rurais fechados criados pelos portugueses com a justificativa de fomentar o desenvolvimento econômico e social, mas com o real propósito de evitar que a Frelimo tivesse acesso aos civis, aumentando a insurgência contra o domínio colonial (JUNDANIAN, 1974). Muitas das mortes de civis são associadas aos aldeamentos, dentre outros motivos, devido às péssimas condições dos mesmos e à falta de alimentação. Além disso, apesar da dificuldade em obter os números reais, calcula-se que o número de civis mortos varia entre os 30.000 a 40.000 (MAE, 2015). Já no período de 1976-1992, estima-se que a guerra tenha feito um milhão de vítimas diretas

e indiretas (HANLON, 1991).⁷ De acordo com dados da UNICEF, no início dos anos 1990, 90% da população estava vivendo na pobreza, com 60% vivendo em pobreza absoluta (NORDSTROM, 1997).

Guerras de memórias

Os cenários de destruição, sofrimento e exaustão retratados em *Terra Sonâmbula* fazem parte da história do país assim como da memória pública dos/as moçambicanos/as.⁸ Essas múltiplas memórias servem de fonte para as diferentes narrativas que, naturalmente, surgiram e continuam a ser reproduzidas na sequência de eventos traumáticos como a de “uma guerra que não parece ter fim” em Moçambique.

Ao tratarmos de memórias, Elizabeth Jelin nos lembra que “é impossível encontrar uma memória ou uma única visão e interpretação do passado compartilhada por toda a sociedade” (JELIN, 2003, p. xviii). Quando olhamos para Moçambique, observamos diferentes versões sobre as causas e as motivações tanto da guerra colonial-libertação quanto da guerra civil entre a Frelimo e a Renamo. Essas diferentes versões do passado resultam da agência dos chamados “empreendedores da memória”, ou seja, daqueles “que buscam reconhecimento social e legitimidade política de uma interpretação ou narrativa do passado” (JELIN, 2003, p. 33-34). Ao considerarmos a relevância do romance *Terra Sonâmbula*, propomos o alargamento do conceito

⁷Estima-se que, enquanto a Renamo matou entre 50.000 e 200.000 pessoas, a grande maioria das pessoas morreram de causas relacionadas à guerra, como fome e doença (HULTMAN, 2009).

⁸Neste artigo, entende-se memória pública como a “circulação de lembranças entre os membros de uma determinada comunidade. Essas lembranças estão longe de ser registros perfeitos do passado; em vez disso, envolvem o que lembramos, as maneiras como o enquadramos e quais aspectos esquecemos. De modo geral, a memória pública difere das histórias oficiais porque a primeira é mais informal, diversa e mutável, enquanto a última é frequentemente apresentada como formal, singular e estável” (HOUDEK; PHILLIPS, 2017, p. 1).

de “empreendedores da memória” para incluir também o papel de escritores/as, ou seja, da literatura como promotora de diferentes versões ou narrativas de memória. Não necessariamente no sentido de buscar legitimidade social e política, mas como janela para que diferentes vozes do passado possam contribuir na construção de diferentes leituras do mesmo.

Neste sentido, podemos dizer que, em *Terra Sonâmbula*, Mia Couto usa o presente para tratar do passado, ao chamar atenção para algumas raízes do conflito civil, ao mesmo tempo em que retrata como esse passado passa por processos de memorialização através da construção e da reprodução de diferentes narrativas acerca do mesmo. Por um lado, as autoridades da Frelimo retratam a guerra civil como uma extensão da guerra de agressão externa, inicialmente liderada pela Rodésia, e depois continuada pelo regime do *Apartheid* na África do Sul, ou, de forma mais simples, uma guerra de desestabilização. Por outro lado, ao caracterizar a guerra civil como uma batalha pela democracia, a Renamo enfatiza o elemento interno da mesma, nomeadamente como uma resposta violenta desencadeada pelo regime autoritário pós-independência da Frelimo com suas políticas repressivas. Ao fazer referência inúmeras vezes ao longo do livro aos “bandidos armados” (ex-guerrilheiros da Renamo) ou mesmo aos “Matsangas”⁹ — “designação pela qual são conhecidos os bandidos armados” (COUTO, 2008, p. 27) —, Mia Couto retrata uma sociedade em que a narrativa da Frelimo ou da guerra de desestabilização, em que os ex-combatentes da Renamo são caracterizados como bandidos armados, era e continua a ser dominante. Declarações como a que se segue do ex-presidente Joaquim Chissano são bastante comuns no país:

⁹Uma figura emblemática para os seguidores da Renamo, André Matsangaíssa é considerado o fundador da Renamo e admirado por iniciar a guerrilha contra a Frelimo.

“Eles dizem que estavam a opor-se ao comunismo, à ditadura, mas esta guerra de desestabilização começa apenas seis meses [depois de proclamada a independência], não tinham visto como a FRELIMO ia governar, portanto estavam já com ideias pré-concebidas e começam a lutar contra nós” (CHISSANO, 2012, p. 6).

Além de chamar a atenção para as múltiplas formas de memorialização do passado violento moçambicano, *Terra Sonâmbula* também abre espaço, como já referido, para o retrato das vozes individuais daqueles que viram ou experimentaram tais momentos de violência na pele. Apesar das violações de direitos humanos e dos crimes de guerra cometidos durante a guerra civil, logo após a assinatura do AGP, a elite política moçambicana concordou em ignorar os mesmos e optou pela aprovação da Lei de Amnistia 15/92, a qual eximiu ex-combatentes da Frelimo e da Renamo de qualquer responsabilidade pelos atos cometidos de 1979 a 1992.¹⁰ Dito de outra forma, “como resultado da amnistia, ninguém foi julgado ou punido pelos abusos dos direitos humanos ou pelos crimes de guerra cometidos durante o conflito armado. [Também] não houve investigações e nenhuma comissão da verdade foi estabelecida” (BUENO, 2019, p. 431). Ao retratar cenas de violência e destruição vivenciados por muitos ao longo da guerra, *Terra Sonâmbula* dá voz a muitas vítimas que não tiveram suas dores ouvidas e reconhecidas, assim também como aponta para muitos crimes e abusos que não foram investigados e esclarecidos. Exemplos no livro abundam. Destaca-se alguns deles abaixo:

Pai eu não aguento aqui. Fecho os olhos e só vejo mortos, vejo a morte dos vivos, a morte dos mortos (COUTO, 2008, p. 15).

Olha lhe vou dizer uma coisa: seus pais faleceram. Sim, eles foram

¹⁰Para o conteúdo completo da Lei de Amnistia 15/92, ver *Boletim da República* (BR), 1992. ‘I Série — Número 42. Quarta-feira, 14 de Outubro 1992’.

mortos com balas de bandidos (COUTO, 2008, p. 28).

Consoante as pobres gentes fugiam também os bandidos vinham em seu rastro como hienas perseguindo agonizantes gazelas (COUTO, 2008, p. 31).

Não obstante, apesar de fazer alusão a esses aspectos mais evidentes e visíveis da conflitualidade, algo que nos remete diretamente às formas de expressão da violência armada, *Terra Sonâmbula* também subverte a narrativa tradicional do conflito e da guerra e aponta para a complexidade dos padrões de opressão e desafios que Moçambique enfrenta no período pós-colonial.

Reminiscências do colonialismo

Terra Sonâmbula retrata uma “guerra que parece não ter fim” também através da expressão da permanência de relações de colonialidade na sociedade moçambicana contemporânea. Para avançar essa terceira dimensão do argumento, faremos uma breve discussão conceitual em torno dos conceitos de paz e de violência (e, consequentemente, de guerra) que são aqui compreendidos como representando um *continuum* (FREIRE; LOPES, 2008), ao invés de concebidos como elementos estanques e contraditórios.

A abordagem tradicional da narrativa da guerra é conceitualmente estreita e parte da premissa hobbesiana de que a natureza humana é violenta e, portanto, não passível de transformação. Ela foi desenvolvida para explicar uma conflitualidade de matriz vestefaliana que correspondeu à construção do Estado moderno, territorial, centralizado e hierarquicamente ordenado (MOURA, 2005) e que, por esse motivo, não é adequada para a análise de cenários de conflitualidade contemporânea que muitas vezes se expressam no âmbito interno de Estados recém-independentes. Em contraposição a essa narrativa tra-

dicional, contribuições como as da tradição teórica crítica dos Estudos para a Paz evidenciam como os conceitos de paz e violência possuem escopo alargado, multidimensional e um forte caráter normativo (PUREZA; MOURA, 2005). Assim, a paz pode ser compreendida como algo que vai além da ausência de guerra, incorporando a ideia de paz como justiça social (GALTUNG, 1964). Neste sentido, a ausência de violência física e direta quando os “meios de realização não são retidos, mas diretamente destruídos” (GALTUNG, 1969, p. 169) não significa necessariamente a existência de um contexto de paz. Dessa forma, esta abordagem rompe a visão dicotômica entre paz e guerra e possibilita um entendimento crítico sobre a guerra e a conflitualidade a partir de um conceito de violência que vai muito além de eventos brutais e espetaculares de violência física, e incorpora as violências estrutural e cultural (GALTUNG, 1990). As desigualdades de oportunidade, a exploração e a marginalização de populações evidenciam formas de violência estruturais e culturais que são obstáculos para a paz.

Moçambique, apesar dos episódios de conflitualidade armada recentes,¹¹ foi enquadrado internacionalmente, no período pós-acordo

¹¹O retorno do conflito armado, em 2012, deu origem ao Acordo de Cessação das Hostilidades, assinado no dia 5 de setembro de 2014 pelo então presidente de Moçambique, Armando Guebuza, e o líder da Renamo, Dhlakama, permitindo a realização das eleições gerais de outubro de 2014. Por diferentes razões, dentre as quais a recusa da Renamo em aceitar os resultados eleitorais, acusando a Frelimo de fraude, os ataques armados recomeçaram pouco tempo depois das eleições. Depois de diversos processos de negociações com mediadores internacionais e nacionais, um terceiro acordo de paz — O Acordo de Paz e Reconciliação de Maputo — foi assinado no dia 6 de agosto de 2019 pelo atual presidente de Moçambique e presidente da Frelimo, Filipe Nyusi, e pelo novo líder da Renamo, Ossufo Momade. Apesar de aclamado como o acordo de paz definitiva, sua efetividade segue ameaçada por diferentes motivos, dentre eles, a autoproclamada Junta Militar — grupo de guerrilheiros dissidentes da Renamo e liderados pelo general Mariano Nhongo — que considera a assinatura de tal acordo nula (WEIMER; BUENO, 2020).

de paz de 1992, como um país pacífico. Não obstante, essa classificação não considera cenários nos quais a população moçambicana é alvo de uma diversidade de formas de violência (LAMAS, 2018). No período pós-guerra, o desempenho de Moçambique foi usado como exemplo de sucesso pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e comunidade de doadores internacionais (IDA, 2009; NUCIFORA; SILVA, 2011). O “queridinho dos doadores” (HANLON, 2010) também foi retratado como um caso de sucesso de reconstrução pós-guerra (ASTILL-BROWN; WEIMER, 2010; PNUD, 2005), principalmente devido à estabilidade política pós-acordo de paz e aos indicadores macroeconômicos que mostravam uma recuperação econômica substancial em relação ao estado da economia pré-reformas de liberalização econômica (MASCHIETTO, 2016, p. 119; PHIRI, 2012). Não obstante, esta narrativa do caso de sucesso e de país pacífico é desacreditada pelo paradoxo central da economia política contemporânea do país: apesar de o crescimento econômico entre a década passada e 2016¹² ter girado em torno dos 7% e a inflação ter se mantido controlada (dois dos mais importantes indicadores macroeconômicos), a desigualdade tem-se acentuado nos últimos seis anos e estima-se que mais de 50% da população viva com menos de um dólar americano por dia (SANTOS *et al.*, 2016). Há uma importante disparidade entre os altos índices de crescimento econômico e a estagnação dos níveis de pobreza notada principalmente a partir de 2010. Uma importante parcela da população sofre com doenças como a malária e o HIV e não possui acesso a infraestruturas básicas como água potável, centros médicos e escolas (BRITO; CHIVULELE, 2017, p. 267-270;

¹²Houve uma forte desaceleração do crescimento no ano de 2016 que, na média, ficou em 3,8%. Não obstante, segundo o relatório do Banco Mundial, 2017 mostrou sinais de melhoria principalmente devido ao aumento nos preços das matérias-primas e a recuperação da indústria do carvão (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

CUNGUARA, 2012; HANLON; SMART, 2008). O país é considerado como de baixo desenvolvimento humano (PNUD, 2019).

Assim, a partir da consideração dessa multiplicidade de formas de violência, com destaque para a violência estrutural característica de uma sociedade profundamente desigual, é possível dizer que existe uma continuidade não só entre a guerra colonial-libertação e a guerra civil (marcadas pela violência direta e pela conflitualidade armada), mas também uma permanência do colonialismo em Moçambique, mesmo com o seu fim enquanto processo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira. Essa continuidade pode ser compreendida a partir de abordagens pós-coloniais que entendem que o “fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória” (SANTOS, 2008, p. 8). A persistência de relações de desigualdade e padrões de opressão faz com que seja difícil saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais.

Fomos todos tão socializados na ideia de que as lutas de libertação anti-colonial do século XX puseram fim ao colonialismo que é quase uma heresia pensar que afinal o colonialismo não acabou, apenas mudou de forma ou de roupagem, e que a nossa dificuldade é sobretudo a de nomear adequadamente este complexo processo de continuidade e mudança (SANTOS, 2019, s.p.).

Como também acontece em outros contextos, em Moçambique, o colonialismo enquanto relação socioeconômica sobreviveu ao fim formal do colonialismo enquanto relação política. Isso fez com que os padrões estruturais de violência, opressão e discriminação se mantivessem e se reinventassem. Sendo assim, entendemos que *Terra Sonâmbula* dialoga com o pós-colonialismo não apenas por ter sido escrito majoritariamente em um momento histórico, marco temporal e

político, que sucedeu o colonialismo, mas também por ser uma forma de expressão de fenômenos de injustiça social que a sociedade moçambicana enfrenta na atualidade. Algumas das engrenagens de continuidade do colonialismo são expostas através do retrato de agentes internos diretamente relacionados à perpetuação de violências e de padrões de desigualdade na sociedade moçambicana. Um dos exemplos mais evidentes é o neologismo “administrador”, empregado para se referir ao administrador da vila de Matimati, um antigo guerrilheiro cheio de ideais que se burocratizou e se corrompeu. A referência ao representante do governo corrompido que faz uma aliança com o fantasma de um colono português, o Romão Pinto, é uma crítica aberta às contradições políticas do período pós-colonial.

Ademais, em *Terra Sonâmbula*, Mia Couto ressignifica, por meio de cenas e de situações fantasiosas que remetem ao uso de elementos do realismo mágico, a recente história pós-colonial de Moçambique. Essa pode ser entendida como uma estratégia estético-ideológica que visa protestar contra as distorções e incoerências presentes tanto no passado colonial, expresso indiretamente através da personagem Tuahir, que o viveu, é marcado por ele, mas evita falar sobre, mesmo perante as frequentes indagações de Muidinga, como no presente desolador de uma brutal guerra civil que assola o país com grande impacto na vida de todos ali presentes. Dessa forma, *Terra Sonâmbula* entrelaça duas histórias diferentes, uma do presente e outra do passado, retratando assim as frustrações dos sonhos revolucionários de um país recém-independente, mas repleto de conflitualidade. O destino conturbado de Moçambique pós-colonial é representado através da cena em que o velho Taímo, pai de Kindzu, anuncia a independência do país — narrada por Kindzu:

Naquela altura, nós nem sabíamos o verdadeiro significado daquele

anúncio. Mas havia na voz do velho uma emoção tão funda, parecia estar ali a consumação de todos seus sonhos. Chamou minha mãe e, tocando sua barriga redonda como lua cheia, disse: — Esta criança há-de ser chamada de Vinticinco de Junho (COUTO, 2008, p. 16).

Na sequência, Taímo comunica à família o seu sonho premonitório de que Junhito, como acabou chamando o filho mais novo do casal em homenagem ao dia da independência que ocorreu em 25 de junho de 1975, iria morrer na guerra. E, como forma de evitar o seu destino, Taímo ordena que Junhito deveria passar a viver no galinheiro. Algum tempo depois, o destino de morte anunciada de Junhito acabou sendo supostamente consumado com o seu desaparecimento do galinheiro. Neste sentido, a morte/desaparecimento de Junhito pode ser entendida simbolicamente como o apagamento dos sonhos e das esperanças associados à Moçambique independente. Nessa mesma linha de raciocínio, em outro trecho em que narra a morte de uma baleia encalhada na praia, Kindzu diz: “Agora eu via o meu país como uma dessas baleias que vêm agonizar na praia. A morte nem sucedera e já as facas lhe roubavam pedaços, cada um tentando o mais para si” (COUTO, 2008, p. 23).

As linhas teóricas pós-coloniais também possuem uma dimensão normativa importante na construção de caminhos para ultrapassar a persistência das relações coloniais. Assim, a obra de Mia Couto também dialoga com o pós-colonialismo por contribuir ativamente para a construção de meios para ultrapassar estas relações pós-coloniais desiguais. Ou seja, prevê e contribui ativamente para a possibilidade de transformação social. Nesse sentido, à medida que Muidinga avança sobre os “Cadernos de Kindzu”, a estrada paralisada pela guerra se transforma conforme anunciado por Tuahir no prefácio do livro: “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fa-

zerem parentes do futuro” (COUTO, 2008, p. 5). A possibilidade de sonhar provocada pela história de Kindzu constitui no romance reais mudanças na paisagem do presente, o que faz alusão ao papel do próprio romance e da literatura pós-colonial em Moçambique.

Conclusão

Se dizia daquela terra que era sonâmbula. Porque enquanto os homens dormiam, a terra se movia espaços e tempos afora. Quando despertavam, os habitantes olhavam o novo rosto da paisagem e sabiam que, naquela noite, eles tinham sido visitados pela fantasia do sonho.

Crenças dos habitantes de Matimati

(COUTO, 2008, p. 5).

Moçambique viveu, durante a maior parte da sua história enquanto país independente, em conflito. Através das abordagens dos Estudos da Memória e do Pós-colonialismo, procuramos mostrar como *Terra Sonâmbula* reflete sobre uma “guerra que parece não ter fim” a partir de três dimensões. Uma primeira, desenvolvida sobretudo a partir do trabalho de João Paulo Borges Coelho, que diz respeito à existência de uma continuidade entre a guerra colonial-libertação e a guerra civil entre a Frelimo e Renamo. Uma segunda, que entende essa continuidade da guerra a partir das memórias das pessoas que a vivenciaram de maneira direta e indireta, bem como da memória pública dos moçambicanos. Neste âmbito, destacamos como o papel do escritor é de grande valia uma vez que pode ser entendido como um “empreendedor da memória”. E, por fim, a ideia baseada na abordagem pós-colonial de que existe uma permanência de relações de colonialidade na sociedade moçambicana contemporânea.

Os episódios recentes de conflitualidade armada em Moçambique apontam para o que Mia Couto diz ser uma “memória mal resolvida” da guerra (MUNIZ, 2014). Especialmente nesse contexto, se faz necessária a literatura pós-colonial do escritor, que procura revisitado esse passado marcado pela guerra e pela dominação colonial, ao mesmo tempo em que evidencia as contradições contemporâneas da paz e a permanência de relações de colonialidade através de novas roupagens em Moçambique. Não obstante, a obra de Mia Couto também constrói possibilidades de transformação através de narrativas alternativas. Como implícito no trecho do prefácio do livro citado no início desta seção, o título *Terra Sonâmbula* faz alusão a uma terra que nunca des-cansa e remete para a possibilidade de sonhar em meio à instabilidade do país.

Referências

ASTILL-BROWN, Jeremy; WEIMER, Markus. *Moçambique: equilibrando o desenvolvimento, a política e a segurança*. Londres: Chatham House, 2010.

BANCO MUNDIAL. *Actualidade económica de Moçambique: uma economia a duas velocidades*. Washington DC: Banco Mundial IBRD-IDA, 2017.

BOOTHBY, Neil. Mozambique life outcome study: how did child soldiers turn out as adults? In: ÖZERDEM, A; PODDER, S. (org.) *Child soldiers: from recruitment to reintegration*. London: Palgrave Macmillan, 2011. p. 231-245.

BORGES COELHO, João Paulo. Da violência colonial ordenada à ordem pós-colonial violenta. Sobre um legado das guerras coloniais nas ex-colónias portuguesas. *Lusotopie*, v. 10, 2003, p. 175-193.

BRITO, Luís S. D.; CHIVULELE, Fernanda M. (org.) *Economia, recursos naturais, pobreza e política em Moçambique: uma colectânea de textos*. Maputo: IESE, 2017.

BUENO, Natália. Reconciliation in Mozambique: was it ever achieved? *Conflict, Security & Development*, v. 19, n. 5, 2019, p. 427-452.

CABAÇO, José Luis. Tropicalismo luso: uma apropriação. In: CABAÇO, José Luis. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: USP, 2007. p. 263-291.

CAHEN, Michel. The war as seen by Renamo guerrilla politics & the 'move to the North' at the time of the Nkomati Accord, 1983-1985. In: MORIER-GENOUD, E.; CAHEN, M.; DO ROSÁRIO, D. (org.) *The war within: new perspectives on the Civil War in Mozambique, 1976-1992*. New York: Boydell and Brewer, 2018. p. 100-146.

CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega, 1994.

CHICHAVA, Sérgio. The anti-Frelimo movements & the war in Zambezia. In: MORIER-GENOUD, E.; CAHEN, M.; DO ROSÁRIO, D. (org.) *The war within: new perspectives on the Civil War in Mozambique, 1976-1992*. New York: Boydell and Brewer, 2018. p. 17-45.

CHISSANO, Joaquim. Pena que não continuemos a ter campos de reeducação. *Jornal Savana*, 05 maio 2012.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. Lisboa: Leya, 2008.

CUNGUARA, Benedito. An exposition of development failures in Mozambique. *Review of African Political Economy*, v. 39, 2012, p. 161-170.

DEUTSCHE WELLE. Renamo anuncia fim do Acordo de Paz em Moçambique. Online: 2013. Disponível em: www.dw.com. Acesso em: 20 nov. 2020.

FREIRE, Maria Raquel; LOPES, Paula Duarte. Reconceptualizar a paz e a violência: uma análise crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 82, 2008, p. 13-29.

GALTUNG, Johan. An editorial. *Journal of Peace Research*, v. 1, n. 1, 1964, p. 1-4.

_____. Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3, 1969, p. 167-191.

_____. Cultural violence. *Journal of Peace Research*, v. 27, n. 3, 1990, p. 291-305.

GEFFRAY, Christian. *A causa das armas em Moçambique: antropologia da guerra contemporânea*. Porto: Afrontamento, 1991.

HANLON, Joseph. *Mozambique: the revolution under fire*. London: Zed Books, 1990.

_____. *Who call the shots?* Bloomington: Indiana University Press, 1991.

_____. Mozambique: ‘the war ended 17 years ago, but we are still poor’. *Conflict, Security & Development*, v. 10, 2010, p. 77-102.

HANLON, Joseph; SMART, Teresa. *Do bicycles equal development in Mozambique?* Suffolk: Boydell & Brewer, 2008.

HOUDEK, Matthew; PHILLIPS, Kendall. Public memory. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Online: 2017. Disponível em: oxfordre.com. Acesso em: 20 jan. 2021.

HULTMAN, Lisa. The power to hurt in Civil War: the strategic aim of Renamo violence. *Journal of Southern African Studies*, n. 35, ano 4, 2009, p. 821-834.

IDA. *Mozambique: from post-conflict recovery to high growth*. Washington DC: World Bank, 2009.

JELIN, Elizabeth. *State repression and the labors of memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

JUNDANIAN, Brendan F. Resettlement programs: counterinsurgency in Mozambique. *Comparative Politics*, n. 6, ano 4, 1974, p. 519-540.

LAMAS, Isabella. *Vale quanto pesa? A emergência de novos espaços de governação em megaprojetos de mineração no Brasil, Canadá e Moçambique*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2018.

LARANJEIRAS, Pires. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LOPES, José de Sousa Miguel. Literatura moçambicana em língua portuguesa: “na praia do oriente a areia náufraga do ocidente”. *Scripta*, v. 1, n. 2, 1998, p. 269-285.

LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade*. Lisboa: Gradiva Publicações, 2012.

MAE (Mass Atrocity Endings). *Mozambique war of Independence*. Online:

2015. Disponível em: sites.tufts.edu. Acesso em: 15 out. 2020.

MASCHIETTO, Roberta H. *Beyond peacebuilding: the challenges of empowerment promotion in Mozambique*. Londres: Palgrave Macmillan, 2016.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 1969.

MORIER-GENOUD, Eric; CAHEN, Michel; DO ROSÁRIO, Domingos M. Introduction: the Civil War in Mozambique a history still to be written. In: MORIER-GENOUD, E.; CAHEN, M.; DO ROSÁRIO, D. (org.) *The war within: new perspectives on the Civil War in Mozambique, 1976-1992*. New York: Boydell and Brewer, 2018. p. 1-14.

MOURA, Tatiana. Novíssimas guerras, novíssimas pazes: desafios conceituais e políticos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 71, 2005.

MUNIZ, Estevan. Para Mia Couto, é preciso resolver o passado de Moçambique para curar o presente. *Rede Brasil Atual*. Online: 2014. Disponível em: www.redebrasilatual.com.br. Acesso em: 18 out. 2020.

NEWITT, Malyn. Mozambique. In: CHABAL, P. (org.) *A history of post-colonial lusophone Africa*. Londres: Hurst & Company, 2002.

NORDSTROM, Carolyn. *A different kind of war story*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997.

NUCIFORA, Antonio; SILVA, Luis. Rapid growth and economic transformation in Mozambique, 1993-2009. In: CHUHAN-POLE, P.; ANGWAFO, M. (org.) *Yes Africa can: success stories from a dynamic continent*. Washington DC: The World Bank, 2011.

PEREIRA, João C. G. *A política da sobrevivência: camponeses, chefes tradicionais e Renamo no distrito de Maríngue, 1982-1992*. Maputo: Promédia, 2006.

PHIRI, Madalitso. The political economy of Mozambique twenty years on: a post-conflict success story? *South African Journal of International Affairs*, v. 19, 2012, p. 223-245.

PNUD. *Mozambique 2005 — Report on the millennium development goals*. Maputo: Governo de Moçambique e PNUD, 2005.

_____. *Human development report 2019: beyond income, beyond averages, beyond today: inequalities in human development in the 21st century*. New

York: United Nations Development Programme, 2019.

PUREZA, José Manuel; MOURA, Tatiana. Violência(s) e guerra(s): do triângulo ao continuum. *Revista Portuguesa de História*, v. 37, 2005, p. 45-63.

ROTHWELL, Phillip. *A postmodern nationalist: truth, orality, and gender in the work of Mia Couto*. Lewisburg: Bucknell University Press, 2004.

SANTOS, A.; ROFFARELLO, L. M.; FILIPE, M. *Mozambique 2016: african economic outlook*. Online: AfDB, OECD, UNDP, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. *Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008. Disponível em: estudogeral.sib.uc.pt. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Boaventura: o colonialismo e o século XXI. *Outras Palavras*, 2019. Disponível em: outraspalavras.net. Acesso em: 16 out. 2020.

VINES, Alex. *Renamo: terrorism in Mozambique*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

WEIMER, Bernhard; BUENO, Natália. Paz e reconciliação em Moçambique: conjunturas críticas e dependência da trajetória. In: FORQUILHA, Salvador (org.) *Desafios para Moçambique 2020*. Maputo: IESE, 2020.

Resumo:

Em 4 de outubro de 1992, foi assinado o Acordo Geral de Paz (AGP), pondo fim ao conflito armado que assolou Moçambique por dezesseis anos (1976-1992). Apesar deste dia ser celebrado como o dia da Paz e da Reconciliação e oficialmente marcar o fim da guerra entre a Frelimo e a Renamo, ele também pode ser visto, de forma mais ampla, como o fim de uma era de violência direta e de conflito armado que começou com a Luta Armada de Libertação Nacional (1964-1974) contra o colonialismo português. No romance *Terra Sonâmbula*, Mia Couto entrelaça duas histórias diferentes, misturando o presente e o passado, e narra a destruição causada por essa “guerra que parece não ter fim”. Argumentamos, assim, que o romance expressa uma ideia de continuidade da guerra em Moçambique que se traduz através de três dimensões: das ligações entre a guerra colonial-libertação e a guerra civil; das memórias daquelas pessoas que a vivenciaram de forma direta ou indireta e da memória pública de forma mais geral; e, por fim, através da permanência de relações de colonialidade na sociedade moçambicana contemporânea. Para construir essa análise, recorreremos ao romance *Terra Sonâmbula* e às gramáticas dos Pós-colonialismo e dos Estudos da Memória.

Palavras-chave: Moçambique; Mia Couto; Guerra Civil; Luta de Libertação; Memória.

Abstract:

On 4 October 1992, the General Peace Agreement (GPA) was signed bringing to an end the armed conflict that plagued Mozambique for sixteen years (1976-1992). Even though this day is celebrated as the Day of Peace and Reconciliation, officially marking the end of the war between Frelimo and Renamo, it can also be seen, more broadly, as the end of an era of direct violence and armed conflict that had begun with the National Armed Liberation Struggle (1964-1974) against Portuguese colonialism. In his novel *Terra Sonâmbula*, Mia Couto intertwines two different stories, combining present and past, and uncovers the destruction caused by this “war that seems to have no end”. We argue that this idea of continuity of the war in Mozambique can be understood through three different ways: through the links between the colonial-liberation war and the civil war; through the individual memories of those people who experienced it directly or indirectly and, more broadly, through public memory; and, finally, through the endurance of colonial relations in contemporary Mozambican society. To build our analysis, we draw on *Terra Sonâmbula* and on the scholarships on Post-colonialism and Memory Studies.

Keywords: Mozambique; Mia Couto; Civil War; Liberation Struggle; Memory.

Recebido para publicação em 30/10/2020.

Aceito em 29/01/2021.

Mundo em desencanto em tempos de guerra civil: uma leitura de *Antes de nascer o mundo*, de Mia Couto

Claudia Letícia Moraes

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9652-3233>

claudiamoraes27@gmail.com

Introdução

A literatura do moçambicano Mia Couto é parte bastante representativa da criação literária de um dos maiores países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sobretudo pensando no contexto dos países africanos. Considerado como um dos escritores mais aclamados da nova leva africana, Couto é capaz de nos proporcionar possibilidades múltiplas ao longo de seus romances, tanto no plano linguístico como na releitura e recriação do contexto sócio-histórico.

Um de seus romances, escrito em fins da primeira década do século 21, *Antes de nascer o mundo* (2009), narra a história de um homem que, depois de perder a esposa, mãe de seus filhos, se muda com

as crianças e um empregado para um acampamento no interior do país, em contexto de completo isolamento, a fim de criar um novo mundo chamado Jesusalém, onde Jesus haveria de se descrucificar.

Na leitura que aqui se propõe, temos como objetivo pontuar sobre as mudanças ocorridas em Moçambique nos anos da guerra civil que se fazem perceptíveis no romance e que dizem respeito ao período pós-colonial, bem como também analisar como essa guerra gerou traumas na população que, na representação do romance baseada em contexto factual de guerra, se deslocava das cidades grandes para o interior do país a fim de não serem vitimados pelos conflitos que grassavam pelo território.

Para tanto, é necessário que tangenciemos outras áreas das Ciências Humanas e Sociais também de suma importância na elaboração de nossa análise e sem as quais não poderíamos ter uma visão completa acerca do tema a ser estudado, tais como as perspectivas antropológica e filosófica a respeito das representações da África como um todo. Nesse caso, foi interessante, para a elaboração do texto, leituras que passaram por autores que trabalham com a África e com Moçambique numa perspectiva crítica, como Achile Mbembe e Kwame Anthony Appiah, bem como autores que analisam criticamente as literaturas produzidas em Moçambique e o projeto literário de Mia Couto, como Nazir Can (2020), Elena Brugioni (2019, 2012) e Jane Tutikian (2006).

Buscaremos compreender como esses elementos se refletem na visão literária de Mia Couto, destacando, na obra a ser investigada, as construções linguísticas próprias do autor, as consequências da independência no país em questão e o problema da guerra civil representada em sua narrativa, bem como de que maneira as instâncias da memória atuam em contextos de conflito. Para tanto é necessário atentar

para o recorte temporal feito pelo autor como de importância fundamental para uma leitura mais aprofundada a partir da perspectiva teórica escolhida, levando em consideração tanto o momento histórico em que se passa o romance quanto a construção de suas personagens visivelmente traumatizadas pela guerra civil.

Mia Couto: da crítica política à realização estética

No que concerne à literatura de Mia Couto, considerando seu engajamento político e estético, sua arte não tenciona apenas representar um país em dilema, ou buscando uma superação, do jugo colonial, mas também entender até que ponto a cultura do colonizador se imbrica na cultura dita tradicionalmente africana. Este contato forma uma cultura nova, contemporânea e intimamente conectada aos dias atuais, mesmo que em diálogo constante com a tradição. Importa notar também como o crivo do olhar do autor não deixa de contemplar o passado colonial de maneira crítica: basta que atentemos para a extrema humanização com que Couto privilegia suas personagens — que são tanto moçambicanos como portugueses e indianos, dentre outros —, sempre tratadas como carregadas de conflitos e subjetividade.

O fato de Moçambique ser uma ex-colônia do grande império português também é compreendido, na literatura do autor, de maneira ampla, ainda como forma de fazer uma revisão do passado através de uma linguagem que se apresenta como mutável, agregando modulações advindas da oralidade e das outras línguas que compõem o painel linguístico moçambicano amalgamadas às criações próprias de sua dicção literária. Isso faz com que o autor utilize as palavras, que vêm tanto da língua do colonizador quanto das línguas utilizadas pela

maioria da população, de forma a ressaltar seu aspecto lúdico e criativo. Assim, o autor revê e agrega à sua prosa alguns elementos que são semanticamente críticos, como nos esclarece Jane Tutikian em *Questões de identidade: a África de língua portuguesa* (2006, p. 41):

A cultura moçambicana se impõe sobre a racional, dentro do projeto de Mia Couto de resgatar e afirmar suas tradições culturais e, ao mesmo tempo, recontar a história moçambicana reprimida, permitindo sua releitura sob um novo prisma, que não o ocidental, mas através de uma forma ocidental, pela reapropriação subversiva da língua. Assim, Mia Couto desconstrói a realidade colonial linguisticamente, denunciando-a tematicamente.

Sempre houve discussões acerca da influência da literatura em seus contextos sociais e, como destaca a autora, a intenção de Couto é procurar entender e recontar a história de seu país a partir de um novo olhar, que pretende revelar as instâncias reprimidas dessa história utilizando-se de uma linguagem própria, um artifício que unisse tanto a língua oral moçambicana ao mesmo tempo em que intentasse subverter essa mesma língua. Com isso, o autor não só faz uma reapropriação linguística, mas também uma ressignificação da realidade representada em seus romances. Elena Brugioni (2019) segue fazendo uma análise acurada do processo de escrita do autor em questão:

Desse modo, a feição *diferencial* que caracteriza a escrita de Mia Couto, uma vez observada na sua relação com o contexto em que se inscreve, reveste-se de um sentido ulterior, apontando simultaneamente para dinâmicas de ruptura e continuidade no que diz respeito às práticas de intervenção cultural na chamada colonialidade e, ao mesmo tempo, à urgência de pluralidade que se situa como um dos imperativos culturais na construção de uma “moçambicanidade” literária e, logo, de uma modernidade cultural. (BRUGIONI, 2019, p. 176).

Desta forma, o fato do autor ser um dos artífices da construção do conceito de “moçambicanidade”, em contraposição ao colonialismo e à colonialidade que se põem sempre em embate, as questões de uma nação em estado de (re)construção tanto material quanto imaginária e linguística, coloca Mia Couto numa posição de responsabilidade em relação ao seu trabalho como escritor, o que une, neste ínterim, estética e política na urdidura do seu projeto literário.

Outro tema político que está na agenda das discussões sobre a literatura produzida em Moçambique é aquele que apresenta problematizações importantes que se refletem nas discussões literárias de Couto e de outros autores: faz-se necessário repensar criticamente o tipo de gestão que os estados africanos impõem a cada um de seus países. É válido frisarmos, com o aval de autores como Mia Couto na literatura e Achille Mbembe (2017) e Kwame Anthony Appiah (2008) na Filosofia e nas Ciências Sociais, que de fato a África padecia, e ainda padece, com uma elite predatória que incita conflitos internos e que chegou mesmo a participar tanto do tráfico de escravos quanto da colonização de seus pares — o que por si só já implode a ideia de uma África unida e coesa acima de tudo, explicitando conflitos de interesses diversos.

No entanto, é de suma importância frisar o papel dos países europeus em processos como a colonização e a neocolonização no início do século 20. Essa ânsia predatória de outros países em situação bélica superior que, em nome da exploração e da expansão capitalista disfarçadas de missão civilizatória (MBEMBE, 2017), se consideraram no direito de gerir, explorar e violentar de diversas formas um povo que, segundo o discurso colonizador, não conseguia administrar a si próprio, foi e continua sendo uma das grandes questões a serem debatidas e, num espectro maior, reparadas historicamente. Essa questão,

tão amplamente difundida discursivamente pelos europeus, transformada num dispositivo de dominação de imaginários (SAID, 2007), se tornou o mote para os processos tanto de colonização quanto de neocolonização em períodos históricos diferentes.

Nesse ínterim, é interessante notar como o Couto utiliza como matéria-prima para sua literatura o embate entre tradição e modernidade, temática recorrente também nas outras literaturas africanas dos PALOP, e antes de tentar negar o legado deixado pelo regime colonial que vigorou durante tantos séculos em seu país. Desse modo, o autor procura meios para imbricar tanto esse legado quanto as características indeléveis da modernidade, das quais também não há como escapar. José Pires Laranjeira (2001) faz a seguinte observação acerca do tema:

A superação dos traumas políticos, ideológicos e literários tornou-se possível somente após a primeira década de independência política (recorde-se a questão, empolada ou não, com ou sem adequação teórica, da subserviência das literaturas africanas perante modelos alienígenas, europeus ou não) [...] se trata, finalmente, de exorcizar os derradeiros fantasmas e medos de cruentas guerras e ameaças de perda de independência, para partir em busca de discursos originalíssimos no contexto dessas literaturas. (LARANJEIRA, 2001, p. 192).

Assim, Mia Couto, em sua verve literária, torna-se um dos representantes do exemplo supracitado por Laranjeira: o exercício de exorcizar fantasmas e traumas de guerra. A partir desse ponto compreendemos o engajamento do autor na criação de uma literatura que apresenta, de maneira lírica, esse grande número de influências procedentes de um contexto muito próprio: as dicotomias formadas por pares como tradição/modernidade e escrita/oralidade conseguem, na literatura de Couto, passar do conflito para o amálgama criativo e ge-

rador de contextos ricos em situações de troca cultural.

A literatura de Couto, afinal, destaca sua função como amostragem cultural da coletividade que intenta representar, qual seja: a Moçambique que retrata as implicações da declaração da independência em 1975, as guerras civis que assolaram o país em contexto pós-colonial durante décadas e que desestabilizaram a instauração de um regime democrático e, mais recentemente, as vivências do país nos dias atuais em relação direta com as antigas tradições africanas. Todas estas concepções sempre sendo trabalhadas de forma semanticamente distinta, procurando, através de uma prosa poética muito peculiar que compreende a oralidade e a criação de neologismos como lugar de pertencimento, como forma de resistência e até como afirmação das várias identidades que circulam pela Moçambique retratada por Couto. No papel de crítico e reconstrutor da realidade através da linguagem — da burilção, do trabalho ao mesmo tempo árduo e lúdico sobre essa linguagem, Mia Couto vê na representação pela literatura uma oportunidade de voltar os olhos para o passado, aproveitando para transcorrer sobre aspectos culturais a partir de uma visão que não deixa de contemplar a modernidade que também é parte constituinte dessa sociedade.

Trauma, escrita e memória no pós-independência de *Antes de nascer o mundo*

Antes de nascer o mundo, romance de Mia Couto lançado no Brasil em 2009, nos traz a história de cinco personagens, todos homens, supostos últimos habitantes de uma cidade denominada Jesusalém. Entende-se que o romance se desenvolve como uma interessante representação dos tipos de traumas e fragmentações que a guerra é ca-

paz de proporcionar, retratando a rotina de uma família moçambicana que vive isolada em tempos de guerra civil e mostrando de que maneira ainda é possível achar saídas para a vida repleta de adversidades das personagens. Trata-se, portanto, de uma história de solidão, luto, trauma e redenção sobre a vida de personagens que não tem como escapar do contexto em que vivem. Para Márcio Seligmann-Silva:

Se o trauma é um conceito central na psicanálise, e se, por outro lado, ele não pode ser pensado independentemente da noção de realidade traumática [...] também aquele que se debruça sobre a literatura não pode crer — inocentemente — que tanto subjetivamente quanto objetivamente falando, o trauma não esteja presente de antemão [...] o elemento traumático do movimento histórico penetra nosso presente tanto quanto serve de cimento para nosso passado. (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 137).

Nesse romance, Couto se foca em um trauma de cariz tão profundo que rompeu os laços do protagonista Silvestre Vitalício com a realidade de uma Moçambique ardendo nos interstícios de uma intensa guerra civil e que, portanto, desmebra famílias, assassina civis e destrói sonhos de vida. É neste contexto de intensa desesperança que Vitalício parte rumo ao interior do país e funda a cidade de Jesusalém, em que os únicos habitantes se constituem em membros de sua própria família.

Em se tratando dos irmãos, filhos de Vitalício, a narrativa se foca no desenvolvimento das lembranças e memórias de ambos: Ntunzi e Mwanito, o caçula da família, que na verdade carece dessas memórias por ter saído da cidade muito jovem. Este último, aliás, é o narrador da história, sendo assim, é através de sua ótica que podemos perceber sensações e angústias que atingem todas as personagens habitantes de Jesusalém. Mwanito está sempre aprendendo através das poucas experiências oferecidas por seu entorno, que se baseia apenas

no rio, na casa e no ermo que a cerca. Essas experiências, entretanto, vão se adensando no decorrer do romance e fatos como a aquisição da escrita/leitura, assim como ter contato pela primeira vez com uma mulher, vão moldando o caráter desse jovem protagonista.

A cidade de Jerusalém, em sua referência bíblica, é assim batizada por ser supostamente, segundo os delírios de Silvestre, a cidade em que Jesus será descrucificado. Também a noção de fundação está intimamente ligada a essa obra de Couto, já que Jerusalém não passa de uma casa grande abandonada no meio rural. É lá que este complexo protagonista pretende resgatar seus sonhos de paz, fugindo da violência da cidade para poder criar seus filhos. Para Russel G. Hamilton:

Re-escrever e re-mitificar o passado é, de certo modo, uma estratégia estético-ideológica que tem em vista protestar contra as distorções, mistificações e exotismos executados pelos inventores colonialistas da África. Além do mais, a re-mitificação é componente do neotradicionalismo que caracteriza aspectos importantes da condição pós-colonial. (HAMILTON, 1999, p. 18).

Essa citação é válida na medida em que nos ajuda a compreender as nuances de um pai que projetou outra realidade para criar seus filhos em relativa paz. É notório, em Silvestre Vitalício, o desejo de recriar um espaço que seja exatamente, em todos os detalhes, como ele quer que seja, re-mitificando um mundo em desencanto, em plena guerra civil, que oferece mais perigos do que perspectivas de vida. O chamado *lado-de-lá*, o mundo externo do qual ele gostaria tanto de esquecer, continua existindo e se impondo sobre sua existência e a de seus filhos. É através de personagens como Zacaria Kalash e tio Aproximado, além da aparição de uma portuguesa em busca de seu marido, que os dois irmãos constroem seu imaginário a respeito do mundo que não conhecem.

Dessa forma, no romance, o que assombra as personagens, principalmente o pai, é o contato com o mundo exterior e suas muitas aproximações com o passado sombrio da família, já que, apesar do exílio e da vontade de Silvestre de cortar relações com o mundo exterior, este ainda se manifesta através das recordações, das viagens de tio Aproximado para a busca de mantimentos e, afinal, através da chegada de uma mulher, ser nunca antes visto em Jerusalém. Assim, este passado sempre conflituoso apresenta-se a partir do entendimento de que a memória, que assalta por vezes tanto o pai quanto os dois filhos, se trata de uma instância em constante disputa simbólica, em um jogo de significados que dialogam e duelam entre si.

Outro ponto a ser ressaltado é o da escrita que se reflete duplamente no seu romance: para Couto, a proposta de uma literatura moçambicana torna-se mais interessante na medida em que sua escrita proponha-se a representar esta realidade do país como uma tarefa de amálgama de identidades, de línguas, de influências que se encontram e que podem proporcionar um número infinito de histórias a serem contadas. É assim que, ao mesmo tempo em que escreve e representa, o autor também acaba forjando uma nova realidade que pode ser compartilhada com o resto do mundo — uma visão muito particular, sendo, ao mesmo tempo, universal e rica, da Moçambique pós-colonial em todas as suas nuances. Subjetivar uma experiência tão traumática quanto a guerra civil que grassou pelo país durante muitos anos após a declaração da independência, narrando experiências as mais diversas e sob a perspectiva de personagens de nacionalidades diversas, é uma das tarefas a que o autor se propõe. Segundo Elena Brugioni:

Um dos aspectos mais singulares da proposta literária de Mia Couto, prende-se com um conjunto de dinâmicas linguísticas iné-

ditas que se realizam em diferentes níveis e regimes de escrita e que configuram variados aspectos do idioma português na sua condição de médium literário e, simultaneamente, de elemento de edificação do que o próprio Mia Couto define como projecto nacional moçambicano (Couto, 2007c). O que por norma é definido como um amplo recurso ao neologismo [...] tornou-se uma marca relevante da escrita deste autor. (BRUGIONI, 2012, p. 21).

Portanto, é necessário compreender como Couto trabalha sempre na busca do que Appiah denominou de “construção de um estilo próprio” (APPIAH, 2008, p. 175). Um estilo que represente o que poderíamos chamar de peculiaridades culturais de seu entorno social ao mesmo tempo em que também procura deixar as marcas do autor não apenas como crítico da sociedade, mas ainda no que ele possui de poético no olhar que se inclina para essa cultura, em suma, no que faz dele um autor literário e que está interessado nesta construção que se apresenta como marca indelével de sua escrita* *– nesse aspecto, as construções linguísticas do autor são tão importantes quanto a sua perspectiva de realidade.

Uma das forças que movimentam o romance é a curiosidade de Mwanito em relação ao que se passa além das fronteiras restritas e sombrias de Jerusalém. Apesar da suposta cidade ter sido escolhida como o lugar do recomeço e da distância, os irmãos Mwanito e Ntunzi não se conformam em habitar essa terra tão estéril. É por conta disso que a escrita vai ter um papel relevante para o jovem Mwanito — que aprende a escrever e o faz nos lugares mais insólitos, tais como cartas de baralho e mesmo o dinheiro que seu irmão consegue só para que ele pratique a escrita. É nessa perspectiva, no registro da história que é feito por Mwanito, que encontramos o contraponto perfeito a seu pai, que não é capaz de compreender que, apesar de todo isolamento que impõe aos que estão ao seu redor, as fronteiras inevitavelmente

se abrem, a comunicação entre os habitantes de seu país existe e se mostra cada vez mais forte. Assim é o fim de um mundo e a invenção de outro por Silvestre Vitalício:

[...] Meu velho, Silvestre Vitalício, nos explicara que o mundo terminara e nós éramos os últimos vivos. [...] Em poucas palavras, o inteiro planeta se resumia assim: despido de gente, sem estradas e sem pegada de bicho. Nessas longínquas paragens, até as almas penadas já se haviam extinto. Em contrapartida, em Jesusalém, não havia senão vivos. Desconhecedores do que fosse saudade ou esperança, mas gente vivente. Ali existíamos tão sós que nem doença sofríamos e eu acreditava que éramos imortais (COUTO, 2009, p. 11).

É assim que é apresentada Jesusalém, cidade dos últimos vivos de um país em constante conflito causado pela guerra civil. É nesse velho casarão, longínqua paragem conforme diz o autor, que as personagens vão se instalar sem saudade ou esperança. Segundo a mentalidade do patriarca, esta nova cidade fundada por ele mesmo representa a salvação de sua família, o recomeço de vidas traumatizadas por perdas e mortes trágicas — mas no fundo é também o espaço catalizador de uma guinada que a todos irá atingir, inevitavelmente.

Jesusalém ou a invenção de um novo começo

Uma cidade nascida dos desvarios de um homem: esta é Jesusalém. Advinda do desejo de Silvestre Vitalício de recriar o mundo, a cidade se propõe a ser o recomeço daqueles que tiveram a vida de certa forma destruída, seja pela guerra, pela morte de um ente querido ou simplesmente pela inércia de suas existências. A cidade é palco de complexos sentimentos no que diz respeito à família formada pelo pai e pelos dois filhos que parecem ser o oposto um do outro, mas que, na verdade, se complementam nas suas frustrações pela vida incom-

pleta que levam. Esta cidade, por sinal, em sua referência bíblica, é assim batizada por ser supostamente, segundo os delírios de Silvestre, a cidade em que Jesus será descrucificado. Para a criação da cidade, o patriarca fez um ritual específico:

Assim que o Sol poentou, Zacaria começou a tocar um tambor e a apregoar, aos berros, uma incompreensível ladainha. Concentrámo-nos na pequena praceta eu, o Tio e o mano. De pé e em silêncio aguardamos pelo motivo da convocatória. Foi então que Silvestre Vitalício, envolto num lençol, deu entrada na praça. Transportando um pedaço de madeira evoluiu com porte de profeta até junto do crucifixo. Espetou a madeira na terra, e foi possível, então, entender que era uma tabuleta onde, em baixo-relevo, esculpira um nome. Abrindo os braços, meu pai proclamou:

— *Este é o país derradeiro e vai-se chamar Jesusalém.* (COUTO, 2009, p. 37).

Para melhor sacramentar a materialização de seu delírio, Silvestre Vitalício foi o mentor de uma cerimônia que comprovasse a fundação de Jesusalém: nesse lugar ermo, sem ligação com a verdadeira realidade que o país estava passando, sendo apenas um casarão abandonado, Vitalício instituiu uma nova realidade, não só uma cidade, mas um país: o país derradeiro. Ainda nas palavras do pai: “O mundo acabou, meus filhos. Apenas resta Jesusalém” (COUTO, 2009, p. 21). Não era apenas em sua mente que o exílio é imposto: o pai tenta forçar tanto os filhos quanto os outros agregados a crerem na fantasia de que não havia nada para além de sua criação, mesmo que houvesse um constante contato com o *lado-de-lá*, sempre visitado por tio Aproximado, e depois com a chegada da portuguesa Marta, a primeira mulher que Mwanito viu na vida e que causa impacto profundo na vida dos homens de Jesusalém.

Temos na suposta cidade um espaço que pode ser tomado como estritamente doméstico, já que pertence teoricamente àqueles poucos

habitantes, mas que também não deixa de se mostrar como lugar em que se estabelecem relações controversas: nem público nem privado, refúgio e ao mesmo tempo local que evoca lembranças de outros tempos, assim como recebe influências e notícias do chamado *lado-de-lá*. Assim, Homi Bhabha especifica em seu *O local da cultura*:

Os recessos do espaço doméstico tornam-se os lugares das invasões mais intrincadas da história. Nesse deslocamento, as fronteiras entre casa e mundo se confundem e, estranhamente, o privado e o público tornam-se parte um do outro, forçando sobre nós uma visão que é tão dividida quanto desnorteadora. (BHABHA, 2007, p. 30).

Se levarmos em consideração a situação do país em que o romance se desenvolve perceberemos como a citação acima se torna pertinente, já que a guerra civil moçambicana tem o poder de nublar as fronteiras entre público e privado, os conflitos não se apresentam de forma separada da vida das personagens, muito pelo contrário: são parte do cotidiano delas. Mesmo que alguns, como Silvestre Vitalício, não queiram essa amálgama não há como evitá-la: a invasão, como o próprio Bhabha (2007) já deixou claro, é intrincada e silenciosa. Jesusalém é, desse modo, um desses pontos fronteiriços, mesmo que a intenção inicial fosse de isolamento, ainda existe um contato com o mundo extremamente vivo e dinâmico, violento e ameaçador, que permeia o país — o mundo imerso na guerra que sempre ameaça despontar às portas de Jesusalém, para desespero do patriarca que quer ver a si e aos seus o mais distante possível daquela realidade devastadora. Para Nazir Can, em sua obra denominada *O campo literário moçambicano*:

Nos romances de Mia Couto [...] é já quase um lugar-comum a existência de uma ou mais personagens que se retiram ou são retirados do mundo em que viviam para conhecer a experiência da clausura em outro lugar. A principal característica dos lugares de insílio de Mia Couto é a pequenez, além da identificação entre os protagonis-

tas e os seus novos espaços de afetividade. Outro traço habitual em suas narrativas é o posicionamento ambíguo dos narradores, que ora homologam ora se afastam do imaginário veiculado por suas personagens. (CAN, 2020, p. 37).

Também a noção de fundação está intimamente ligada a essa obra de Couto, já que Jesusalém, a sonhada cidade de redenção por tanto tempo imaginada e mesmo estabelecida como tal por Vitalício, não passa de uma casa grande abandonada no meio rural, sem mais habitantes que não sua própria família que, por sua vez, sonha com o fim do isolamento, já que para eles Jesusalém não passa de uma prisão. Podemos notar como esse espaço é, acima de tudo, um espaço catalizador de conflitos, já que os protagonistas do romance não se movimentam além dele e ele concentra, dessa maneira, as tensões familiares num crescendo que atinge seu clímax ao fim da narrativa de Couto. É lá que este complexo protagonista pretende resgatar seus sonhos de paz, fugindo da violência da cidade para poder criar seus filhos à distância dos conflitos da guerra civil que permeia a realidade de seu país. O que pretende Vitalício, personagem ditatorial e ambíguo, é apartar seus filhos do mundo corrupto, e então compreendemos o sentido bíblico e ao mesmo tempo subversivo do nome da cidade, onde Jesus seria descrucificado.

Conflitos de guerra civil e desenraizamento

O romance *Antes de nascer o mundo* põe em relevo uma relação curiosa: os irmãos protagonistas, Mwanito, o mais jovem, e Ntunzi, o primogênito, estabelecem dois tipos interessantes de ligação. Primeiro, a ligação fraterna entre eles, que de fato é curiosa se percebermos o tratamento altamente diferenciado que o pai dispensa aos dois. Silvestre Vitalício tem uma clara preferência pelo caçula, que

inclusive considera como um “afinador de silêncios” (COUTO, 2009, p. 13). Isso, para o pai, é uma qualidade incomparável, com a qual o jovem Ntunzi não pode competir: alguém que, tanto quanto ele, seja capaz de compartilhar e usufruir das benesses que o silêncio traz. A respeito disso Mwanito, que é o narrador da história contada, relata o seguinte:

A família, a escola, os outros, todos elegem em nós uma centelha promissora, um território em que podemos brilhar. Uns nascem para cantar, outros para dançar, outros nasceram simplesmente para serem outros. Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para apurar silêncios. Escrevo bem, silêncios, no plural. Sim, porque não há um único silêncio. E todo silêncio é música em estado de gravidez. (COUTO, 2009, p. 13).

Mwanito foi eleito, segundo o pai, para ser alguém que tem um poder especial, o poder de afinar os silêncios. Os papéis convencionais, aos quais o garoto se refere como “a centelha em que podemos brilhar”, não cabem a ele: o miúdo não tem uma vida normal, logo porque seu contexto não está inscrito dentro da normalidade. Para Silvestre Vitalício, esse suposto dom do filho caçula é uma qualidade sem par, já que ele é um homem minimalista: quanto mais puder subtrair do mundo, melhor. Em contraposição, a relação com Ntuzi é altamente conflituosa, permeada de tensões.

Não por acaso essa preferência pelo filho mais novo, já que Mwanito não possui lembranças da vida anterior a Jerusalém, justamente o que Silvestre mais intenta esquecer. Mesmo com isto posto, o fato de o pai preferir um filho a outro não influencia na relação dos dois, pelo contrário, parece inclusive entusiasmar e fortalecer o laço entre irmãos: Ntunzi toma o irmão mais novo, inexperiente tanto pela pouca idade quanto pelas poucas possibilidades que o ambiente ofe-

rece, como alguém que precisa ser guiado. Esse contexto familiar em deteriorização entre pais e filhos também se apresenta como um reflexo profundo dos possíveis traumas que a guerra pode trazer para suas vítimas. José Pires Laranjeira, em texto denominado *Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa*, faz a seguinte observação:

A superação dos traumas políticos, ideológicos e literários tornou-se possível somente após a primeira década de independência política [...] se trata, finalmente, de exorcizar os derradeiros fantasmas e medos de cruentas guerras e ameaças de perda de independência, para partir em busca de discursos originalíssimos no contexto dessas literaturas. (LARANJEIRA, 2001, p. 192).

Conforme também afirma Márcio Seligmann-Silva a respeito da relação entre literatura e trauma: “a literatura no século XX foi em grande parte uma literatura marcada pelo seu presente traumático” (SELIGMANN-SILVA, 2002, p. 148). Assim, a narrativa do romance em questão trabalha também no aspecto de exorcizar traumas, trazendo o cenário de guerra subrepticiamente como um tema que, mesmo que não surja de maneira explícita, permeia toda a história de vida das personagens coutianas em *Antes de nascer o mundo*. Maria Nazareth Soares Fonseca e Maria Zila Ferreira Cury, em *Mia Couto: espaços ficcionais*, fazem a inferência a respeito da obra do autor com a seguinte citação:

Num mundo que se fragmenta, palco de guerras e deslocamentos, descaracterização, a palavra escrita assume-se como local privilegiado de conservação e reinvenção da memória. Além disso, ela, escrita, se converte em possibilidade de retomada do espaço de pertença, de um espaço em que o homem possa se reconhecer. (FONSECA; CURY, 2008, p. 25).

Essa concepção da palavra escrita como refúgio é bastante frisada pelo autor, pois, como já dito anteriormente, um dos recursos mais utilizados por ele são os escritos dentro de seus romances — seja em forma de cartas ou diários. No romance em análise, temos a questão da metalinguagem: as personagens que aprendem através das escrituras de outrem. A ideia da escrita como abrigo da memória, como espaço de conservação das lembranças que facilmente resvalam para o esquecimento, num contexto de deslocamentos, fragmentações e também como demarcação de território, como forma de se fazer pertencer a um lugar, é uma das marcas do autor.

O romance também é constituído, inicialmente, pelo deslocamento das personagens, sua ação gira em torno de uma viagem geográfica que tem como intenção um afastamento dos problemas advindos tanto do estado de guerra quanto do cunho subjetivo das personagens, principalmente de Silvestre Vitalício, que crê que esse afastamento do mundo é uma maneira de esquecer a morte da esposa. Essa viagem desperta, inclusive, a curiosidade das outras pessoas que observam, admiradas, aquela família a caminho do campo, como mostra o exemplo:

Nessa odisseia cruzamos com milhares de pessoas que seguiam em rumo inverso: fugindo do campo para a cidade, escapando da guerra rural para se abrigarem na miséria urbana. As pessoas estranhavam: por que motivo a nossa família se embrenhava no interior, onde a nação estava ardendo? (COUTO, 2009, p. 19).

Era, de fato, curioso: em um período tão conturbado, o que motivava aquela família a se distanciar de tudo e de todos, ou pior, a se aproximar daquilo de que todos queriam distância? Sabia-se que o interior do país era mais suscetível aos assédios das guerrilhas. Na concepção do patriarca, no entanto, aquele era o caminho correto a

ser feito, o caminho da distância, da proteção de seus filhos.

Assim sendo, podemos entender o pouco significado que Jesusalém possui para aqueles que a habitam, excluindo seu idealizador: os irmãos não conseguem criar um laço forte com aquele pedaço de terra porque ele simplesmente não lhes diz nada, não faz parte de seu passado comum, não lembra boas experiências, não remete à infância. É apenas um lugar onde se abrigam em um período difícil da vida, do país, e que tão logo a guerra termine nada mais significará para aquela família em refúgio. O próprio Mwanito relata: “Na verdade, não nasci em Jesusalém. Sou, digamos, emigrante de um lugar sem nome, sem geografia, sem história” (COUTO, 2009, p. 19). Ele é a demonstração de um caso ainda mais grave: como não possui lembranças de sua vida anterior, não há lugar que Mwanito possa chamar de seu: nem os espaços habitados no passado, nem a atual Jesusalém, que é tão despida de significado e vida própria que só consegue aguçá-las nas outras personagens as questões relacionadas a deslocamento e desenraizamento. O caso de Ntunzi deixa claro esse sentimento que traz, em si, também algo de indignação:

Meu irmão Ntunzi vivia num só sonho: escapar de Jesusalém. Ele conheceu o mundo, vivera na cidade, lembrava-se da nossa mãe. Tudo isso eu invejava nele. Vezes sem conta lhe pedia que me desse notícias desse universo que eu desconhecia e, de cada vez, ele se demorava em detalhes, cores e iluminações. Os seus olhos brilhavam, crescidos de sonhos. Ntunzi era o meu cinema. (COUTO, 2009, p. 53).

A citação mostra claramente como o conceito de desenraizamento pode ser compreendido, ainda mais em se tratando da personagem Ntunzi: quem vivera outra realidade, como era o caso do irmão mais velho, jamais se habituaria àquela realidade tão pobre, tão morta.

Ntunzi não se sentia em casa em Jerusalém, sua verdadeira vida só poderia ser plenamente vivida longe daquele lugar sem expressão, o que aponta para algo que também é visto de maneira recorrente na literatura do autor: o deslocamento de personagens e um sentimento de saudosismo em relação ao passado. Para Nazir Ahmed Can:

Em Mia Couto, o espaço idealizado é, antes de mais, um tempo, situado no passado, de difícil identificação em uma época concreta. Exatamente por expressar um sentido de perda, o desejo de evasão é sempre acompanhado por uma relação problemática com o presente [...] Mais do que o colonialismo e a estrutura armadilhada que o mesmo deixou como legado, a guerra surge como o principal motivo para o isolamento das personagens. (CAN, 2020, p. 40).

Antes de nascer o mundo deixa explícita, em suas inúmeras relações conflituosas entre personagens, contexto social, espaços vivenciados, uma visão de mundo que podemos considerar como sombria, o que se apresenta inclusive como uma novidade dentre as obras de Couto. Apesar da exposição por vezes crua da desagregação pelas quais durante muitos momentos as personagens passam, ainda podemos vislumbrar, mesmo que ocasionalmente, uma réstia de confiança em dias melhores. A última fala de Silvestre Vitalício, o misógino senhor de Jerusalém, ainda intenta mostrar que as esperanças não estão de todo perdidas:

A fronteira entre Jerusalém e a cidade não foi nunca traçada pela distância. O medo e a culpa foram a única fronteira [...] Era isso Jerusalém: não um lugar mas a espera de um Deus que ainda estivesse por nascer. Só esse Deus me aliviaria de um castigo que a mim mesmo havia imposto. Contudo, só agora eu entendi: meus filhos, meus dois filhos, só eles me podem trazer esse perdão. (COUTO, 2009, p. 276).

Considerações finais

Ao longo da análise aqui proposta do romance *Antes de nascer o mundo* (2009), do moçambicano Mia Couto, investigamos os aspectos concernentes aos conflitos de guerra e aos traumas que estes proporcionam nesta narrativa que é formulada a partir do medo, da culpa e da redenção. Para tanto, primeiramente partimos da observação das características de Couto como autor literário, e sua construção política e estética, para então adentrarmos no romance propriamente dito.

Na narrativa, a guerra civil, apesar de não se apresentar de maneira óbvia, é o mote para toda a movimentação da família do patriarca Silvestre Vitalício. Assim, os traumas causados levam esta complexa personagem a tentar apagar seu passado — e de toda sua família. Este processo de deseraizamento só pode trazer graves consequências às personagens, que também têm suas vidas abaladas com a chegada de uma mulher à fictícia Jesusalém e que proporciona experiências nunca antes vividas aos jovens Ntuzi e Mwanito. As dolorosas feridas deixadas pelo passado só podem ser sanadas a partir da rememoração de Mwanito e da narrativa que este tece — é importante lembrar que ele é o narrador da história que acompanhamos.

As dificuldades enfrentadas pelas personagens, assim, vão sendo transpostas aos poucos ao longo da narrativa, a partir da superação do trauma da perda de Dordalma, esposa de Vitalício, e da compreensão de que é preciso lidar com o passado, e não apenas tentar apagá-lo — o que só ajuda a sublimar o trauma que se apresenta com ainda mais força quando desponta novamente. Assim, o trauma é curado a partir dos resgates da memória familiar, e só a partir deste processo de cura o mundo em desencanto engendrado por Couto em *Antes de nascer o mundo* pode voltar a apresentar alguma esperança.

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BRUGIONI, Elena. *Mia Couto: representações, história(s) e pós-colonialidade*. Minho: Edição Humus, 2012.
- BRUGIONI, Elena. *Literaturas africanas comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.
- CAN, Nazir Ahmed. *O campo literário moçambicano: tradução do espaço e formas de insílio*. São Paulo: Kapulana, 2020.
- COUTO, Mia. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zila Ferreira. (org.). *Mia Couto: espaços ficcionais*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- HAMILTON, Russel G. A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. *Via Atlântica*, n. 3, p. 12-22, 1999.
- LARANJEIRA, José Pires. Mia Couto e as literaturas africanas de língua portuguesa. *Revista de Filologia Românica*. p. 185-205, 2001.
- MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Marcio. Literatura e trauma. *Pro-Posições*, n. 13, v. 3, set/dez. 2002.
- TUTIKIAN, Jane. Questões de identidade: a África de língua portuguesa. *Letras de Hoje*, n. 41, v. 3, p. 37-46, 2006.

Resumo:

A presente investigação visa empreender uma leitura do romance *Antes de nascer o mundo* (2009), do moçambicano Mia Couto, considerando alguns eixos norteadores das representações feitas pelo autor. Assim, por se tratar de uma narrativa que está centrada na vida de personagens que estão escondidos no interior da savana africana a fim de fugir das agruras da guerra, a análise que ora propomos pretende considerar de que maneira a narrativa intenta elaborar e superar determinados traumas causados pela guerra civil moçambicana do pós-independência. Para tanto, serão utilizados como escopo teórico autores como Nazir Can (2020), Elena Brugioni (2019, 2012) e Jane Tutikian (2006) para compreender os mecanismos utilizados pelo autor na intenção de retratar traumas de guerra, esfacelamentos familiares e a própria linguagem elaborada por Couto na representação de uma Moçambique tomada de assalto por conflitos internos.

Palavras-chave: *Antes de nascer o mundo*; Guerra civil; Trauma.

Abstract:

The present investigation aims to undertake a reading of the novel *Antes de nascer o mundo* (2009), by the Mozambican Mia Couto, considering some guiding axes of the representations made by the author. Thus, because it is a narrative that is centered on the lives of characters who are hidden inside the African savannah in order to escape the hardships of war, the analysis we now propose intends to consider how the narrative attempts to elaborate and overcome certain traumas caused by the post-independence Mozambican civil war. To this end, authors such as Nazir Can (2020), Elena Brugioni (2019, 2012), and Jane Tutikian (2006) will be used as a theoretical scope to understand the mechanisms used by the author in order to portray war trauma, family breakdowns and the language elaborated by Couto in the representation of a Mozambique assaulted by internal conflicts.

Keywords: *Antes de nascer o mundo*; Civil war; Trauma.

Recebido para publicação em 31/10/2020.

Aceito em 07/01/2020.

Narrativas *mise en abyme*: memória e escrita do trauma em *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, e *Meio sol amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie

Marilane de Almeida Silva Casorla

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7140-5038>

mari.casorla@gmail.com

Introdução

Para que as personagens possam viver, devem contar.
(TODOROV, 1969, p. 129).

Duas obras contemporâneas expõem contextos de guerra civil em África; dois jovens narradores escrevem suas memórias, cada qual em sua terra natal devastada, para elaborar suas trajetórias...

Terra sonâmbula, do moçambicano Mia Couto, de 1992, traz, no cenário da guerra civil que durou dez anos em Moçambique, os personagens Muidinga e Tuahir, um menino e um velho que estão caminhando a esmo à procura de abrigo e alimento. Essa marcha ganha

algum fôlego quando eles encontram, junto a um homem morto, cadernos que contêm o diário de um jovem chamado Kindzu e passam a ler essas histórias diariamente. Mais precisamente, os cadernos encerram os relatos da viagem que Kindzu empreende para se tornar um *naparama*, espécie de guerreiro que luta por paz, abençoado por feiticeiros. Nessa jornada, Kindzu se depara com sua terra devastada e personagens desolados por causa da fome e de todas as mazelas trazidas pelo conflito.

Meio sol amarelo, da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, de 2006, tem como protagonistas Olanna, uma moça da alta sociedade que se torna professora de Sociologia em uma universidade nigeriana; Richard, um jornalista e pesquisador inglês que escolhe viver na Nigéria; e Ugwu, empregado doméstico que se dedica à escrita de um livro sobre os horrores da Guerra Nigéria-Biafra, que durou de julho de 1967 a janeiro de 1970, cuja tentativa frustrada da fundação da República de Biafra termina em aproximadamente um milhão de mortos.

Pelo viés das narrativas *mise en abyme*, ou narrativas em abismo, é que são analisadas as obras escolhidas, pois ambas contêm, dentro de suas narrativas principais, narrativas encaixadas — os cadernos de Kindzu e o livro de Ugwu.

Utilizado primeiramente por André Gide, escritor francês, no âmbito da heráldica, para se referir à reprodução da imagem de um brasão dentro do próprio brasão, o termo *mise en abyme* foi tomado, em seguida, para nomear a ideia de duplicação de uma imagem, ou objeto, como ocorre, por exemplo, com as bonecas russas, as matrioscas. Outra conhecida referência é o do quadro *As meninas*, de Diego Velázquez, artista espanhol: a pintura, de 1656, revela um pintor no momento de seu trabalho, ou seja, contém uma imagem duplicada de

si mesma.

A expressão *mise en abyme* passou a ser empregada, posteriormente, no campo das artes plásticas e dos estudos literários para designar uma narrativa encaixada, uma história dentro de outra história que produza reflexividade, espelhamento, como assegura Antunes (1982): “o mundo real inclui a obra literária que reflete este mundo; a obra literária inclui um fragmento reflexivo que a espelha; o fragmento reflexivo pode incluir um fragmento que o reflete ao infinito” (ANTUNES, 1982, p. 65).

Nesse sentido, parte-se da hipótese de que a *mise en abyme* foi uma estratégia utilizada pelos autores Mia Couto e Chimamanda Ngozi Adichie: em *Terra sonâmbula*, organizados em capítulos intercalados, estão os cadernos de Kindzu, que configuram uma narrativa encaixada na primeira; em *Meio sol amarelo*, interrompendo o fluxo da narrativa principal, há uma espécie de roteiro para o livro de Ugwu, que é a narrativa encaixada. Segundo Todorov:

Contando a história de uma outra narrativa, a primeira atinge seu tema essencial e, ao mesmo tempo, se reflete nessa imagem de si mesma; a narrativa encaixada é ao mesmo tempo a imagem dessa grande narrativa abstrata da qual todas as outras são apenas partes ínfimas, e também da narrativa encaixante, que a precede diretamente. Ser a narrativa de uma narrativa é o destino de toda narrativa que se realiza através do encaixe. (TODOROV, 1969, p. 125).

Afora ter uma função reflexiva, a narrativa em abismo pode, ainda, revelar aspectos ou pormenores não evidentes na narrativa principal, como observamos em *Meio sol amarelo*, cuja narrativa encaixada, ou seja, o livro de Ugwu, é que se ocupa de fornecer ao leitor fatos que auxiliam na compreensão de como se chegou à guerra civil na Nigéria.

Perpassando a dimensão traumática de suas experiências, Kindzu e Ugwu, como sobreviventes, realizam a tarefa individual de testemu-

nhar catástrofes coletivas, na esteira do que nos assevera Seligmann-Silva:

[...] podemos caracterizar, portanto, o testemunho como uma atividade *elementar*, no sentido de que dela depende a sobrevivência daquele que volta [...] de situação radical de violência que implica esta necessidade, ou seja, que desencadeia esta carência absoluta de narrar. [...] nos genocídios ou nas perseguições violentas em massa de determinadas parcelas da população, a memória do trauma é sempre uma busca de *compromisso* entre o trabalho de memória individual e outro construído pela sociedade. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 102-103, grifos originais).

Isto posto, verifica-se que as narrativas *mise en abyme* nas obras analisadas são, para os personagens-autores, projetos de memória e escrita do trauma.

Os cadernos de Kindzu: a memória dos mortais

Acendo a estória, me apago a mim.

No fim destes escritos, serei de novo uma sombra sem voz.

(COUTO, 2015, p. 14).

Gagnebin (2009), em seus estudos sobre a escrita como memória, reflete como a *Odisseia*, de Homero, pode ser lida como uma aventura que ultrapassa o território mítico e inumano, a fim de tratar da busca da constituição dos sujeitos mortais, sendo Ulisses, o herói épico, um guardião de memórias:

[...] a luta de Ulisses para voltar a Ítaca é, antes de tudo, uma luta para manter a memória e, portanto, para manter a palavra, as histórias, os cantos que ajudam os homens a se lembrarem do passado e, também, a não se esquecerem do futuro. (GAGNEBIN, 2009, p. 15).

Por esse prisma, é possível estabelecer um paralelo entre Ulisses e Kindzu, o protagonista da narrativa secundária de *Terra sonâmbula*, pois este também é um herói em uma jornada rumo a si mesmo, contando suas aventuras e sua passagem da infância à vida adulta. Kindzu é exemplo do narrador benjaminiano, aquele que viaja, e por isso tem conselhos para dar e verdades a ensinar, como no excerto: “A morte, afinal, é uma corda que nos amarra as veias. O nó está lá desde que nascemos. O tempo vai esticando as pontas da corda, nos estacando pouco a pouco” (COUTO, 2015, p. 118).

Kindzu transcreve ditos populares e provérbios — ainda que alterados — citados por outras pessoas com quem encontra em suas aventuras: “Do menos o mal: afinal, grão a grão o papa se enche de galinhas” e “Você sabe: em terra de cego quem tem um olho fica sem ele” (COUTO, 2015, p. 125), exemplos de como a narrativa do viajante teria dimensão utilitária, em conformidade com Walter Benjamin:

[...] isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida — de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Depreende-se, dessa maneira, que Kindzu é — tal como Ulisses — um contador de histórias, que evoca a oposição entre a oralidade dos antepassados e a escrita da modernidade, pois ele narra o que é da tradição oral, mas na forma moderna da escrita de um diário. Em uma tênue linha entre a realidade e o sonho — ou estado sonâmbulo! — o protagonista da *mise en abyme* descreve, metaforicamente, tradições e elementos do folclore e da cultura moçambicanos e resgata o ato de narrar experiências, o qual vem se perdendo, de acordo com Gagnebin,

na trilha de Walter Benjamin:

Quando Walter Benjamin fala do fim da narração e o explica pelo declínio da experiência (*Erfahrung*), ele retoma exatamente os mesmos motivos: a continuidade entre as gerações, a eficácia da palavra compartilhada numa tradição comum e a temática da viagem de provações, fonte da experiência autêntica — mesmo que seja para afirmar que estes motivos perderam suas condições de possibilidade na nossa (pós)modernidade. (GAGNEBIN, 2009, p. 109).

Dessa forma, a escrita de Kindzu contém o poder da palavra como legado para as próximas gerações, bem como a necessidade de “não esquecer dos mortos, dos vencidos, não calar, mais uma vez, suas vozes — isto é, cumprir uma exigência de transmissão e de escritura” (GAGNEBIN, 2009, p. 109).

Além da escrita como legado de tradições, Kindzu projeta em suas narrativas a busca pela condição humana, do que é do sentimento humano, procurando expor mais as mazelas emocionais dos personagens com os quais interage do que suas misérias materiais em tempos de guerra. Debruça-se sobre personagens fragmentados — como a própria Moçambique está fragmentada em sua guerra civil — que transitam entre a vida e a morte: Romão retorna do mundo dos mortos e se move carregando o próprio caixão; Virgínia pede à sua filha adotiva, Farida, que lhe escreva cartas fingindo ser um parente distante e, depois, lê as correspondências quase aos prantos — em um exemplo da escrita como consolo, como recurso ao insulamento; Surendra, acreditando que a esposa está morta, entra em um grave estado de torpor do qual não consegue mais sair mesmo quando a descobre viva.

Portanto, são constantes, nas memórias do personagem-autor, a evocação de sentimentos de não pertencimento e deslocamento, pois os personagens dessa odisséia moçambicana estão incompletos, divididos. Kindzu narra, inclusive, a sua própria solidão, mesmo estando

junto a Farida, a mulher por quem se apaixona:

[...] Nós dois estávamos divididos entre dois mundos. A nossa memória se povoava de fantasmas da nossa aldeia. Esses fantasmas nos falavam em nossas línguas indígenas. Mas nós já só sabíamos sonhar em português. E já não havia aldeias no desenho do nosso futuro. Culpa da Missão, culpa do pastor Afonso, de Virgínia, de Surendra. E sobretudo culpa nossa. Ambos queríamos partir. Ela queria sair para um novo mundo, eu queria desembarcar numa outra vida. Farida queria sair de África, eu queria encontrar um outro continente dentro de África. (COUTO, 2015, p. 90).

Ressalta-se que quando Farida conta sua história para Kindzu, tem-se mais uma ocorrência de *mise en abyme* em *Terra sonâmbula*:

Esta é a minha estória, nem sei por que te conto. Agora estou cansada de falar. É perigoso continuar. Quem sabe eu perderei o pensamento, as minhas lembranças se misturarão com as tuas. [...] Agora, não é que acredite neles, nos espíritos. Sei que sou um deles, um espírito que vagueia em desordem por não saber a exata fronteira que nos separa de vocês, os viventes. Nós somos sombras do teu mundo, tu jamais nos tinhas escutado. É porque vivemos do outro lado da terra, como o *bicho que mora dentro do fruto*. Tu estás do lado de fora da casca. (COUTO, 2015, p. 81, grifos meus).

A narrativa de Farida, que se diz dentro do fruto, está inserida na narrativa de Kindzu, que por sua vez está dentro de outro fruto, que é a narrativa principal de Muidinga e Tuahir. Reitera-se que essas narrativas em abismo espelham as narrativas que as contêm, o que se confirma pela proposição de Todorov: “A aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o ‘eu estou aqui agora’ da nova personagem, nos seja contada” (TODOROV, 1969, p. 121).

Os cadernos são, para Kindzu, uma forma de proteção contra sua condição de mortal. Em seus momentos finais, o jovem rapaz se sente satisfeito por seus diários estarem em outras mãos, sendo lidos por outrem, perpetuando a sua história e a da sua terra:

De repente, a cabeça me estala em surdo baque. Parecia que o mundo inteiro rebentava, fios de sangue se desalinhavam num fundo de luz muitíssimo branca. [...] Mais adiante segue um miúdo com passo lento. Nas suas mãos estão papéis que me parecem familiares. Me aproximo e, com sobressalto, confirmo: são os meus cadernos. [...] De suas mãos tombam os cadernos. [...] Então, as letras, uma por uma, se vão convertendo em grãos de areia e, aos poucos, todos os meus escritos se vão transformando em páginas de terra. (COUTO, 2015, p. 197).

A esse respeito, e ainda traçando um paralelo entre Ulisses e Kindzu, retomam-se os estudos de Gagnebin:

A única coisa a fazer, então, não é esperar por uma vida depois da morte [...], mas sim tentar manter viva, para os vivos e através da palavra viva do poeta, a lembrança gloriosa dos mortos, nossos antepassados outrora vivos e sofredores como nós. Essa é a função secreta, mas central, de Ulisses, figura, no próprio poema, do poeta, daquele que sabe lembrar, para os vivos, os mortos. [...] reconhecer nossa condição de mortais, condição tão incontornável como a exigência que ela implica: cuidar da memória dos mortos para os vivos de hoje. (GAGNEBIN, 2009, p. 27).

Logo, Kindzu é um herói da pós-modernidade, o contador de histórias que deseja, pela escrita, manter vivas as tradições e homenagear os mortos na guerra que assola sua terra, mas é também um herói homérico às avessas, pois sua narrativa é fragmentada, não linear, em contraposição às narrativas clássicas.

O livro de Ugwu: o dever de contar

Você se calou quando nós morremos?
(ADICHIE, 2008, p. 433).

Na narrativa encaixada de *Meio sol amarelo*, tem-se uma espécie de roteiro para o livro de Ugwu, intitulado “O mundo estava calado quando nós morremos”, que inclui prólogo, desenvolvimento e epílogo:

1. O Livro: O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos

Para o prólogo, ele [Ugwu] relata a história da mulher com a cabeça. Ela está sentada no chão de um trem, espremida entre pessoas chorando, gritando, rezando. Viaja calada, afagando num ritmo suave a cabeça coberta que tem no colo, até cruzarem o Níger; depois, ergue a tampa e pede a Olanna e aos outros por perto para que olhem lá dentro.

Olanna lhe conta essa história e ele repara nos detalhes. Ela lhe conta que as manchas de sangue nos panos da mulher se confundiam com o estampado do tecido, produzindo um tom de malva enferrujado [...]. (ADICHIE, 2008, p. 100-101, grifos originais).

Podemos considerar Ugwu um cronista, aquele que acrescenta a fatos históricos suas impressões pessoais, por vezes dando caráter ficcional ao texto, tornando-o um híbrido de jornalismo e literatura, no qual inclui sua experiência de guerra, tanto como um civil quanto como um soldado do exército de Biafra. Gagnebin afirma que:

[...] quando alguém escreve um livro, ainda nutre a esperança de que deixa assim uma marca imortal, que inscreve um rastro duradouro no turbilhão das gerações sucessivas, como se seu texto fosse um derradeiro abrigo contra o esquecimento e o *silêncio*, contra a indiferença da morte. (GAGNEBIN, 2009, p. 112, grifos meus).

O livro de Ugwu vem ao encontro dessa proposição, pois o silêncio — que está no título o livro — e a indiferença pelas mortes dos biafrenses são o mote para a escrita, o que fornece a coragem para rememorar a guerra e como se chegou a ela. Sob esse aspecto, o personagem-autor enfrenta o passado, na tentativa de compreendê-lo, estabelecendo uma linha do tempo que vai do surgimento da Nigéria até o fim do conflito, dado pela derrota da República de Biafra. É para se opor ao silêncio que a voz de Ugwu se faz ouvir, como um dever de contar o que os biafrenses viveram:

6. O Livro: O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos

Ele [Ugwu] escreve sobre o mundo, que permaneceu calado enquanto os biafrenses morriam. Argumenta que a Grã-Bretanha inspirou esse silêncio. [...] A China comunista denunciou o imperialismo anglo-americano-soviético, mas nada fez para apoiar Biafra. Os franceses venderam armamentos a Biafra, mas não deram o reconhecimento de que o país mais precisava. [...] (ADICHIE, 2008, p. 302, grifos originais).

Além de cronista, Ugwu também se configura como poeta, aquele que “resgata o acontecido do esquecimento: é uma espécie de memória viva da espécie, do seu povo” (MENESES, 2004, p. 147), e esse resgate se dá pela literatura e pela própria poesia:

7. O Livro: O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos

Para o epílogo, [Ugwu] escreve um poema
[...]
Você viu as fotos em 68
De crianças com o cabelo ficando ferrugem?
Chumaços doentes aninhados nas cabecinhas,
Caindo feito folha podre na terra poeirenta?
[...]
A pele deles ficou castanha como chá fraco,
Mostrava uma teia de veias, osso quebradiço;

Crianças nuas brincando, como se o homem não fosse
Fotografá-las e depois partir só, sem rebuliço.
(ADICHIE, 2008, p. 433, grifos originais).

O personagem-autor leva dados reais para a ficção, confirmando sua atuação de poeta e cronista para escrever seu livro e, ainda, resgata narrativas orais — como a história que Olanna lhe conta, sobre ter visto, em um trem, uma mulher com uma cabeça de criança no colo — e as transporta para o livro. Em outras palavras, Ugwu metamorfoseia a experiência narrada, não como um historiador, mas como o poeta da definição de Aristóteles (2015), aquele que busca na memória a fonte para sua poesia. Conforme aponta Gagnebin:

Dos poetas épicos aos escritores sobreviventes dos massacres do século XX, [...] a memória dos homens se constrói entre esses dois polos: o da transmissão oral viva, mas frágil e efêmera, e o da conservação pela escrita, inscrição que talvez perdue por mais tempo, mas que desenha o vulto da ausência. Nem a presença viva nem a fixação pela escritura conseguem assegurar a imortalidade; ambas, aliás, nem mesmo garantem a certeza de duração, apenas testemunham o esplendor e a fragilidade da existência, e do esforço de dizê-la. (GAGNEBIN, 2009, p. 11).

Ugwu é esse sobrevivente que se dedica a escrever uma narrativa como elaboração do trauma da guerra. Ainda que inconscientemente, ele desejou ser recrutado para o exército, como o herói que sonha para si um fim trágico e honrado. O recrutamento ocorre e, como soldado, Ugwu quase morre na explosão de uma trincheira e subsiste à fome e aos ataques aéreos ao território de Biafra. Por isso, é previsto que ele faça referência aos não sobreviventes em seu livro:

4. O Livro: O Mundo Estava Calado Quando Nós Morremos

Ele [Ugwu] se concentra nos massacres de 1966. As razões ostensivas [para a guerra] — vingança pelo “golpe ibo”, protesto contra um

decreto unitário que faria o povo do Norte sair perdendo no funcionalismo público — não tinham a menor importância. Assim como também não importava o número variável de mortes: três mil, dez mil, cinquenta mil. O importante foi que os massacres assustaram e uniram os ibos. O importante foi que os massacres fizeram de antigos nigerianos fervorosos biafrenses. (ADICHIE, 2008, p. 240, grifos originais).

Percebe-se que o personagem-narrador se detém nas atrocidades de guerra sofridas nas experiências coletivas, evitando, aparentemente, narrar suas experiências como soldado, para se manter em “condição de se afastar de um evento tão *contaminante* para poder gerar um testemunho lúcido e íntegro” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 103, grifos originais), posto que ele mesmo foi capaz de cometer uma atrocidade:

No chão, a moça não se mexia. Ugwu desceu a calça, surpreso com a rapidez de sua ereção. Ela estava seca e tensa quando entrou nela. Ugwu não olhou para o rosto dela, nem para o homem segurando seus ombros, nem para nada, enquanto se movia rapidamente e sentia seu próprio clímax, a onda de fluídos chegando: um desafogo de auto-repulsão. Abotoou a calça, enquanto alguns soldados aplaudiam. Por fim, olhou para a moça. Ela o fitou de volta com uma raiva mansa. (ADICHIE, 2008, p. 423).

Constata-se, assim, que a escrita da memória de Ugwu enfrenta a culpa por ele ter sido também um causador de violência, tornando-o igual aos soldados inimigos. Porém, essa narrativa do trauma ultrapassa as delimitações de papéis de juiz e acusado, pois a questão da culpabilidade é apartada da elaboração do passado (GAGNEBIN, 2009), sendo superada pelo dever de romper o silêncio, de assinalar o não esquecimento dos mortos, e é o que esse anti-herói contemporâneo parece alcançar com seu livro.

Considerações finais

Dois narradores se dedicam a escrever suas memórias, ambos em espaços de guerra civil em África, ambos jovens contadores de histórias. Kindzu, de *Terra sonâmbula*, é o narrador da experiência, o herói épico da jornada rumo a si mesmo, que tem ensinamentos para dar, evocando a oposição entre a oralidade moçambicana e a moderna escrita de diários. Em um estado sonâmbulo, entre realidade e sonho, e com uma narrativa não linear, projeta sua escrita como um legado das tradições, para perpetuar a história de sua terra e a lembrança dos mortos.

Ugwu, de *Meio sol amarelo*, é o narrador do romance contemporâneo, aquele que está perplexo diante do que vivencia. Experimenta o dever de contar, para romper o silêncio dos que voltam da guerra em estado de torpor e para alcançar aqueles que se mantiveram indiferentes, calados, enquanto tantos morriam, daí a escolha título do seu livro (“O mundo estava calado quando nós morremos”). Ugwu objetiva, ainda, ser como uma memória viva de seu povo, tendo vivido o conflito de duas formas, como civil e como soldado. Sua memória e escrita do trauma perpassa a culpa por ter sido capaz também de cometer atrocidades, colocando-o em pé de igualdade ao inimigo.

Os dois protagonistas das narrativas *mise en abyme*, em seus diferentes recortes e escolhas, elegem, portanto, a escrita para elaborar seu passado e para organizar sua memória do trauma. Mais que a escrita, escolhem a arte: o livro de Ugwu é permeado de poesia; os cadernos de Kindzu são atravessados de metáforas e provérbios. São personagens-autores que, no seu fazer literário, dão voz aos vivos e mortos das guerras, apagando sua própria voz, se necessário, como nas palavras de Kindzu: “É isso que desejo: me apagar, perder a voz,

desexistir. Ainda bem que escrevi, passo por passo, esta minha viagem. Assim escritas estas lembranças ficam presas no papel, bem longe de mim” (COUTO, 2015, p. 192-193).

Valendo-se da estratégia das narrativas *mise en abyme*, Mia Couto e Chimamanda Ngozi Adichie, em suas obras literárias, criam personagens-autores que, ao privilegiar a arte literária, espelham a si mesmos, o autor moçambicano e a autora nigeriana, bem como seus projetos de memória: o projeto de Mia Couto, de manter vivas as tradições da oralidade moçambicanas impressas em seu *Terra sonâmbula*; e o projeto de Chimamanda Adichie, de resgatar, em seu *Meio sol amarelo*, a Guerra Nigéria-Biafra do esquecimento.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Meio sol amarelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES, Nara Maia. *Jogo de espelhos: Borges e a teoria da literatura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MENESES, Adélia Bezerra. *Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: escrituras híbridas das catástrofes. *Gragoatá*, [s.l.], v. 13, n. 24, jun. 2008. Disponível em: periodicos.uff.br. Acesso em: 04 maio 2020.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Tradução de Moisés Baumstein. São Paulo: Perspectiva, 1969.

Resumo:

Este trabalho discute como as narrativas *mise en abyme* de memória e escrita do trauma são construídas nas obras *Terra sonâmbula*, de Mia Couto, e *Meio sol amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, cujos protagonistas descrevem suas experiências em tempos de guerra. Especialmente sob a perspectiva dos estudos de Jeanne Marie Gagnebin (2009) acerca da escrita como manutenção de lembrança para as futuras gerações, verifica-se que os personagens das narrativas em abismo elegem a escrita como forma de elaborar o passado e organizar a memória. São personagens-autores que, no seu fazer literário, dão voz aos vivos e mortos das guerras, apagando sua própria voz.

Palavras-chave: *Mise en abyme*; Narrativa; Memória; Guerra.

Abstract:

This paper discusses how *Terra sonâmbula*, by Mia Couto, and *Meio sol amarelo*, by Chimamanda Ngozi Adichie, build *mise en abyme* narratives related to the memory and the writing about trauma, whose characters describe their war experiences. Especially from the perspective of Jeanne Marie Gagnebin's (2009) studies about writing as a memory keeping for future generations, it turns out that the characters in these *mise en abyme* narratives elect writing as a way of elaborating the past and organizing the memory. These are characters-authors who, erasing their own voice, in their literary doing, give voice to the living and dead of wars.

Keywords: *Mise en abyme*; Memory; Narrative; War.

Recebido para publicação em 30/10/2020.

Aceito em 29/01/2021.

A escrita de mulheres como espaço de elaboração de traumas coletivos: uma análise das obras *Baratas*, de Scholastique Mukasonga, e *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie

Junia Saraiva

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4019-1169>

juniamedes-barbosa@hotmail.com

Introdução

Os países africanos Ruanda e Nigéria possuem violentas marcas de guerra em sua história, ambos foram assolados por disputas internas nas quais o próprio povo, segregado por etnias, entrou em conflito, disseminando o ódio e culminando na morte de milhares de pessoas.

Em Ruanda, o povo era dividido entre as etnias tutsis, hutus e pigmeus, a grande maioria da população do país era registrada como da etnia hutus. No ano de 1994, foi orquestrado um ataque contra o povo da etnia tutsis, dizimando grande parte da população ruandesa.

De forma semelhante, na Nigéria, o povo era dividido entre diversas etnias; o grupo étnico mais numeroso eram os hauças-fulani, ocupavam o norte do país e faziam parte da religião muçulmana; o leste da Nigéria era ocupado principalmente pelo grupo étnico igbo, e o oeste era território dos iorubas; outros diversos grupos étnicos menores também ocupavam essas regiões nas quais a grande maioria professava a fé cristã. No ano de 1967, o país foi assolado por uma guerra civil, conhecida como a guerra de Biafra, cujas motivações étnica, religiosa e política causaram uma ação separatista de uma região localizada ao sudeste da Nigéria, onde a população era composta por pessoas do grupo étnico igbo. Os conflitos nos dois países foram fundamentalmente impulsionados por discursos de ódio entre os principais grupos étnicos.

Nesses contextos, são narradas as obras *Baratas* (2018), da autora ruandense Scholastique Mukasonga, que conta sua própria experiência durante o genocídio ocorrido em seu país, no ano de 1994; e *Meio sol amarelo* (2008), da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, na qual se narra a história da violenta guerra de Biafra. As duas obras revisitam as memórias da violência desses conflitos que ainda assolam o povo de Ruanda e da Nigéria, as escritoras rememoram suas próprias memórias assim como as dos seus antepassados.

A autora Scholastique Mukasonga nasceu em 1956, em Ruanda. Desde sua infância, conviveu com as consequências do ódio incitado contra sua etnia, os tutsis. No ano de 1994, a escritora perdeu grande maioria de seus familiares em um sanguinário genocídio que vitimou cerca de oitocentas mil pessoas em Ruanda. Dez anos após a tragédia, a autora começa a escrever seu livro mais conhecido. *Baratas*, nome que dá título à obra, remete à forma como os tutsis eram chamados antes do genocídio, conforme aponta o trecho a seguir: “Eles nos

chamavam de inyenzi, as baratas. A partir de então em Nyamata, seríamos todos baratas. Eu era uma inyenzi.” (MUKASONGA, 2018, p. 47). Essa era uma das inúmeras formas encontradas para que a população tutsi fosse intimidada e subjugada. Ao chamá-los de baratas, os inimigos os marcavam como seres desprezíveis que deveriam ser exterminados como se fossem humanos de segunda categoria. A autora demonstra essa questão em outro trecho: “Eu não era apenas uma tutsi, mas uma inyenzi, uma dessas baratas lançadas para fora da Ruanda habitável, talvez para fora do gênero humano.” (MUKASONGA, 2018, p. 87)

Em sua obra autobiográfica, a autora tece sua narrativa a partir de suas próprias memórias no momento em que decide retornar ao seu país de origem, revisitando os lugares do genocídio em uma pesada tentativa de compreender os acontecimentos passados. A obra é construída através de suas lembranças e por relatos de familiares próximos que sobreviveram à tragédia, como forma de resgatar a história dos que brutalmente foram silenciados.

De forma semelhante, a autora Chimamanda Ngozi Adichie, nascida em 1977, na Nigéria, resgata a memória de seus antepassados que sobreviveram à guerra de Biafra, ocorrida entre os anos de 1967 e 1970, para tecer a história da sua obra *Meio sol amarelo*. O nome da obra é uma alusão à bandeira do país, que posteriormente foi incorporado ao território da Nigéria. A bandeira de Biafra possuía três listras nas cores vermelha, preta e verde e, no centro da bandeira, um desenho de sol pela metade. A obra *Meio sol amarelo* se passa na década de 60, na Nigéria pós-independência. É uma história narrada pela personagem Olanna, uma intelectual, descendente da classe alta do país, que não se reconhece em seu núcleo familiar, ao contrário da sua irmã gêmea Kainene, que assume os negócios da família. A obra

também é narrada pela personagem Ugwu, que sai de seu pequeno vilarejo para trabalhar para Odenigbo, um professor da universidade de Nsukka e noivo da personagem Olanna.

Em meio aos conflitos pessoais e familiares das personagens, a história da guerra de Biafra é contada. Posto isso, a autora humaniza, nomeia e dá voz aos verdadeiros afetados pela guerra, deslocando a visão única que geralmente a sociedade ocidental direciona ao continente africano, uma visão que enxerga apenas o legado de colonialismo e desconsidera as inúmeras guerras civis que assolaram o continente.

À vista disso, a escrita das duas autoras africanas resgata memórias e conta a história de acontecimentos brutais e violentos que marcaram seus países, de uma forma que esses horrores não sejam esquecidos e não se repitam, uma maneira de contar ao resto do mundo que a história africana também merece ser lida e escrita. Nesse sentido, o comediante e apresentador Trevor Noah, em seu livro autobiográfico *Nascido do Crime* (2020), no qual conta sua perspectiva de uma criança mestiça nascida em pleno *Apartheid*, na África do Sul, reflete sobre essa questão ao relatar a importância de se fazerem conhecidos os horrores que assolaram o continente africano da mesma maneira que a história das guerras ocidentais são conhecidas e lembradas, conforme podemos perceber no trecho de sua obra:

É comum eu encontrar ocidentais que insistem que o Holocausto foi, sem sombra de dúvida, a pior atrocidade da história humana. Foi algo terrível mesmo. Mas fico me perguntando: e as atrocidades cometidas na África, como as do Congo, também não foram terríveis? O que os africanos não têm, mas os judeus têm, é documentação. Os nazistas mantiveram registros meticulosos, tiraram fotos, fizeram filmes. E aí está a explicação de tudo. As vítimas do holocausto contam porque Hitler as contou. Seis milhões de mortos. Podemos todos verificar os números e nos horrorizar, com razão.

Mas, ao analisar a história das atrocidades contra os africanos, não há números, apenas suposições. (NOAH, 2020, p. 229).

A falta de registro contribuiu para que muito da história dos países africanos se perdesse. À vista disso, podemos compreender a importância e a necessidade do povo africano em contar e registrar sua história para que, dessa forma, as vozes silenciadas por um longo tempo saiam desse lugar de esquecimento. Nesse sentido, as obras das autoras Scholastique Mukasonga e Chimamanda Ngozi Adichie cumprem um importante papel para o registro histórico dos seus países, permitindo que o continente africano apresente suas próprias narrativas, para além da visão única considerada pelo ocidente.

Nesse sentido, a autora Chimamanda Ngozi Adichie, em seu discurso para o programa *Ted Talk*, intitulado *O perigo de uma história única* (2009), relata sobre a necessidade de narrar diversos pontos de vista. A autora alega que “A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.” (ADICHIE, 2009, n.p.).

Em outro trecho de sua palestra, a autora nigeriana relata a importância em contar, conforme o trecho a seguir:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2009, n.p).

Além do exposto, o ato de escrever sobre uma história quase apagada e esquecida, permite que as vítimas dos bárbaros e violentos acontecimentos possam rememorar os fatos e, dessa forma, elaborar os traumas que são transmitidos através de gerações. Os traumas cole-

tivos não elaborados contribuem para a construção de uma sociedade baseada na violência e em uma nação na qual uma ferida aberta pulsa constantemente.

Diante disso, levaremos em consideração os escritos do psicanalista Sigmund Freud, em seu texto *Recordar, repetir e elaborar* (2010), como base teórica para a nossa análise sobre como os países de Ruanda e Nigéria repetem, em sua história, os traumas coletivos nos quais foram constituídos enquanto nação, ao silenciar as vítimas de acontecimentos de violência e horror. À vista disso, a escrita de mulheres torna-se um caminho possível para o impedimento da repetição e para a elaboração de traumas coletivos.

A escrita de mulheres

A literatura e a construção da história foi, por um longo período de tempo, um espaço exclusivamente masculino, coube às mulheres o lugar do silêncio e da passividade. Segundo Michelle Perrot e Georges Duby, na obra *História das mulheres no ocidente* (1990), foi negado às mulheres o direito de ter uma própria história, considerando que as mulheres participaram, embora de forma tímida e contida, da construção histórica e literária. Entretanto, foram relegadas à invisibilidade, conforme aponta o trecho a seguir:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história? (PERROT; DUBY, 1990, p. 7).

O silêncio, a lealdade e a fidelidade faziam parte do ideal feminino imposto para as mulheres. Nesse sentido, a personagem Penélope, da

obra *A ilíada* (1996), de Homero, representou, durante um longo período, o modelo de comportamento feminino ideal a ser seguido pelas mulheres, considerada como sinônimo de submissão e fidelidade.

A mítica personagem de Homero viveu reclusa em seu palácio à espera do seu marido, Ulisses, enquanto este vivenciava grandes e heroicas aventuras, dignas de serem contadas. Algumas obras mais recentes deslocam a visão de passividade geralmente atribuída a Penélope, como é o caso da autora Ana Martins Marques, em sua obra *A vida submarina* (2009). Em uma sequência de poemas que levam o mesmo nome da personagem de Homero, a poetisa concede ao ato de esperar de Penélope a mesma carga da dramaticidade e heroísmo atribuídos à jornada de seu marido.

A forma como a personagem Penélope foi retratada ao longo da história revela como a sociedade imputou às mulheres um comportamento específico que as deixasse à margem de registros históricos e literários. As mulheres não podiam escrever, produzir ou realizar qualquer outro tipo de atividade acadêmica ou política, campos de legitimação e domínio considerados exclusivamente masculinos, conforme aponta a pesquisadora Norma Telles em seu ensaio *Escritoras, escrita e escritura* (2004):

À mulher é negada a autonomia, a subjetividade necessária à criação. O que lhe cabe é a encarnação mítica dos extremos da alteridade, do misterioso e intransigente *outro*, confrontado com veneração e temor. O que lhe cabe é uma vida de sacrifícios e servidão, uma vida sem história própria. Demônio ou bruxa, anjo ou fada, ela é mediadora entre o artista e o desconhecido, instruindo-o em degradação ou exalando pureza. É musa ou criatura, nunca criadora. (TELLES, 2004, p. 423, grifo da autora).

Entretanto, o discurso patriarcal, que consolidou toda uma época, não foi suficiente para silenciar completamente e abafar o impulso cri-

ador de algumas mulheres. Contudo, trilhar um caminho pela escrita ficcional foi uma tarefa constituída por diversos obstáculos. Nesse sentido, a autora Virginia Woolf, em sua obra *Mulheres e ficção* (2019), analisa os motivos pelos quais as mulheres escreveram ou se silenciaram em diferentes períodos de tempo, conforme trecho a seguir:

As leis e os costumes, é claro, foram em grande parte responsáveis por essas estranhas intermitências de silêncio e fala. Quando a mulher era passível, como foi no século XV, de levar uma surra e ser jogada no quarto se não se casasse com o homem escolhido pelos pais, a atmosfera espiritual não era favorável à produção de obras de arte. Quando ela se casava com seu próprio consentimento com um homem que desde então se tornava seu senhor e dono, “ao menos tal como as leis e os costumes o podiam fazer”, situação em que a mulher esteve na época de Stuart, é bem provável que ela tivesse pouco tempo para escrever, e ainda menos incentivo. (WOOLF, 2019, p. 11).

Diante disso, podemos compreender o motivo pelo qual obras escritas por homens se sobressaem na galeria dos grandes clássicos, não por possuírem qualidade literária superior às obras escritas por mulheres, mas pelo apavorante fato de não haver liberdade para que as mulheres pudessem escrever, algo conquistado recentemente. De acordo com Virginia Woolf, no séc. XIX, algumas mudanças nas leis, costumes e algumas práticas sociais, proporcionaram a liberdade, tempo livre e a instrução necessária para que as mulheres escrevessem. Foi nesse período que autoras como Emily Bronte, Charlotte Bronte e Jane Austen publicaram seus romances.

Entretanto, ainda impossibilitadas de experimentar o mundo, as obras escritas por mulheres se restringiam ao espaço íntimo de suas casas, conforme aponta Woolf:

Mesmo no século XIX, uma mulher vivia quase exclusivamente em sua casa e em suas emoções. E esses romances do século XIX, embora sejam tão extraordinários, foram profundamente marcados pelo fato de as mulheres que os escreveram serem excluídas, por seu sexo, de certos tipos de experiência. É indiscutível que a experiência exerce grande influência sobre a ficção. A melhor parte dos romances de Conrad, por exemplo, caso ele não tivesse podido ser um homem do mar, iria por água abaixo. Retire-se tudo o que Tolstói sabia sobre a guerra, como soldado, e da vida e da sociedade, como um jovem rico cuja educação o habilitava a qualquer tipo de experiência, e Guerra e Paz ficaria incrivelmente empobrecido. (WOOLF, 2019, p. 12).

Nesse sentido, segundo Michelle Perrot, escrever sobre o universo familiar, na qual já estavam habituadas, permitiu que as mulheres entrassem gradualmente no mundo da escrita, conforme aponta: “[...] elas se apropriaram progressivamente de todos os campos da comunicação e da criação: poesia, romance sobretudo, história às vezes, ciência e filosofia mais dificilmente.” (PERROT, 2005, p. 13).

Além do exposto, retornando aos escritos de Virginia Woolf sobre as mulheres e a escrita, a autora pontua a diferença na abordagem em uma obra escrita por homens e mulheres, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

É provável no entanto que, quer na vida, quer na arte, os valores de uma mulher não sejam os mesmos de um homem. Assim, quando se põe a escrever um romance, uma boa mulher constata que está querendo incessantemente alterar os valores — querendo tornar sério o que parece insignificante a um homem, e banal o que para ele é importante. [...] Se tentássemos então sintetizar as características da ficção das mulheres no atual momento, diríamos que ela é corajosa; é sincera; não se afasta do que as mulheres sentem. Não contém amargura. Não insiste em sua feminilidade. Porém, ao mesmo tempo, um livro de mulher não é escrito como seria se o autor fosse homem. Essas características, sendo bem mais comuns do que já foram, dão até mesmo a livros medíocres um valor de verdade, um

interesse por sua sinceridade. (WOOLF, 2019, p. 15; 16-17).

Diante desse contexto, a escrita de mulheres, um espaço arduamente conquistado, possui relevância no que diz respeito à representação do oprimido e dos que constantemente foram silenciados.

À vista disso, podemos considerar que as obras das autoras Chimamanda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga, ao narrar relatos de um povo silenciado e reprimido, tornam-se mais significativas por se tratarem de escritas femininas, considerando que as mulheres carregam uma herança social de repressão e silenciamento. Nesse sentido, a narrativa feminina possui uma sensibilidade genuína no que diz respeito a retratar os silenciados.

As autoras Chimamanda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga apresentam, em suas obras, as características apontadas por Virginia Woolf em seu ensaio *Mulheres e ficção*, ao construir narrativas sensíveis que resgatam a história dos seus países. São mulheres que, através da escrita, transformam a história de seu povo.

Memória, história e elaboração

O autor Primo Levi, em sua obra *É isto um homem?* (1988), conta os horrores vivenciados por ele em Auschwitz, na Segunda Guerra Mundial, quando os judeus foram encarcerados em campos de concentração pelo exército nazista. Em sua obra, o autor relata as dificuldades em narrar os ocorridos do período em que esteve preso devido às condições extremas de humilhação e horror, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

Desse modo brutal, oprimidos até o fundo, viveram muitos homens do nosso tempo; todos, porém, durante um período relativamente curto. Poderíamos, então, perguntar-nos se vale mesmo a pena, se

convém que de tal situação humana reste alguma memória. (LEVI, 1988, p. 75).

Como resposta a esse questionamento, o próprio autor responde em seguida: “A essa pergunta, tenho a convicção de poder responder que sim. Estamos convencidos de que nenhuma experiência humana é vazia de conteúdo, de que todas merecem ser analisadas” (LEVI, p. 75, 1988). Primo Levi aponta para o fato que todas as histórias merecem ser narradas e, nesse sentido, as obras *Meio sol amarelo* e *Baratas* trilham um caminho quase inexplorado, no que diz respeito a contar e dar voz às vítimas das guerras e conflitos de Nigéria e Ruanda, um povo silenciado e esquecido.

O silenciamento das vítimas dos conflitos proporcionou que um projeto de apagamento da memória fosse orquestrado. De acordo com Márcio Selligman-Silva, na sua obra *Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes* (2008), em Ruanda, o Estado se voltou para um “trabalho de memória” que mais se pareceu com um trabalho voltado para o esquecimento. Segundo o autor, o Estado proporcionou um diálogo raso e insuficiente acerca do genocídio que impossibilitou um trabalho em prol da recuperação da memória da mesma forma que inviabilizou os testemunhos, acarretando a dificuldade em estabelecer pontes entre os sobreviventes e a realidade.

Na Nigéria, de forma semelhante, um projeto de esquecimento do passado vigora sobre as vítimas da Guerra de Biafra, assim como sobre seus descendentes. Segundo a pesquisadora Alexandra Gomes Nunes (2016), mesmo após um longo período depois da guerra, alguém que mencione discutir abertamente as questões relacionadas à Biafra, poderia sofrer sanções do Governo. O apagamento da memória do passado não só dificulta que a história seja escrita, assim como impossibilita que os traumas da nação sejam elaborados.

Nesse sentido, Jeanne Marie Gagnebin, em seu ensaio *O que significa elaborar o trauma?* (2009), cita Adorno para dizer que o lembrar e guardar memória dos fatos ocorridos de violência e horror, como em Auschwitz, torna-se importante para que algo semelhante não se repita. A autora, seguindo a trilha de Adorno, aponta para a necessidade de travar uma luta contra o esquecimento, visto que “Se essa luta é necessária, é porque não só a tendência a esquecer é forte, mas também a vontade, o desejo de esquecer.” A vontade de que ocorra o esquecimento, segundo Gagnebin, acontece pelo enorme peso do passado que assola as vítimas e as impede de viverem no presente.

À vista disso, a obra *Meio sol amarelo*, da autora Chimamanda Ngozi Adichie, retrata como a violência e o horror podem devastar a alma humana, deixando marcas na memória que podem ser avassaladoras. No romance, a personagem Richard, um branco inglês que decide viver na Nigéria com o objetivo de escrever um romance, inicia um relacionamento com Kainene, irmã gêmea da personagem Olanna. Richard se apropria de sua identidade como cidadão de Biafra, junto com Kainene e sua família, e, por esse motivo, vivencia os horrores da guerra. Podemos perceber essa questão na cena em que a personagem testemunha o assassinato de pessoas da etnia igbo no aeroporto de Kano, conforme trecho a seguir:

Levantou-se para partir, sabendo que também nada mudara para ele; continuaria sentindo as mesmas coisas que sentia desde que saíra de Kano. Algumas vezes, torcia para enlouquecer, ou para que a memória desaparecesse de todo, mas, em vez disso, tudo assumia uma transparência tenebrosa e bastava fechar os olhos para rever os corpos estrebuchando no chão do aeroporto, para se lembrar da intensidade dos berros. (ADICHIE, 2008, p. 197).

Em outro trecho da obra, a personagem Olanna vivencia a atrocidade da guerra ao visitar sua família na cidade de Kano, descobrindo

os corpos de seus tios e primos dilacerados em sua própria casa, conforme trecho a seguir:

Tio Mbaezi estava de bruços, com o corpo retorcido, as pernas esparlamadas. Alguma coisa branco-cremosa escorria do rasgo enorme aberto atrás da cabeça. Tia Efeke estava na varanda. Os cortes em seu corpo nu eram menores, pontilhando braços e pernas como lábios vermelhos meio abertos. [...] Olanna sentiu uma tontura aquosa em seus intestinos, antes que um entorpecimento tomasse conta do corpo e fosse parar nos pés. (ADICHIE, 2008, p. 176).

Após presenciar esses momentos, Olanna entra em uma espécie de estado catatônico, chamado na obra como “Mergulho no Escuro”, uma resposta psíquica ao forte trauma vivenciado, conforme demonstra trecho a seguir da obra:

Os Mergulhos no escuro de Olanna começaram no dia em que voltou de Kano, no dia em que suas pernas fraquejaram. [...] Nessa noite, teve o primeiro Mergulho no Escuro. Um grosso cobertor desceu de lá de cima e comprimiu seu rosto firmemente, enquanto ela lutava para respirar. Depois, quando se foi, liberando-a para respirar fundo muitas vezes, Olanna viu corujas em fogo na janela, sorrindo e chamando por ela com as penas chamuscadas. (ADICHIE, 2008, p. 186-187).

A personagem se depara com cenas que fogem ao campo simbólico, se esbarrando com um “estranhamento do mundo”, conforme aponta Márcio Selligmann-Silva: “Para o sobrevivente sempre restará este estranhamento do mundo advindo do fato de ele ter morado como que ‘do outro lado’ do campo simbólico.” (SELLIGMANN-SILVA, 2008, p. 65). Em outro trecho, o autor aponta que esse estranhamento está ligado à irrealidade e à inverossimilhança dos fatos vivenciados.

A catatonia que acomete os sobreviventes de eventos traumáticos, devido a esse “estranhamento do mundo”, também é representada na

obra *Baratas*. Mukasonga consegue resgatar os poucos familiares sobreviventes do genocídio, entre eles, duas sobrinhas que apresentavam as características típicas de um sobrevivente, conforme podemos perceber no trecho a seguir:

Sobreviviam sem viver, fora delas, sem prestar atenção ao fato de que continuavam existindo, sem família em meio aos seus, com primos e primas da sua idade, em um presente congelado, em um passado indizível, que só ressurgia em seus pesadelos, em um futuro sem esperança. (MUKASONGA, 2018, p. 137).

As obras das autoras africanas Chimamanda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga, demonstram como as experiências da Guerra de Biafra e do genocídio em Ruanda devastaram os sobreviventes e as nações como um todo. No entanto, os sobreviventes desses conflitos foram silenciados e impedidos de elaborar os seus traumas. Dessa forma, os países africanos Nigéria e Ruanda seguem com um enorme peso do passado em sua história, na qual a ferida aberta de violência e horror continuam latentes na memória coletiva da nação. São países que se desenvolveram em torno de uma estrutura de violência que tende a se repetir.

Nesse sentido, o psicanalista Sigmund Freud, em sua obra *Recordar, repetir e elaborar* (2010), aponta para o entrelaçamento do recalçamento, ou seja, uma lembrança jogada para o escuro da inconsciência e que não pode vir à tona, e o ato de repetir. Segundo o autor, a repetição é definida como algo que se opõe ao saber, sendo ela da ordem da ação. A repetição é uma forma de recordar em ato, ou seja, o indivíduo não mais rememora o que esqueceu ou reprimiu, mas sim reproduz enquanto uma ação, repetindo sem necessariamente saber que o faz.

Segundo Freud, uma vez constituídos os determinados circuitos pulsionais do sujeito, é muito provável que ele insista em se manter nesse circuito. Dessa forma, o sujeito irá repetir padrões ao longo da sua vida, por sempre buscar satisfação nesses impulsos que o constituiu. Por não se lembrar, o sujeito repete aquilo que experimentou e da forma como experimentou.

Devemos ponderar que o contexto proposto por Freud diz respeito à clínica e ao tratamento individual de seus pacientes. Entretanto, conforme aponta Jeanne Marie Gagnebin, “[...] essas preciosas observações foram, diversas vezes, usadas para pensar, por analogia, processos coletivos: de memória, de esquecimento, de repetição.” (GAGNEBIN, 2009, p. 103).

À vista disso, podemos considerar que os países Nigéria e Ruanda estão constantemente repetindo, de forma coletiva, os padrões pulsionais em que foram constituídos enquanto nação. Além das guerras civis que assolaram as duas nações, Ruanda e Nigéria ainda possuem um legado de colonização que ainda pulsa como uma ferida aberta. As vítimas do colonialismo também sofreram com o silenciamento e o apagamento de suas memórias e histórias.

Em sua clínica, Sigmund Freud propõe que a repetição pode ser contornada na transferência com o terapeuta, este marca a existência desse algo que não pode ser lembrado, auxiliando no preenchimento de lacunas da memória através da interpretação do material inconsciente. Entretanto, diante do exposto, permanece o questionamento de como contornar a repetição em nível coletivo que permitirá que lacunas da memória, e história, de uma nação sejam preenchidas?

Nesse sentido, podemos considerar que o ato de escrever sobre a história, as guerras e as tragédias promove o espaço terapêutico para que tal ação aconteça, conforme pontua o pesquisador Márcio

Selligman-Silva: “A imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração. A literatura é chamada diante do trauma para prestar-lhe serviço.” (SELLIGMAN-SILVA, 2008, p. 65).

A autora Aleida Assmann, em sua obra *Espaços da recordação* (2011), recorre ao uso das metáforas como um potente recurso contra o esquecer considerando “que sem metáforas não há como se falar em recordação.” (ASSMANN, 2011, p. 162). Nesse contexto, a autora aponta a escrita como umas das metáforas mais produtivas contra o esquecimento devido ao fato de a escrita permanecer inalterada mesmo depois da morte de seu autor. Além disso, a escrita proporciona uma forma de alcançar a memória que foi perdida e tornada inconsciente.

A escrita das autoras Scholastique Mukasonga e Chimamanda Ngozi Adichie possibilitam o resgate da memória necessária para que seus países abandonem o ato de repetir, mesmo que de forma inconsciente, o sistema de violência no qual foram constituídos. Isso acontece devido ao fato de as autoras retirarem o véu de silêncio que encobriam as vítimas e contribuem para que, dessa forma, encontrem um caminho possível de elaboração de seus traumas.

Na obra *Meio sol amarelo*, a autora Chimamanda Ngozi Adichie aponta para o fato de como a escrita pode auxiliar a elaboração de traumas em contexto de guerra. Durante o romance, o leitor se depara com uma obra sendo escrita intitulada de “O mundo estava calado quando nós morremos”, cuja temática diz respeito à Guerra de Biafra. Durante a narrativa de *Meio sol amarelo*, paira a dúvida sobre a autoria da obra, na qual indícios apontam para a personagem Richard, o branco inglês que se muda para a Nigéria com o objetivo de escrever um romance. Entretanto, a autora surpreende ao revelar,

no final da obra, que o romance era escrito pela personagem Ugwu.

A personagem chega para trabalhar na casa de Odenigbo, ainda analfabeto, e recebe incentivo do patrão para aprender a ler e escrever, assim como de frequentar a escola da faculdade de Nsukka, reservada para os filhos dos professores. Ao longo da narrativa, o leitor acompanha o desenvolvimento da personagem que segue seus padrões na luta pela independência de Biafra. Na narrativa, Ugwu não faz parte da elite intelectual que orquestra os movimentos da guerra, tampouco possui escolhas em relação ao seu destino.

Ugwu é uma vítima passiva dos horrores da guerra e, no momento em que é sequestrado para fazer parte do exército de Biafra, passa a ser um agente de violência, conforme podemos perceber na cena em que a personagem participa de um estupro coletivo, mesmo mostrando repulsa pelo ato:

No chão, a moça não se mexia. Ugwu desceu a calça, surpreso com a rapidez de sua ereção. Ela estava tensa e seca quando entrou nela. Ugwu não olhou para o rosto dela, nem para o homem segurando seus ombros, nem para nada, enquanto se movia rapidamente e sentia seu próprio clímax, a onda de fluídos chegando: um desafio de auto-repulsão. Abotoou a calça, enquanto alguns soldados aplaudiam. Por fim, olhou para a moça. Ela o fitou de volta com uma raiva mansa. (ADICHIE, 2008, p. 423).

Diante da incapacidade de conviver com as lembranças da guerra e dos seus próprios atos, a escrita aparece como um espaço de redenção e elaboração, conforme trecho a seguir:

Mais tarde, Ugwu resmungou o título do livro para si mesmo: O mundo estava calado quando nós morremos. O título não o deixava em paz, e o enchia de vergonha. Trouxe-lhe à mente a moça no bar, o rosto franzido e o ódio que vira nos olhos dela, deitada no chão sujo do bar. (ADICHIE, 2008, p. 458).

Por sua vez, na obra *Baratas*, a autora Scholastique Mukasonga mostra como o ato de rememorar através da escrita pode facilitar o caminho da elaboração. Ao final de sua obra, a autora relembra as pessoas com as quais conviveu durante a sua infância e que foram brutalmente mortas durante o genocídio, conforme trecho:

Théodore, o professor. [...] Rutabana, de cujo arroz eu tanto gostava. [...] Rukorera, que possuía vacas [...] Buregeya, que se achava bonito e desposou Mariya que, na opinião de todos, era uma das meninas mais lindas da aldeia [...] Tadeyo Nshimimana, muito respeitado por ser professor na escola principal de Nyamata, no quinto ano primário. (MUKASONGA, 2018, p. 164).

A autora continua citando e rememorando os nomes de seus amigos assassinados. A escrita é uma forma encontrada pela autora de manter a memória das vítimas longe do esquecimento e como forma de elaborar seu luto, conforme podemos perceber no trecho em que relata copiar várias vezes os nomes dos seus parentes e amigos mortos no genocídio em um caderno de capa azul: “Copio inúmeras vezes o nome deles no caderno de capa azul, quero provar a mim mesma que eles existiram, pronuncio seus nomes um a um na noite silenciosa.” (MUKASONGA, 2018, p. 8).

Diante do exposto, podemos perceber como a escrita pode agir em prol da resolução de traumas coletivos, auxiliando que não ocorra o apagamento de memórias e destruição da história. Nesse sentido, as obras *Meio sol amarelo* e *Baratas*, das autoras africanas Chima-manda Ngozi Adichie e Scholastique Mukasonga, cumprem seu papel de agentes terapêuticos ao retirar do silêncio as vozes que foram brutalmente silenciadas, gerando a oportunidade para que as sociedades ruandesa e nigeriana possam refletir e compreender melhor suas histórias.

Considerações finais

Uma sessão de terapia se inicia com uma narrativa, o paciente direciona ao terapeuta sua história, por sua vez, o terapeuta recebe aquela história e devolve ao paciente algo que impulse a reflexão e análise do que foi dito. Dessa forma, o paciente retorna para sua casa capacitado para lidar com suas dificuldades, traumas e medos, a intervenção do terapeuta possibilita que o paciente conheça melhor sua própria história. Sigmund Freud construiu sua clínica psicanalítica baseada nesse modelo terapêutico.

Para que ocorra uma reflexão, compreensão de fatos nebulosos, para que o oculto da inconsciência apareça e que ocorra elaboração de traumas é necessário que, antes de tudo, aconteça uma narrativa. Por esse fato, silenciar uma vítima de um grande trauma impede que esse sujeito compreenda e elabore sobre o ocorrido, o aprisionando nesse passado que tende a se repetir continuamente. Segundo Sigmund Freud, a repetição ocasiona para o sujeito sintomas que prejudicam sua vida e impede a construção de um futuro, o sujeito que repete estará preso em um passado que nunca termina. Para o autor, o ato de repetir acontece devido a um não saber que permanece oculto na inconsciência.

À vista disso, silenciar um povo vítima de um grande horror e violência, como o genocídio em Ruanda e a Guerra de Biafra na Nigéria, impede a elaboração de traumas em nível coletivo, contribuindo para que a nação se construa com um enorme peso do passado e uma grande ferida aberta, repetindo em nível nacional a violência que fez parte de sua constituição.

No entanto, como seria possível elaborar traumas em nível coletivo? Uma resposta a esse questionamento seria através da escrita, ao

resgatar a história da nação e dar voz aos silenciados desses brutais acontecimentos. Nesse sentido, as obras *Baratas* e *Meio sol amarelo*, das autoras africanas Scholastique Mukasonga e Chimamanda Ngozi Adichie, cumprem seu papel enquanto espaço terapêutico para elaboração dos traumas coletivos de seus países. Além disso, a escrita das autoras africanas revela o retrato do duplo silenciamento, acometido a elas devido ao seu gênero e a sua etnia. Dessa forma, a escrita das autoras proporciona aos seus países uma dupla potência e significação ao mostrar o importante papel das mulheres na luta pela sobrevivência de seu povo.

As obras fornecem elementos para que uma reflexão acerca da guerra e do genocídio aconteça, assim como uma compreensão sobre os fatos ocorridos. Ao narrar e preencher lacunas da história e da memória, as autoras tiram do esquecimento as vítimas que sofrem com o peso do passado, permitindo, assim, que possam seguir na construção de um futuro e na construção de uma Nigéria e uma Ruanda que contornem a repetição de um sistema baseado na violência. As obras possibilitam que, finalmente, uma narrativa sobre os bárbaros acontecimentos possa ser feita.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Chimamanda Adichie: *o perigo de uma única história*. Youtube: 7 out. 2009. 1 vídeo (19:19 min.). Publicado por TED. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. *Meio sol amarelo*. Tradução Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Unicamp, 2011.

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (1914). In: *Observações psi-*

canalíticas sobre um caso de paranoia relatado em uma autobiografia (“o caso Schereber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 193-209.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O que significa elaborar o passado? *In: Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 97-105.

HOMERO. *Ilíada*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

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

MARQUES, Ana Martins. *A vida submarina*. Belo Horizonte: Scrpum, 2009.

MUKASONGA, Scholastique. *Baratas*. Tradução Elisa Nazarian. São Paulo: Editora Nós, 2018.

NOAH, Trevor. *Nascido do crime*. Tradução Fernanda de Castro Daniel. Campinas: Verus; Porto Alegre: TAG, 2020.

NUNES, Alexandra Gomes. *Chimamanda Ngozi Adichie: trajetória intelectual e seu projeto literário*. (2016) Disponível em: www.revistas.uneb.br. Acesso em: 25 jan. 2020.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. *História das mulheres no Ocidente: a antiguidade*. Porto: Editora Afrontamentos, 1990.

PERROT, Michele. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas*. *Psicol. clin.* [online], v. 20, n. 1, 2008, p. 65-82.

TELLES, Norma. Escritoras, escrita e escritura. *In: DEL PRIORE, Mary (Org). História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

WOOLF, Virginia. *Mulheres e ficção*. Tradução Leonardo Fróes. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.

Resumo:

O presente artigo se propõe a analisar a escrita literária das obras *Meio sol amarelo* (2008), de Chimamanda Ngozi Adichie, e *Baratas* (2018), de Sholastique Mukasonga, considerando que as obras propiciam o espaço terapêutico necessário para que os traumas provenientes de guerras e genocídios em seus países possam ser elaborados. Dessa forma, a escrita das autoras, além de resgatar a história perdida de Ruanda e da Nigéria, permitem a elaboração necessária para que as sociedades que foram construídas em um sistema baseado na violência superem a repetição de atos violentos, conforme aponta Sigmund Freud em sua obra *Recordar, repetir e elaborar* (2010). Além disso, consideramos que a escrita das autoras retrata as vozes dos que foram duplamente silenciados, no que diz respeito ao silêncio imposto para seu gênero e para sua etnia, o que confere às obras uma dupla potência e significação.

Palavras-chave: Guerra; Genocídio; Repetição; Escrita; Elaboração.

Abstract:

The present article describes itself to analyze the literary writing of the works *Meio sol amarelo* (2008) in Chimamanda Ngozi Adichie and *Baratas* (2018) in Scholastique Mukasonga, whereas the works provide the necessary therapeutic space so that the traumas from wars and genocides in their countries can be elaborated. Thus, the writing of the authors, in addition to rescuing the lost history of Rwanda and Nigeria allow the necessary elaboration so that the societies that were built in a system based on violence can overcome the repetition of violent acts, as Sigmund Freud points out in his work *Repetir, recordar, elaborar* (2010). In addition, we consider that the authors' writing portrays the voices of those who were doubly silenced, with regard to the silence imposed on their gender and ethnicity, which gives the works a double power and meaning.

Keywords: War; Genocide; Repetition; Writing; Elaboration.

Recebido para publicação em 17/09/2020.

Aceito em 01/12/2020.

// Artigos

Entre desigualdades no trabalho: classe, raça, gênero e o emprego doméstico no Rio de Janeiro

Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos Nogueira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6357-7080>

tamispramos@gmail.com

Moema de Castro Guedes

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9451-6187>

moguedes@yahoo.com.br

Introdução

Neste artigo, objetivamos analisar o cotidiano laboral envolto por desigualdades vivenciado pelas trabalhadoras domésticas em relação às suas patroas e patrões, e como a subalternidade e desumanização destas mulheres se tornam latentes neste contexto. Nos interessa, particularmente, o modo como os marcadores sociais de gênero, raça e classe são vivenciados nestas relações e estruturam a (re)produção das

desigualdades no cotidiano destas trabalhadoras. Apresentamos aqui, uma contribuição para a área dos estudos sociológicos sobre gênero e trabalho, mas especificamente, para os estudos tão amplos e diversos sobre o trabalho doméstico remunerado no Brasil.

Através de entrevistas em profundidade — ou entrevistas etnográficas (BEAUD; WEBER, 2007) —, foram entrevistadas dez trabalhadoras domésticas residentes e que trabalham no estado do Rio de Janeiro, cinco mensalistas e cinco diaristas na faixa etária entre 22 e 55 anos de idade. Das entrevistadas, apenas uma se autodeclarou branca, sendo sete que se autodeclararam negras e duas pardas. Encontra-se nos anexos um quadro sintético com as principais informações sobre as trabalhadoras domésticas entrevistadas. Não optamos por excluir trabalhadoras brancas, mas houve certa dificuldade de encontrá-las disponíveis para entrevista. Esse fato reflete a sobrerrepresentação de mulheres negras no campo do trabalho doméstico remunerado do Rio de Janeiro,¹ dimensão que é abordada em nossa análise.

Todas as entrevistadas residem em áreas periféricas do estado, majoritariamente, a Baixada Fluminense e alguns bairros localizados na extrema Zona Oeste do Rio de Janeiro. A maioria trabalha em bairros da Zona Sul, e em alguns casos bairros da extrema Zona Oeste do Rio de Janeiro e arredores do próprio bairro onde moram. Percebeu-se que, no grupo entrevistado, eram maiores as remunerações entre as que trabalhavam na Zona Sul. A metodologia utilizada para chegar neste conjunto heterogêneo de mulheres foi através da própria indi-

¹No Rio de Janeiro, dados do IBGE do ano de 2009 mostram que 8,5% da população economicamente ativa era empregado doméstico, sendo a maioria absoluta deste contingente, feminino, pois em âmbito nacional, as mulheres representavam 94,5% dos trabalhadores domésticos no mesmo ano. Apenas 33,3% destes trabalhadores do Rio de Janeiro possuem carteira assinada. Sendo 66,6% dos empregados domésticos do estado, negros. Infelizmente não pudemos desagregar tais dados por gênero por conta das limitações do próprio IBGE.

cação de cada uma delas a cada entrevista, que indicavam colegas conhecidas. Seguimos procurando novas entrevistadas até que alcançamos um ponto de saturação dos dados, em que poucos elementos novos apareciam nas falas analisadas.

Optamos pelas entrevistas em profundidade por nos permitirem aproveitarmos melhor os discursos dessas trabalhadoras, pois “[...] a entrevista etnográfica tem como motor essa relação social particular que é a relação ‘pesquisador/pesquisado’” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 120). De modo que seja estabelecido o que Bourdieu (1997) chama de uma relação de “*escuta ativa e metódica*” (p. 695), que está tão longe de uma entrevista sem intervenções, quanto do dirigismo excessivo de um questionário. Esta postura associa uma disponibilidade total em relação à pessoa entrevistada, a submissão à singularidade de sua história particular e adoção (a partir de um mimetismo, mais ou menos controlado) de sua linguagem e entrada em seus pontos de vista, sentimentos e pensamentos, buscando, a partir disso, conhecer as condições objetivas comuns a toda uma categoria.

As entrevistas ocorreram a partir de um roteiro semiestruturado, duraram cerca de uma hora e meia cada uma, com utilização de gravador, objetivando captar o cotidiano de desigualdades vivenciadas por estas trabalhadoras. As perguntas que faziam parte do roteiro foram em direções diversas, desde sua entrada neste tipo de emprego e como conseguem/conseguiram suas contratações; passando pelo cotidiano de tarefas; o relacionamento com seus patrões e integrantes da casa; até perguntas diretas sobre racismo, humilhação, exploração e privação. Algumas entrevistas ocorreram de forma tão desenvolta que nos surpreenderam por revelar uma demanda por escuta. Outras se realizaram de modo mais arrastado ou constrangido, nada inesperado para esta técnica de pesquisa, que nos reserva certa imprevisibilidade.

O local das entrevistas foram, majoritariamente, as próprias casas das trabalhadoras, para que se sentissem mais à vontade. Essa foi uma escolha das entrevistadas, já que deixamos a seu critério o local de preferência. Apenas restringimos a casa dos patrões por acreditarmos que este ambiente pudesse intimidar e constranger a desenvoltura das domésticas nas entrevistas, principalmente quando perguntadas sobre seus patrões e suas relações com eles e com a casa. Por opção de cinco das domésticas as entrevistas foram realizadas em lugares que não suas casas.² Os nomes das trabalhadoras domésticas e demais pessoas que possam aparecer nas falas são fictícios, por opção nossa, a fim de garantir uma maior proteção de suas identidades e vivências.

Nos surpreendeu um aspecto particular nas entrevistas: muitos casos não apareceram a partir de perguntas diretas, mas da vontade das entrevistadas de “desabafarem”, de exporem seu cotidiano, principalmente suas insatisfações. Como se fosse, naquele momento, a hora de dizerem o que pra muitos não importa: suas percepções e vivências que, na maior parte do tempo, são invisíveis em função da desvalorização sistemática do trabalho que desenvolvem. Os relatos nos impactaram pela clareza e lucidez. Fica mais evidente, ao fim do conjunto de entrevistas, o equívoco que seria supor que os sujeitos inferiorizados socialmente e em condição de subalternidade não estão suficientemente conscientes de suas próprias realidades e capacitados de agência.

As análises a seguir são resultado destas entrevistas. Com o objetivo de elucidar e trazer para o campo da empiria um pouco destas

²Uma foi realizada na casa de uma das presentes pesquisadoras; uma na casa da irmã de uma das domésticas; outra na casa da mãe de uma das domésticas que ficava na parte de baixo da sua própria; outra em um café no centro do Rio de Janeiro; e uma outra na casa da mãe de uma das entrevistadas, porém a mãe também é uma das domésticas presentes nesta pesquisa.

mulheres trabalhadoras e suas perspectivas de si mesmas, dos seus padrões, e do seu trabalho através da lente analítica dos estudos de gênero. Como vivenciam e como lidam com as desigualdades que as cercam e as atingem.

Gênero, raça e classe: a imbricação de eixos de desigualdades e o trabalho doméstico remunerado

O propósito central do presente artigo é pensar as assimetrias de poder e as experiências de desigualdade que empregadas domésticas vivenciam em relação às suas patroas. Para tanto, acionaremos duas ferramentas teóricas que vem ganhando espaço no campo dos estudos de gênero e trabalho: os conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade. O emprego doméstico remunerado se configurou historicamente como uma relação de trabalho baseada em afetividades que se constituem de forma exploratória, dominadora e subalterna. Diante disso, foi uma opção metodológica a instrumentalização das teorias de imbricação de eixos de desigualdade, partindo da constatação de que não há, no emprego doméstico, como falar de apenas um destes eixos sem tocar no outro, pois, na realidade são inseparáveis.

Os conceitos de interseccionalidade e consubstancialidade nasceram em diferentes contextos. Segundo Helena Hirata (2014) a interseccionalidade se originou no *Black Feminism* dos Estados Unidos e do Reino Unido no final dos anos setenta, motivado pelo descontentamento de tal grupo político com o chamado feminismo branco e sua tendência de generalização das experiências do “ser mulher”, subsumindo tais experiências no sujeito padrão do feminismo branco: mulheres brancas de classe média e heterossexuais. Outra dimensão

importante, segundo Carla Akotirene (2018), foi ter surgido em contrapartida ao movimento antirracista que tinha seu sujeito padrão no homem negro. Havendo, assim, o silenciamento, apagamento e marginalização do cotidiano de opressão e dominação de tantas mulheres.

Apesar do grande alcance ter ocorrido nos anos 2000, o conceito de interseccionalidade foi criado em 1989 pela jurista e teórica feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw. Ainda que o termo tenha sido cunhado pela autora, a partir do crescimento e do alcance deste conceito entre as acadêmicas e entre a militância negra e lésbica, que se apropriaram muito devidamente do conceito, este adquiriu distintas definições e diferentes formas de olhar. Porém, Crenshaw o definiu da seguinte forma:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Quando nos referimos à consubstancialidade, estamos falando de um termo que foi cunhado pela socióloga feminista materialista Danièle Kergoat nos anos de 1970/1980, na França, com o objetivo de compreender de forma não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho, a partir das dimensões de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul). A autora compreende a sociedade em termos de relações sociais; sua maneira de apreender os fenômenos sociais é a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dinâmica, sendo o gênero, a raça e a classe, compreendidos, antes

de tudo, como relações de produção (KERGOAT, 2010).

A partir desta perspectiva, que está centrada nos estudos do trabalho, Kergoat (2010) concebe as relações sociais como relações baseadas, principalmente, no antagonismo e na disputa material e ideológica entre dois grupos sociais. Para que seja configurada uma relação social é necessário que esta domine, oprima e explore. O objetivo seria desnaturalizar radicalmente as construções que pretendem separar, diferenciar e desarticular as desigualdades, estabelecendo que não seja possível imputar apenas uma instância social para cada categoria. Como ressalta a autora, cada categoria se inscreve na outra de forma inseparável e relacional, ao mesmo tempo em que agem em diferentes instâncias sociais. Desta forma, por exemplo, o gênero é dotado de classe, como a classe de gênero que se inscrevem de forma inseparável na instância econômica, assim como na instância ideológica e vice-versa, construindo-se simultaneamente. Segundo a autora:

A minha tese, no entanto, é que as relações sociais são *consubstanciais*; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são *coextensivas*: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p. 94).

Quando pensamos o trabalho doméstico remunerado tanto a interseccionalidade quanto a consubstancialidade contribuem para a busca de uma análise que se apropria dos limites e potencialidades de cada uma. Por um lado, esta pesquisa possui um viés que pensa a materialidade das relações sociais. Por outro, atentaremos aos relacionamentos de trabalho que envolvem afetividade e desigualdade não apenas econômica, mas racial e de gênero — sabendo-se que estes marcadores estão interligados.

A consubstancialidade auxilia na identificação do gênero, da raça e da classe enquanto relações de produção, concepção valiosa para analisar um tipo de emprego que tem os três marcadores enquanto indicadores dos sujeitos que, em uma sociedade de classes capitalista, irão promover a reprodução da vida cotidiana e dos próprios indivíduos. Esta dimensão é central em uma perspectiva que pensa a interdependência entre os trabalhos produtivo e reprodutivo na vida social. Desta forma, estes marcadores são construídos como subjacentes às relações de trabalho mais amplas, construindo e reforçando as desigualdades existentes na sociedade.

Sobre a interseccionalidade, referimo-nos, especialmente, ao objetivo pelo qual este conceito foi criado por Crenshaw (2002), enquanto jurista e militante dos direitos humanos. A autora cunha o conceito visando garantir humanidade a tantas mulheres desumanizadas por conta de suas marcas sociais, discriminadas e marginalizadas. Nesse sentido, trata-se de uma ferramenta teórica que pode ser acionada em diferentes contextos econômicos e políticos, a partir de diversos marcadores. O que a torna essencial para esta pesquisa é possibilitar ir além do mundo do trabalho e posicionar uma lente de aumento que nos permite enxergar questões ontológicas, como a desumanização da mulher negra.

Além disso, os dois conceitos partem de algo que é extremamente importante para este estudo: a agência dos(as) oprimidos(as) e subalternos(as). No que se refere à interseccionalidade, suas análises críticas também devem contribuir para o empoderamento de grupos em situação vulnerável. Crenshaw (1991) observa que os membros destes grupos também são capazes de subverter as classificações sociais existentes, mesmo inseridos em um sistema de opressão e dominação. “Existe, no entanto, um certo grau de agência que as pessoas podem e

exercem na política de nomeação” (CRENSHAW, 1991, *apud* PRINS, 2006, p. 280).

A perspectiva consubstancial apesar de ter como base as relações sociais de exploração, dominação e opressão foi criada para pensar

[...] a saída dos sistemas de dominação, tendo a emancipação como horizonte. [...] pensar em termos de relações sociais é, lembremos, pensar em termos de relações de força, em termos de resistência e de luta. (KERGOAT, 2016, p. 24).

O presente estudo não pretende “enjaular” as trabalhadoras domésticas em suas condições de subalternas, oprimidas e exploradas; nem reforçar a visão simplista de mulheres negras vitimizadas e fadadas a um destino sem satisfações e esperanças. Buscamos, fundamentalmente, falar sobre este cotidiano, mas pensar, também, a não passividade destas mulheres, através de suas estratégias possíveis de autonomia e liberdade. Isso significa reconhecer e dar visibilidade ao fato de que elas estão ganhando a vida e o sustento material para si e seus dependentes do jeito que lhes é possível em um país que trata das mulheres negras como lixo social (grifos nossos). Esta pesquisa fala de mulheres que resistem.

Emprego doméstico: opção ou imposição?

Apesar de suas especificidades, todas as trabalhadoras domésticas possuem características em comum em suas trajetórias, vivências e experiências com o trabalho doméstico remunerado, e é justamente isso que as caracteriza enquanto um grupo social. Um elemento comum no universo pesquisado é o motivo da entrada no emprego doméstico: a carência de recursos materiais, a necessidade de sobrevivência, a busca pela independência financeira e, principalmente, a pos-

sibilidade de obtenção de renda, praticando um serviço naturalmente feminino, que supostamente toda mulher está apta a desempenhar (HIRATA; KERGOAT, 2007). Inês, uma trabalhadora doméstica negra de 47 anos, trabalha como mensalista de carteira assinada e possui em sua trajetória um fator incomum: é graduada em letras, mas ingressou no emprego doméstico anteriormente à sua formação. Apesar de ter dado aula por um período como professora de português, acabou por voltar para o emprego doméstico. Inês nos fala como ocorre, na grande maioria dos casos, a entrada nesta ocupação:

[...] nós mulheres, ou a gente se casava, encontrava alguém pra casar e ia viver uma vida de casa ou encontrava um meio de sobreviver, porque não tinha... é... instrução pra ter um bom emprego. Eu vejo isso, a profissão de doméstica, por muito tempo, e até hoje, de certa forma, ainda é a opção praquela mulher que não estudou, só sobra... talvez por isso, grande parte das domésticas sejam negras, porque é uma profissão, eu até diria que, durante muito tempo eu acreditei, que doméstica não é uma profissão é uma... imposição! Que profissão você escolhe, profissão é aquela que você optou por ela, eu quero ser isso! Doméstica, não! Doméstica você... poxa! Eu não tenho estudo, eu não posso pagar faculdade, eu não tenho nada, preciso ganhar dinheiro e eu sei fazer serviço doméstico, então, eu vou pra casa de alguém que pode pagar e eu vou trabalhar lá, vou fazer o serviço pra pessoa me pagar. A condição da doméstica ainda é essa, né? E a minha vida foi mais ou menos isso, foi assim que eu entrei no mercado de trabalho doméstico (INÊS).

Inês discorre muito claramente sobre o que significa para estas mulheres o emprego doméstico enquanto uma entre tantas formas de trabalho, justamente, não é uma opção, mas sim, uma *imposição*, o que sobra. Porém, é interessante notar que esta constatação contrasta com sua situação de mulher graduada. É de se ressaltar, na fala de Inês, os aspectos de gênero, raça e classe, que levam à inserção nessa profissão; ser uma mulher negra e pobre não deixam abertas muitas

portas para a qualificação, profissionalização e acesso a bens culturais e materiais que possibilitem a escolha de uma profissão de acordo com as preferências do indivíduo.

A entrada no emprego doméstico é dada pela necessidade e, principalmente, pela condição de gênero (ÁVILA, 2009). Se não fosse assim, se fosse apenas pelas necessidades e carências materiais, apenas por questões de classe, haveria muitos homens negros e/ou pobres neste tipo de emprego, o que não é o caso. Há, portanto, o peso dos papéis sociais que são generificados, e o da mulher se encaixa naquele que cuida, que mantém a casa e os seus integrantes, que reproduz a vida (HIRATA; KERGOAT, 2007). Essa dimensão se insere na própria lógica da divisão sexual do trabalho através do princípio da separação. Segundo esta lógica, haveria trabalhos de homem e trabalhos de mulher e o emprego doméstico se associaria ao feminino e a reprodução social, razão pela qual é historicamente desvalorizado (KERGOAT, 2009).

Segundo Figueiredo (2011), a trabalhadora doméstica possui uma identidade construída pela negação, em sua grande maioria, elas optam por esse caminho pela falta de estudos ou outra qualificação profissional. Segundo pesquisas realizadas pelo IBGE (2009), as trabalhadoras domésticas possuem em média, 6,1 anos de escolaridade,³ enquanto o conjunto das mulheres com outras ocupações profissionais apresentam uma média de 9,3 anos. Esta distância entre os níveis de escolaridade sugere que, para quem possui níveis escolares tão baixos, não restam muitas opções que não sejam a exploração do trabalho manual ou a exploração de seus corpos.

³As trabalhadoras domésticas negras são as que possuem menor escolaridade, tendo em média, 6,0 anos de estudo, enquanto para as brancas, são 6,4 anos de estudo.

Valeriano e Nunes (2017) apontam a pobreza e os desarranjos familiares como razões para uma inserção precoce no emprego doméstico remunerado. Segundo eles, haveria uma articulação deletéria na qual de um lado as mulheres que pagam pelo serviço doméstico se beneficiam dele para o exercício de suas profissões e, de outro, as trabalhadoras domésticas permaneceriam no ciclo de reprodução da própria condição subalterna, por vezes transferindo a ocupação para as filhas.

A recente expansão do ensino superior no Brasil, contudo, aumentou sobremaneira a população de nível universitário e trouxe uma dinâmica nova na qual algumas mulheres com alta escolarização acabam aceitando postos de trabalho precarizados, como o de empregada doméstica. Este foi o caso de Inês, citada anteriormente. Entre estes segmentos cabe uma análise mais cuidadosa que articule gênero e raça.

As evidentes desigualdades de raça explicitam o equívoco da chamada democracia racial, conceito que passou a ser amplamente conhecido através de Gilberto Freyre (2003) na década de 1930, passando a ser instituído como um mito fundador da identidade brasileira enquanto um povo tolerante às diferentes raças, encarando tal diversidade de forma amistosa, igualitária e afetiva. Segundo Paixão (2013), as tradicionais hierarquias sociorraciais nunca foram colocadas em questão por Freyre, o que nos faz entender que tal democracia só poderia se estabelecer garantindo relacionamentos amistosos e harmônicos uma vez que um dos polos, o dos “racialmente inferiores”, se submetesse a disparidade e inferioridade econômica, política e de prestígio social. As relações de intimidade, contato e diálogo só poderiam se manter no seio de uma sociedade amplamente desigual, dimensão que se mantém até os dias atuais.

Na mesma direção, Gomes (2005) destaca que a ideia implícita na suposta igualdade racial é de que há oportunidades e tratamento igual para todos, o que nega a discriminação racial no Brasil e perpetua estereótipos, preconceitos e discriminações sobre as raças negra e indígena. Se seguirmos a lógica instituída por este mito e concebermos que todos estão em plenas condições de igualdade, então, as oportunidades de alcançar a ascensão e o sucesso financeiro seriam as mesmas entre os indivíduos. No caso das empregadas domésticas esta premissa ganha contornos bastante perversos.

Quando nos atentamos para a história de Luzia⁴ vemos que as escolhas são restritas, mesmo para aquelas que conseguiram ampliar sua escolarização. Estas trabalhadoras, a partir da obtenção destes bens simbólicos, se tornam mais críticas de sua própria situação, menos dependentes de seus patrões e acumulam possibilidades profissionais para além do emprego doméstico. Luzia fez curso técnico em enfermagem, a muito custo, durante o tempo que trabalhou como doméstica e sem nenhum apoio ou facilidade de seus patrões. Segundo ela:

É porque se eu não tivesse determinado certas coisas ia continuar do mesmo jeito, e hoje, e de repente poderia até ser pior, né? Que a humilhação poderia ser pior! Por que? Quando eu comecei a falar assim: “não! Não quero mais ficar na casa dos outros!”, aí é que investi mesmo! Eu trabalhava de segunda a segunda, aí trabalhava na área de enfermagem, juntava dinheiro, era assim, final de semana e feriado, Carnaval, Natal, Ano Novo, eu aproveitava essas datas pra poder trabalhar e ganhar, eu ganhava muito mais, né? Aí foi daí que eu investi. “Não! Eu vou fazer a minha casa!”. Aí eu consegui construir uma casa pra mim e botei na minha cabeça: “não vou dormir mesmo na casa de ninguém! Quero minha liberdade! Quero ser igual a todo mundo que tem o seu direito de ir e vir, trabalhar e estudar! Ter uma vida normal, uma vida social, não ficar na

⁴Mulher negra, 52 anos, trabalhadora doméstica mensalista com carteira assinada. Acumula trinta anos de profissão trabalhando na mesma residência.

casa dos outros direto, só vivendo a vida dos patrões!”. Aí foi dessa forma que eu consegui, né? E passei a conversar com ela [patroa]! (LUZIA).

A emancipação, não do emprego doméstico, mas da dominação de uma patroa abusiva (segundo relatos da própria doméstica Luzia) veio através do estudo, através do aprendizado de uma nova profissão, a enfermagem. Tanto a emancipação através da possibilidade de adquirir bens, como a casa própria, quanto da dependência que a fazia se submeter a situações bastante humilhantes. Esses fatores causaram em sua patroa o medo da insubmissão por parte de Luzia. Esse medo chegou ao ponto de aquela fazer pequenas insinuações de demissão enquanto Luzia estava em processo de formação. Ela apontava que, já que as crianças haviam crescido (Luzia cuidou dos filhos de seus patrões durante a infância deles), não precisava mais do serviço contínuo de uma mensalista. Essas ameaças só cessaram quando Luzia conseguiu um emprego de final de semana e feriados na área de enfermagem e sua patroa percebeu o “perigo” de ficar sem os serviços de uma empregada doméstica.

Quando analisamos apenas os estudos e a qualificação profissional a tendência é naturalizarmos que a partir da obtenção destes bens simbólicos seria automático o movimento de saída destas mulheres do emprego doméstico para outras ocupações profissionais. A raça se coloca como elemento central neste cenário, onde a maioria das mulheres é negra e desde muito novas estiveram ativas enquanto empregadas domésticas. Como destaca Damasceno (2000), as mulheres brancas por conta de seus privilégios de cor/raça, deslizam com muito mais facilidade do emprego doméstico para outros tipos de empregos mais valorizados. Isso porque estas mulheres estão livres do racismo que engessa as negras em imagens relacionadas à servidão, à subservi-

ência e à irracionalidade, além de naturalizá-las enquanto empregadas domésticas, seja esta sua profissão, ou não (HOOKS, 1995; GONZALEZ, 1984; XAVIER, 2012). Portanto, para estas mulheres negras o grau de escolaridade e a qualificação profissional angariados nem sempre se convertem em formas de empregos compatíveis a tais bens simbólicos.

O desvalor do trabalho doméstico explorado

O desvalor conferido ao trabalho doméstico no Brasil está relacionado diretamente aos sujeitos que o praticaram desde sua origem colonial até os dias de hoje, não havendo expressiva ruptura neste sentido. Mulheres negras e mulheres pobres, em geral, são os sujeitos que executam o trabalho reprodutivo nas suas próprias casas e nas casas das famílias de classes médias e altas onde são empregadas. Além de mal remunerado, o trabalho doméstico ainda é desconsiderado enquanto um trabalho de fato, de modo que são comuns relatos de extremo desrespeito. Judite, mulher negra, 43 anos, mensalista de carteira assinada, fala-nos de forma muito significativa sobre o desvalor da profissão.

[...] Muitas das vezes, uma calça jeans, uma blusa vale mais do que o que você faz, né? Um calçado vale mais do que o que você faz. Do que a pessoa chegar e encontrar a casa limpinha, cheirosinha, tudo arrumadinho, né? Às vezes, um objeto vale mais do que o que você faz (JUDITE).

Chama a atenção, na fala de Judite o que Karl Marx ([1867] 1978) chama de “valor de uso”. Judite compara este valor relacionado ao seu trabalho ao valor de produtos que foram materializados através de outros tipos de trabalho: calças jeans, blusas, sapatos. Se por valor

de uso temos a *utilidade* de algo material, fruto de um trabalho, torna-se mais complexo discutirmos o trabalho doméstico que gera algo que não pode se materializar. Porém, Judite compara o seu trabalho imaterial e o valor deste ao valor de outras coisas materiais com o objetivo de equiparar o valor de uso do seu trabalho ao de qualquer outro.

Todas as domésticas entrevistadas deixaram transparecer em suas falas, em algum momento, a desvalorização da sua profissão e o quanto se sentem atingidas por isso. Tal dimensão se agrava quando nos damos conta que o cotidiano de trabalho entre patrões e as empregadas os obriga a viver um relacionamento de proximidade e, frequentemente, afetividade, principalmente, entre as mensalistas. Muitas vezes tal proximidade acarreta tensões, como podemos observar na fala de Inês:

[...] eu não gostava de limpar banheiro. Era uma coisa que fazia eu me sentir mal. Porque eu achava que era uma tarefa que, além de ser um serviço... não que eu achasse um serviço humilhante, mas é que eu achava que não havia necessidade, de, por exemplo, ela [patroa] era uma pessoa que ela sujava demais, ela era o tipo da pessoa que sujava pro empregado ter o que limpar, então, era uma coisa que eu não gostava de fazer porque eu me sentia diminuída por causa da situação. De saber que ela estava fazendo para me colocar numa posição de... pra provar, pra mostrar que “aqui quem manda sou eu!”, e como muitas vezes ela me disse claramente isso: “manda quem pode e obedece quem tem juízo!” (INÊS).

Aspectos relacionados à servidão acompanham a desvalorização e exploração do trabalho das domésticas. A desvalorização do trabalho muitas vezes é usada pelos patrões e integrantes da casa para mostrar às empregadas quem elas são e o que representam naquele espaço. E, acima de tudo, quem eles são em contraste com elas e a figura de poder que representam.

São comuns os relatos referentes à banalização do trabalho realizado pelas domésticas, principalmente sobre a manutenção do trabalho já feito. Segundo as trabalhadoras ter de fazer a mesma tarefa, repetidas vezes ao dia ou repeti-las sem que julguem necessário, por conta do descuido dos habitantes da casa em, por exemplo: sujar o que já foi limpo e não limparem eles mesmos, desarrumar o que já foi arrumado e não arrumarem eles mesmos. Isso torna-se um dos aspectos de maior demonstração de desvalorização do seu trabalho.

Assim... eu gosto do que eu faço! Eu gosto do que eu faço, e o ruim é que a gente faz e a pessoa: fez! Tanto fez! Bagunça! Acha que a gente tem que fazer de novo, tipo assim, entendeu? Aí eu não gosto! (JUDITE).

Para as domésticas a desvalorização do trabalho é perceptível, principalmente, quando este aparenta se tornar invisível. Como se ninguém percebesse, elogiasse ou tivesse cuidado com o trabalho já feito. Elas ressaltam a falta de respeito com o seu trabalho quando é desconsiderado como algo que depende de esforço, tempo, conhecimento e habilidades práticas. Um elemento importante que aparece como reflexo deste reconhecimento almejado seria uma remuneração justa, queixa frequente na fala das entrevistadas.

A questão da agência diante da desvalorização destas trabalhadoras se fez presente em alguns momentos das entrevistas. Nesta pesquisa estamos lidando com trabalhadoras que não estão organizadas politicamente, nem em sindicatos e nem em movimentos de mulheres ou movimento negro. Sendo assim, as formas de suavizar as opressões vivenciadas em seus ambientes de trabalho se constroem a partir das ações cotidianas de subversão e, principalmente, através do diálogo, diretamente confrontador ou amigável. Tais ações não transformam as estruturas de desigualdade que envolvem o trabalho domés-

tico remunerado, porém são instrumentos legítimos usados por tais trabalhadoras, considerando suas atuais condições sociais e empregatícias (SCOTT, 1985, *apud*, ÁVILA, 2009; BRITES, 2000).

O quarto era, tipo assim, o quarto da bagunça! Botou uma cama lá e acabou! Eu reclamava muito em relação a isso! Poxa, é um absurdo não ter uma televisão, não ter um quarto decente, sem bagunça, né? Porque a gente é empregada que vai ficar dormindo na bagunça de sujeira, de aspirador de pó, de cheiro de vassoura, né?! Aí, ela ficava... não gostava muito. Mas eu mostrava que a gente também tinha o mesmo direito que eles. “Ah, isso aqui é pra botar não sei aonde, bota lá no quarto lá onde a Luzia...”, “não! Não quero! Bota lá no quarto de vocês!”. Eu batia muito na tecla em relação a isso! (LUZIA).

Luzia é um exemplo muito representativo do que o diálogo e as reclamações sistemáticas direcionadas aos patrões podem gerar enquanto mudanças qualitativas em seu cotidiano de trabalho doméstico, o que teria o poder de suavizar seu próprio cotidiano de desvalorização.

A ideia de uma agência diferenciadamente imperfeita, cunhada por Biroli (2012), sintetiza bem as possibilidades de ação em um universo restrito de escolhas e opções por parte destas mulheres trabalhadoras. Partindo de uma discussão conceitual mais ampla, a autora aponta que a agência autônoma ocorre com frequência em meio a constrangimentos e pressões. Esta constatação nos permitiria fugir de análises simplistas que ora pensam as mulheres como indivíduos incapazes de agir, ora (no outro extremo) como livres para exercerem suas escolhas. Nesse sentido, a agência é vista pela autora como “sempre imperfeita em relação ao ideal normativo da autodireção e autodeterminação pelos indivíduos de suas preferências” (BIROLI, 2012, p. 27).

Contrastes de raça, classe e gênero

As entrevistas levadas a cabo na presente pesquisa foram realizadas por uma pesquisadora negra, oriunda da classe popular do Rio de Janeiro. Essa dimensão teve influência direta no contato pesquisador/pesquisado e nas abordagens empregadas no momento das entrevistas. Frequentemente o racismo e o sexismo apareceram como temas difíceis de serem abordados. Acreditamos que a proximidade de raça e classe da entrevistadora e as estratégias metodológicas em relação ao questionário utilizado nas entrevistas tenham sido fundamentais para a extração das informações coletadas que tanto foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Toda vez que a palavra “racismo” aparecia nas entrevistas era notório o desconforto e a negação, bastava mudar a palavra e o tom da pergunta para que as respostas fluíssem melhor, tal comportamento foi observado e a pergunta reelaborada. A não utilização de palavras que estejam carregadas de significados dolorosos e constrangedores e que provoquem o silenciamento, como “racismo” e “assédio sexual” foi fundamental. Tais palavras foram substituídas, mas estiveram presentes intrinsecamente, por exemplo, nas perguntas: “você já se sentiu mal ou colocada para baixo por perceber que alguma situação humilhante tenha acontecido por causa da sua cor?”; e também, “você já passou por alguma situação desagradável ou estranha com seu patrão ou companheiro da sua patroa?”.

A desvalorização que cerca a profissão se estrutura na concepção social de que estas mulheres negras da classe trabalhadora não são dotadas do mesmo tipo de humanidade e nem são tão dignas de individualidade quanto os indivíduos padrões da sociedade, aqueles que são brancos e pertencem às classes médias e altas. A partir das entre-

vistas, foi constatado que a estigmatização e os estereótipos são muito presentes e perceptíveis a estas trabalhadoras que vivenciam experiências de acusação, humilhação e desumanização em amplos sentidos.

[...] era como se a gente não existisse, como se a gente fosse uma máquina de trabalho, que não tivesse direito a nada (LUZIA).

A invisibilidade, acompanhada do sentimento de exploração e servidão, são fatores que pesam muito sobre as trabalhadoras domésticas. É comum o sentimento de diminuição perante os patrões e o ambiente social diferente, tido como superior. O tipo de relacionamento trabalhista e pessoal que será estabelecido da parte da patroa (patrão) com a empregada é moldado através de preconceitos de diferentes tipos direcionados a estas trabalhadoras. Tais comportamentos baseados em diferenças e desigualdades de classe, raça e gênero, quando não demonstrados de forma direta, aparecem de forma velada, mas são suficientes para formarem nestas trabalhadoras concepções bastante definidas sobre seus patrões e sobre a sociedade em que estamos inseridos.

[...] existe o mito de que toda empregada tem caso com o patrão, existe o mito de que toda empregada é... muitas empregadas são desonestas. Existe muito preconceito em torno dessa profissão. Além do que muitas pessoas acham que, só porque a pessoa é doméstica, a pessoa é ignorante, a pessoa não tem estudo, a pessoa não tem educação, né? Vê-se ainda a profissão, talvez por causa da condição da escravidão, por causa da maioria das domésticas serem negras, ainda se vê, quando se diz assim, “a fulana é doméstica”, pensa-se logo o quê? Que a pessoa é ignorante, que a pessoa não sabe falar, a pessoa não sabe se impor, não sabe se comportar (INÊS).

Foi comum o relato de domésticas sobre patrões com essas concepções e na sociedade em geral, mas se torna nítido na fala de Inês os estereótipos e estigmas empregados a estas trabalhadoras domésticas

negras apreendidas como aquelas desprovidas de racionalidade, moralidade, honestidade, de sexualidade descontrolada, encaradas como o “baixo nível” social. Estas mulheres têm de viver sua rotina de trabalho e sua rotina social impregnadas de tais imagens fixas, impossibilitadas de desenvolverem e manifestarem com clareza sua própria individualidade (HOOKS, 1995; GONZALEZ, 1994; XAVIER, 2012). Sua condição de classe, raça e gênero as precedem e determinam o que supostamente são, antes que consigam, efetivamente, se apresentar.

Vemos no caso de Judite a contestação de sua honestidade e a acusação, mesmo diante de provas:

Tamis: quais foram seus piores padrões?

Judite: [risos] Se eu for citar... [pausa] Bem... Seu Fábio e a dona Neuza, que eles acusavam de coisas que a gente não fazia. Tipo, é... quebrava as coisas lá, teve obra na casa deles, então, quebraram muito... Eles eram católicos, então, tinha muito santinho, assim, então, eu não sei quem foi, pegou aquele santinho, quebrou e escondeu lá no cantinho. Aí, eu cheguei pra poder limpar [...] quando eu vi quebrado, aí eu peguei, e sendo que a casa tinha câmera, ainda mostrei, assim, que a santinha tava quebrada. Ele cismou que fui eu! E eu falei que não fui eu, e ele cismou que fui eu! E foi uma coisa muito chata, porque eu dizendo que não e ele alegava que “não! Foi você sim!”, entendeu? Todo tempo ele falava que era eu! Então, assim, eu me senti muito triste com essa situação, porque não fui eu! Se eu quebrar, eu chego e eu falo “oh aconteceu isso e isso!”. E sendo que tinha câmera e ele me acusando. Então pra mim... bem chato!

A experiência de acusação foi algo bastante significativo para que Judite citasse aqueles como alguns dos seus piores padrões. Mesmo com provas concretas de sua inocência, no caso a câmera, foi acusada como se fosse natural que essa culpa recaísse sobre ela. No imaginário socialmente construído sobre as empregadas aparecem como aquelas

de moral duvidosa, de comportamento capcioso, desonesto, traiçoeiro, as que estão a todo tempo em contato com os bens materiais da casa e que oferecem perigo à integridade do lar e da família (XAVIER, 2012; BRITES, 2000; TELLES, 2018).

Na maioria das vezes os piores patrões são citados como aqueles que dão um tratamento menos humanizado às domésticas, os que não cumprem com o combinado, que não pagam em dia, que importunam seu trabalho e que as acusam ou as prejudgam. Porém, como os melhores patrões são citados aqueles que tratam a relação patrão/empregado de forma profissional, isso não exclui o fato de algumas das domésticas entrevistadas considerarem o tratamento afetivo como importante. É interessante notar, contudo, que estes só são considerados “os melhores patrões” se a afetividade não for usada como um mecanismo de manipulação para exploração.

Brites e Picanço (2013) chamam atenção para a relação de intimidade e afeto entre as crianças e suas empregadas e o processo crescente de separação e hierarquia que se produz ao longo da socialização. Segundo as autoras, o controle do acesso das crianças aos espaços “da empregada” no domicílio ocorre por meio de uma lógica que não passa pelo respeito ao espaço do outro igual. O perverso elemento implícito nestas relações seria o medo do “contágio” pelo sujo e impuro corpo dos subalternos.

A partir da consciência dessas mulheres sobre a imagem que seus patrões atribuem a elas, são levadas a desenvolverem estratégias de defesa para manterem sua integridade moral e seus empregos. Luzia diz que sempre que vai tomar banho para ir embora da casa em que trabalha deixar sua bolsa bem aberta e à mostra para que todos os integrantes da casa vejam, de forma proposital, mas dando a entender casualidade. Já Miriam deixa muito claro para seus patrões que não

limpa a parte de dentro de geladeiras, armários, cômodas e guardarroupos. A não ser que sua patroa esteja junto, a acompanhando ou a ajudando para se certificar que não será acusada de roubo.

A experiência de sexualização também faz parte da vivência destas mulheres. Assim como foi citado, a partir da transcrição de suas próprias falas, muitas estão cientes dos estigmas relacionados à prostituição e a moralidade sexual pouco confiável que as envolvem.

[...] O homem [patrão] chegou da rua, velho já! Aí entrou, ele nunca me pediu pra eu levar um chá na sala dele, porque quem fazia o chá dele era a esposa dele. Nesse dia, o homem inventou de chá, cara! E eu já desconfiada. Meu Deus do céu! “Ah, a senhora faz o chá e leva pra mim na sala?”, falei: “levo!”. Peguei fui lá, fiz lá o chá e levei. Só que quando eu cheguei lá ele chegou pra mim e falou assim: “os seus pais te criaram pra que? Pra você casar? Pra você ter uma família?”, eu falei: “acho que todo pai quer uma filha que tenha uma família e que seja uma pessoa decente”. Aí ele virou pra mim e falou assim: “eu vou arrumar um serviço pra senhora na Fundição!”. Nem falou senhora, “pra você na Fundição!”. Aí, eu falei: “vai arrumar um serviço pra mim na Fundição?!”, “vou!”. Aí, ele falou pra mim: “só que o negócio é o seguinte: lá na Fundição, você vê essas meninas aí tudo sendo chefinha, trabalhando de secretária, não pensem vocês que elas tão lá porque elas têm capacidade, não! Elas tão lá porque os outros colocam elas lá dentro e elas ficam”. Aí ele virou pra mim e falou assim: “eu vou arrumar um emprego pra você, mas só que, quando você chegar lá, você vai ter que ficar com alguém lá dentro, você já fica comigo.” [...] Cara, oh aquilo pra mim acabou comigo, acabou! Olha e a mulher da casa não chegava e eu desesperada com aquele homem! “Gente, esse homem vai me agarrar aqui agora, eu vô tá perdida!”. Aí, passou. Aí, daqui há pouco ele virou assim: “não... então tá! Se você não quiser...”, bem assim na minha cara! “Se você não quiser trabalhar na Fundição, você fica comigo e continua trabalhando aqui em casa, que eu vou alugar um apartamento na Barra e você me encontra, e eu vou te ensinar o código da chave do meu carro e, quando eu chegar, eu faço e você vai.”. Menina! Olha eu não falei nem que sim, nem que não pro homem. [...] Eu acabei de almoçar, arrumei a cozinha,

peguei o meu dinheiro e fui embora. [...] Peguei, saí de lá e nunca mais voltei! (MIRIAM).

O desvalor da empregada doméstica só não supera o da prostituta. Contudo, o senso de domínio masculino sobre os corpos destas trabalhadoras por vezes guarda alguma proximidade, como na fala acima. Muitas mulheres ingressam neste tipo de emprego para fugirem da prostituição, mesmo assim, não conseguem escapar do estigma que conecta estas profissões. Numa espécie de espelho a sociedade as encara como uma sendo o reflexo da outra. Sem a intenção de desqualificar as prostitutas, tratamos aqui não do teor da profissão especificamente, mas da questão de que estas mulheres trabalhadoras domésticas têm tal imagem como imposição e não como escolha.

Lélia Gonzalez (1984) destaca a dupla imagem da mulher negra, mulata e mucama, abrindo-nos a reflexão de que ao mesmo tempo que esta pode ser concebida como a que seduz, que está disponível para o sexo e que é naturalmente mais sexual, mantém tais supostas características combinadas a subserviência e ao cuidado com o outro. Se considerarmos que os serviços sexuais também são serviços de cuidado quando partem de mulheres (BORIS, 2014), entendemos a lógica que institui mulheres negras e/ou empregadas domésticas como aquelas figuras naturalmente aptas a satisfazerem as carências e necessidades sexuais dos seus patrões.

A desumanização destas trabalhadoras domésticas aparece desde situações extremas até corriqueiras, mesmo assim, dizem e significam muito para estas mulheres em constante estado de diminuição do que são enquanto indivíduos. Como caso extremo, temos uma situação de muita agressividade por parte da patroa com Inês, na qual a mesma lança em sua direção um cinzeiro por não ter feito o que havia mandado. Relatos de situações como esta não foram comuns, a violência

contra as trabalhadoras domésticas, segundo os relatos das entrevistadas, é muito mais de ordem verbal e simbólica do que com propósito de agredir fisicamente. Na prática, este tipo de situação revela aspectos perversos de servidão, pois apenas direcionada a escravos e servos a violência foi vista como algo aceitável para corrigir o trabalho e o comportamento do empregado.

[...] ela era uma pessoa extremamente agressiva, mal-humorada, grosseira, entendeu? Sem respeito algum pelas pessoas, cruel, entendeu? Tratava empregada muito mal, sabe? E fui vendo, cada vez descobrindo o pior e o pior e o pior dela. [...] eu era tratada, mesmo, era aos gritos e palavrões, sabe? E todo mundo via, o marido presenciava, e não falava nada. As amigas dela que iam lá presenciavam e todo mundo via a maneira que eu era tratada, era tratada de uma maneira deprimente, entendeu? (INÊS).

Uma coisa em especial chama a atenção no relato de Inês, a omissão dos membros da família e amigos de sua patroa em relação à forma desumana como era tratada. A omissão reflete uma percepção compartilhada por alguns, como se fosse socialmente permitido ser tratada desta forma porque se é empregada. Uma espécie de convenção de classe que tornaria aceitável um indivíduo privilegiado sujeitar de forma explícita e grosseiramente humilhante um subalterno nestes termos.

Quando abordamos especificamente a raça nas entrevistas, diante de perguntas mais diretas sobre o racismo que poderiam ter sofrido nas casas dos seus patrões, algumas respostas chamaram a atenção.

Teve uma época, logo assim que eles foram morar no condomínio que eles moram hoje, quando tinham pessoas, assim, negras, na piscina, ela [patroa]: “aqui tá virando a maior bagunça! Olha os tipos de pessoas!” eu pensei assim: “é mole? Isso é por causa da cor! Por causa da cor! Caramba!”. [...] Quando ela vem pra mim com preconceito, eu falo na cara dela, “ué, doutora Léa, só porque a senhora

acha que é melhor do que eu na cor? Que isso? Tem esse negócio não! A gente tem que aprender a respeitar as diferenças, tem que aprender a conviver. E a senhora não é melhor do que eu em nada. Porque a senhora é branca e eu sou amarelinha”. Entendeu? Aí, ela pega e “não, Luzia! Que é isso?”, “não! Senti isso sim! A forma que a senhora me tratou ali na frente da sua amiga! Eu não gosto dessas coisas! Eu só não falei com a senhora na frente da amiga pra senhora não ficar com vergonha, entendeu?” [...] (LUZIA).

Luzia nos contou que trabalha há trinta anos na casa de Léa, conquistou certa autonomia para expor o que não lhe deixa satisfeita e o que lhe ofende. Diante disso, expôs claramente sua indignação em relação ao comportamento racista de sua patroa, a partir da consciência de sua raça e identificação com aquelas pessoas negras que sua patroa discriminava, mesmo estes não sendo subalternos a ela, mas visitantes de seu condomínio. Luzia procurou se defender da humilhação e do preconceito através do diálogo. Não deixa de ser curioso, no entanto, ela se identificar como “amarelinha” diante da patroa racista. Em certo sentido há certa vacilação na autoafirmação como negra.

Chamam a atenção também os silêncios e os constrangimentos relacionados ao racismo sofrido. No caso de Judite, isso se apresentou de forma muito intensa, pois não negou, mas também não expôs com clareza.

Tamis: você já sofreu alguma experiência de racismo com seus patrões, em geral?

Judite: [pensativa] não.

Tamis: você nunca se sentiu mal por alguma situação em que você tenha se sentindo diminuída por ser negra e seus patrões brancos?

Judite: aaaah sim... isso aí acontece, né? Isso aí acontece... isso aí acontece... [pensativa]

Tamis: mas como aconteceu?

Judite: aí, eu... não, isso aí acontece.

Tamis: você prefere não falar?

Judite: prefiro não falar. [pausa] Porque às vezes, tipo assim, é... uma palavra, tipo: “oh se põe no seu lugar!” que..., né? Acontece muito...

[pensativa]. Mas eu não tô nem aí! Eu quero é... nem esquento, não!

As repostas constrangidas de Judite, quando perguntada sobre racismo, talvez demonstrem muito do porquê a maioria das respostas das entrevistadas negras a esta pergunta tenham sido negativas. Há certo constrangimento em falar da questão diretamente, com as situações sendo expostas em perguntas que tangenciavam este aspecto. Este silêncio também reflete uma concepção social brasileira muito significativa no que se refere a como lidamos com as questões raciais: sem lidar. Segundo Guimarães (2009) o Brasil é um país que construiu sua imagem interna e externa a partir do mito da democracia racial. A princípio, (e até recentemente) a raça seria um *tabu*, sendo, portanto, um assunto reprimido; todos são identificados a partir de uma identidade nacional construída pela mestiçagem; todos são “brasileiros” e em todos contém o sangue das três raças (branca, negra e indígena). A identidade racial, a partir disso, é vista como uma afronta à democracia racial que os brasileiros acreditam viver.

Além disso, a tendência no Brasil de se tratar a pobreza e as condições de precariedade do negro a partir de um viés apenas de classe, ignorando-se a dimensão racial é muito forte, como constata Guimarães (2001). Isso se reflete amplamente na teoria social sobre o trabalho doméstico no Brasil. É nítido como os (as) teóricos (as) que abordam esta temática fundam suas concepções sobre os conflitos, tensões e desigualdades vivenciados no lar a partir da inserção de uma trabalhadora doméstica muito baseados no âmbito de classe e de gênero (inclusive intragênero). Há uma maior desenvoltura teórica em rela-

ção a tais marcadores e um apagamento dos conflitos e tensões raciais presentes neste meio.

Afetividades entre desigualdades

O teor do trabalho doméstico remunerado favorece os relacionamentos de intimidade entre a trabalhadora e os integrantes da família para a qual trabalha. O convívio com a rotina familiar, o presenciar e, em alguns casos, até mesmo o envolvimento em conflitos familiares, os cuidados com a casa e com seus membros. Porém, trata-se de uma relação ambígua já que o afetivo está envolto em desigualdades, um não excluindo o outro. Para caracterizar tal relação, Brites (2000) utilizou a noção de ambiguidade afetiva de Goldstein (2000), que segundo a autora é sobre a troca afetiva entre aquelas mulheres privilegiadas e outras que têm sua mão-de-obra doméstica para oferecer. Neste cenário seriam praticadas e reproduzidas as relações de classe. Quando perguntada sobre o que gostaria de mudar em suas condições de trabalho, Miriam é categórica:

Ah eu não queria me apegar a ninguém mais. Porque você começa a conviver com a pessoa, você acaba se apegando com as pessoas [...]. Então, assim, acho que a gente deveria ser mais, assim, mais seca com o patrão. Patrão lá e você cá! Só que a gente não consegue dividir isso assim, patrão lá e você cá! (MIRIAM).

Miriam chega a relatar também que as questões afetivas interferem em suas decisões práticas enquanto diarista, sua autonomia em poder escolher para quem vai trabalhar, por conta da ausência de vínculos empregatícios fica prejudicada por conta do apego que tem a algumas empregadoras. Apesar de comuns, inesperadamente também estiveram presentes entre as entrevistadas aqueles casos de recusa desta afe-

tividade. Dentre os relatos em relação a esta questão temos o de Inês como um dos mais representativos.

Eu não acredito em amizade entre patrões e empregadas. Eu acredito em uma relação de trabalho dentro da cordialidade e do respeito. Amizade, não! Entendeu? Porque amigo é uma coisa, amigo senta na mesa pra comer com você, amigo participa da sua vida, mas amigo não lava a sua roupa, entendeu? Amigo não limpa o seu banheiro, então, não é seu amigo, é seu patrão (INÊS).

É perceptível que as afetividades presentes neste tipo de relacionamento de trabalho são de alguma forma prejudiciais às domésticas, segundo suas próprias concepções. Isso porque envolvem desigualdades e por vezes a utilização deste afeto na troca de interesses e benefícios. Fica claro na fala de Inês que amizade e subalternidade não se misturam, de acordo com o seu ponto de vista.

No caso das diaristas a questão afetiva é dada de forma mais racional por conta das suas condições de trabalho mais autônomas. Por isso, é possível observar que parte das suas escolhas de trabalho obedecem, também, a uma lógica eminentemente afetiva. A preferência é para patrões que as tratam bem, oferecem comida (refeições básicas, principalmente), deixam que desempenhem seu trabalho de forma livre, além, é claro de pagá-las o valor estipulado e da forma combinada.

[...] a gente, como diarista, a gente não precisa ser muito fixo com a pessoa, então, de certa forma, a pessoa tem que fazer de uma forma pra cativar a gente a permanecer naquele serviço, não somente pagando. [...] é igual um vendedor, se você vai num vendedor de uma loja que você costuma sempre comprar, e ele te cativa, você sempre vai procurar ele. Então, é a mesma coisa, então, tipo, se a pessoa é boa com você, a gente sempre arruma um jeito de ter um espaço, um horário, [...] mas quando a pessoa não é boa, a gente já logo descarta, porque é uma troca, né? É todo mundo trocando ali, a gente, o

nosso trabalho, eles, o dinheiro, mas não somente o dinheiro, porque a gente também não quer ser tratado igual lixo. (MELISSA).

Quando usa a palavra “cativar” para expressar a relação que, segundo Melissa, os patrões deveriam ter com as diaristas, esta demonstra que, na verdade, a relação de trabalho que se estabelece não é exatamente a de patrão, assim como com as mensalistas, mas de cliente. Na venda do seu trabalho doméstico, é preciso que o contratante a conquiste não apenas com o dinheiro, mas com respeito e afeto, um lugar na sua agenda de diárias. A demanda por diaristas é muita, o trabalho não é escasso, pelo menos para Miriam e Melissa,⁵ segundo elas, não há necessidade, então, de aceitar indiscriminadamente qualquer pessoa que lhes chame para trabalhar. Isso faz parte do que Monticelli (2013) chama de “afetividade seletiva”. É, a partir de tais critérios afetivos que as diaristas levam em consideração para a escolha de quem vão atender, o que não exclui, mesmo assim, a possibilidade de exploração e dominação que por vezes se escondem atrás de um tratamento mais humano.

Lia relata que muitas vezes tem de dedicar um tempo a mais para atender suas patroas em escutas e aconselhamentos, o que marca, em certo sentido, um acesso à intimidade nestas conversas.

Eu, além de cuidar da casa, eu ainda conheço a vida pessoal de cada um, todos os patrões, de todos! (risos) Não tem um que eu chego, às vezes, e perco lá, de Campo Grande tem dias que eu chego, se ela tiver na sala, ali, eu já perco meia hora, uma hora... aí, eu já até sento! Porque ela vai contar o que aconteceu no domingo, no sábado, aí fala, fala, fala, aí fala! Quando tá de mal com o marido, então...! Eu já conheço a vida pessoal de todos, até da de Cacaria, de Campo Grande, é... do passado. [...] Essa Celina mesmo, essa daí

⁵Miriam é mãe de Melissa, uma jovem de 22 anos, autodeclarada negra e estudante de Ciências Sociais. Mãe e filha trabalham como diaristas, porém, Melissa atua como uma espécie de “ajudante” de sua mãe.

eu já falei que não volto a trabalhar pra ela, porque ela é muito chata, mas aí ela roda, roda, roda, roda, tem dez anos essa novela! Eu vou e volto, vou e volto, vou e volto. Aí, outro dia ela virou e falou assim: “ah, minha amiga, fica doente, não. Porque só pra cuidar de mim tem que ser você, porque só você me atura!”, entendeu? Aí, passei pelo casamento dela, se separou, vi o esposo casar de novo (LIA).

Fica evidente na fala de Lia que dentre suas incumbências presumidas estavam um trabalho extenso de escuta e cuidado em relação às patroas, que vai desde questões psíquicas até o cuidado concreto em situações de vulnerabilidade por problemas de saúde. A reciprocidade afetiva em relação à Lia não nos foi relatada em nenhum momento da entrevista.

As empregadas domésticas muitas vezes são tidas como um bem e até mesmo uma herança. Famílias de todas as classes sociais tinham serviçais em suas casas em épocas coloniais, desde então, ter uma empregada doméstica sempre foi sinal de *status* social (GRAHAM, 1992). A naturalização do fato de um indivíduo doar a maior parte de sua vida produtiva a uma família a ponto de não ter possibilidade de construir a sua própria, de construir uma individualidade, advém fundamentalmente da concepção de posse em relação a estas empregadas.

Luzia relata uma situação muito reveladora desta dimensão. Rafaela, filha de seus patrões, mesmo após se casar e morando junto do seu marido, em outra casa, ainda permanecia mandando suas roupas para que Luzia lavasse, inclusive suas roupas íntimas sujas.⁶ Esta atitude

⁶Quando Luzia passou a recusar fazer tal serviço que, segundo ela, não era parte das suas obrigações, Rafaela exigiu que fizesse, desrespeitando e xingando Luzia através de uma conversa de *Whatsapp*. Rafaela comunicou seu pai do ocorrido que também exigiu que Luzia fizesse esse tipo de serviço. No entanto, a trabalhadora foi firme em sua decisão e acabou no final conseguindo estipular o limite pretendido por ela (à custa de uma intensa briga com seu patrão em que os dois acabaram passando mal).

reflete claramente sua visão do que é *ter* uma empregada doméstica. Luzia foi tratada como se fosse uma posse da família e não uma trabalhadora da casa, obrigada a não só servir aos que nela moram, mas também, integrantes da família que não se encontram no domicílio, mas que ainda assim, mantêm laços senhoriais com ela.

Considerações Finais

Os trabalhos sobre emprego doméstico remunerado no Brasil são vastos e consolidam um campo de estudos fértil. Quando olhados em conjunto nos parece haver uma preeminência da classe e do gênero enquanto categorias analíticas sobre a raça, dimensão que optamos por analisar mais na presente empreitada.

Os conceitos de consubstancialidade e interseccionalidade aqui não foram pensados como divergentes, mas complementares. Ambos nos auxiliaram a explorar as articulações entre os marcadores sociais da diferença, suas imbricações e articulações nos diversos modos de reprodução da desigualdade nas relações entre as empregadas domésticas entrevistadas e seus patrões. Nesse sentido, mais do que confrontar abordagens analíticas das questões de gênero, nosso objetivo foi pensar os contextos sociais e políticos a partir dos quais as ferramentas teóricas emergem.

Miguel (2017) chama atenção para o fato de que no Brasil, para um segmento de mulheres abastadas, temos um dispositivo perverso de ajuste da divisão sexual do trabalho pouco comum no resto do mundo: a possibilidade de transformar parte do trabalho doméstico de atividade manual para atividade de gestão, com a contratação de uma mão de obra mal remunerada. Essa tendência acentua as desigualdades no interior do segmento de mulheres trabalhadoras entre aquelas

do topo da pirâmide salarial e as da base, aqui analisadas. Tendo-se em vista que as condições de trabalho vêm piorando com a precarização pós Reforma Trabalhista de 2017, vemos segmentos cada vez maiores de mulheres (por vezes escolarizadas) disponíveis a desempenhar este trabalho de reprodução social que é o emprego doméstico remunerado. Cabe destacar, como fizemos ao longo do texto, que a chance desta mulher mais pobre que desempenhará estas atividades ser negra é enorme, o que evidencia também uma divisão racial do trabalho como lógica organizadora do mundo laboral.

De modo mais amplo, as questões aqui pensadas evidenciam o quanto o trabalho doméstico remunerado é conformado na articulação inextricável de gênero, raça e classe, o que impõe uma análise relacional destas três dimensões nas falas, percepções e vivências das trabalhadoras entrevistadas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ÁVILA, Maria Betânia. *O tempo do trabalho das empregadas domésticas: tensões entre exploração/dominação e resistência*. Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 319. 2009.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo*. Produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIROLI, Flavia. Agentes imperfeitas: contribuições do feminismo para a análise entre autonomia, preferências e democracia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 9, p. 7-39, 2012.

BORIS, Eillen. Produção e reprodução, casa e trabalho. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 101-121, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

BRITES, Jurema. *Afeto, Desigualdade e Rebelião*: bastidores do serviço doméstico. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 239p. 2000.

BRITES, Jurema; PIKANÇO, Felícia. O emprego doméstico em números, tensões e contradições: alguns achados de pesquisas. In: *Anais do 37º Encontro Anual da ANPOCS*. ST 34 Família e trabalho: desafios da conciliação no contexto de desigualdades, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.

_____. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis (SC). 10 (1), p. 171-188, 2002.

DAMASCENO, Caetana Maria. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção social da boa aparência no Brasil. In: GUIMARÃES, Asa; HUNTLEY, L. Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. Condições e contradições do trabalho doméstico em Salvador. In: MORI, Natalia; FLEISCHER, Soraya; FIGUEIREDO, Ângela; BERNARDINO-COSTA, Joaze; CRUZ, e Tânia. Orgs. *Tensões e experiências: um retrato das trabalhadoras domésticas de Brasília e Salvador*. 1ª Ed. Brasília: CFEMEA: MDG3 Fund, 232p. 2011.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48º Ed. rev. São Paulo: Global, 2003 [1933].

GOLDSTEIN, Donna. The Aesthetics of Domination: Class, Culture, and the Lives of Domestic Workers. In: *Laughter out of place: Race, Class and Sexuality in a Rio Shantytown*. Berkeley, University of California Press, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39–62, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ci-*

ências Sociais Hoje, Anpocs, São Paulo, p. 223- 244, 1984.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 3ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. *Proteção e obediência, criadas e seus patrões no Rio de Janeiro 1860-1910*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GUIMARÃES, Nadya. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP (17/18), p. 237-266, 2001.

HIRATA, Helena. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61- 73, 2014.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniëlle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez, 2007.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis (SC), v. 3, n. 2, p. 464-478, 2. sem. 1995.

KERGOAT, Daniëlle. Verbete divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al (orgs). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos*, São Paulo, v. 86, p. 93- 103, março, 2010.

_____. O Cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MIGUEL, Luís Felipe. Voltando à discussão sobre capitalismo e patriarcado. *Revista de Estudos Feministas*, n. 25 p. 1219–1237, 2017.

MONTICELLI, Thays Almeida. Diaristas, afeto e escolha: Ressignificações no trabalho doméstico remunerado. Dissertação de mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 169p. 2013.

PAIXÃO, Marcelo. *500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil*. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2013.

PRINS, Baukje. Narrative accounts of origins: a Blind Spot in the Intersectional Approach? *European Journal of Women's Studies*, (UK and US), v. 13 n. 3, p. 277-290, 2006.

SCOTT, James. *Weapons of the Near*. Everyday forms of peasant resistance. Newtaven: Yale University Press, 1985.

TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de leite. In: SCHWARCS, Lilia; GOMES, Flávio (orgs). *Dicionário da escravidão e liberdade*. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2018.

VALERIANO, Marta Maria; NUNES, Jordão Horta. Trabalho e arranjos domiciliares em famílias de empregadas domésticas. In: *Anais do 41º Encontro Nacional da Anpocs*, GT-13–Gênero, trabalho e família, 2017.

XAVIER, Giovana. Entre personagens. Tipologias e rótulos da “diferença”: a mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós- emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

Anexos:

Anexo 1 — Roteiro de Entrevistas Aplicado às Trabalhadoras Domésticas

1. Dados gerais:

Nome:

Idade:

Qual a sua cor/raça?

Grau de escolaridade:

Em qual bairro você mora?

Em qual bairro fica a casa dos seus patrões?

Desde quando começou a trabalhar como doméstica?

Você é diarista ou mensalista?

2. Cotidiano e condições de trabalho:

Como sua atual patroa te contratou? Como ela chegou até você?
Como foi a conversa inicial de vocês?

Você tem carteira assinada?

Em quantas casas você trabalha? Quantas vezes por semana?

Quem dita as regras e as condições de trabalho? Como, por exemplo, quantas horas de trabalho serão ou o valor do salário?

Qual sua renda mensal?

3. Relação com o trabalho:

Conte-me um pouco do seu histórico de trabalho como doméstica?

Você se vê como empregada doméstica até se aposentar ou esse é um trabalho passageiro?

Quais as vantagens e desvantagens de ser trabalhadora doméstica?

4. Relações e interações com os patrões:

Quais as tarefas domésticas que você tem que realizar na casa?

Quais tarefas você prefere fazer e quais você não gosta?

Seus patrões fazem alguma tarefa doméstica enquanto você está trabalhando ou quando não está na casa deles?

Como são disponibilizados a você os produtos da casa? Em relação aos produtos de higiene pessoal, os alimentos, a roupa de cama e etc.

Como é sua relação com seus atuais patrões?

Quais foram seus melhores patrões? Por quê?

Seus atuais patrões já fizeram você se sentir mal alguma vez? Humilhada, desrespeitada ou menor do que eles?

E sobre os seus antigos patrões, já aconteceu algo do tipo?

Você já enfrentou alguma situação difícil com a sua patroa? Algo que te deixasse mal?

E com o seu patrão (companheiro ou marido da sua patroa)?

Qual é a cor dos seus atuais patrões?

Eles têm filhos? Qual a sua relação com eles?

Se você pudesse mudar algo nas suas condições de trabalho e no relacionamento com os seus patrões o que você mudaria?

Anexo 2 — Quadro sintético referente às dez trabalhadoras domésticas entrevistadas

Raça/ cor	7 negras; 2 pardas; 1 branca
Idade	3 entre 20 e 29 anos; 1 entre 30 e 39 anos; 4 entre 40 e 49 anos; 2 entre 50 e 59 anos
Modalidade	5 diaristas e 5 mensalistas
Vínculo no emprego	7 sem carteira assinada e 3 com carteira assinada
Escolaridade	4 ensino fundamental incompleto; 3 ensino médio completo; 3 graduação completa ou incompleta
Renda	3 entre 1.000 e 1.500 reais; 3 entre 1.500 e 2 mil reais; 2 entre 2 mil e 2.500 reais; 2 não informada
Locais de trabalho	4 zona sul ou centro do Rio; 3 Baixada Fluminense; 3 zona norte ou oeste do Rio

Resumo:

O artigo analisa o cotidiano de desigualdades ao qual estão submetidas trabalhadoras domésticas, em sua maioria negras, no Rio de Janeiro. Para isto, foram realizadas entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado nas quais o fio condutor fundamental foram os marcadores sociais de gênero, raça e classe e suas imbricações enquanto eixos estruturantes das dinâmicas de desigualdade. Desta forma, a partir dos relatos destas trabalhadoras, esta pesquisa busca compreender, através de uma perspectiva interseccional, como as relações sociais podem moldar e interferir no relacionamento desigual entre patroa/patrão e empregada em diferentes âmbitos. Foi possível constatar o escasso universo de escolhas das trabalhadoras em relação à ocupação; a estrutural exploração e desvalorização à qual estão submetidas, por realizarem diretamente o trabalho de reprodução social de forma remunerada e os estereótipos racializados articulados a este tipo de emprego.

Palavras-chave: Gênero; raça; trabalho doméstico pago; mulheres negras.

Abstract:

The article analyzes the everyday inequalities that domestic workers, mostly black, are subjected in Rio de Janeiro. For this, in-depth interviews were conducted with a semi-structured script in which the fundamental guiding thread was the social markers of gender, race and class and their overlapping as structural axes of inequalities dynamics. Thus, based on the reports of these workers, this research seeks to understand, through an intersectional perspective, how social relations can shape and interfere in the unequal relationship between employer and employee in different scopes. It was possible to verify the scarce universe of workers' choices in relation to occupation; the structural exploitation and devaluation to which they are subjected, as they directly carry out paid social reproduction work and racialized stereotypes linked to this type of employment.

Keywords: Gender; race; paid domestic work; black woman.

Recebido para publicação em 02/04/2020.

Aceito em 15/09/2020.

(Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil

Francisco Willams Ribeiro Lopes

Universidade Federal do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9979-0174>

lopes.willams@ufc.br

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento do Ministério da Educação (MEC) do Brasil que faz parte de uma política curricular nacional, cujo objetivo é garantir o controle político do conhecimento escolar por meio da definição de *direitos e objetivos de aprendizagem* padronizados, sob a justificativa de garantir uma formação comum a todos os estudantes. O documento oficial da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) está normatizado de acordo com a Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como a Lei da Reforma do Ensino

Médio (BRASIL, 2017), que alterou as diretrizes e bases da educação com o intuito de promover uma reforma curricular nessa etapa da educação básica.

Não obstante a versão oficial da BNCC ter sido produzida e publicada a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio, outras duas propostas foram elaboradas nos anos mais recentes à referida lei de 2017 e discutidas em todo o território nacional. Em uma perspectiva sociológica do currículo, documentos como essas três versões da BNCC incorporam não apenas os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas também o conjunto de esforços pedagógicos que revelam valores a serem inculcados, transformações que desejam realizar e identidades que pretendem construir (SILVA, 2001).

Ademais, reformas educacionais e curriculares são marcadas por tensões e conflitos que refletem a visão de algum segmento acerca do que é considerado conhecimento legítimo, bem como as disputas entre aqueles que defendem a manutenção do *status quo* e os que lutam pela sua transformação. Nesse sentido, o currículo é o resultado de lutas em torno do tipo de educação que os grupos sociais desejam implementar na sociedade e apresenta as concepções dominantes de educação, sociedade, Estado e ensino vigentes (APPLE, 2006; ARROYO, 2013; BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2007).

Em contextos de mudanças curriculares, Apple (1999) sugere fazer a pergunta: quais segmentos lideram os esforços reformistas? E, em seguida, outra de maior amplitude: tendo em vista a resposta anterior, quem ganhará e quem perderá em consequência dessas mudanças? Tais indagações voltadas ao contexto educacional brasileiro nortearam a escrita deste artigo.

No Brasil, durante o processo de construção da BNCC, a retomada de uma agenda liberal por grupos políticos em ascensão no ano de

2016, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), levou a versão oficial do currículo nacional a apresentar discontinuidades, quando comparada aos dois arranjos anteriores. Essas discontinuidades incidem diretamente sobre o ensino dos componentes disciplinares ao priorizar algumas áreas em detrimento de outras.

Apesar de as práticas de ensino e aprendizagem não serem um reflexo direto do texto oficial, como afirma Bernstein (1996), documentos como a BNCC são orientadores e norteiam a reorganização dos currículos estaduais, dos projetos políticos pedagógicos (PPP) escolares, a distribuição das disciplinas em cada ano da etapa do ensino médio, a carga horária e os processos de avaliação. Desta forma, os efeitos da BNCC no ensino médio podem ser sentidos principalmente nas áreas que passaram a ser consideradas não obrigatórias e não prioritárias, como a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus respectivos componentes disciplinares (Sociologia, Filosofia, História e Geografia).

Tomando por base o componente disciplinar Sociologia, é possível constatar discontinuidades no processo de construção do texto oficial da BNCC e a visão de determinados grupos políticos sobre os sentidos do ensino de Sociologia. Tal constatação foi realizada a partir de análise crítica, ora tomando como referência a forma, ora os conteúdos, das diretrizes apresentadas nas três versões curriculares da BNCC. Além disso, foi considerado o contexto político, econômico e educacional de produção das diretrizes e o espaço destinado à disciplina Sociologia, a partir das propostas e dos pareceres elaborados por especialistas da área.

Portanto, este artigo mostra, com um enfoque analítico e descritivo, como o componente disciplinar Sociologia é apresentado nos ar-

ranjos curriculares nacionais, divulgados no processo de elaboração da BNCC, e como a definição de diretrizes que priorizam e garantem a obrigatoriedade de apenas alguns componentes disciplinares pode resultar em desigualdades educacionais. Desse modo, o texto apresenta primeiro o contexto de produção da BNCC e as conexões com as dimensões social, política e econômica. Em seguida, mostra as mudanças implementadas pela Reforma do Ensino Médio e os efeitos sobre a disciplina Sociologia, a partir dos três arranjos curriculares elaborados.

A construção da BNCC e as alternâncias decorrentes das agendas de Governo

A Lei da Reforma do Ensino Médio acelerou a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificando tensões e conflitos sobre a forma de organização do currículo e gerando incertezas em relação ao ensino de Sociologia. O prenúncio desse cenário conflitivo em torno das políticas curriculares para o ensino médio se deu com a elaboração do Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 (BRASIL, 2013), que defendia a instituição de uma jornada em tempo integral, uma formação mais técnica do que propedêutica, a organização dos componentes disciplinares em áreas de conhecimento e uma composição curricular formada por uma parte *comum* e outra *diversificada*.

As discussões relativas ao PL 6.840 foram marcadas, de um lado, pela contribuição e assessoria de segmentos sociais do setor privado, como o Instituto Alfa e Beto e o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, e, por outro lado, pela ausência de diálogos com entidades do campo educacional e setores da sociedade civil. Estes últimos se reuniram e criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino

Médio, formado por instituições como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que interferiu no sentido da não aprovação do PL, resultando, conseqüentemente, no seu hiato (SILVA; BOUTIN, 2018).

A formação de um currículo nacional com um *núcleo comum* e uma *parte diversificada* não é uma proposição nova, pois já se apresentava na Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que dispunha sobre o ensino de 1º e 2º graus. É importante mencionar também que reformas do ensino e reformulações do currículo não são recentes na história da educação brasileira, pois, de acordo com Marcílio (2005), entre 1759, ano da expulsão dos Jesuítas, e 1996, ano da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), houve pelo menos 21 reformas no ensino médio, sendo muito mais numerosas as do ensino fundamental.

A proposição de conteúdos mínimos para a educação básica no Brasil apresenta-se em outros documentos e legislações oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, nas diretrizes curriculares nacionais produzidas nos anos 1990 e revisadas nos anos 2000 e, por último, no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a). Assim, a proposta de um currículo nacional prevista na Constituição apenas para o ensino fundamental foi, no decorrer das legislações e diretrizes citadas, ampliada para a etapa do ensino médio, tornando-se uma estratégia para alcançar as metas do PNE. A Lei nº 13.005/2014, que respalda o PNE, define o estabelecimento e a implantação de

diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014b, s/p).

Tendo em vista o impulso dado pelo PNE e a Lei nº 13.005/2014 que o subsidiou, o Ministério da Educação iniciou a elaboração de documentos que apresentassem os *direitos e objetivos de aprendizagem*. Foram nomeados redatores no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como realizados seminários e reuniões que resultaram na construção do primeiro texto da BNCC.

O MEC apresentou a primeira versão e submeteu-a para consulta pública em setembro de 2015, no ano inicial do segundo mandato de Dilma Rousseff. A presidente, após reeleita, afirmou em seu discurso de posse que sua gestão seria baseada no lema *Brasil, Pátria Educadora*, pois visava priorizar a educação em seu governo e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos programas e políticas implementados pelo seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Contudo, durante esse mandato enfrentou diversos problemas no comando do Ministério da Educação, além dos cortes orçamentários (WALDOW, 2014).

No período em que permaneceu no governo, ocorreram três trocas de ministros (Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante) e o Ministério do Planejamento, por meio de políticas de ajuste fiscal, anunciou um corte orçamentário bilionário na pasta da educação, em virtude da crise econômica que afetava o país desde 2010. Ademais, as relações fragilizadas entre Estado e sociedade, que se evidenciaram, principalmente, nas manifestações de 2013, a reeleição de Dilma, marcada por uma margem de votos reduzida e um congresso nacional hostil, formado por bases conservadoras, impediram a ampliação de uma agenda mais progressista (OLIVEIRA; SOUSA; PERUCCI, 2018).

Foi nesse contexto político-econômico que tanto o primeiro como o segundo texto da BNCC estavam sendo construídos e foram lançados para consulta pública. O primeiro na gestão do filósofo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 04/10/2015), que substituiu o ministro Cid Gomes quando este pediu demissão para não causar problemas com a base do governo, após ele mesmo ter feito uma declaração contrária aos deputados, chamando-os de oportunistas durante sessão na Câmara. O segundo texto foi disponibilizado para consulta pública no final da gestão de Aloizio Mercadante (05/10/2015 a 11/05/2016), nove dias antes do ministro ser exonerado do cargo devido ao afastamento da presidente, após a abertura do processo de *impeachment*.

O ex-ministro Renato Janine Ribeiro faz uma narrativa sobre o contexto da política educacional durante seu mandato no livro *A pátria educadora entra em colapso* (2018), no qual mostra o cenário preocupante de um governo sem apoio da base social e um Congresso Nacional que procura sabotar a presidente. Ribeiro (2018) mostra que o lema *Brasil, pátria educadora* era certo, mas foi tomado no momento errado, porque diante da crise econômica e dos cortes orçamentários não era possível expandir os investimentos na educação. Além disso, afirma que sua demissão não foi por problemas no Ministério, mas devido a um rearranjo político para tentar salvar o mandato que se aproximava da sua deposição.

Mesmo com um cenário político conturbado, as diretrizes das duas versões da BNCC foram discutidas no país por meio de consultas públicas e seminários estaduais. É possível notar, ao analisar esses dois documentos e os pareceres de especialistas, a continuidade de uma política curricular que, apesar da classificação em áreas de conhecimento, valoriza saberes disciplinares como a Sociologia e a Filosofia.

Todavia, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer (PMDB) à presidência, é notória uma nova direção na política curricular nacional marcada pela descontinuidade nos arranjos da BNCC que estavam sendo construídos, cujo impacto é sentido principalmente na etapa do ensino médio.

O “novo” rumo dado ao currículo nacional no governo de Temer teve início com a adoção da Medida Provisória (MP) 746/2016 (BRASIL, 2016a), que retoma os pressupostos apresentados no PL 6.840 de 2013, cujo objetivo era a reforma do ensino médio. Essa MP tramitou em caráter de urgência, demonstrando a tentativa do governo de silenciar o debate e impedir a mediação de órgãos intermediários do campo educacional, característica rotineira nas reformas educacionais de alguns países da América Latina (OLIVEIRA, 2005).

A MP dividia o currículo do ensino médio em dois momentos: o primeiro, com uma formação básica comum, e o segundo, com cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais cada estudante escolheria apenas um. Excluía do currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia, conquistada pela Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), e garantia apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, bem como a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês.

De acordo com Silva (2018), o currículo proposto pela MP impossibilita o acesso a uma ampla gama de conhecimentos e, ao excluir Sociologia e Filosofia, compromete a formação dos estudantes em um contexto marcado “por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo” (SILVA, 2018, p. 4).

Concomitantemente, a PEC do Teto dos Gastos (Projeto de Emenda Constitucional 241/2016) (BRASIL, 2016b) propunha um novo regime fiscal para o país, inviabilizando pelos próximos vinte anos o aumento de financiamento para áreas sociais como a educação básica. O novo fisco se estenderia pelo período de vigência dos dois PNE e interferiria nos investimentos necessários para o cumprimento das metas estabelecidas. A proposta é controversa e leva às indagações: tendo em vista que os recursos já são insuficientes, como garantir a execução do previsto no PNE? Quais condições são garantidas pelos governos para enfrentar as desigualdades educacionais?

Tais regulamentações e o cenário de incerteza geraram insatisfação e revolta nas comunidades escolar e acadêmica, levando a um movimento de ocupação de instituições educacionais em vários estados do país (FERREIRA; SANTANA, 2018). Um dos movimentos emblemáticos foi o *Ocupa Paraná*, que, em outubro de 2016, teve cerca de 850 escolas, 14 universidades e três núcleos de educação ocupados (MARCOCCIA; SOUZA; PEREIRA, 2019). Apesar das manifestações contrárias de setores do campo educacional e da sociedade civil, a MP 746/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, sendo sancionada como a Lei nº 13.415/2017. E, também, a PEC do Teto dos Gastos foi promulgada e acrescida ao ordenamento jurídico como Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016c).

Com uma tentativa de legitimar as mudanças estruturais na política educacional, o governo passou a veicular, por meio de propagandas televisivas e nas redes sociais, que a Reforma do Ensino Médio era uma resposta aos problemas educacionais, como o alto índice de abandono escolar e o baixo desempenho dos alunos do ensino médio nas avaliações externas. Apresentando o contexto atual da educação de forma pessimista, as peças publicitárias do governo federal tentavam mos-

trar a viabilidade da proposta e garantir a adesão da população ao se referir ao ganho de autonomia do estudante com o seguinte enunciado: *Agora é você quem decide seu futuro* (KASPARI; FREITAS, 2017). Contudo, a viabilidade da reforma foi questionada por segmentos do campo educacional e o enunciado acima, sob uma máscara simpática de autonomia, esconde a reprodução das desigualdades sociais, já que a MP não obriga os sistemas de ensino a oferecerem todas as opções formativas.

Nesse contexto de tramitação da MP e sua transformação em lei, a terceira versão da BNCC começou a ser redigida em agosto de 2016, sendo entregue a parte do ensino médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2018, com aprovação e homologação no mesmo ano. Durante o período de elaboração desta versão, o ministro da pasta foi Mendonça Filho (12/05/2016 a 06/04/2018), designado para esse cargo por Michel Temer. Apesar da consulta pública realizada antes da homologação, o documento se apresenta como uma versão descontinuada, pois o arranjo curricular proposto difere das duas versões anteriores.

Tendo em vista estudos sobre as políticas educacionais no período de elaboração do currículo nacional (SILVA, 2018; CASAGRANDE; ALONSO; SILVA, 2019; OLIVEIRA; SOUSA; PERUCCI, 2018) e o cenário político descrito até aqui, é possível afirmar que a descontinuidade na construção do documento oficial da BNCC decorre da alternância do governo e a implementação de sua agenda liberal.

De acordo com Kuenzer (2000), a reforma curricular do governo Michel Temer tem similaridade ideológica com a do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ao retomar uma agenda liberal. Baseada no slogan *O Ensino Médio agora é para a vida*, a política curricular de FHC visava oferecer uma formação básica sucedida

de ênfases, escolhidas pelos alunos, com o objetivo de desenvolver competências específicas.

A Reforma do Ensino Médio tem também uma simbiose com o mercado, como afirma Casagrande, Alonso e Silva (2019), ao lembrar do empréstimo aprovado junto ao BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e da utilização desses recursos no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Para os autores, esse tipo de investimento vinculado a empréstimos bancários compromete o combate às desigualdades educacionais, pois são recursos que vêm com um receituário de como devem ser realizadas suas possibilidades.

Apropriando-se da ideia de Lombardi e Saviani (2008), a descontinuidade nas políticas educacionais, em decorrência da prioridade dada à agenda de governo em vez da agenda de Estado, é um problema que impede a superação das desigualdades educacionais: “Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade.” (2008, p. 271 *apud* OLIVEIRA; SOUSA; PERUCCI, 2018).

A análise comparativa entre as duas primeiras versões e o documento oficial da BNCC mostra que a produção do currículo nacional no Brasil foi afetada pela agenda do governo e que as diretrizes se baseiam em perspectivas curriculares ora distintas, ora divergentes, como pode ser visto na descrição apresentada a seguir da BNCC e suas implicações sobre o ensino de Sociologia.

O Novo Ensino Médio, a BNCC e as implicações sobre o ensino de sociologia

A Lei da Reforma instituiu outra configuração para a última etapa da educação básica designada como *Novo Ensino Médio*, que busca sua legitimidade em diretrizes curriculares nacionais distintas das vigentes e dos arranjos que estavam sendo produzidos e cujas implicações são notórias no ensino de componentes disciplinares como a Sociologia.

O *Novo Ensino Médio*, além de slogan da reforma empreendida pelo governo Temer, pode designar a “nova” configuração para a última etapa da educação básica marcada por uma reorganização curricular, por outra forma de financiamento público e pela mudança no sentido e finalidade do ensino médio. Tendo em vista o escopo deste artigo, apresento, a seguir, as alterações curriculares preconizadas na legislação e presentes no texto oficial da BNCC. Mas, antes, é importante mencionar que a proposta do *Novo Ensino Médio* deve ser lida aqui entre aspas na medida em que retoma um *empoeirado discurso*, como disse Silva (2018), que embasou políticas curriculares de cunho liberal na década de 1990.

O *Novo Ensino Médio* é pautado pela ampliação da carga horária anual mínima de 2.400 horas no ensino médio para 3.000 horas, sendo que destas somente o limite de 1.800 deve compor a formação básica comum, enquanto o restante é destinado aos itinerários formativos.

A reforma delimita que o currículo seja formado por uma *base comum* e uma *parte diversificada*. A base comum apresenta os saberes divididos em áreas de conhecimento com nomenclatura acrescida do termo “e suas tecnologias”, retomando denominações presentes nas diretrizes da década de 1990 (SILVA, 2018, p. 4), são elas: Lingua-

gens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais devem ser desenvolvidas por meio de competências e habilidades. Já a parte diversificada é constituída por *itinerários formativos* que devem ser construídos em diálogo com a base comum e com a realidade cotidiana de cada escola, a partir das quatro áreas de conhecimento e do eixo Formação Técnica e Profissional.

Porém, conforme a legislação vigente, a oferta dos itinerários formativos fica a critério dos sistemas de ensino e das instituições escolares, que não têm a obrigatoriedade de ofertar todos os eixos formativos. Diante do contexto de redução de investimentos, pode-se pressupor que os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares não oferecerão todos os itinerários e, assim, haverá uma falsa possibilidade de escolha e protagonismo dos estudantes, bem como acentuará as desigualdades educacionais no país.

Além disso, a “autonomia” do estudante ao escolher um eixo formativo ou a possibilidade de os sistemas de ensino priorizarem um ou alguns eixos em detrimento de outros, enfraquece o sentido que estava sendo construído do ensino médio como *educação básica*, ou seja, etapa fundamental e obrigatória no processo de formação escolar indicada para a faixa etária de 15 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

É possível que os sistemas de ensino sejam levados a priorizar a Formação Técnica Profissional, devido à ausência de professores para todos os itinerários formativos e à possibilidade, autorizada por lei, de contratação de profissionais com *notório saber* (FERREIRA; SANTANA, 2018). A contratação de profissionais reconhecidos pela proximidade com a área de atuação, pela titulação, experiência profissional e que demonstram deter os conhecimentos necessários, mas

sem necessariamente ter uma formação pedagógica, contradiz o PNE, que apresenta a necessidade de se garantir que os docentes da educação básica tenham formação pedagógica por meio de curso de graduação na área.

No mesmo sentido de reconhecimento da notoriedade, a Lei da Reforma também autoriza a formalização de convênios com instituições de educação a distância (EaD), com o objetivo de ofertar cursos a serem integralizados na carga horária do estudante. As ofertas do itinerário formativo profissional e de curso por meio da EaD evidenciam a destinação do financiamento público para o setor privado, o comprometimento da qualidade da educação técnica profissional e a precarização do trabalho docente (SILVA, 2018).

A Reforma do Ensino Médio determina apenas a obrigatoriedade do ensino de Português e Matemática nos três anos dessa etapa. Com relação às outras áreas de conhecimento, como a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a lei continua, como a Medida Provisória que lhe antecedeu, não determinando a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia, mas agora apenas aquilo que designaram como seus *estudos e práticas*, deixando incerto como os conteúdos serão ensinados.

Tendo em vista que a Sociologia como disciplina escolar apresenta uma insuficiência de profissionais especializados (BODART; SILVA, 2016) e as suas idas e vindas nos currículos da educação básica na história das reformas educacionais brasileiras, a Sociologia pode ter uma diminuição na carga horária ou, até mesmo, uma interrupção no ensino médio.

Nota-se que a implementação do *Novo Ensino Médio* afeta de forma diferente as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes disciplinares, levando a uma reorganização dos currículos estaduais e dos projetos políticos pedagógicos das escolas que priorizam

alguns saberes em detrimento de outros. A nova configuração hierarquizada os componentes disciplinares e reforça a fragmentação que visa interromper.

Assim, o ensino de Sociologia, que, desde a obrigatoriedade garantida por lei no ano de 2008, teve um aumento na oferta em diversas redes estaduais de ensino, ganhou espaços de discussão no âmbito acadêmico e ampliou e diversificou o número de pesquisas (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014), pode sofrer descontinuidades, haja vista que a Lei da Reforma do Ensino Médio não propicia condições para o aumento da sua oferta e se baseia em uma perspectiva de currículo diferente daquela que propiciou o progressivo retorno da Sociologia escolar.

O cenário de produção da BNCC evidencia a disputa entre, pelo menos, dois modelos de currículo que se sucederam e se mesclaram na história das reformas educacionais brasileiras (SILVA, 2007). O primeiro é um *currículo científico* cuja identidade pedagógica está baseada na valorização das disciplinas científicas, do professor especializado visto como intelectual e da escola como instância transmissora da cultura. Esse modelo propicia uma identidade disciplinar clara e leva o estudante a se apropriar dos fundamentos e instrumentais das ciências.

O segundo é o *currículo regionalizado por competências*, que agrupa os saberes em regiões de conhecimento visando sua aplicabilidade à realidade imediata. Esse modelo influencia a construção de currículos flexíveis que são elaborados a partir do cotidiano do estudante visando sua aplicabilidade no campo do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Tais modelos de currículo nortearam a construção dos textos da BNCC, levando cada versão a atribuir sentidos, ora diferentes, ora divergentes, para o ensino de Sociologia, conforme pode ser observado na diferença entre as duas primeiras versões da BNCC e o texto do documento oficial.

A primeira versão da BNCC

A primeira versão da BNCC apresenta um currículo para o ensino médio com os saberes organizados em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) justificando que essa divisão visa superar a fragmentação decorrente do número excessivo de disciplinas e, por sua vez, produzir uma integração e contextualização desses saberes. Contudo, apesar da divisão iniciar por área de conhecimento, o texto ressalta as especificidades das disciplinas que integram as diferentes áreas, mostrando que serão mantidas na configuração a ser implementada.

A busca pela integração entre os componentes de uma mesma área de conhecimento ou entre as diferentes áreas é sugerida via *temas integradores*, entendidos como “questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação”, são eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015, p. 16).

Para cada área, são apresentados objetivos gerais e também, para cada ano do ensino médio, são organizados *eixos* que reúnem os *objetivos de aprendizagem* apresentados a partir das respectivas disciplinas que compõem cada área de conhecimento. O documento revela que, ao definir *eixos* e *objetivos de aprendizagem* para cada ano, não pre-

tende ser prescritivo, mas oferecer uma orientação mais precisa. Não obstante a possibilidade de o texto ser tomado como um preceito devido às suas divisões e subdivisões, a proposta enseja a garantia de que as quatro áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas sejam mantidas nos três anos do ensino médio. A valorização dos componentes disciplinares é percebida na ênfase dada a cada um, reforçando sua importância na formação escolar básica.

Tomando como objeto empírico a disciplina Sociologia, ela é apresentada como um saber com “abordagem qualificada da realidade social que enriquece a formação desenvolvida pelos demais componentes curriculares de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2015, p. 296). O quadro a seguir (QUADRO 1) mostra o lugar da Sociologia na composição curricular sugerida, ressaltando principalmente informações que foram mencionadas nos pareceres dos especialistas.

Quadro 1 – O componente curricular Sociologia na primeira versão da BNCC

	ANO		
	1°	2°	3°
Eixo	Iniciação à perspectiva sociológica – a relação entre o eu e o nós	Processos de formação de identidades políticas e culturais	Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e Compreensão sociológica do trabalho
Síntese dos objetivos de aprendizagem	“[O]ferecer ao/à estudante uma iniciação à perspectiva sociológica, discutindo e problematizando a relação entre indivíduo e sociedade, entre biografia e história e entre a capacidade de agência do indivíduo e a estrutura social” (p. 298)	“[O]ferecer ao/à estudante o acesso a conceitos que permitam compreender como a relação indivíduo/sociedade, trabalhada no ano anterior, se desdobra em processos de construção de sentimentos de pertencimento, de lutas e conflitos” (p. 298)	“[C]ompartilhar diferentes tipos de conhecimento sobre formas de organização política, em especial a democracia [...]. Problematicar a relação entre trabalho e sociedade, de modo a situar os/as estudantes em discussões [sobre o] mercado de trabalho na cena contemporânea” (p. 298)
Conceitos sugeridos	Fato social, estamento, classes sociais, ações e relações sociais, igualdade/desigualdade e diversidade	Solidariedade, conflitos, exclusão, discriminação e estigma, ações coletivas, movimentos sociais, reconhecimento e consumo	Poder, participação social e política, direitos e deveres, globalização e novas relações de trabalho

Orien- tação peda- gógica	Relacionar os processos sociológicos com a vida cotidiana dos(as) estudantes. Utilizar, de forma didática e lúdica, a prática da pesquisa de campo, da aplicação de questionários e da análise de dados.	A partir do cotidiano dos(as) estudantes, discutir sobre identidades juvenis, movimentos sociais, os direitos de minorias, as formas de violências, o racismo e a homofobia.	Discutir sobre os papéis do Estado, as diferentes formas de autoritarismo e democracia, a participação social e política e o exercício da cidadania. Com relação ao trabalho, discutir Projetos de Futuro a partir da compreensão que os jovens têm sobre o mundo do trabalho.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015).

O quadro mostra um currículo que organiza os conteúdos de forma sequencial, incorporando os três ramos das Ciências Sociais: no primeiro ano, reúne temáticas oriundas da Sociologia, como o processo fundacional da sociedade a partir da relação entre o individual e o coletivo; no segundo ano, as identidades culturais e os direitos das minorias abordados pela Antropologia; e, no terceiro ano, as formas de organização do poder explorados pela Ciência Política.

O documento sugere uma lista de conceitos das Ciências Sociais a serem abordados para alcançar os *objetivos de aprendizagem*. Com relação a isso, os pareceristas¹ se posicionaram criticamente: a pro-

¹Os pareceres de professores do ensino superior disponíveis no site da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) totalizam 24 contribuições para a área de Ciências Humanas: História (9), Geografia (8), Filosofia (4) e Sociologia (3). O componente curricular Sociologia recebeu pareceres de: Helena Bomeny, professora titular de Sociologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Carlos Benedito Martins, professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) e, neste período, presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS);

fessora Helena Bomeny (UERJ) afirmou que os conceitos são uma abstração e muitos estudantes, quando estão em contato com eles, têm dificuldades de percebê-los como resultantes das relações sociais concretas.

De modo semelhante, o professor Carlos Benedito Martins (UnB) afirmou que a sugestão de conceitos pode levar o docente a reproduzir práticas pedagógicas dos cursos de graduação e querer que o estudante do ensino médio utilize a linguagem própria dos sociólogos, e isto não é o objetivo desta disciplina na educação básica. Por sua vez, o professor da UnB sugeriu a apresentação de *temas, problemas e questões*, devendo os conceitos serem abordados de forma implícita. Indica também a revisão dos objetivos de aprendizagem do terceiro ano, pois considera a discussão sobre o trabalho mais próxima do eixo com temáticas sociológicas.

Observa-se no documento uma orientação pedagógica mínima que, em geral, indica a realização de discussões que têm como ponto de partida o cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, o professor Diogo Sousa (UFV/MG) recomenda o ensino, desde o primeiro ano, de conteúdos produzidos no âmbito da Sociologia brasileira, de forma a facilitar o processo de se aproximar da própria realidade, pensar a si mesmo e o outro.

Em geral, a Sociologia é considerada, nessa primeira etapa da BNCC, uma disciplina científica importante para a formação cognitiva dos estudantes durante toda a etapa do ensino médio. Atribui-se um sentido à disciplina de componente fundamental na educação básica dos jovens brasileiros, dando ênfase às teorias, conceitos e temas dos três ramos que compõem as Ciências Sociais.

e de Diogo Tourino de Sousa, professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais.

A segunda versão da BNCC

A segunda versão da BNCC mantém a organização dos saberes em áreas de conhecimento, define objetivos gerais de aprendizagem e continua apresentando os componentes disciplinares como elementos importantes no processo de formação. De forma semelhante à versão anterior, estabelece *temas especiais* com o intuito de garantir a integração entre componentes disciplinares e áreas de conhecimento. Nesse documento, são eles: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; e Educação ambiental. Nota-se, assim, a continuidade de assuntos presentes na versão anterior e a alteração da nomenclatura de outros, mas não são delimitados objetivos, nem orientações pedagógicas. Tais conteúdos resultam de ordenamento legal e são acrescentados aos currículos e projetos políticos pedagógicos para serem trabalhados no âmbito escolar.

Esse arranjo curricular apresenta a possibilidade de integração do ensino médio à Educação Profissionalizante e Tecnológica que, posteriormente, será regulamentada por lei. Aqui, observa-se que, pontualmente, o currículo retoma a finalidade dada ao ensino médio de fase preparatória para o mercado de trabalho, não priorizando a concepção de etapa estratégica do processo de modernização e democratização de uma nação, como definiu Nosella (2015).

Para cada componente disciplinar, são definidas *Unidades Curriculares (UC)* que reúnem *objetivos de aprendizagem* específicos. Contudo, essas unidades não são seriadas, podendo uma disciplina do ensino médio, como a Geografia, ter cinco unidades curriculares. Essa forma de organização em UC dá margem para que disciplinas como a Sociologia e a Filosofia, mesmo com três UC cada uma, se-

jam trabalhadas em apenas uma parte e não durante todo o ensino médio.

De acordo com o documento, as UC foram desenvolvidas para subsidiar o planejamento curricular das instituições escolares, tanto da base comum como também da parte diversificada, permitindo a combinação de UC e a formação de novos arranjos. Antes de apresentar as UC, o documento dedica uma seção para elencar as expectativas em relação ao ensino de cada disciplina. Com relação à Sociologia, o quadro a seguir (QUADRO 2) mostra aspectos da organização do currículo proposto nesse documento.

Quadro 2 – Composição do componente curricular Sociologia na segunda versão da BNCC

	UNIDADE CURRICULAR		
	1	2	3
Título	Da sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social	Da introdução à abordagem socioantropológica à reflexão sobre a diversidade sociocultural	Da formação do indivíduo e do cidadão moderno ao Estado Democrático de Direito no Brasil

Síntese dos objetivos de aprendizagem	Introdução à abordagem sociológica. Reconhecimento dessa ciência como modo de praticar a desnaturalização e o estranhamento. Ênfase em vários marcadores sociais como o trabalho, a ocupação, dimensões étnico-raciais, religiosa, regional etc.	Discussão de conceitos e categorias como etnocentrismo, relativismo cultural e alteridade. Relacionar o tema da violência, direitos humanos e justiça ambiental ao reconhecimento das diferenças e à tolerância. Analisar movimentos sociais contemporâneos e a construção de sentimentos de pertencimento.	Identificar processos de modernização e transformações econômicas nas relações de trabalho, no exercício de poder, nas tecnologias e nas relações sociais. Conhecer formas de organização dos Estados modernos, de participação política e de exercício da cidadania.
Objetivo de aprendizagem relacionado à pesquisa	Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de desigualdade social.	Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural.	Pesquisar as relações entre trabalho e cidadania. Pesquisar as características do Estado Democrático de Direito brasileiro.
Temas Especiais	Culturas indígenas e africanas	Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental; Culturas indígenas e africanas	Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturais Digitais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016d).

No que se refere às Ciências Humanas e, especificamente, à Sociologia, a segunda versão da BNCC é ambígua, pois, quanto à forma de organização do currículo, apresenta algumas mudanças que produz descontinuidades; no entanto, quanto aos conteúdos da disciplina Sociologia, acaba dando continuidade, adotando sugestões dos pareceres de especialistas.

O texto sugere um currículo não seriado e possibilita uma apropriação modular, no sentido de que as disciplinas podem ser ministradas em apenas uma parte do ensino médio desde que cumpram os objetivos de aprendizagem propostos. Assim, não garante a presença da Sociologia e outras disciplinas nos três anos do ensino médio.

Por outro lado, o documento absorve as indicações dos pareceristas, mostrando a continuidade no seu processo de elaboração. Cada *unidade curricular* assume uma das identidades dos ramos das Ciências Sociais: a primeira, uma abordagem sociológica, incorporando discussões sobre o trabalho, como foi sugerido por Carlos Benedito Martins; a segunda, a Antropologia, com conteúdos relacionadas à identidade e à diversidade sociocultural; e a última, a Ciência Política, com temas relacionados às formas de organização econômica e do poder.

Nota-se uma dispersão da lista anterior de conceitos na apresentação dos *objetivos de aprendizagem*; a indicação de que a mobilização dos conteúdos seja de forma progressiva, do mais simples ao mais complexo, e a incorporação da pesquisa como ferramenta pedagógica de aproximação entre os estudantes e a realidade brasileira, como foi proposto pelo professor Diogo Sousa. O desenvolvimento de atitudes investigativas no contexto pedagógico, de acordo com Pimenta e Lima (2019), contribui para a superação da fragmentação entre teoria e prática, pois é uma atividade que envolve reflexão, problematização

e intervenção.

Assim, a partir do componente Sociologia, observa-se até aqui a construção de um currículo que valoriza o saber científico, a identidade pedagógica de cada disciplina e busca evitar conhecimentos sem significados para os estudantes, como discussões distantes da realidade concreta das juventudes.

A versão oficial da BNCC

A versão oficial da BNCC apresenta a configuração do *Novo Ensino Médio*, isto é, uma etapa organizada em regiões de conhecimento que diz não excluir as especificidades e saberes disciplinares, mas no modo como sistematiza o currículo recria fragmentações e reforça centralidades ao priorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros.

O texto apresenta a BNCC como resposta aos problemas do ensino médio, considerado *um gargalo na garantia do direito à educação*, e retoma argumentos levantados no período de tramitação da MP 746/2016, inclusive, aqueles difundidos nas propagandas televisivas do governo federal.

Uma das principais mudanças é a substituição dos *objetivos de aprendizagem* por *competências e habilidades*, de forma que a BNCC oficial apresenta dez *competências gerais* para todo o ensino médio e *competências específicas* para cada área de conhecimento, que devem ser desenvolvidas tanto na parte comum como na parte diversificada, designada agora de *itinerários formativos*.

No que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são delimitadas seis competências específicas e quatro *categorias fundantes* que, no mesmo sentido dos *temas integradores e especiais*, buscam relacionar as competências entre si (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Composição da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na terceira versão da BNCC

Compe- tências espe- cíficas	1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
	2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
	3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
	4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
	5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
	6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Cate- gorias fun- dantes	Tempo e espaço Território e fronteira Indivíduo, sociedade, natureza, cultura e ética Política e trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da versão oficial da BNCC (BRASIL, 2018).

O documento reúne, em torno de cada competência, um conjunto de habilidades que procura desenvolver atitudes e valores no público estudantil. Diferente das duas versões anteriores, não são dedicados espaços para explicar a importância das disciplinas, essas são mencionadas pontualmente como saberes que podem ser mobilizados para o desenvolvimento das competências e habilidades.

A BNCC tem como conceito central a noção de *competência*, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos cognitivos ou procedimentais por meio de habilidades que respondam às demandas do cotidiano. Essa centralidade dada às competências evidencia a perspectiva de um modelo de currículo presente no Brasil na década de 1970, quando da instituição do ensino de 1º e 2º graus, e que orientou, nos anos 1990, a elaboração de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Ileizi Silva (2007), o currículo organizado por competências é elaborado em torno da aplicabilidade imediata, de forma que empobrece os conteúdos e simplifica o conhecimento científico. A emergência desse modelo interrompe a elaboração de currículos científicos na medida em que consagra o individualismo pedagógico, desqualifica as disciplinas tradicionais e valoriza os procedimentos de motivação mais do que os de ensino.

As políticas curriculares baseadas na noção de *competência* são limitadas por seu caráter pragmático e a-histórico, pois elas reproduzem “em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige”, como afirmou Mônica Silva (2018, p. 12).

Apesar das limitações desse modelo, as noções de competência

e habilidade passam a compor o repertório da BNCC e a orientar a construção de currículos estaduais e de projetos políticos pedagógicos escolares. O parecer de Helena Bomeny (UERJ), ainda da primeira versão, destacava que se a construção do ensino baseada em conceitos já é desafiadora quanto mais as indicações de competências e habilidades, que são genéricas e apresentadas sem um indicativo de progressão.

Nesse modelo de currículo, a Sociologia se torna um saber a ser ou não mobilizado, um saber optativo, retraído, dependente dos docentes da instituição escolar. O professor Diogo Sousa já alertava, também em parecer da primeira versão da BNCC, sobre o cuidado que se deve ter na sugestão de articulação interdisciplinar, pois disciplinas como a Sociologia, com baixa inscrição institucional e com a maior parte de seus docentes de outras áreas, podem ser eliminadas do âmbito escolar mesmo sem ser esta a intenção da referida articulação.

A versão oficial da BNCC revigora as incertezas quanto à presença da Sociologia e de outros saberes no ensino médio e interrompe um período de dez anos de consolidação da disciplina na formação escolar. Agora, a BNCC deixa a cargo das unidades federativas definir o lugar da Sociologia no ensino médio brasileiro.

Considerações sobre os efeitos educacionais de um controle político do conhecimento escolar

Com relação à política curricular nacional, “[n]ão somos a única nação em que uma coalisão predominantemente de Direita veio a incluir tais propostas na pauta educacional” (APPLE, 1999, p. 62). Essas foram as palavras de Michel Apple ao se referir aos Estados Unidos e países como Inglaterra, Grã-Bretanha e Japão, quando instituí-

ram uma política do conhecimento oficial. A constatação do referido autor não só serve para descrever o caso brasileiro, como também levanta uma série de implicações que precisam ser levadas em conta na implementação dessa política no Brasil.

O quadro descontínuo no processo de produção do documento oficial da BNCC, apresentado neste artigo, mostra que, por trás das regulamentações que definem saberes obrigatórios e prioritários, há uma investida ideológica dos segmentos políticos que defendem a implementação de uma agenda liberal. Tais regulamentações restringem o acesso a saberes considerados importantes para a formação humana e a consciência crítica, como a Sociologia e as demais ciências humanas e sociais, como também altera o sentido dado ao ato de educar no ensino médio para uma pedagogia de aplicabilidade imediata que prepara os estudantes para ocuparem postos no mercado de trabalho.

As proposições da BNCC produzem um currículo oficial sem refletir ou incorporar nas discussões a presença de outros currículos difundidos por meio da Política Nacional de Livro Didático (PNLD) no Brasil. No caso da Sociologia, desde 2012, quando passou a integrar o PNLD, os livros didáticos foram amplamente difundidos e passaram a circular entre professores e alunos. O trabalho de Sousa Neto, Almeida e Pessoa (2015) mostra que o livro didático extrapola sua condição de ferramenta didática e se torna uma referência para o currículo de Sociologia em escolas públicas no Estado do Ceará. Diante disso, não é apresentada uma orientação sobre como implementar um currículo nacional mediante a presença de outros tantos currículos, como os sugeridos pelos livros didáticos.

Entende-se, com base em Apple (1999), que a implementação de um currículo com objetivos de aprendizagem padronizados requer um amplo investimento e representa a tentativa dos governantes de elevar

o nível educacional diante de cenários de perda da sua legitimidade. Nesse sentido, a BNCC se apresenta como uma proposição inviável diante dos cortes orçamentários do investimento público na educação e, também, uma proposta que dá margem para as forças de mercado operarem. A aceleração na construção da BNCC no Brasil mostra a busca do governo Temer de dar uma resposta à crise educacional que seus apoiadores contribuíram para intensificar ao sabotarem o programa de governo *Brasil, pátria educadora*.

Smith, O'Day e Cohen (1990 *apud* APPLE, 1999), ao se referirem às políticas curriculares norte-americanas, afirmam que a implementação de um currículo nacional requer o que eles não têm e, acrescento, nós também não possuímos: a articulação entre diversas instâncias.

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo. [...] [U]m currículo nacional, para ter validade e eficácia requereria também a criação de um *tecido articulador* social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias tanto do currículo das escolas como da formação de professores. Esses vínculos atualmente não existem. (SMITH; O'DAY; COHEN, 1990 *apud* APPLE, 1999, p. 65-66, grifo nosso).

O fragmento citado sobre os fatores necessários para uma implementação de sucesso revela não só a ausência do *tecido articulador* na política educacional brasileira e no processo de definição no documento oficial da BNCC, como também mostra as mudanças que esse documento desencadeará na educação básica, como aquelas relacionadas à formação de professores e aos exames de avaliação nacional.

A definição de um currículo nacional interfere diretamente na po-

lítica de formação docente, que, a partir de agora, precisa tomar a BNCC como referência e traçar diretrizes padronizadas para a formação inicial e continuada de professores. Ela interfere diretamente nos princípios pedagógicos e políticos da prática docente ao propor outro modelo curricular que passa a valorizar mais as demandas imediatas, as necessidades do mercado e a oferta de um leque de opções formativas atraentes para os estudantes.

A padronização de diretrizes visa também à implementação de sistemas de avaliação nacionais, que definem critérios objetivos para as avaliações institucionais com o intuito de nivelar o aproveitamento em cada área de conhecimento. Contudo, objetivar currículos e avaliações institucionais em países marcados por uma distribuição desigual de poder, como o Brasil, pode contribuir para aumentar o hiato entre os diferentes.

Segundo Apple (1999), um sistema de avaliação unificado e diretrizes curriculares padronizadas levam os pais e os consumidores da educação a avaliar e responsabilizar as escolas e os professores pelo sucesso ou fracasso escolar; se tornam instrumentos de controle que fornecem “selos de qualidade” via organizações internacionais; e rotulam os estudantes pobres de forma mais neutra, culpando os discentes, seus pais e as escolas que frequentam. Nesse sentido, Silva (2015) afirma que a proposta da BNCC

vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e a diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. (SILVA, 2015, p. 375).

Os sistemas de avaliação nacional têm sua origem na emergência de um *Estado avaliador*, um modelo de gestão pública que segue as estratégias definidas por agências internacionais e adota medidas

políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado. Assim, as avaliações institucionais realizam testes padronizados e classificam os estudantes a partir de indicadores objetivos, elaborados no próprio país e em organizações internacionais, visando assegurar a eficiência e garantir o controle do que deve ser ensinado. No entanto, os indicadores são idealizados em países hegemônicos economicamente e os resultados obtidos têm se tornado uma forma do Estado minimizar sua participação na oferta dos serviços educacionais. Tais sistemas de avaliação estimulam a premiação e a meritocracia nas instituições educacionais, precarizando, ainda mais, o trabalho docente (DIAS SOBRI-NHO, 2004; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Considerando que a BNCC não será apropriada do mesmo modo no contexto nacional, é importante enfatizar que para um sistema de avaliação ser considerado democrático ele deve se subjetivar constantemente, ou seja, “reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos” (APPLE, 1999, p. 76-77).

No entanto, diante da BNCC já instituída e do que se instituirá em relação às avaliações nacionais, o que ainda pode ser feito? Quais as possibilidades táticas de resistir política ou pedagogicamente e se opor ao que vem sendo implementado? Qual o lugar possível de saberes considerados não obrigatórios e não prioritários, como a Sociologia e as outras ciências humanas e sociais?

Considerando o argumento de Moraes, Guimarães e Tomazi (2006) de que a Sociologia só se consolidará no âmbito escolar no contexto de uma perspectiva curricular que valorize os campos disciplinares, é possível afirmar que o papel da Sociologia na formação de jovens e adolescentes, diante da implantação do currículo baseado em

competências, dependerá da forma como as diretrizes estaduais vão se apropriar da BNCC e interpretar a prescrição de *estudos e práticas* de Sociologia, bem como do espaço dado a esse saber na mediação docente e nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares.

Referências

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.; SILVA, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 22, 2016, p. 197-233.

BRASIL. *Lei nº 5.692/1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. *Lei 11.684/2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. 2013. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Brasília: Diretoria de Estudos Educacionais, 2014a. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso: 19 jan. 2020.

BRASIL. *Lei 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (1ª versão)*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. *Medida Provisória MP 746/2016*. Brasília, 22 de setembro de 2016. 2016a. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso: 08 out. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição PEC 241/2016*. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal. 2016b. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. *Emenda Constitucional 95/2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016c. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (2ª versão)*. Brasília, DF: MEC, 2016d. Disponível em: Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 08 out. 2019.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 60, jan./mar. 2019, p. 407-425.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004, p. 703-725.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. A reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia. *Revista Perspectiva Sociológica*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2018, p. 41-53.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o PIBID no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014.

KASPARI, Tatiane; FREITAS, Ernani. Quem conhece aprova? Análise discursiva da propaganda governamental do Novo Ensino Médio. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, n. 18, v. 3, 2017, p. 295-312.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000, p. 15-39.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MARCOCCIA, Patrícia; SOUZA, Rodrigo; PEREIRA, Maria de Fátima. Processos de reintegração de posse das escolas ocupadas pelos estudantes no Paraná: a ideologia burguesa do aparelho judiciário e policial. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 22, n. 2, mai./ago. 2019, p. 374-382.

MORAES, Amaury; GUIMARAES, Elisabeth; TOMAZI, Nelson. Sociologia. In: BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC, 2006. p. 343-372.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015, p. 121-142.

OLIVEIRA, B.; SOUZA, W.; PERUCCI, L. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, Edição Especial, dez. 2018, p. 47-76.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005, p. 753-775.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas

faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240001, 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. *A pátria educadora entre em colapso*. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 31, n. 3, set./dez. 2015, p. 493-510.

SILVA, Ileizi Fioreli. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007, p. 403-427.

SILVA, Karen; BOUTIN, Aldimara. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, jul./set. 2018, p. 521-534.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015, p. 367-379.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018, p. 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMITH, Marshall; O'DAY, Jennifer; COHEN, David. National Curriculum, American Style: what might it look like? *American Educator*, v. 14, 1990, p. 10-47.

SOUSA NETO, Manoel; ALMEIDA, Rosemary; PESSOA, Márcio. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: *Anais X ANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014, p. 1-18. Disponível em: xanped-sul.faed.udesc.br. Acesso em: 21 jan. 2020.

Resumo:

O artigo analisa as políticas curriculares no Brasil no contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações sobre os componentes disciplinares considerados não obrigatórios e não prioritários após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino Médio de 2017. Tomando por base a disciplina Sociologia, foi possível constatar descontinuidades no processo de elaboração do documento oficial e alterações nos sentidos dados à etapa do ensino médio, em geral, e ao ensino de Sociologia, em particular, a partir da ascensão de segmentos políticos que defendem uma agenda liberal. A constatação se deu a partir da análise crítica, ora tomando como referência a forma, ora os conteúdos das diretrizes apresentadas nas três versões curriculares da BNCC, bem como dos pareceres de especialistas e das conexões mais amplas com as dimensões política, econômica e educacional do país.

Palavras-chave: Currículo; Políticas Curriculares; BNCC; Sociologia; Ensino de Sociologia.

Abstract:

The article analyzes curricular policies in Brazil in the context of production of the National Common Curricular Base (BNCC), and its implications on school subjects considered non-mandatory and non-priority, after the New Upper Secondary Education Reform was sanctioned in 2017. Considering the subject of Sociology, the research found discontinuities throughout the process of preparing the official document, and changes in the purpose of Upper Secondary Education, in general, and in the teaching of Sociology, in particular, amidst the rise of political segments that defend a liberal agenda. The observation was conducted from the standpoint of critical analysis, taking as reference both the structure and content of the guidelines presented in the three versions of the BNCC, as well as expert opinions, and broader connections with the country's political, economic and educational dimensions.

Keywords: Curriculum; Curriculum Policies; BNCC; Sociology; Teaching of Sociology.

Recebido para publicação em 04/07/2020.

Aceito em 11/08/2020.

Menos é Mais: Os *Waldorfs Downshifters*

Elaine Azevedo

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9637-6111>

elainepeled@gmail.com

Daniel Coelho de Oliveira

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2565-6551>

daniel.oliveira@unimontes.br

Introdução

O fenômeno *downshifting* — desacelerar ou mudar para menos — mobiliza estudos nas Ciências Sociais, mas ainda carece de precisão teórica e conceitual. Azevedo e Coelho (2016) mostram que

o termo assume um tipo de comportamento social no qual os indivíduos urbanos optam por desacelerar e simplificar seus cotidianos. Buscam frugalidade e equilíbrio entre trabalho e lazer, de forma a diminuir os efeitos do estilo de vida das sociedades industriais capitalistas como a sobrecarga laboral, a depressão e o estresse. *Downshifters* são as pessoas que trabalham menos e consomem pouco; aceitam menos dinheiro em troca de mais horas de lazer para realizar o

que pensam ser atividades essenciais na vida. Estão prontos para se envolver com atividades sustentáveis do ponto de vista ambiental. São indivíduos que buscam minimizar seu consumo, sem no entanto ter a obrigação de viver na pobreza ou no isolamento. Os adeptos da vida simples não negam, necessariamente, o progresso tecnológico ou a beleza material (...) Preocupam-se com a qualidade de vida, com meio ambiente, com questões sociais e com os direitos dos animais (AZEVEDO; COELHO, p. 2).

Esses autores compilaram diferentes movimentos e grupos que incorporam comportamentos desaceleradores como o Minimalismo discutido por Jay (2016), o Simplicidade Voluntária e o *The Center for a New American Dream*¹ que assumem práticas de resistência ao consumo. Citam ainda o *Slow Movement*, cujos adeptos renunciam ao materialismo e da vida rápida em direção a uma vida devagar e “conectada”. No âmbito da Economia encontram-se diferentes abordagens desaceleradoras. O economista inglês Ernst Friedrich Schumacher já fez a apologia da pequenez no seu livro *Small is Beautiful*. O precursor da Teoria do Decrescimento Serge Latouche defende uma sociedade que produza e consuma menos. André Seagre e sua Economia do Suficiente enfatiza a cultura da suficiência em um mundo com menos desigualdades sociais, “menos bem estar e mais bem viver” (CAROTENUTO, 2012, s/p). Schor e Thompson (2014) debruçam-se sobre a Economia Plena, assumida por pessoas que desejam trabalhar e gastar menos e criar mais, ao mesmo tempo em que contribuem para minimizar os problemas socioambientais globais. O Freeganismo dialoga com as premissas do anarquismo verde ou eco-anarquismo e se define como um estilo de vida que busca autonomia do capitalismo e do industrialismo a partir de práticas cooperativas de autogestão e mutualismo. *Movimentos com caráter panteísta também assumem*

¹Mais informação em: www.simplicidadevoluntaria.com Acesso em: 13 Mar 2016 e www.newdream.org Acesso em: 29 Mar 2016.

premissas desaceleradoras como Satish Kumar e o Sea Change que se propõe a ajudar a fazer mudanças de hábitos a partir das diretrizes da filosofia Zen (AZEVEDO; COELHO, 2016).

Os *Cultural Creatives* foram pesquisados entre 1986 e 2008 por Ray e Anderson (2000). Para eles, é crescente o número de estadunidenses nos EUA, maioria de classe média, que aderem à proposta ao escolher viver uma vida equilibrada de crescimento pessoal e espiritual que assegure seu bem estar e saúde pessoal, a sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida das futuras gerações.

Sem desconsiderar o tom demasiadamente positivo do estudo, é possível levantar algumas características, comuns ao perfil dos *cultural creatives* que serviram de base para as entrevistas desse estudo. Segundo Ray e Anderson (2000), os *cultural creatives* seriam indivíduos que:

1. Buscam por trabalhos coerentes com seu estilo de vida e promovem ou se envolvem em propostas de autoconhecimento e desenvolvimento espiritual como: práticas de consciência corporal, *workshops* de gerenciamento de estresses e de desenvolvimento espiritual não necessariamente ligados à sua religião de origem.
2. São interessados em manter relações sólidas; valorizam autenticidade e ações altruístas e voluntárias e o coletivismo. Promovem práticas de transporte coletivo e de compras, moradia e escolas cooperativas.
3. Fomentam estilo de vida saudável a partir do consumo de cosméticos e alimentos “naturais” e/ou orgânicos. Tratam-se com Medicinas tradicionais e práticas integrativas e complementares

4. Promovem a economia solidária e a responsabilidade socioambiental no ato do consumo; se importam-se com consumo excessivo e predatório. Ajustam seu estilo de vida às premissas de redução, reutilização e reciclagem de roupas, móveis, objetos em geral. Preocupam-se com uso de energia e transporte sustentáveis, com investimentos sociais e práticas ecológicas de moradia (ecovilas), turismo (ecoturismo), produção e consumo;
5. Assumem a preocupação com a preservação do meio ambiente;
6. Preocupam-se com justiça social e com ativismo político não formal. São ativistas ambientais e sociais em favor de minorias étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual. Envolvem-se em organizações e movimentos que lutam pela paz, pelo meio ambiente e pela garantia de direitos civis e sociais.
7. São reticentes frente à ciência e à tecnologia, mas não prescindem das integrações tecnológicas e da vida com qualidade e conforto.

Em estudos empíricos, Nelson e colaboradores (2007) estudaram indivíduos ligados a organização *Freecycle* que pratica a cultura da dádiva. Schor e Thompson (2014) e Hanore (2011) exploraram o fenômeno para além do consumo, a partir de uma variedade de práticas cotidianas definidas como sustentáveis.

No caso desse estudo, optou-se por abordar famílias vinculadas a Pedagogia Waldorf. Assume-se aqui que as famílias que escolhem esse tipo de Pedagogia estão buscando, para além de uma escola diferenciada, um estilo de vida *downshifting*.

Essa afirmação é endossada por Pinto (2009, p. 45) em sua pesquisa com famílias Waldorf ao mostrar que os “sinais de contracultura

que permeiam a Pedagogia Waldorf” estão presentes também nas famílias que optam por essa pedagogia, “traduzindo, em certo grau, na identificação dos agentes envolvidos com uma mesma cultura”.

De acordo com essa autora, a investigação de famílias das camadas médias a partir da sua opção de escolarização dos filhos vem ganhando maior atenção no campo acadêmico. Isso porque a escolha da instituição de ensino pode determinar um perfil particular da comunidade escolar. Ou seja, no caso essa escola “não-tradicional”, ou “alternativa”, seria, de certa forma, o reflexo de um “estilo de vida não tradicional” dessas famílias. Essa foi a força motriz da escolha desse grupo, bem definida por Carlgreen e Lingborg (2006, p. 201): “(...) com o termo ‘Pedagogia Waldorf’ estamos nos referindo à arte de educar criada por Rudolf Steiner; não se trata de uma coletânea de métodos pedagógicos, mas sim de uma postura de vida”.

Pinto (2009, p. 46) reforça essa citação e mostra que a construção de uma “identidade partilhada” se impõe de forma especialmente marcante nas Escolas Waldorf a ponto de:

o termo “Waldorf”, de nome próprio, passou a ser recorrentemente utilizado como adjetivo, remetendo a um “estilo de vida” que se refere, não só às escolas, mas a características de objetos, comportamentos e a todos os atores sociais envolvidos com esta pedagogia. Assim, o uso dos termos: “aluno Waldorf”, “mãe Waldorf”, “professor Waldorf”, entre outros, aponta a importância que essa identidade escolar assume para a constituição também do *habitus* familiar neste contexto (PINTO, 2009, p. 46).

Essa mesma autora observou que o grupo em questão se encaixa na chamada nova pequena burguesia, estrato que compõe a maioria dos indivíduos que busca práticas pedagógicas que se opõem ao tradicional. Sob as premissas e termos *bourdieuanas*, essas famílias buscam substituir a “tensão pelo relaxamento”, a “disciplina pela criatividade

e liberdade” e o prazer — não só autorizado, mas também exigido — como elemento propulsor de suas ações, sob uma postura de “hostilidade à hierarquia”. Dessa forma, esse grupo ao se alimentar de comidas “naturais”, vestir-se com roupas de puro algodão, seda ou linho, usar brinquedos de madeira, lã pura e cera de abelha e materiais reciclados ou recicláveis, distingue-se da cultura dominante, retoma premissas e práticas cotidianas tradicionais reproduzindo um estilo de vida alternativo que trava uma luta contra o “conservadorismo das classes dominantes” (PINTO, 2009, p. 48-49).

Explorar como esses atores se comportam frente a essa opção é o objetivo desse estudo de maneira a contribuir para compreender esse difuso comportamento social.

Pedagogias desaceleradoras

De forma geral, a educação moderna é herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista e caracterizou-se por instituir uma forma de ensinar centralmente voltada para a aprendizagem cognitiva conceitual. A escola baseada no que Payne e Wattchow (2009) chamam de *take away pedagogy*.

Ao pensar a análise educacional a partir da perspectiva weberiana, Carvalho (2006) destaca que no processo de educação hegemônico o aluno tem apenas o dever de cumprir um tempo previamente determinado, em um processo cuja o aspecto principal é a homogeneização e a racionalização. Neste sentido, a lógica institucional da maioria dos sistemas escolares se reflete na materialização antilibertária dos indivíduos, conforme seus próprios fins institucionais.

De acordo com Hanore (2011), a busca pela excelência de resultados nas escolas do mundo anglo-saxônico é uma tentativa de copiar

o modelo do Leste asiático. Nas últimas décadas, os governos passaram a adotar a doutrina baseada na “intensificação”; em mais deveres de casa, mais exames e na rigidez curricular. Neste cenário, Maurice Holt (2002) publicou um manifesto em defesa do “Ensino Devagar”. Seu argumento sugere que sobrecarregar crianças com informação na maior velocidade possível demonstra o mesmo pensamento determinístico que governa a produção do *fast food*:

(...). O que se busca é uma concepção de prática educativa definida em termos de conteúdo e sequência e acessada a partir de objetivos previamente combinados e passíveis de serem expressos numericamente. A relação entre o professor e o aluno deve ser tão previsível quanto possível, e a variação entre um professor e outro pode ser compensada padronizando os encontros de aprendizado e dificultando as formas de avaliação. Se o propósito da educação é fornecer os conhecimentos e habilidades que o mundo dos negócios necessita, esta abordagem *fast food* reduz os custos, padroniza recursos e reduz a formação de professores a um processo baseado na escola. Acima de tudo, a eficácia da operação pode ser medida e os resultados podem ser utilizados para controlar o processo e seus funcionários — os professores (HOLT, 2002, p. 5, tradução dos autores).

Esse paradigma moderno-educacional-racionalista tende a apoiar o modo de produzir das sociedades industriais capitalistas. Gohn (2012) compila diferentes autores que sinalizam que o paradigma *marxista* assumiu a escola moderna como *locus* social encarregado de sistematizar tanto a reprodução quanto a produção e a transmissão do conhecimento, sob uma racionalidade que favorece as virtudes do capital — o cálculo, a eficiência, a precisão — em detrimento da formação humana. Em Althusser, a escola é analisada como mera reprodutora de uma ordem social difundindo ideologias de aceitação de formas de dominação existentes. Mészáros questiona a educação capitalista voltada para o consumo, a posse e o ter em detrimento do ser e da

convivência e do desenvolvimento livre dos sentidos.

No Brasil contemporâneo, sob um cenário político-econômico de austeridade e de moral capitalista do tipo dependente, a recente aprovação da reforma do Ensino Médio² é um bom exemplo dessa visão de educação que tem como premissa o determinismo tecnológico-inovador e a ideologia do capital humano — leia-se trabalhadores vinculados ao setor terciário, de serviços e de comércio, predominando ocupações informais, de baixa qualificação e baixo valor de remuneração — como motor de desenvolvimento econômico com base no neoliberalismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

O movimento de Pedagogia Crítica em Paulo Freire já reconhecia as tendências autoritárias da educação moderna e vinculava o acesso conhecimento à dissolução do poder e à capacidade de tomar atitudes críticas e coletivas.

Para além de Freire, desde o início do século XX, várias propostas de pedagogia têm buscado reintegrar a experiência subjetiva, estética e lúdica no processo de aprendizagem, descartada na educação moderna em função da ênfase ao racionalismo estrito. Tais abordagens sugerem considerar o desenvolvimento emocional e afetivo, o cultivar da sensibilidade, do lúdico e das habilidades sociais das crianças, para além do seu desenvolvimento racional e cognitivo (SILVA, 2015). Essa autora percebe a Pedagogia Waldorf como uma iniciativa educacional que segue tais premissas e segue na contramão da tendência hegemônica e aceleradora das instituições escolares que assumem os pressupostos e diretrizes destacados pelo paradigma educacional moderno.

Essa proposta de educação foi concebida e concretizada pelo fi-

²Reforma embasada na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017.

lósofo austríaco Rudolf Steiner, em 1919, é atualmente praticada em mais de 900 instituições escolares nos cinco continentes (dentre as quais 62 estão no Brasil). Esse método dialoga com a proposta de educação criativa e integral do ser humano definida pelo educador Cipriano Luckesi como a prática formativa “imbuída do desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando — a cognitiva, a afetiva, a social, a estética, a ética” (SILVA, 2015, p. 112). No senso comum, são escolas conhecidas como “não tradicionais” ou “alternativas”.

Ballion (1982), citado por Pinto (2009), ao caracterizar os estabelecimentos de ensino Waldorf, os identificou como inovadores por sua criatividade pedagógica e pelo extremo cuidado com a realização pessoal do educando originário de frações modernistas das camadas favorecidas.

A ideia da proposta Waldorf reverbera com o ideário pedagógico colocado em prática no sistema educacional finlandês, sob as diretrizes descritas por Bastos (2017): respeito à manutenção da infância; menor carga horária para a instrução formal em sala de aula e menos deveres de casa e mais tempo para o lazer e práticas experienciais; eliminação de artifícios pedagógicos de separar os educandos por capacidade acadêmica em grupos; ausência de testes padronizados para avaliação de rendimento escolar; apoio acadêmico baseado na individualidade de cada aluno; preparação para a vida e não para a avaliação; valorização da criatividade e de todas as formas de vocação e tendências individuais; valorização igualitária de todas as áreas de conhecimento; tanto do saber técnico, como das habilidades manuais e do saber da área das Humanidades (artes, poesia, música, Ciências Sociais). O autor endossa que na Finlândia, ao contrário do Brasil, o sistema educacional é inserido em uma sociedade caracterizada pelo seu alto prestígio à docência, por baixos níveis de desigualdade social,

miséria e concentração de renda e em um sistema político democrático e descentralizado. A educação integra-se ao arcabouço de políticas públicas estruturantes existentes naquele Estado.

Na escola Waldorf os(as) professores(as) chamadas(os) “de classe” mantêm uma estreita relação com a família dos seus alunos realizando visitas ao ambiente doméstico e ao sistema familiar das crianças e promovendo reuniões familiares periódicas como parte do processo pedagógico que implica em conhecer profundamente as particularidades de cada aluno, suas mudanças ao longo do processo de maturação e o ambiente no qual a criança vive (LANZ, 1990). Cada turma tem essa figura que segue o grupo escolar em um sistema chamado *looping*, no qual um mesmo professor de classes fica com a turma por oito anos, do 1º ao 8º ano do ensino fundamental.

Para além dessas características pedagógicas em comum com o sistema educacional finlandês, a Pedagogia Waldorf estimula a participação intensa das famílias nas escolas não só no que diz respeito ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos, mas fomenta uma íntima relação entre família e escola. Espera uma coerência e sintonia familiar com as práticas promovidas na escola de proteção à infância; de estímulo à socialização entre as crianças e à comunidade escolar; de valorização do brincar criativo e de atividades manuais, artísticas e musicais; de controle à exposição precoce às tecnologias digitais; de contato e cuidados com a natureza; de manutenção de um ritmo saudável de sono-vigília e de uma alimentação a base de alimentos frescos, integrais e, se possível, orgânicos. Além disso, as escolas Waldorf são majoritariamente associativas; funcionam sob as diretrizes do estatuto de uma associação composta por pais, funcionários e professores que mantêm financeira e administrativamente a escola e todos esses atores são estimulados a participar de comissões deli-

berativas: financeiras, de manutenção, de obras, de eventos e festas etc.

Mesmo que, entre as diretrizes da Pedagogia Waldorf explicitadas por Lanz (1990), não foi encontrado um objetivo político de formar adultos que questionem o sistema vigente ou que se proponham a diluir diferentes formas de poderes, a ideia embutida na proposta é formar indivíduos mais críticos, além de saudáveis. Para Oppenheimer (1999), o objetivo de educar crianças na Pedagogia Waldorf não é ajustar as crianças a nenhum sistema, mas contribuir para criar um mundo melhor a partir da ação de indivíduos equilibrados e plenos, futuros “monges contemporâneos”.

O historiador Morris Berman (2001) reitera a importância de manter a “imagem dos monges” que, a partir do século IV A.D, assumiram a responsabilidade de preservar a decência e a cultura humana dos bárbaros. “O novo monge é um humanista sagrado / secular, dedicado (...) aos valores do Iluminismo que estão no coração da nossa civilização: a busca desinteressada da verdade, o cultivo da arte, o compromisso de pensamento crítico” (BERMAN, 2001, p. 56). Seja analisando a apatia contemporânea, o aumento das inequidades, a corrupção no coração da política moderna, a “Rambificação” do entretenimento popular, o baixo nível de compreensão crítica e dos debates intelectuais ou o colapso dos nossos sistemas escolares, a análise de Berman deixa claro que há ainda trabalho politicamente relevante disponível para os “monges” de hoje. E eles concentram-se em três áreas: expor o vazio da vida moderna, redesenhar a paisagem visual que todos nós movemos e oferecer uma “educação alternativa”.

Este estudo não pretende explorar em profundidade nem as diferentes propostas pedagógicas hegemônicas ou “alternativas”, nem a Pedagogia Waldorf, mas assume que a mesma não é consoante ao pa-

radigma moderno da educação e tende a atrair famílias que assumem o *downshifting* e que têm a intenção de romper com o estilo de vida tradicional a partir de seus hábitos de consumo e práticas cotidianas de lazer, de moradia, de comer, de tratamento de saúde, enfim, de viver. É a partir dessa premissa que o estudo optou por tais informantes.

Os desaceleradores Waldorf

A escolha da Escola Waldorf Anabá, situada em Florianópolis, teve por base a busca de uma instituição com mais de vinte anos de atuação. O estudo abordou 1 representante da Comissão Financeira³ e 13 pais ou responsáveis — um de cada turma da escola que tem 1 maternal, 3 jardins de infância e 9 turmas de ensino fundamental — através de entrevistas realizadas por meio de um questionário repassado via *e-mail* aos responsáveis pelas crianças. A quantidade foi definida para que se pudesse entrevistar uma família de cada turma.

A entrevista com as famílias foi respondida indiscriminadamente pela pessoa que se assumiu como responsável pela família. Prevaleceram as mulheres, com vínculo formal familiar, de idade média de 40 anos (variando ente 37 e 45 anos; somente uma mãe tinha 29 anos). A grande maioria das famílias era biparental e tinha entre um a três filhos, em idades variando de 6 meses a 14 anos, em média.

Grande parte dos entrevistados relataram a profissão do cônjuge e a própria como sendo de profissionais liberais com vínculo trabalhista ou autônomo e a renda das famílias entrevistadas variou de acordo com o gráfico abaixo:

³As escolas Waldorf são associativas; funcionam sob as diretrizes estatuto de uma associação composta por pais, funcionários e professores, que mantém financeira e administrativamente a escola.



Figura 1: Renda Familiar das famílias entrevistadas da Escola Waldorf, Florianópolis (SC), 2017

Fonte: pesquisa própria.

Mesmo que boa parte dos estudantes sejam filhos de famílias de classe média, a escola demonstra preocupação com a inclusão social dos alunos. Um dos membros da Comissão Financeira da escola, entrevistado por *e-mail* sobre o perfil socioeconômico dos pais, mostra alguns dados:

Atualmente estamos com 346 alunos (...). Como alunos bolsistas temos aproximadamente 70 alunos o que corresponde a aproximadamente 20 % do total da escola e temos ainda 31 alunos que são filhos dos professores. Então um total de 101 alunos, de alguma forma, subsidiados nos custos da escola. Isso corresponde a 28% dos alunos tem algum tipo de apoio subsidiado para estudar. Essa busca de equilíbrio social e financeiro dos alunos e das famílias faz parte da filosofia social da escola (...) são ”prática humanas” de desenvolvimento. Posso falar com propriedade com relação a estas famílias que têm algum tipo de bolsa pois estas declaram sua renda; também dá para concluir que aqueles que não solicitam apoio financeiro tem uma receita superior a este grupo. Estas pessoas que solicitam bolsa tem uma renda familiar que varia de R\$ 2.500 até R\$ 9.000,00; porém depende se a pessoa tem 1, 2 ou 3 filhos, se paga aluguel; enfim uma série de fatores que gera a necessidade de subsí-

dio. O valor da nossa mensalidade é comparada [similar] a de outras escolas particulares de Florianópolis (...). Nossas famílias são, essencialmente, de classe média, com alguns poucos da classe A e alguns poucos com uma condição mais difícil. Porém, de maneira geral, muitos com um elevado nível cultural e social.

As famílias socialmente privilegiadas são as mais propensas a escolherem estabelecimentos de ensino cujas propostas pedagógicas se apresentam como “inovadoras”, “modernas”, “alternativas”, ou sob qualquer outro termo que a identifique como “contraposta às práticas tradicionais”, exatamente por serem aquelas que compartilham valores, comportamentos, gostos e estilos de vida, com o *ethos* escolar dessas instituições de ensino (PINTO, 2009).

Uma das autoras e pesquisadora desse estudo esteve em Florianópolis em novembro de 2016 e participou de uma reunião semanal na Escola Anabá onde todos os professores e um representante da Comissão Financeira estavam presentes e lá apresentou a proposta da pesquisa. Depois disso, em março de 2017 a indicação e o contato dos informantes foram realizados pelos(as) professores(as) de classe. Uma vez aceita a participação intermediada, os pesquisadores receberam os nomes e *e-mails* dos informantes e fizeram contato com cada família para verificar possíveis dúvidas, confirmar a disponibilidade em participar da pesquisa e explicitar os procedimentos metodológicos e os objetivos do estudo. Após esse procedimento os informantes receberam o questionário via *e-mail* e responderam gradualmente entre abril e junho de 2017.

As questões para explorar critérios desaceleradores entre os *Waldorfs* foi definido com base nas características dos *cultural creativers* supramencionadas (RAY; ANDERSON, 2000).

A entrevista foi respondida indiscriminadamente pela pessoa que se assumiu como responsável pela família — independente de gênero

(mesmo que prevaleceram as mulheres com vínculo formal familiar).

A análise das entrevistas foi feita a partir da leitura das entrevistas recebidas e seu conteúdo foi utilizado integralmente. O material foi explorado na busca de padrões recorrentes e discordantes, temáticas salientes e relevantes para os entrevistados, expressões idiomáticas, metáforas e elementos norteadores. Após a análise, alguns códigos foram elaborados de forma indutiva para identificar temas emergentes.

Como resultado desse processo reflexivo, intercalado a consultas a autores de referência sobre o tema da pesquisa e as respostas obtidas, foi possível construir e definir categorias analíticas para discutir as práticas do cotidiano, os interesses e os hábitos em comum das informantes.

De forma geral, foi possível perceber duas dimensões de valores: aqueles coletivos relacionados a responsabilidade socioambiental; e valores pessoais que incluem práticas individuais incluindo o cultivo de diferentes formas de espiritualidade.

Consumo consciente

A primeira parte do questionário se debruçou sobre as práticas de compras e consumo desse grupo de informantes uma vez que essa variável é central na prática dos *downshifTERS*.

A menção ao consumo/ práticas “conscientes” apareceu inúmeras vezes nas respostas oferecidas pelos informantes. Foi possível perceber que os Waldorfs, de forma geral, assumem preocupações com a origem dos produtos e alimentos consumidos, bem como com as embalagens e a produção industrial e evita o “consumo inconsciente” (Informante, 44 anos grifo dos autores).

Uma diversidade de práticas aliadas à ideia de consumo sustentável foram citadas pelas informantes como a adesão à bioconstrução e à permacultura, a reutilização e reciclagem de objetos (incluindo material de demolições); o consumo consciente de água/ energia (via práticas de reuso de água da lavagem de roupas e da chuva, fossas de evapotranspiração, uso de energia solar); o boicote a empresas não idôneas (do ponto de vista social e ambiental); o envolvimento com práticas de composteira e horta caseiras; o apoio a organizações sociais ou ambientais; o uso de sacolas reutilizáveis para compras; o “baixo consumo” em geral, explicitando o pouco/ nenhum consumo de carnes; a “cultura do descarte” mencionada por informante de 39 anos.

A grande maioria das informantes questiona o sistema agroalimentar moderno e faz restrições especialmente ao uso de agrotóxicos, transgênicos, de drogas veterinárias e à monocultura e os sistemas de produção animal confinados.

A restrição à medicina “convencional” e ao consumo de alimentos industrializados, refrigerantes e aditivos sintéticos foi também recorrentemente mencionada e caracterizada aqui como um tipo de ativismo alimentar. O consumo de orgânicos provenientes de associações de agricultores agroecológicos locais foi citado como opção “sempre que possível” (Informante, 45 anos); o custo desses produtos foi percebido como maior empecilho ao seu consumo regular: “sentimos limitações quanto aos custos desses produtos mais saudáveis. Não chegamos ainda a ter uma alimentação totalmente orgânica devido à limitação financeira” (Informante, 41 anos).

A figura abaixo resume as práticas de consumo consciente levantadas nas entrevistas:

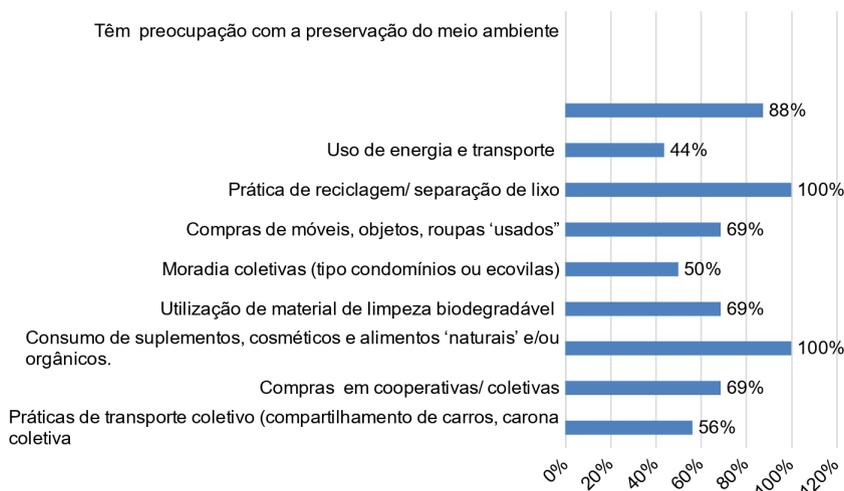


Figura 2: Práticas das famílias entrevistadas em relação ao consumo consciente, Florianópolis (SC), 2017

Fonte: pesquisa própria.

Como se pode perceber existe um grau de subjetividade em algumas dessas práticas que endossam a noção da nebulosidade do conceito. Algumas informantes demonstram essa subjetivamente quando respondem que gostam “do trabalho com a terra e de mostrar a sua importância para nossas filhas” (Informante, 40 anos), bem como preferem a “produção de artesãos e serviços locais (...) preferindo fazer, com nossas próprias mãos e com os recursos que temos disponíveis em casa e na natureza” (Informante, 45 anos).

O instituto Akatu⁴ disponibiliza um teste de consumo consciente e apresenta variadas ações ou práticas para categorizar o “grau de consciência ambiental” do consumidor que podem ajudar a construir essa categoria: práticas de separação de lixo; uso coletivo de veículo; uso de álcool em vez de gasolina; economia de energia no uso de aparelhos eletrodomésticos; preferência a produtos saudáveis e a empresas

⁴Mais informações no site: www.akatu.org.br Acesso em: 25 Out. 2017.

que praticam ações de sustentabilidade; leitura de rotulagem de produtos e preocupação com sua origem; consumo de alimentos orgânicos, locais e sazonais; práticas de refeições compartilhadas; consumo de produtos feitos com materiais reciclados; compartilhamento de informações sobre práticas e empresas sustentáveis; economia no uso/consumo de água e energia elétrica no ambiente doméstico; práticas de manter coisas em desuso em casa; cuidado com áreas verdes e/ou coletivas no espaço público urbano; exigência de nota fiscal nas compras em geral; consertos e reparos em vez de descarte; participação em movimentos, campanhas ou redes relacionadas ao controle do consumo ou a proteção do meio ambiente; posicionamento favorável ao controle de propagandas; relação de toda forma de consumo como ação sociopolítica; planejamento na compra de alimentos e preocupação com seu desperdício; economia na impressão de documentos e no uso de papel e plástico em geral; uso de sacolas descartáveis; “conversão” de outros consumidores a práticas de consumo sustentável; preocupação com o destino de brinquedos, objetos e eletrodomésticos inutilizados; práticas de promoção da saúde pessoal; investimentos financeiros em empresas com responsabilidade socioambiental; apoio recorrente de órgãos de defesa do consumidor diante de qualquer lesão nos direitos de consumo; aluguel em vez de aquisição de produtos de uso eventual; anuência com a ideia de corresponsabilização do consumidor na conservação ambiental; preferência por investimento no lazer e bens imateriais ao consumo de bens materiais; consciência sobre reais necessidades de consumo; apoio a práticas de controle ambiental (selos, certificadoras); economia no uso do carro; escolha por serviços localizados a curta distância do local onde vive/ trabalha.

Seguindo premissas dos *downshifTERS* já pesquisados, as informantes não renunciam a uma ‘boa vida’ totalmente isenta de progresso

tecnológico e bem estar material.

Tempo livre e Espiritualidade

Em muitas entrevistas, foram percebidos como essenciais a necessidade de mais tempo livre, investimento em relacionamentos afetivos e na vida familiar, dedicação ao lazer e proximidade da natureza:

(...) as vezes prefiro deixar a faxina da casa de lado para dar um mergulho no mar com minha filha, a infância passa tão rápido que preciso aproveitar este precioso momento com ela! Tenho amigos (...) que gostam de um *estilo de vida mais tranquilo*, com os filhos na natureza (Informante, 39 anos, grifo dos autores).

Além do respeito e da essencialidade do contato com a natureza, a ideia de uma “busca espiritual” e a perspectivada de promover valores humanitários aparece em algumas falas. Percebe-se especial importância ao altruísmo, a autorrealização e a espiritualidade como um conjunto de valores.

Os amigos são de várias partes, grupos diferentes, escolas, porém, todos que cultivam o *respeito pela natureza, paz e que cultivam uma caminhada espiritual* (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

As amizades maiores sempre são por afinidades de pensamentos e proposta de vida, a grande maioria Waldorf *ou pessoas com alguma busca espiritual* (...) (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

Os filhos são grande motivação, pois nos levam a fomentar um estilo de vida que *seja mais respeitoso* com nosso meio ambiente e *com as pessoas à nossa volta*, principalmente porque queremos perpetuar estes *valores de respeito e amor* (Informante, 45 anos, grifo dos autores).

A ideia de uma vida “simples”, sem apego material, mas “com o que é essencial para se viver” e “com qualidade e diversidade” (Infor-

mantas, 44 e 43 anos) foi também percebida como uma tendência que se repete entre as informantes desse e de outros estudos.

A figura abaixo resume as práticas dessas famílias em relação ao tempo livre e espiritualidade.

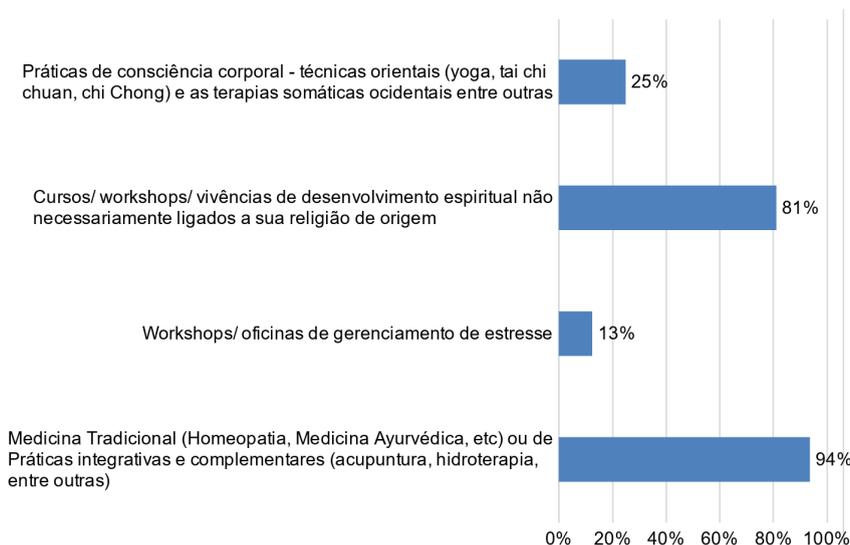


Figura 3: Práticas das famílias entrevistadas em relação ao tempo livre, suas relações de pertencimento e espiritualidade, Florianópolis (SC), 2017

Fonte: pesquisa dos autores.

Apesar da subjetividade dessas práticas acima levantadas, foi possível caracterizá-las quantitativamente através de tabelas e gráficos. Entretanto, algumas características recorrentes observadas nas entrevistas com relação à construção de uma identidade Waldorf, ao uso das tecnologias da informação na família e ao posicionamento político dos seus integrantes aparecem sob um grau ainda maior de subjetividade que não permite uma categorização quantitativa e são aqui explicitadas somente como dados qualitativos.

Identidade Waldorf

Outra característica subjetiva que se destacou foi a autopercepção das entrevistadas como “diferentes” da família de origem e das pessoas de fora da comunidade escolar.

(...) acham que *somos hippies, alternativos etc.*, mas só *queremos viver mais em harmonia com o meio-ambiente* (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

A grande maioria (dos amigos) não é Waldorf, *poucas compartilham nosso estilo*, embora se preocupem e pensem sobre todos os assuntos mencionados acima, mas a diversidade faz parte *do nosso mundo* e é importante para o crescimento de todos (Informante, 43 anos, grifo dos autores).

De certa maneira, a Pedagogia Waldorf produz uma identidade singular em seus membros. Em relação ao processo construção de identidades, Castells (2008) destaca que elas fazem parte de um amplo quadro de construção de atributos culturais “inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado” (CASTELLS, 2008, p.22). Para esse autor, é possível dizer que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, por isso, ele propõe a distinção entre três possíveis formas e origens de construção de identidades. São elas: identidade legitimadora, resistência e de projetos. A primeira, construída pelas instituições que dominam a sociedade, seu principal objetivo é de ampliar o poder na sociedade através da expansão do domínio racionalizado em relação aos atores sociais. A segunda, surge com atores que se posicionam em condições desvalorizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, espaço de sobrevivência e resistência. Na terceira forma, busca-se construir uma identidade nova, capaz de reposiciona-se na sociedade, e, ao fazê-lo, de procurar da totalidade da estrutura

social.

Apesar da importância do compartilhamento do mundo com pessoas diferentes que podem abrir a porta para experiências diversas e peculiares que permitem o exercício da tolerância, é possível que esse sentimento de

“pertencimento ao igual” é o motor do formato de solidariedade que se apresenta no grupo. Buscam-se nos parceiros contato social e uma identidade comum, além do endosse e do fortalecimento das escolhas que esse estilo de vida implica:

Socializamos em família e com a comunidade Waldorf. Na primeira (família), *nossos estilos de vida são bem diferentes (...)* Já em *comunidade (Waldorf)*, parece *falarmos a mesma língua* e o convívio ser mais fácil e natural (Informante, 44 anos, grifo dos autores).

Cada um *fazendo sua parte e dentro dessa família (Waldorf)* nos sentimos *seguros e felizes*. Crianças brincando com crianças. Moramos perto uns dos outros, eventos fim de semana todos juntos (Informante, 39 anos, grifo dos autores).

Restrição ao uso de tecnologias da informação

As tecnologias de informação potencializam articulações sociais de longo alcance, baseadas no imediatismo e na renegociação das noções de espaços públicos e privados, características do mundo contemporâneo. Além disso, permitem o entretenimento, a segurança e o controle por parte dos usuários e sua comunidade próxima (RIBEIRO; LEITE; SOUZA, 2009).

Estudos compilados pela Faculdade Europeia de Neuropsicofarmacologia têm se debruçado sobre o impacto negativo sobre a saúde de adultos e crianças decorrentes do uso abusivo das tecnologias de informação, como problemas motores e neurológicos, distúrbios de

sono e falta de concentração (ECNP, 2016). Já autores como Le Breton (2017) e Byung-Chul Hay (2015) alertam para outro tipo de dependência implícita ao uso das tecnologias de informação. Para o sociólogo francês, a dependência dessas tecnologias portáteis nos conectam com o mundo exterior e organizam nossos horários com base no ruído. Assim sendo, inviabilizam o silêncio cuja potência permite construir uma consciência interior crítica. Le Breton propõe a restrição do uso dessas formas invasivas como um ato de resistência. Já o filósofo coreano analisa a hiperatividade da sociedade do cansaço baseada na promessa de desempenho máximo que tais tecnologias proporcionam. O filósofo menciona o excesso escravizante de estímulos, informações e impulsos que afeta a concentração e pode levar a infartos psíquicos e a condição de ambígua de explorador e vítima na busca constante de maximização do desempenho.

A maioria das justificativas para a restrição dessas tecnologias entre as informantes tem outra dimensão. A restrição é fundamental para incentivar a socialização e as brincadeiras das crianças e evitar a aceleração da infância. Mais da metade das entrevistadas estabelecem limitações para o uso da televisão na família e controlam o uso da internet e celulares. Entretanto, duas entrevistadas destacaram que as restrições de uso da tecnológica no cotidiano não se estende para o ambiente de trabalho dos adultos.

Posicionamento Político

A ideia de formar indivíduos críticos aparece na preocupação de uma entrevistada, o que pode reverberar positivamente no âmbito da autônoma política: “ensinamos nossas filhas a questionar, dialogar e não a receber tudo pronto e aceitar aquilo como verdade absoluta”

(Informante, 40 anos). E também há relatos que mostram que alguns informantes não conseguem relacionar suas ações cotidianas como repertórios de ação política, mas mencionam atividades na escola associativa quando questionados sobre a temática.

Nunca fui da política, não sou atendida e tenho cada dia menos me interessado (...) Gostaria de *ser mais ativa* nesse assunto, mas ainda não me senti chamada pra isso (Informante, 39 anos, grifo dos autores).

Meu marido é politicamente ativo: vai a manifestações, conversa sobre o assunto com todos sempre que tem oportunidade; acompanha os movimentos/notícias diariamente. *Eu sou mais passiva* (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

Não tenho me engajado muito politicamente, *prefiro atuar na escola* (Informante, 39, anos, grifo dos autores).

Nacionalmente falando, *não sou atuante*, porém, com convicções mais ponderadas do que radicais, na maioria das vezes. Ter opiniões suficientes para discussões, mas não é o mesmo que empenho para atividade política. *Em comunidade escolar, no entanto, minha atividade é grande, atuando em esfera social e administrativa* (Informante, 44 anos, grifo dos autores).

A dimensão de consciência social e demanda por autenticidade e otimismo na vida em sociedade aparece entre os *Waldorfs*. No debate sobre o posicionamento político dos entrevistados, fica evidente certo afastamento do cenário formal baseado na estrutura político partidária na qual o voto é a ferramenta central de ação política e estratégia para promover direitos sociais e políticas públicas. Alguns relatam que no passado já foram atuantes nessa arena, mas hoje parece que a atuação política das informantes se dá a partir do engajamento na escola e em outros espaços do dia a dia:

Somos de esquerda definitivamente. *Entendemos também que política é praticada no dia a dia*, por exemplo, em tomadas de decisões

no condomínio, na escolha dos alimentos e produtos que consumimos (Informante, 41 anos, grifo dos autores).

Não cultivamos pensamentos extremistas, sendo assim não compactuamos com movimentos exclusivamente de esquerda ou direita. Os ideais só podem ser validados no concreto, nas ações do dia a dia (...). Fazemos nossa parte, na tentativa de transformar paradigmas, através da vivência em Ecovila (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

Como diz Paulo Freire... *nossa ideologia é inclusiva e não excludente*. Entendemos que as riquezas, sempre provém da exploração de recursos naturais/humanos e que o *capitalismo em sua manifestação atual é sempre excludente*. Não funciona, por promover uma desigualdade muito grande, privando muitos, dos recursos básicos para a sobrevivência. *Com certeza, não é este o modelo de gestão de sociedade que gostaríamos para nossas vidas e para a vida da comunidade em geral, por não o vemos como benéfico* (Informante, 45 anos, grifo dos autores).

Nós chegamos à conclusão que *nós devemos fazer a nossa parte dentro daquilo que acreditamos construir um mundo melhor, educando bem nossos filhos com respeito e amor ao próximo, cuidando da terra e construindo ações junto com pessoas próximas que incentivam a vida tranquila em sociedade*. Já foi o tempo em que acreditávamos que através da política mudaríamos algo, eu acredito que o *nosso modelo político está falido*. (Informante, 37 anos, grifo dos autores).

(...) independente do nome da sigla, essa divisão que está ocorrendo no mundo vai na contramão do caminho evolutivo do ser humano. Sempre haverá partidos, sempre teremos um lado subjugando o outro enquanto o capitalismo estiver em prática. *Acreditamos que o futuro são outras formas de gestão, que olhem para o ser humano como parceiro, como parte de uma grande engrenagem, assim como a natureza*. Temos estudado a *comunicação não-violenta e achamos que esse é o melhor partido no momento*. Como entender o outro e, a partir de um interesse real, iniciar um diálogo. Rótulos e lados só desgastam e geram crises. *Muitas iniciativas estão ocorrendo e temos que acreditar que a humanidade dará esse passo, mesmo que a muito longo prazo (...)*. (Informante, 40 anos, grifo dos autores).

Atuo politicamente através das minhas ações, nos diferentes papéis que desempenho como mulher, mãe, esposa, professora, moradora de um bairro, de uma cidade, de uma pais, cidadã deste planeta (Informante, 43 anos, grifo dos autores).

Já fui esquerda, meio anarquista. A questão é que não acredito nessa estrutura política partidária, temos muita gente boa e capaz de tocar projetos de sucesso para atender as bases, mas infelizmente a estrutura partidária corrompe as ideias. Estou num caminho de desconstrução de conceitos e definições, se tiver que me definir a palavra que mais cabe é não sou nada. Sou eu, sou você, somos nós (Informante, 39 anos, grifo dos autores).

Acreditamos na necessidade de justiça social. Somos alinhados às causas da esquerda e críticos do neoliberalismo. Não atuamos ativamente em partidos ou em movimentos sociais, mas dedico muitas horas semanais a trabalhos voluntários na escola (...). É preciso dizer que a escolha da escola e da educação de nossos filhos faz parte de uma opção política. Acreditamos no potencial subversivo da pedagogia Waldorf. Sem doutrinação, a escola forma jovens que saem “para o mercado” e para suas vidas adultas com fortes noções de humanidade, respeito, solidariedade e vontade para buscar transformações sociais (Informante, 45 anos, grifo dos autores).

Acredito que não possamos mudar as coisas sozinhos. Precisamos uns dos outros. E nosso ponto de partida tem que estar voltado para a busca e reconhecimento do seu “eu” no mundo. A partir dessa premissa, poderemos enxergar o outro em nós mesmos, tomando consciência das fragilidades, limitações, medos e ignorâncias que o cercam. Dessa forma, acredito, ampliamos nossas habilidades em “lidar” com o outro e assim, aproximamo-nos de uma forma de caminhar juntos, lado a lado, em busca das mudanças que queremos sejam efetivadas em nossas vidas. A ética nasceria de um “parto normal”, dentro desse contexto, e estaria permeada naturalmente em nossas atitudes e ações. Defino-me, politicamente falando, uma pessoa que acredita na liberdade de atuação do ser e na potencialidade de atributos que cada um traz dentro de si, lembrando que responsabilidade e ética caminham juntos com essa liberdade. Não sou de direita, nem de esquerda, identifico-me com aqueles que buscam as mudanças significativas e eficazes para o bem-estar da população em geral, e que respeitem e lutem pelas necessidades primordiais

na vida de qualquer ser humano e do meio ambiente (Informante, 44 anos, grifo dos autores).

Tais posições reverberam no âmbito que Deleuze e Guatarri (1996) chamam de micropolítica ou políticas do cotidiano que deslocam o poder para as mãos dos indivíduos, grupos e organizações. Termos como micro revoluções são também utilizados para falar de ações e mudanças moleculares e cotidianas.

Também é possível pensar os conceitos de subpolítica, em Ulrich Beck (1997), ou política vida, em Giddens (2002). A partir dessas ideias, buscar alimentos de origem familiar orgânicos e utilizar outras formas de medicina e medicamentos “naturais”, por exemplo, tornam-se estratégia diferenciadas de ação política e resistência aos sistemas agroalimentares e médico-farmacêuticos hegemônicos, afinados com a política neoliberal vigente no capitalismo. Entretanto, essa afirmação não é consensual.

Na mesma direção, David Harvey,⁵ autor da ideia de humanismo revolucionário, menciona diferentes ações de movimentos sociais urbanos e endossa que é preciso pensar nisso como “um solo fértil para ação política” (s/p).

Muitas análises de movimentos de contracultura ou “alternativos” — o *downshifting*, o movimento *hippie*, a tribo dos “orgânicos”, entre outros — inserem seus adeptos em um tipo de alienação e elitismo de parte da sociedade que, tendo capital cultural e possibilidade socioeconômicas de fazer essas opções, não aceita o modelo hegemônico e busca a ruptura. São tratados como despolitizados, hedonistas e ingênuos, como mostra Adelman (2001) em sua análise da contracultura. A outra forma de análise percebe esses indivíduos como conscientes,

⁵Palestra de David Harvey (2015), *The Revolutionary Class Today*, ministrada no I Seminário Cidades Rebeldes, realizado em parceria com a Editora Boitempo e Sesc/SP, disponível em: www.youtube.com Consultada em 23/03/2016.

que agem politicamente em espaços não formais e promovem rupturas com o sistema dominante. Julie Stephens (1998) analisa essas formas de ação como políticas contestatórias anticapitalistas criativas, anti-burocráticas, antidisciplinares e subversivas frente a política formal dos partidos e sindicatos. Esse estudo, porém, não tem a pretensão de diluir tais controvérsias.

É importante ressaltar também que Arce Cortes (2008), a partir de diversos autores como Clark (1976) e Hall (2005), debruça-se sobre dois conceitos que criam outra divisão conceitual dicotômica a partir da categoria de classe: a contracultura e a subcultura. Ambos conceitos implicam em coletivos de indivíduos jovens principalmente que assumem uma série de movimentos e expressões culturais em desacordo com as ideias hegemônicas e que buscam diferenciar-se, rejeitar, marginalizar, confrontar ou transcender a cultura institucional dominante e parental. A contracultura não só se opôs a cultura dos países, tanto ideológica como culturalmente, mas também atacou as instituições que representam o sistema dominante e reprodutivo como a família, escola, mídia e casamento e criam um estilo de vida. Porém, a subcultura é datada na sociedade inglesa do pós-guerra envolvendo centralmente a classe trabalhadora. Já a contracultura surge na década de 1960, como um legado do movimento *hippie* pertencente a classe média.

Considerações Finais

Apesar do trabalho não objetivar entender as razões pelas quais as famílias optaram pela Pedagogia Waldorf, seria interessante compreender em que medida o fenômeno do *downshifting* influencia na opção pela pedagogia da mesma maneira, como a escolha de uma es-

cola pode influenciar em outras esferas que vão além do espaço educacional. Bourdieu já afirmava a importância da proximidade entre o *habitus* familiar e o *ethos* escolar claramente esse fato tem relevância entre os informantes.

O referencial teórico de Castells (2008) não foi utilizado para categorizar os adeptos da Pedagogia Waldorf. Mas mencioná-los pode ajudar a pensar como tais conceitos podem auxiliar no entendimento da perspectiva identitária deste grupo. Assim, os Waldorfs estariam bem próximos da formação de uma “identidade de projeto” no qual todos os aspectos formadores de movimento altera, de alguma maneira, não só indivíduos mas também as famílias inseridas no espaço educacional. A pesquisa demonstra que existe fortes indícios de formação de uma “identidade de resistência” diante de um sistema educacional tradicional. Como destaca esse mesmo autor, a identidade que começa com resistência pode acabar transformando-se em projetos, ou mesmo tornando-se predominante nas instituições da sociedade, transformando-se em algum momento em “identidades legitimadoras”. Seguindo a lógica de Castells (2008), é possível pensar uma situação inversa; os Waldorfs fazendo parte da criação da “identidade de projetos”, para em um momento posterior se formar uma “identidade de resistência”, principalmente diante dos sistemas educacionais convencionais.

Como já mencionado, esse estudo não se propõe a analisar em profundidade as dicotomias contracultura/subcultura ou ainda contracultura politicamente consciente ou alienada. Mas claramente as posições binárias não conseguem revelar a complexidade que implica as escolhas realizadas pelos indivíduos que passam por diversos níveis de análise sociológica nos campos do poder e do consumo, da formação de identidade, da diferenciação social, da busca por pertencimento

ou afetividade. Além disso, defende-se a ideia de que as múltiplas visões de mundo, de política, de saúde, de educação, de consumo devem coexistir em uma sociedade realmente democrática. Assume-se aqui a perspectiva de democracia da filósofa política Chantal Mouffe (2003) que defende que uma sociedade com uma esfera pública vibrante é aquela na qual coexistem múltiplas visões conflitantes e legítimos projetos alternativos, sob a prevalência dos antagonismos.

Os Waldorf assumem premissas do *downshifting* sob a ótica da contracultura. Formam um grupo coeso de famílias e professores de classe média privilegiada que tendem a restringir sua rede social àqueles que compartilham o mesmo estilo de vida — pelo menos durante o período escolar de seus filhos. Pode-se afirmar que o espaço cooperativo da Pedagogia Waldorf fomenta sentimentos de pertencimento e solidariedade e pode ajudar a legitimar estilos de vida alternativos em uma sociedade consumista.

Referências

- ADELMAN, Miriam. O reencantamento do político: interpretações da contracultura. *Rev. Sociologia Política*, v. 16, 2001, p. 143-147.
- ARCE CORTES, Tania. Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación?. *Rev. argent. sociol.*, v. 6, n. 11, 2008, p. 257-271.
- AZEVEDO, Elaine de; COELHO, Daniel. Downshifting/ Desacelerando. *Estudos de Sociologia (UFPE)*, v. 1, n. 23, 2017, p. 169-206.
- BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 70, 2017, p. 802-825.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott (Orgs.). *Modernização reflexiva*. São Paulo, Editora Unesp, 1997. p. 11-68,

BERMAN, Morris (2001). *The Twilight of American Culture*. New York, London: Norton & Company.

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

CARVALHO, Alonso Bezerra. A sociologia weberiana da Educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra; SILVA, Wilton Carlos da. (Orgs.) *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 24-56.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. São Paulo, Editora 34, 1996.

ECNP. *European College of Neuropsychopharmacology. Internet addiction may indicate other mental health problems in college-aged students*. ScienceDaily., 2016. Disponível em: www.sciencedaily.com. Acesso em: 31 Out. 2017.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 26, p. 95-117, 2012*.

HAY, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

HANORÉ, Carl. *Devagar*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HOLT, Maurice. t's Time to Start the Slow School Movement*. *Phi Delta Kappan*, vol. 84 n. 4, 2002, p. 264-271.

JAY, Francine. *Menos é mais: um guia minimalista para organizar e simplificar sua vida*. São Paulo: Fontanar, 2016.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.

LE BRETON, David. *Do Silêncio*. Lisboa: Piaget, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória N° 746/2016 (Lei N°

13.415/2017). *Educ. Soc.*, v. 38, n. 139, 2017, p. 355- 372.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política e Sociedade*. 2003. Disponível em: periodicos.ufsc.br Acesso em: 9 Mar 2018.

NELSON, Michelle R.; RADEMACHER, Mark A.; PAEK, Hye-Jin. Downshifting Consumer = Upshifting Citizen? An Examination of a Local Freecycle Community. *Annals of the American Academy of Political and Social Science. The Politics of Consumption/The Consumption of Politics*, v. 611, 2007, p. 141-156.

OPPENHEIMER, Todd. *Schooling the imagination*, The Atlantic Magazine. 1999. Disponível em: www.theatlantic.com Acesso em: 6 Dez 2015.

PAYNE, Philip G.; WATTCHOW, Brian. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/ Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 14, 2009, p. 14-32.

PINTO, Juliana Sardinha (2009). *A Escolha de Escolas Waldorf por Famílias das Camadas Médias*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais.

RAY, Paul H.; ANDERSON Sherry Ruth. *The Cultural Creatives*. New York, Harmony, 2000.

RIBEIRO, José Carlos; LEITE, Luciana; SOUZA, Samile. Notas sobre aspectos sociais presentes no uso das tecnologias comunicacionais móveis. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia M (orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 187-201.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educ. rev.*, n. 56, 2015, p. 101-113.

STEPHENS, Julie. *Anti-Disciplinary Protest: Sixties Radicalism and Post-modernism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Resumo:

Este estudo se debruça sobre os downshifters — indivíduos que fazem a opção por desacelerar seus ritmos de vida, buscando equilíbrio entre trabalho e lazer e estilos de vida mais frugais de forma a minimizar os efeitos das sociedades industriais capitalistas urbanas. Explora um tipo particular de comportamento em um estrato social específico — um grupo social formado por famílias que têm filhos em uma escola Waldorf, em Florianópolis, Brasil. Foi possível perceber que os aspectos formadores de movimento altera não só indivíduos, mas também as famílias inseridas no espaço educacional que se apresenta como resistência ao sistema educacional tradicional. Os Waldorf assumem premissas do downshifting. Sob a ótica da contracultura, formam um grupo coeso de classe média que tende a restringir sua rede social àqueles que compartilham o mesmo estilo de vida; suas ações cooperativas fomentam sentimentos de pertencimento e solidariedade que ajudam a legitimar estilos de vida alternativos em uma sociedade consumista.

Palavras-chave: Downshifting; Pedagogia Waldorf; contracultura.

Abstract:

This study focuses on downshifTERS — individuals who make the choice to slow down their rhythms of life, strive to balance work and leisure, and look after frugal lifestyles in order to minimize the effects of urban capitalist industrial societies. The goal is to explore a particular type of behavior in a specific social stratum — a social group formed by families that have children in a Waldorf school in Florianopolis, Brazil. One could notice that the aspects that form the movement alter in some way not only individuals but also the families inserted in the educational space that presents itself as resistance to the traditional educational system. The Waldorf assume downshifTING premises and can be perceived as decelerators, from the perspective of the counterculture. They form a cohesive group that tend to restrict their social network to those who share the same lifestyle; their cooperative actions foster feelings of belonging and solidarity that help legitimizing alternative lifestyles in a consumer society.

Keywords: DownshifTING; Waldorf pedagogy; counterculture.

Recebido para publicação em 12/06/2018.

Aceito em 09/07/2020.

Estado, movimentos sociais e políticas públicas: meandros de uma reforma educacional no âmbito estadual

Carlos Vasconcelos Rocha

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9662-0578>

carocha@pucminas.br

Os esforços para redesenhar as instituições públicas educacionais brasileiras, iniciados nos anos de 1980, surgiram, no plano político, como um movimento de repúdio ao regime autoritário e suas instituições, caracterizadas pela centralização, burocratização e clientelismo. A reivindicação central dos setores oposicionistas era a consolidação de instituições democráticas e descentralizadas que contemplassem espaços de participação para a sociedade civil nos processos de tomada de decisões sobre políticas públicas.

O movimento reformista evidenciou um rompimento com o enfoque técnico na formulação de políticas públicas, baseado na crença tecnocrática de abordar a realidade de forma “apolítica” e utilizar o conhecimento produzido para a resolução dos problemas sociais. Típica do regime autoritário, e sustentada posteriormente por grupos

com certa afinidade ideológica com o mesmo,¹ tal perspectiva foi repensada em termos de uma abordagem que busca sustentar o processo de tomada de decisões de políticas públicas a partir da legitimação da política, considerando que inevitavelmente tal processo é eivado de valores contrastantes.² Essa é a temática que orienta o aspecto descritivo deste trabalho. No entanto, uma referência analítica será sugerida.

A perspectiva preponderante na literatura sobre essas experiências enfatiza analiticamente os movimentos sociais, onde a lógica política seria preponderante (CICONELLO, 2008). No caso, a chave do sucesso das ações públicas seria uma sociedade civil com alto grau de capacidade de autonomia e mobilização, capaz de pautar as decisões governamentais. Argumento, que como veremos no caso em exame, é parte relevante da explicação.

Entretanto, outra perspectiva seria igualmente explicativa: a que toma como variável analítica o Estado e sua burocracia, onde a lógica da racionalidade técnica seria preponderante (PRZEWORSKI, CHEIBUB, LIMONGI, 2003).

De pronto, ressaltando um aspecto a ser demonstrado neste trabalho,³ pode-se apontar que esse tratamento excludente entre o técnico e o político, ou de ênfase nas instituições estatais em detrimento dos movimentos sociais ou vice-versa, não foi verificado no caso aqui abordado. Ao contrário, mostrando a complexidade dessas relações, o que se verificou foi uma burocracia, portadora de um projeto com raí-

¹Essa é a característica, por exemplo, dos estudos produzidos pelos consultores do Banco Mundial no período. Notar, por exemplo, os pressupostos que orientam o trabalho de Grindle (2004) sobre as reformas educacionais na América Latina. Ver ainda Barbosa (1995) e Castro (1994a).

²Para essa discussão ver Torgerson (1986).

³Este trabalho é parte de uma pesquisa financiada pelo CNPQ a quem agradeço. Sou grato também aos comentários valiosos do parecerista anônimo desta revista.

zes nos movimentos sociais, articulada com atores da sociedade civil que, conjuntamente, trabalharam em favor das reformas. Tal situação pode ser abordada pela noção de “autonomia inserida”, de Peter Evans (1996), que busca ultrapassar as perspectivas polares, apontando as insuficiências em cada uma das seguintes formulações: a autonomia do Estado, como proposta pelos institucionalistas, implicaria pouca efetividade nas suas ações; e a exposição excessiva do mesmo aos interesses da sociedade civil implicaria a sua vulnerabilidade em relação aos interesses sociais organizados. O conceito de “autonomia inserida” significa que as estruturas e estratégias do Estado exigem suportes sociais complementares, para uma ação eficiente; e que, de outra forma, os movimentos sociais dependem das decisões estatais para a consecução de seus interesses.

Tomando como referência essas reflexões iniciais, este trabalho busca descrever o caso da reforma do sistema público de educação de Minas Gerais, sugerindo o argumento de que experiências de sucesso de movimentos sociais, em termos de transformar suas reivindicações em políticas públicas, ocorrem quando os mesmos superam o seu caráter meramente reivindicativo, passando a ocupar, com alguns de seus membros, lugares estratégicos no aparato de Estado. Com isso passam a participar diretamente do processo de tomada de decisões; e, além disso, atraem suporte social para as políticas adotadas. Dessa forma, o caso em exame apresenta um processo de reforma baseado na ampla participação de setores da sociedade civil, onde acaba ocorrendo, em grau significativo, uma indistinção entre os atores burocratas e os militantes dos movimentos sociais, configurando o que poderíamos definir de “atores anfíbios”: ao mesmo tempo burocratas e ativistas.

Este trabalho busca reconstituir um momento do processo de re-

forma educacional de Minas Gerais, que se desenrolou do início da década de 1980 ao início dos anos de 1990, envolvendo três governos estaduais, durante os quais os atores entraram em conflito e/ou estabeleceram consensos, resultando em movimentos de avanços e recuos no sentido da sua implementação.⁴ Pretende analisar as primeiras iniciativas reformistas gestadas no primeiro governo do estado de Minas Gerais de oposição ao regime militar, eleito em 1982,⁵ onde entram em cena atores reformistas que trouxeram uma concepção alternativa para a tomada de decisões de políticas públicas.

As ações reformistas do governo estadual de Tancredo Neves/Hélio Garcia eleito em 1982 e, nesse contexto, a realização do I Congresso Mineiro de Educação, iniciado no plano municipal e finalizado com um encontro estadual em Belo Horizonte, que configurou uma experiência de planejamento participativo que envolveu diversos setores da sociedade civil, da burocracia e do governo, são os eventos abordados a seguir.

Os Pressupostos da Reforma da Educação em Minas Gerais

No Brasil, um país federativo onde a responsabilidade pela oferta de ensino fundamental é essencialmente dos estados e dos municípios,⁶ as características da reforma da educação pública, iniciada no

⁴Esse processo é analisado em Rocha (2006).

⁵Como se sabe ao longo do regime instaurado em 1964 os governadores dos estados eram indicados de forma indireta: na prática, pelo governo central. No processo de abertura política, houve uma primeira eleição direta para governadores em 1982.

⁶Em geral, as relações federativas brasileiras relativas à política educacional oscilaram entre maior ou menor descentralização, com ênfase na prerrogativa da esfera estadual. No período tratado neste trabalho, há um movimento de afirmação das prerrogativas dos estados e municípios, em geral, e na produção das políticas

início dos anos de 1980, variaram segundo cada ente federado, mantendo, contudo, o objetivo geral de descentralizar e democratizar a gestão da educação pública. No caso de Minas Gerais, cuja experiência é das mais relevantes no Brasil e na América Latina, a reformulação da educação pública teve como objetivo dar autonomia de funcionamento às escolas, através da criação de espaços para a sua gestão participativa. Em contrapartida, visou esvaziar o poder da *Secretaria Estadual de Educação* — SEE e das *Delegacias Regionais de Ensino* — DRE, que até então concentravam o poder de decidir sobre os diversos aspectos da gestão escolar.

Essa centralização das decisões, característica do sistema educacional até então, justificada por um discurso tecnicista, propiciava a instrumentalização da gestão da educação para fins político-partidários. A lógica que presidia o funcionamento da educação era fornecer recursos de poder para potencializar a posição dos grupos governistas na competição política. Dessa forma, no plano da luta política, o sentido geral das propostas reformistas visava fortalecer o poder das escolas como forma de neutralizar a capacidade de utilização pelos governantes dos recursos de poder que a administração das instituições da educação fornecia. A interferência político-eleitoral e partidária no setor fazia de questões administrativas, como contratação de professores, pedidos de licença, aposentadoria, remoção, pedidos de transferência, aplicação de punições, requisição de professores para cargos administrativos, dentre outras, instrumentos da competição eleitoral.

O caso do recrutamento de diretores e professores é exemplar da vigência dessa lógica. Desde o fim do Estado Novo, era reservado aos

de educação, em particular. Ver, por exemplo, Abrucio (2010, p. 39-70). Em 1991, Minas Gerais contava com cerca de 6.500 escolas públicas estaduais, 2,7 milhões de alunos e 204 mil professores e funcionários (Secretaria de Estado de Educação — Centro de Produção e Administração de Informações).

políticos governistas majoritários em cada região — ou seja, aqueles políticos da base do governo mais votados nas localidades — a prerrogativa da indicação dos diretores das escolas situadas em seus redutos eleitorais. Esse sistema tornava as escolas instrumento de barganhas políticas e implicava, ao mesmo tempo, alta rotatividade de alguns diretores e perpetuação no cargo de outros, independentemente de sua *performance* administrativa. Os professores eram recrutados, em geral, pelas suas relações políticas, deixando em segundo plano os critérios de qualificação profissional. Os embates político-partidários contaminavam, assim, a administração das escolas. Não surpreendem, portanto, as resistências que surgiram contra as propostas reformistas por parte de grupos com acesso privilegiado aos recursos de poder fornecidos pelas instituições públicas de educação. Nota-se, portanto, que num regime pretensamente técnico, a política e o clientelismos tinham o seu papel.

A definição da agenda da reforma educacional envolveu partidos políticos, parlamentares e lideranças do Legislativo, burocratas de diversos níveis, governantes e seus auxiliares mais próximos, instituições internacionais e seus consultores, sindicatos dos trabalhadores do ensino, associação de diretores escolares, associações de pais e alunos e outros setores da sociedade civil, que buscavam afirmar seus valores e interesses.

A primeira proposta abrangente de reforma da educação pública mineira, no contexto da democratização, tem como marco inicial o I Congresso Mineiro de Educação, realizado de 04 de agosto a 07 de outubro de 1983, e que configurou um momento de ampla participação de diversos setores da sociedade na definição dos rumos da educação pública mineira. A origem do I Congresso está, por um lado, nas propostas defendidas pelos movimentos sociais que, desde a segunda

metade dos anos de 1970, demandavam a democratização política e a necessidade de reversão do sistema educacional adotado até então. O contexto de sua realização relaciona-se com o sucesso obtido pela oposição nas eleições estaduais de 1982, com a vitória do PMDB sobre o PDS.⁷ Ao assumir o governo do estado, Tancredo Neves⁸ tinha a consciência de que a melhoria da educação pública era uma grande reivindicação da sociedade e de setores do seu próprio partido. A ênfase do grupo que então chegava ao governo era contrapor-se ao legado do regime militar. O compromisso era, portanto, realizar mudanças na política, na economia e nos critérios e métodos de gestão dos recursos públicos como se comprometeram, em geral, todos os governos de oposição que chegaram ao poder nos estados naquele momento.⁹ Tanto assim que o documento que estabelece as diretrizes da política de educação do novo governo foi intitulado de “*Educação para a Mudança*” (MINAS GERAIS, 1983b).

Como primeiro passo para a realização das reformas, o governador indicou para os cargos de direção da SEE pessoas ligadas aos setores da esquerda do PMDB, que imprimiram uma nova orientação para a política de educação.¹⁰ O principal mentor da reforma educacional foi Neidson Rodrigues, que passou a dirigir a Superintendência Educacional da SEE. Rodrigues era professor, pesquisador na área educacional

⁷O PMDB foi o partido que se contrapunha ao PDS, partido herdeiro dos apoiadores do regime autoritário.

⁸Tancredo Neves era então um político de grande experiência e projeção nacional. Havia sido, por exemplo, ministro de Getúlio Vargas e primeiro-ministro na curta fase parlamentarista do Brasil nos anos de 1961. Apesar de seu estilo conciliador, com trânsito em setores que iam da direita à esquerda do espectro político, colocou-se na oposição ao regime militar durante toda a sua vigência.

⁹A oposição elegeu governadores, além de Minas Gerais, em estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

¹⁰O PMDB era um partido heterogêneo ideologicamente, contando com uma ala progressista bastante ativa.

e engajado nos movimentos sociais ligados às reformas da educação. Participava de uma vertente do movimento reformista ligada a grupos de esquerda alojados no PMDB, cuja estratégia dominante era ocupar espaços no aparelho de Estado visando implementar suas orientações políticas.

A concepção geral da reforma, exposta no documento, elaborado pelos novos dirigentes da SEE, *Educação para a Mudança*, parte de um diagnóstico geral que aponta os efeitos deletérios da concentração de renda, da exclusão social de grande parcela da sociedade e do divórcio entre Estado e sociedade no Brasil na área educacional. O documento retrata as condições de então: 2 milhões e duzentos mil analfabetos, 23% da população escolar (de 7 a 14 anos) fora das escolas, alto índice de repetência, alta evasão de alunos nos primeiros anos de escolaridade, inadequação de conteúdos, desvalorização dos profissionais de ensino, irracionalidade na distribuição de material, mobiliários e equipamentos escolares. A camada mais pobre da população é apontada como a mais atingida com tal situação. Segundo a concepção exposta pela nova equipe, a transformação desse quadro implicaria não aceitar fórmulas prontas: a solução deveria passar por um amplo debate com toda a sociedade (MINAS GERAIS, 1983c). Assim, o novo governo comprometeu-se a abrir a gestão da educação para uma maior participação da sociedade, já que no regime autoritário diversos segmentos da sociedade (sindicatos, partidos, grupos de interesse, parlamento e etc.) eram excluídos das arenas de tomada de decisões.

A estratégia proposta se contrapunha, portanto, à forma centralizada e burocratizada que caracterizava a gestão da educação pública até então, com a burocracia central da SEE fortalecida em detrimento das unidades escolares, fazendo das escolas meros executores da po-

lítica traçada pelos escalões superiores do executivo estadual. A gestão da educação era orientada por decisões da SEE que, por sua vez, deveria se adequar às determinações de uma política nacional mais ampla.¹¹ Haveria, assim, um superdimensionamento, em termos de pessoal e atribuições, da SEE e das *Delegacias Regionais de Ensino* — DREs.¹² O documento aponta, ainda, que os profissionais da educação ficavam subordinados à lógica clientelista do jogo de interesses político-partidários, em detrimento dos interesses e necessidades dos alunos. A contratação de profissionais e a indicação da direção das escolas, por exemplo, frequentemente se orientavam por motivações político-partidárias.

Partindo desse diagnóstico, o governo estadual propôs a descentralização político-administrativa¹³ da política educacional como forma de conceder maior autonomia para as escolas e para as DREs. Isso possibilitaria a participação da comunidade nos destinos das escolas, o que, por si só, implicaria um caráter pedagógico. Defendiam que o processo pedagógico não deveria circunscrever-se à sala de aula, mas a todo ambiente da unidade escolar (MINAS GERAIS, 1985, p. 30).

Na concepção dos dirigentes da SEE, portanto, o papel da educação seria mais amplo que a difusão de conteúdos específicos. Viam a participação como meio de formação do cidadão, como um instrumento de modificação tanto do homem como da estrutura social na

¹¹No regime militar o planejamento geral era delineado, pelo governo central, em Planos Nacionais de Desenvolvimento — PND's, que orientavam a elaboração de planos setoriais, como os Planos Setoriais de Educação e Cultura — PSEC's. Tais documentos deveriam balizar as ações dos estados e municípios.

¹²A Delegacia Regional de Ensino é o órgão da Secretaria de Estado da Educação que serve de ligação entre a administração central e as escolas localizadas em sua região de atuação.

¹³Descentralização significa aqui deslocar o poder de decisão da SEE para as escolas, com a criação de espaços de participação de setores da sociedade civil nos processos de tomada de decisões.

qual este se insere. Apostavam que a incorporação dos setores excluídos, através de um processo educativo que enfatizasse a participação, representaria um relevante fator de mudança no perfil de desigualdade econômica e social do estado. Argumentavam que

[...] para ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política, começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, inclusive para saber se o município é explorado econômica ou politicamente. (RODRIGUES, 1984a, p. 9).

Na visão desses novos gestores, para a construção de uma sociedade democrática

[...] seria necessário que todo o processo seja revertido de tal forma que as decisões sejam canalizadas para as organizações sociais, as associações, sindicatos e partidos políticos, a fim de que o Estado se torne executor daquilo que é determinado pelos que têm soberania, isto é, o povo. (RODRIGUES, 1984a, p. 12).

Dessa forma, para a reformulação do sistema estadual de educação, foi proposta uma “discussão ampla e aberta, que levasse em conta as demandas de todos os setores da sociedade civil, a partir de cada um dos 722 municípios de Minas Gerais”, com o objetivo de alcançar a autonomia da escola, que deveria “ser aberta à comunidade, democrática em sua estrutura, no relacionamento professor-aluno e no convívio com a sociedade”, trabalhando para formar o cidadão e visando a construção de uma sociedade justa (MINAS GERAIS, 1983c, p. 5).

A escola deveria, dessa forma, tomar as decisões a respeito do que fazer e do como fazer, cabendo ao nível central do governo estadual fornecer suporte e coordenar as atividades pretendidas pela base. Baseando-se nessa orientação geral, várias metas foram definidas pelo novo governo, cabendo ressaltar as seguintes: valorização dos profissionais de ensino, através, dentre outros itens, da abertura de canais de

participação para que as entidades representativas de classe pudessem influenciar na definição e execução de projetos educacionais; articulação do saber técnico e do saber popular através da participação da comunidade nas definições das prioridades da escola; democratização do espaço escolar, com sua abertura para os diversos setores da sociedade civil; universalização da oferta de vagas, com atendimento preferencial para os mais pobres; desburocratização da administração; descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade; articulação das redes estadual e municipais;¹⁴ assistência ao educando (merenda, material escolar, etc.), como forma de compensar as distorções da política econômica concentradora de renda; e, finalmente, a realização do I Congresso Mineiro de Educação, como etapa para a produção de um projeto educacional para Minas Gerais, com ampla participação de toda sociedade e como forma de aprendizado do convívio democrático (MINAS GERAIS, 1983c).

O I Congresso Mineiro de Educação e seus Desdobramentos

O I Congresso Mineiro de Educação, cuja concepção foi desenvolvida no documento intitulado *Congresso Mineiro de Educação: o desafio da mudança da escola pela participação de todos* (MINAS GERAIS, 1983a), objetivou, como ressaltado, estabelecer de forma participativa os marcos da reforma do sistema público estadual de ensino. Exemplo de um processo participativo que expressou uma sinergia entre Estado e sociedade civil, envolveu a participação de profissionais do ensino, especialistas educacionais, alunos, pais e outros

¹⁴No período, em grande medida a oferta de educação fundamental era do estado. Porém, alguns municípios ofertavam esse nível de ensino, sem articulação com a rede estadual. Isso colocou a necessidade de articulação entre as duas redes.

setores da sociedade civil. Foi organizado visando recolher sugestões desde as localidades até a configuração de uma proposta para o estado. Para tal, inicialmente formou-se uma comissão central, presidida pela *Superintendência Educacional da SEE*, e composta de representantes de entidades e associações de alguma forma ligadas às questões do ensino, quais sejam: Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais — ADEOMG, Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais, Associação de Professores Públicos de Minas Gerais — APPMG, Associação dos Funcionários Aposentados de Minas Gerais, Associação Mineira de Ação Educativa, Associação Mineira de Inspectores Escolares, Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais — UTE.

Formaram-se também comissões ao nível das trinta DREs existentes, sendo que em algumas dessas regionais houve adesões de igrejas, prefeituras e sindicatos. Finalmente, formaram-se comissões municipais, que por sua vez organizaram comissões por escolas. Constituiu-se assim uma cadeia de mobilização envolvendo aproximadamente 30 mil pessoas nos 722 municípios mineiros de então.

O I Congresso realizou-se em três etapas: primeiro no nível das escolas, depois no nível regional e finalmente no âmbito estadual. Na primeira etapa, ocorrida na primeira semana de agosto de 1983, as escolas buscaram diagnosticar, com a participação da comunidade, seus problemas e suas formas de solução, trabalhando sem qualquer roteiro prévio. O relatório consubstanciando as discussões foi envi-

ado ao encontro municipal, composto por representantes das escolas do município. Em 23 de agosto do mesmo ano, os participantes do encontro municipal aprovaram, por sua vez, um documento agregando suas contribuições às propostas enviadas pelas escolas. Além disso, elegeram os representantes municipais para os encontros regionais, realizados nos dias 8, 9, e 10 de setembro. Nesses encontros foram examinadas as propostas enviadas pelos municípios componentes de cada regional. Nessa etapa, podia-se apenas agregar sugestões de soluções aos problemas já levantados nos encontros municipais, ficando vetada a proposição de novos temas para a discussão. Dos encontros regionais foram escolhidos os representantes e especificadas as propostas para o encontro estadual, ocorrido de 3 a 7 de outubro, em Belo Horizonte. A *Superintendência Educacional da SEE* analisou os 30 documentos regionais, compilando-os no documento “*Política Educacional para Minas Gerais*” (MINAS GERAIS, 1983e), que foi debatido no encontro estadual, sendo que no último dia do I Congresso foi aprovado o documento final por cerca de 1.100 congressistas, representando 6.200 escolas estaduais das cerca de 6.500 existentes.

O documento final aprovado no I Congresso, “*Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais*” (MINAS GERAIS, 1983d), apontou os problemas básicos constatados na educação mineira e definiu as diretrizes básicas para uma política de educação no estado. O diagnóstico do documento seguiu a linha de pensamento difundida pelos movimentos sociais e pelos responsáveis pela SEE que, na verdade, eram afins.

Essa afinidade reflete o fato de que os dirigentes da SEE eram oriundos de movimentos ligados às questões educacionais. Em que pese diferenças de estratégias e de ligações partidárias, a direção da SEE, composta por pessoas ligadas a grupos de esquerda do PMDB,

cuja estratégia era ocupar espaços de mando no Estado, compartilhavam uma visão bastante semelhante com os movimentos sociais, especialmente o mais ativo deles, a UTE. Essa entidade tinha ligações mais fortes com o PT e buscava pressionar o governo através de um ativismo desenvolvido no âmbito da sociedade civil, recusando qualquer atuação no interior do Estado. Apesar dessas diferenças, ambos os grupos souberam estabelecer uma cooperação em aspectos fundamentais da reforma.

Neste ponto vale confrontar uma interpretação da reforma que defende que a participação foi meramente formal, e que as decisões reformistas tiveram, de fato, um caráter centralizado e estritamente burocrático, como é o caso de Castro (2006). Essa visão peca, num aspecto, por adotar uma dicotomia rígida entre as esferas do Estado e da sociedade, o que os argumentos desenvolvidos aqui mostram não ser pertinente. Além disso, não atenta para o fato de que as duas vertentes do movimento pelas reformas — uma optando por ocupar cargos públicos, e a outra por uma ação exclusiva no plano societal — compartilhavam um consenso sobre os objetivos básicos a serem alcançados.

Assim os problemas da educação foram vistos como decorrentes do período de autoritarismo político, onde as decisões eram impostas de cima para baixo, desprezando a cultura e os valores do povo brasileiro e gerando descrença, analfabetismo, evasão escolar, repetência e marginalização. A participação e a denúncia do quadro educacional então vigente eram vistas como forma de responsabilizar o governo e as lideranças políticas pelo encaminhamento da questão educacional.

Foram listadas 42 propostas no documento aprovado no I Congresso, que revelam a preocupação com a inversão do estilo tido como autoritário e burocrático da administração da educação, adotado até

então, e a necessidade de investir mais recursos nas áreas sociais, dando maior atenção para a população mais pobre. Assim, foi proposta a ampliação dos

[...] canais de participação para todos aqueles que direta ou indiretamente estão vinculados ao processo educacional, com a criação de comissões municipais, regionais e estaduais eleitas, que estudem e viabilizem as propostas vindas das bases e elaboradas pelas DREs e criação de Colegiados [escolares]. (Minas Gerais, 1983d, p. 11).

Essas comissões deveriam ser compostas pelas entidades de classe dos profissionais da educação, dos pais e alunos democraticamente eleitos.

No mesmo sentido, o documento propõe a alteração da “forma de escolha dos dirigentes nos diversos níveis da administração escolar e da administração educacional”, para em outro item precisar a necessidade de “estabelecer a eleição do Diretor por voto direto pela comunidade escolar”. Além disso, o documento expressa uma preocupação redistributiva ao sugerir “mais recursos para as escolas das regiões carentes, rural e de periferia” (MINAS GERAIS, 1983d, p. 13). Foi reivindicada também a criação do 2º grau (hoje ensino médio) nas escolas públicas estaduais.¹⁵

Estas propostas resultantes do I Congresso é que orientaram a elaboração do “*Plano Mineiro de Educação 1984/87*”, cujo conteúdo expressa forte compromisso social, concebendo a educação como meio de estabelecer a

[...] justiça social, através da formulação de uma mudança embasada no processo de democratização entendido como o comprometido

¹⁵Até então, havia um acordo informal, porém efetivo, em que o governo do estado garantia reserva de mercado do 2º grau para setor privado. Como a oferta do ensino refletia os estímulos do mercado, as regiões mais pobres e distantes tinham que enviar os alunos para estudar nas cidades maiores e mais ricas.

mento do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, o que deverá conduzir o homem ao exercício pleno da liberdade e à participação efetiva nos processos decisórios da vida cultural, econômica, política e social. (MINAS GERAIS, 1984a, p. 3).

Os princípios que deveriam orientar a política educacional, conforme exposto no documento, são a universalização do ensino, a melhoria de sua qualidade e o respeito aos valores culturais de cada localidade. Além disso, argumenta-se, como crítica à concepção, adotada até então, que privilegiava a relação entre educação e mercado, que antes de preparar as “classes subalternas” para sua maior eficiência na organização do trabalho, a educação deveria servir à interpretação do mundo visando sua transformação, através da explicitação de conflitos entre interesses plurais e divergentes. As palavras abaixo são cristalinas como expressão do papel que a educação deveria cumprir:

[...] priorizar os alunos das camadas populares da sociedade, no sentido de instrumentalizar e implementar a sua luta de classe bem como a compreensão dos mecanismos de dominação que são usados pela classe dominante contra a classe dominada. (MINAS GERAIS, 1984b, p. 2).

O Plano propõe ainda a participação da sociedade nos rumos da política educacional, o que pressupõe a descentralização político-administrativa, “através do fortalecimento dos órgãos regionais e a criação de outras instâncias ao nível do município e da escola na discussão, elaboração, execução e acompanhamento das atividades educacionais” (MINAS GERAIS, 1984a, p. 20). A meta almejada, relatada no documento, é o envolvimento das pessoas em todo o processo das políticas educacionais, assegurando a apropriação dos planos pelas populações às quais se destinam e conseqüentemente fortalecendo as possibilidades de seu sucesso. Para tal, visando institucionalizar a

participação da sociedade civil, foram propostas medidas para consolidação das comissões emergentes do I Congresso e, além disso, para incentivar a formação de colegiados regionais, colegiados escolares e comissões municipais de educação.

Tais princípios orientaram a formulação de uma série de objetivos, que apontavam para a descentralização do sistema. Especificamente, vale ressaltar as seguintes propostas:

- descentralização administrativa e pedagógica no processo de decisão e execução, confiando maiores e mais complexas responsabilidades aos órgãos regionais;
- institucionalização de mecanismos aptos a gerar mais intensa e efetiva participação, não só dos agentes estatais, mas de toda a comunidade, nos diferentes níveis em que se desdobra a atuação do sistema;
- planejamento descentralizado na tentativa de recuperar a influência das bases, tanto na linha de criação e condução de programas, quanto na linha de controle e avaliação;
- maior autonomia das escolas e melhoria de suas condições de trabalho (materiais, humanas, culturais e administrativas) de forma a estimular e garantir a qualidade da educação a ser realizada na escola;
- estabelecimento de novas formas de relação e cooperação com os municípios objetivando maior integração do ensino público municipal e estadual;
- criação e fortalecimento das comissões municipais e regionais de educação garantindo em suas estruturas a participação das entidades de classe, dos profissionais de educação, dos alunos e representantes da comunidade;
- democratização do processo de escolha das lideranças escolares. (MINAS GERAIS, 1984a, p. 27).

A estratégia de descentralização, proposta no Plano, pressupunha, portanto, a reorganização administrativa do sistema educacional, buscando adequar estrutura e funções dos órgãos centrais e regionais, no

sentido de viabilizar o planejamento e a operacionalização das ações propostas de forma descentralizada e participativa, visando garantir o fortalecimento da autonomia dos municípios e das escolas. As instâncias superiores da SEE e as DRE's deveriam se capacitar para exercer a coordenação do sistema e induzir a participação.

Dentre as propostas surgidas do I Congresso e incorporadas aos documentos da SEE, nem todas foram implementadas. Obviamente, por diversas razões, inclusive as de ordem política, a SEE teve de priorizar certas ações e relegar outras. O grupo dirigente da SEE era parte de um governo composto por forças heterogêneas. Tinham que conviver com interesses e ideologias diferenciadas. Como a proposta de reforma da educação contrariava interesses poderosos, especialmente dos grupos governistas que utilizavam as escolas como instrumentos de disputas eleitorais, tiveram que negociar e transigir em alguns pontos. Conflitos entre posições divergentes dentro do governo fortaleceram a articulação dos dirigentes da SEE com setores da sociedade civil visando lograr os avanços possíveis. Dessa forma, estrategicamente priorizaram a implementação daquelas ações mais viáveis em termos políticos, ou seja, a constituição dos Colegiados escolares e das Comissões Municipais de Educação e o concurso público como critério de recrutamento de professores. Politicamente polêmica, a eleição dos diretores da escola pela comunidade escolar não foi formalizada.¹⁶ Nota-se, portanto, um movimento duplo em que a esfera estatal busca suporte para suas ações no plano social, e os ativistas sociais buscam embutir suas reivindicações na agenda estatal, configurando um caso de “autonomia inserida” (EVANS, 1996).

As Comissões Municipais de Educação foram organizadas visando institucionalizar os espaços de discussão e decisão que foram cria-

¹⁶Tal medida só foi adotada no início dos anos de 1990.

dos no I Congresso. Eram integradas por segmentos sociais diversos, como prefeitos, vereadores e outros tipos de lideranças regionais. Seu objetivo era

[...] possibilitar a integração dos vários interesses dos cidadãos e definir as prioridades educacionais desde a necessidade de novas escolas até aquelas relativas a tipos e formas de treinamento de professores, de assistência aos educandos, de articulação entre o poder municipal e estadual, no que diz respeito à educação. (RODRIGUES, 1984a, p. 13-14).

Dentre as diversas funções das Comissões Municipais de Educação uma merece ser destacada. As Comissões tiveram um papel importante na política de ampliação das vagas do governo. Quando foi decidido que haveria expansão da rede pública estadual de ensino, os deputados começaram a pressionar para que as escolas fossem criadas nos seus redutos eleitorais. Como a oferta de escolas era limitada, a estratégia da *SEE* foi colocar como interlocutores dos parlamentares as Comissões Municipais de Educação, fazendo com que seus interesses político-eleitorais tivessem que se confrontar com os da sociedade organizada. A *SEE* elaborava um levantamento prévio do número de escolas disponíveis para cada *DRE* e, posteriormente, reunia as Comissões para resolver a alocação de escolas em cada região. Os dirigentes da *SEE* buscavam induzir a criação das Comissões visando minimizar os interesses político-eleitorais e clientelistas na gestão da educação. Ao fortalecer a participação da sociedade civil, reforçavam a sua própria posição. Como efeito, Cunha aponta:

Não que eles [os políticos] deixassem inteiramente de exercer influência: na medida em que a maioria dos deputados, assim como prefeitos, participava de comissões municipais de educação, sua influência era exercida em um novo espaço político, junto com outros agentes sociais como professores pais e alunos. (CUNHA, 1991,

p. 173).

Outra proposta implementada foi a dos Colegiados escolares.¹⁷ Concebidos pela direção da SEE e reivindicados no I Congresso Mineiro de Educação, tornaram-se, posteriormente, referência para reformas em diversos estados brasileiros.¹⁸ Na verdade, consolidaram-se como um espaço para a continuidade da mobilização ocorrida com o I Congresso Mineiro de Educação.

Os Colegiados foram compostos por professores, funcionários das escolas, pais, alunos maiores de 16 anos e grupos comunitários com interesses nas questões educacionais. Seu objetivo era o de “democratizar o processo pedagógico e a infraestrutura que o suporta, resgatando o direito de participação de toda a comunidade escolar, nas decisões que afetam a vida da escola” (MINAS GERAIS, 1983b). Tinha funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos da vida da escola e de seu relacionamento com a comunidade. Poderiam decidir sobre as prioridades e metas educacionais a serem desenvolvidas

¹⁷Foram implementados pela Resolução 4.787 de 29/10/1983, que é alterada, superficialmente, pelas Resoluções 5.186/84 e 5.205/84. Na verdade, a primeira referência legal à constituição de Colegiados no estado encontra-se no Art. 139 da Lei 7.109/77 de 13/10/1977-Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. Tanto esta Lei como a Resolução 3.119/79 da SEE referente ao assunto são imprecisas sobre as funções e composição dos Colegiados (PRAIS, 1996:64). De fato, até 1980, estas iniciativas não saíram do papel. A partir de então, antes como exceção que como regra, algumas poucas escolas da rede estadual conseguiram organizar Colegiados atuantes (por exemplo, a Escola Estadual “Alisson Pereira Guimarães” do bairro Ressaca, em Belo Horizonte), o que pode ser creditado ao vigor da organização da comunidade escolar.

¹⁸Como a reforma da educação em Minas Gerais se insere no processo de reformas em diversos outros estados da federação, houve difusão de experiências entre vários estados brasileiros. A adoção da gestão colegiada da escola, no caso, se faz como um dos aspectos da busca da democratização do Estado e da sociedade brasileira, a partir dos anos de 1980. Vários estados adotaram tal medida como, por exemplo, Goiás, em 1984; São Paulo, em 1985; Mato Grosso, em 1987; Espírito Santo, em 1989; Maranhão, Paraná e Mato Grosso do Sul, em 1991; e Bahia, em 1992 (PRAIS, 1996).

pela unidade escolar, como conteúdo do ensino, calendário escolar, espaço físico necessário, suporte material e outros itens (MINAS GERAIS, 1985, p. 4; MINAS GERAIS, 1984a).

Os Colegiados foram criados apesar das pressões em contrário. Se, por um lado, sua criação atendia ao anseio da direção da *SEE*, da maioria da categoria dos trabalhadores do ensino e de parcela ativa da sociedade civil, por outro provocou resistência de parte significativa dos diretores escolares, então indicados por critérios político-partidários. Havia o receio desses diretores da perda de poder para os Colegiados. Receio fundado, já que o que estava sendo questionado era o monopólio das decisões pelos diretores escolares e, indiretamente, pelos políticos governistas que os indicavam. Assim, de alguma forma ficou difícil compatibilizar a convivência de um diretor indicado por critérios político-eleitorais com um Colegiado escolhido pela comunidade escolar. Na verdade, tal questão envolveu um embate prático, dentro do espaço da escola, de duas concepções diferentes de gestão da educação ou, em outros termos, de duas lógicas: uma que buscava instrumentalizar as escolas para fins político-eleitorais, e outra que visava adequar as escolas aos objetivos dos alunos, pais, professores e funcionários.

O governo, portanto, logrou êxito em constituir as Comissões Municipais de Educação e os Colegiados escolares. Porém a eleição direta para os diretores não foi adotada. Tal fato é um exemplo dos constrangimentos políticos que limitavam as reformas. A reivindicação por eleições para diretores de escola era parte importante da luta pelas reformas dos sistemas públicos de educação em todo o país. Particularmente, com relação às políticas de democratização das escolas era a medida mais problemática politicamente. A indicação dos diretores escolares pelos políticos governistas fornecia um instrumento

de poder bastante considerável.¹⁹

Em Minas Gerais, a escolha dos diretores era, havia muito tempo, atribuição formal dos secretários de educação, excetuando-se a realização de um único concurso público na década de 1960. No entanto, de fato, a indicação baseava-se em critérios político-partidários: era atributo dos deputados governistas majoritários em cada região. A lógica implícita nessa forma de indicação era a do uso da educação como recurso do jogo político-eleitoral. E não era um recurso desprezível: só de diretores e vice-diretores havia mais de 10.000 cargos para que as lideranças políticas governistas indicassem. Além de dispor do próprio cargo de diretor para estabelecer barganhas, a convocação de pessoal, como funcionários e professores, e a disponibilização das vagas para alunos, acabava se dando visando atender os interesses eleitorais do titular das indicações. Para quantificar a dimensão do que estava em jogo, vale registrar que havia um deputado em Minas Gerais que indicava cerca de 400 diretores.²⁰

As reações dos dirigentes da SEE às cobranças de regulamentação das eleições diretas para diretor eram dúbias. Se, por um lado, a direção da SEE era favorável ao critério da eleição, por outro tinha que sustentar a posição oficial do governador que era a de não assumir a

¹⁹Se nos anos de 1960 a nomeação dos diretores escolares pelo Executivo estadual, atendendo indicação dos políticos governistas, era o critério amplamente utilizado em todo o país, já se ensaiava, em alguns estados, outras formas mais democráticas de provimento dos cargos de diretores. Em 1966, no Rio Grande do Sul, e em 1969, no Paraná, os colégios estaduais começam a votar listas tríplices para o secretário da Educação escolher o diretor. Com o acirramento do regime autoritário, no final dos anos 60, essas experiências refluem e os diretores voltam a ser nomeados em todos os estados. Já na década de 1980 a prática de eleições de diretores escolares foi se difundindo: no município do Rio de Janeiro, em 1983; em Santa Catarina, em 1984; e nos estados do Paraná, Pernambuco e no Distrito Federal, em 1985.

²⁰Esse deputado era José Laviola, um exímio articulador de mecanismos clientelistas.

defesa do critério da eleição. Na verdade sua posição sempre foi dúbia em relação ao tema. O próprio governador Tancredo Neves dizia, para os dirigentes da *SEE*, ser pessoalmente favorável a eleições diretas de diretores, e por um motivo especial: afirmava ser extremamente desgastante politicamente se envolver na indicação de diretores por parte dos políticos. Porém o governador não tomou posição clara por pressão dos deputados governistas, titulares das indicações por critérios político-partidários, que tinham um trunfo: a adoção do novo critério teria que se dar através de lei votada no Legislativo estadual.

Mesmo com a postura cautelosa de não defender em público o critério das eleições, a direção da *SEE* atraiu a desconfiança da maioria dos diretores de então, que viam seus cargos ameaçados. Essa situação prejudicava a relação da *SEE* com as escolas. Na Assembleia Legislativa também houve reações contra a direção da *SEE*. Em 1983, por exemplo, quando se falou em eleição de diretor no I Congresso Mineiro de Educação, o deputado Samir Tannús (PDS), vocalizando posição majoritária entre seus pares, pressionou o governador para demitir o superintendente educacional da *SEE*, Neidson Rodrigues, com o argumento de que este estava usurpando uma função dos deputados. A direção da *SEE* era fustigada pela maioria dos deputados que formavam a base parlamentar do governo.

Por outro lado, as palavras de Rodrigues reproduzidas abaixo, expressam a avaliação dos dirigentes da *SEE* em relação aos parlamentares:

Muitos grupos procuram intervir no campo da educação para impedir que as ações da Secretaria da Educação estejam devidamente acopladas aos interesses de uma política favorável à maioria da população. É o caso, por exemplo, dos deputados e políticos em geral que, frequentemente, querem usar o serviço público para favorecer os seus objetivos eleitorais. (1995, p. 65).

No entanto, apesar dessas reações, houve uma progressiva modificação do perfil dos diretores indicados e de suas relações com os parlamentares, resultante, mais uma vez, de uma estratégia combinada entre os dirigentes da SEE, os representantes dos trabalhadores do ensino e de outros setores do movimento reformista. Tanto a UTE como a APPMG, e, veladamente, integrantes da SEE, começaram a orientar as comunidades, especialmente as mais organizadas, a pressionar seus deputados para que indicassem para a direção das escolas pessoas escolhidas em eleições realizadas de maneira informal. A orientação interna da SEE era para que as escolas realizassem as eleições como forma de pressão, posição que tinha a aquiescência do governador.²¹ Assim formavam-se grupos nas escolas que procuravam os parlamentares para reivindicar a indicação das pessoas escolhidas pelo voto. Esse trabalho alcançou maior sucesso nas comunidades onde a população e os trabalhadores do ensino eram mais organizados. Nesse processo, os Colegiados tiveram, em muitos casos, um importante papel, por se constituírem em espaço de discussão dos problemas da escola e pela sua função aglutinadora da comunidade escolar. Além disso, algumas Comissões Municipais de Educação eram pressionadas pelas comunidades para que tentassem reverter com certos deputados indicações indesejáveis. Muitos parlamentares encaminhavam a indicação dos diretores com ata do Colegiado Escolar e/ou das Comissões Municipais referendando o nome indicado, colocando-se, portanto, como intermediários da comunidade junto a SEE.

²¹O secretário da educação, Octávio Elízio, afirmou em entrevista ao autor deste trabalho ter abordado o tema das eleições com o governador. Tancredo Neves, segundo o secretário, afirmava não assumir tal critério alegando a reação contrária do Legislativo. No entanto, é fato que acatava as indicações realizadas através das eleições informais, quando aceitas pelo deputado majoritário. Houve a afirmação de que em alguns casos buscou mesmo persuadir parlamentares a acatar a vontade manifesta pelas comunidades, porém sem nunca quebrar o critério do majoritário.

Em vários casos em que deputados indicavam diretores não articulados com suas comunidades, o autor da indicação era cobrado pela ilegitimidade do nome indicado. Enfim, a ação conjugada das entidades representativas dos trabalhadores do ensino, com setores da sociedade civil, junto com a ação da SEE, começou a criar fatos consumados que obrigavam parlamentares a se subordinar à vontade da comunidade escolar ou que implicava no desgaste político dos que ignoravam as pressões das comunidades. Sem condições para quantificar o fenômeno das eleições informais, pode-se dizer que foi um movimento significativo, principalmente nos municípios maiores.²²

Conclusão

Como balanço do processo de reforma educacional abordado neste trabalho, pode-se dizer que os resultados foram significativos. Houve uma real transformação nos fundamentos da política estadual de educação. A SEE logrou realizar o I Congresso Mineiro de Educação como maneira de formular uma política de reforma com ampla participação da sociedade, evidenciando a atuação cooperativa entre sociedade civil e governo. Mais que isso, buscou-se propor formas institucionalizadas de gestão compartilhada da educação, onde a burocracia e diversos setores da sociedade civil poderiam decidir conjuntamente sobre as ações no setor. Foram criados os Colegiados escolares e as Comissões Municipais de Educação. Mesmo em relação às eleições de diretores, que não foram adotadas formalmente pelas pressões contrárias, conseguiram de maneira informal indicar um número substantivo de diretoras pelas ações coordenadas entre atores

²²A avaliação da relevância desse processo é feita por alguns dos entrevistados, especialmente Neidson Rodrigues, da SEE, Magda Campbel e Helena Rolla, dirigentes, respectivamente da ADEOMG e APPM.

estatais e da sociedade civil.

O processo de reforma do sistema público de educação de Minas Gerais envolveu múltiplos atores com interesses contrastantes e ideologias variadas. No entanto, os protagonistas da reforma foram grupos de esquerda, oriundos dos movimentos sociais, com militância profissional na área da educação. Como ocorreu nas reformas de outras áreas de políticas sociais, o parâmetro para as propostas apresentadas era superar o desenho centralizado e clientelista das instituições legadas pelo regime autoritário. Se, num primeiro momento, um movimento de grupos da sociedade civil clamava pela reforma das instituições educacionais, demandando a descentralização do sistema como forma de adotar formas participativas de gestão, posteriormente, com a vitória de um candidato de oposição ao governo do estado, alguns setores oriundos da sociedade civil passaram a ocupar cargos no governo, tornando-se tomadores das decisões relacionadas com as reformas.

Assim, de um cenário inicial em que se contrapunham setores reformistas, atuando no plano da sociedade civil, em combate aos grupos autoritários encastelados no poder estatal, no ocaso do regime militar, descortina-se uma realidade em que se encontravam no comando das instituições públicas setores oriundos dos movimentos sociais comprometidos com os mesmos princípios reformistas defendidos desde o final dos anos de 1970.

Dessa forma, com o acesso de alguns desses atores reformistas aos espaços de mando no estado, ficou patente que a clara distinção entre o Estado e a sociedade e, em outro plano, o técnico e o político, perdeu sua vigência. Na verdade o que ficou demonstrado foi que os atores reformistas agiram ora como burocracia e ora como ativistas dos movimentos sociais e, em casos significativos, das duas formas

concomitantes, caracterizando o que podemos denominar de “atores anfíbios”. Houve como que uma sinergia entre a esfera estatal, da tomada de decisões, e a esfera societal, da articulação das demandas ao Estado.

Isso, porém, não significou um compartilhamento harmônico de ações entre os novos dirigentes das instituições educacionais e os setores da sociedade civil de onde vieram. Como se disse, esses grupos, apesar de compartilharem do repúdio ao regime autoritário e de teses de esquerda, eram heterogêneos, com ideias matizadas e objetivos políticos diversos. Além do mais, os requisitos para a ação dos grupos que estavam no governo eram substantivamente diversos dos que orientavam a ação dos grupos localizados na sociedade civil. A liberdade de ação dos primeiros é sensivelmente mais limitada. Estar no governo implica limites e responsabilidades que os grupos localizados na sociedade civil não têm. No entanto, como procuramos mostrar, esses grupos criaram sinergias e convergiram nos aspectos básicos que deveriam orientar o redesenho do sistema público educacional, emprestando-lhe fundamentos democráticos, seja no sentido da constituição de espaços de decisões compartilhadas entre os diversos setores interessados nessa política específica, seja, numa perspectiva mais substantiva, no sentido de instrumentalizar a educação para a promoção das classes excluídas.

Referências

ABRUCIO, F. A Dinâmica Federativa da Educação Brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. In: Oliveira, Romualdo Portela de; Santana, Wagner (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

BARBOSA, E. F. et al. *Implantação de Qualidade Total na Educação*. Belo

Horizonte: UFMG, 1995.

CASTRO, Cláudio de Moura e. *Educação Brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CASTRO, Magali. *Estabelecimento de Políticas Educacionais através da consulta às bases: revisitando a proposta do I Congresso Mineiro de Educação*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 51, p. 197-208, 2006.

CICONELLO, A. *A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil*. Barcelona: Oxfam, 2008.

CUNHA, Luiz. Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

EVANS, Peter. *Embedded Autonomy: States and Industrial Transformation*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

GRINDLE, Merilee. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Congresso Mineiro de Educação: o desafio da mudança da escola pela participação de todos*, 1983a.

_____. Resolução n. 4.787/83. Institui os colegiados, 1983b.

_____. *Educação para a Mudança — Documento Básico da Proposta de Trabalho (versão preliminar)*, 1983c.

_____. *Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais — Documento Final do I Congresso*, 1983d.

_____. *Política Educacional para Minas Gerais*, 1983e.

_____. *Plano Mineiro de Educação 1984/1987*, 1984a.

_____. *Proposta de Reorganização da Escola — Ciclo Básico*, 1984b.

_____. *Algumas Considerações Acerca da Programação 1985/87*, 1984c.

_____. *Diretrizes Básicas para o Desenvolvimento de Ações junto aos Profissionais da Educação*, 1985.

PRAIS, Maria. de L. M. *Administração Colegiada na Escola Pública*. Campinas: Papyrus Editora, 1996.

PRZEWORSKI, Adam; CHEIBUB, José Antônio; LIMONGI, Fernando.

Democracia e cultura: uma visão não culturalista. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 58, p. 9-35, 2003.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Política e Mudança Institucional: a reforma da educação pública de Minas Gerais. In: Souza, Celina e Dantas Neto, Paulo Fábio (orgs.) *Governo, Políticas Públicas e Elites Políticas nos Estados Brasileiros*. Rio de Janeiro: Revan, 2006, p. 159-189.

RODRIGUES, Neidson. *O Desafio da Mudança Educacional pela Participação da Sociedade*. Belo Horizonte: SEE, 1984, mimeo.

_____. *Lições do Príncipe e Outras Lições*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TORGERSON, David. *Between Knowledge and Politics: Three Faces of Policy Analysis*. Policy Sciences, n. 19, p. 33-59, 1986.

GLOSSÁRIO

ADEOMG — Associação das Escolas Oficiais de Minas Gerais

APM — Associação de Pais e Mestres

APPMG — Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais

DRE — Delegacia Regional de Ensino

PMDB — Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PDS — Partido Democrático Social

PDT — Partido Democrático Trabalhista

PFL — Partido da Frente Liberal

PT — Partido dos Trabalhadores

SEE — Secretaria de Estado de Educação

UTE — União dos Trabalhadores do Ensino

Resumo:

O trabalho trata, de forma descritiva, do processo de reforma do sistema público de educação de Minas Gerais, nos anos de 1980, fundado na ativação de espaços de participação da sociedade civil nos processos de decisão pública. No caso, a atuação dos setores reformistas se deu através da realização de uma conferência estadual com ampla participação dos setores interessados. Além da ênfase descritiva, o trabalho busca sugerir marcadores analíticos fazendo referência a um debate ainda incipiente, que busca avançar em relação às abordagens das instituições participativas, pressupostas numa clara distinção entre Estado e sociedade civil. Chama a atenção para a relevância da atuação de atores que buscaram conjugar estratégias de ocupação dos espaços estatais de decisão com a atuação no plano da sociedade civil. Busca mostrar que tais estratégias permitiram transformar reivindicações em políticas efetivas.

Palavras-chave: Política educacional; participação social; relações Estado/sociedade.

Abstract:

This paper deals descriptively with the process of reform of the public education system of Minas Gerais in the 1980s, founded on the activation of spaces for civil society participation in public decision-making processes. In this case, the reformist sectors acted through the holding of a state conference with broad participation of the interested sectors. Beyond the descriptive emphasis, the paper seeks to suggest analytical markers referring to a still incipient debate, which seeks to advance in relation to the approaches of participatory institutions, presupposed in a clear distinction between state and civil society. It draws attention to the relevance of the performance of actors who sought to combine strategies for occupying state decision-making spaces with civil society action. It seeks to show that such strategies have made it possible to turn claims into effective policies.

Keywords: Educational politics; social participation; State/society relations.

Recebido para publicação em 02/09/2019.

Aceito em 28/10/2019.

Educação, pobreza e desigualdade social: discussões e proposições metodológicas para pesquisa

Gabriela Schneider

Universidade Federal do Paraná, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6346-2849>

gabrielaschneider@ufpr.br

Domingos Abreu

Universidade Federal do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-1252-4579>

domingos_edu@yahoo.com.br

Ana Lorena de Oliveira Briel

Universidade Federal do Paraná, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-7978-5805>

analorena@ufpr.br

Alexandre Jeronimo Correia Lima

Universidade Federal do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6437-8318>

alexandrejeronimo@ufc.br

Polyana Lunelli

Universidade Federal do Paraná, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1227-5207>
plunelli85@gmail.com**Irapuan Peixoto Lima Filho**

Universidade Federal do Ceará, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6669-2471>
irapuan.peixoto@ufc.br**Suellem Raquel de Freitas Bonfim**

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

 <https://orcid.org/0000-0002-7422-9022>
sususel@yahoo.com.br

Introdução

No Brasil é notório famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza enfrentarem dificuldades para que seus filhos tenham acesso à escola e nela permaneçam até concluir a Educação Básica; por isso, é fundamental à ciência olhar para os estudantes e as políticas educacionais. Com o objetivo de cotejar essas discussões se consolidou um grupo de pesquisa que busca discutir as relações entre educação, pobreza e desigualdade social,¹ mesclando olhares de diferentes Ci-

¹Trata-se de uma parceria interinstitucional de pesquisadores da área de Educação da Universidade Federal do Paraná e da área de Ciências Sociais (Sociologia e Ciência Política) da Universidade Federal do Ceará que discutem o tema da educação, da pobreza e da desigualdade social. A formação desse grupo (que conta com estudantes de iniciação científica e de mestrado de ambas as universidades), começou a ser desenhado em 2014 quando o Ministério da Educação por meio da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação (SECADI/MEC) atualmente Secretaria de Modalidades Especializadas, lançou o Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social

ências Humanas.

Para a realização de tal pesquisa toma-se como ponto de partida a ideia de trajetórias escolares, ou seja, o acompanhamento dos estudantes em situação de pobreza por meio da utilização de dados referentes aos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família (PBF) e posteriormente o seu cotejamento com dados das escolas brasileiras. O PBF é um programa federal de transferência de renda voltado para pessoas em situação de pobreza, em funcionamento desde 2004, possui um caráter intersetorial e estabelece critérios relacionados a condicionalidades para permanência no programa. Na área da educação, a frequência à escola é a condição para o recebimento do benefício pelas famílias.

O presente artigo busca discutir as questões metodológicas que envolvem o desenho de uma pesquisa quantitativa que coteja o olhar sobre o perfil dos estudantes e seus percursos escolares, relacionados à permanência no PBF e ao cumprimento da condicionalidade na educação. A discussão neste momento centra-se em como lidar com o manejo de uma base de dados administrativa e em como usar tais dados para uma reflexão sobre os impactos de uma política pública de distribuição de renda dentro do campo educacional. Isto também traz a necessidade de um debate sobre o conceito de pobreza, seu uso no Brasil e o modo como está relacionada ao acesso à educação, anotando, ainda, como as políticas públicas articulam ações para a garantia de tais direitos.

A proposta aqui apresentada é de construção de uma base de pes-

que contava com 3 eixos de ação: formação (por meio de cursos de Especialização e Aperfeiçoamento para profissionais envolvidos com o Programa Bolsa Família), pesquisa (sobre a temática) e por fim, difusão dos conhecimentos. A parceria entre essas duas instituições consolida-se através de um coletivo pesquisando a temática, mesmo findada a iniciativa governamental.

quisa com dados do Sistema Presença, sistema que coleta informações sobre a frequência de estudantes beneficiados pelo PBF em escolas públicas ou privadas. O banco, organizado sob a perspectiva de análise longitudinal, tem como coorte selecionada para a pesquisa os estudantes nascidos em 2002 e registrados no sistema em 2015. A data se justifica pelo início da pesquisa e o recorte dos estudantes se dá porque aos 13 anos estariam na transição do Ensino Fundamental para o Médio e que é marcado por evasões e reprovações. Para a construção da análise longitudinal, conforme será detalhado adiante, utilizar-se-ão os dados referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017.²

A escolha da coorte é dada por compreender a importância de pensar a escola para a juventude pobre, verificar seu percurso e quantos desses estudantes têm seu direito à educação protegido, incluindo a conclusão do Ensino Fundamental e o acesso ao Ensino Médio. A escolha do Ceará e do Paraná se dá por serem os estados dos pesquisadores vinculados.

Discussões sobre metodologia de pesquisa são pouco exploradas na área de Educação. Porém, entende-se que são necessárias, especialmente quando se trabalha com um grande volume de dados. A discussão de construção e organização dos dados é extremamente importante, não apenas por permitir que se repliquem os estudos, mas porque colaboram com entendimento dos resultados, além de possibilitar outros olhares sobre a utilização dos dados e novas formas de desenho metodológico.

O presente artigo, para atender os objetivos aqui propostos, inicialmente, discute as ideias de pobreza e desigualdade que ancoram a

²Cabe ressaltar que tal banco será cotejado, posteriormente, com informações sobre as condições de escola. A discussão metodológica do cotejamento desses dados com as informações do Censo Escolar não será debatida no presente texto devido à sua complexidade.

discussão e contextualizam o PBF, haja vista que esse usa uma determinada medida de pobreza para definir quem pode ou não ser beneficiado. Posteriormente, o texto discute o trabalho metodológico com as bases de dados do PBF, descrevendo os passos para sua construção. E por fim apresenta algumas estratégias metodológicas de análise dos dados em perspectiva transversal e longitudinal.

Pobreza, desigualdade e o Programa Bolsa Família: questões teóricas e conceituais

A afirmação que o nível socioeconômico das famílias tem impacto sobre o “sucesso” escolar dos estudantes é antiga e tem como expoente os estudos norte-americanos que resultaram na publicação do Relatório Coleman³ na década de 1960. Nele constatou-se a influência dos aspectos econômicos, sociais e culturais das famílias sobre a aprendizagem, ou seja, o *background* familiar impacta significativamente no percurso do estudante e no resultado dos testes de avaliação em larga escala. Ainda que se descreva o impacto dos professores e da estrutura das escolas, a ideia central do relatório referia-se ao baixo impacto da ação escolar. Desde a publicação do Relatório Coleman e seus desdobramentos, outros estudos (MADAUS, AIRASAIN, KELLAGHNA, 2008; RUTTER, *et. al.*, 2008) foram feitos com intenção de dialogar com os achados e contrapor as análises, apontando suas limitações.

Na França, aparecem as teses sociológicas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) sobre a “reprodução”. A principal delas

³James S. Coleman foi o coordenador da pesquisa encomendada pelo governo norte americano que tinha como objetivo “descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 60” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14).

— a de que a instituição escolar (francesa) legitimaria a dominação e a reprodução de desigualdades sociais — foi um divisor de águas para a Sociologia da Educação e segue sendo importante referência de interlocução para as pesquisas educacionais.

Essas novas formas de investigação deram origem aos estudos, denominados de “efeito-escola”. Tratam-se de estudos que, mesmo levando em conta a reprodução, ou apesar do efeito *background*, consideram a escola como fator significativo no aprendizado e nos resultados estudantis. Tais pesquisas apresentam novos questionamentos de caráter teórico e metodológico, buscando formas mais sofisticadas de tratamento dos dados obtidos pelos estudos.⁴

As pesquisas, geralmente de grupos vinculados ao campo da Sociologia da Educação e ou das políticas educacionais, têm apresentado dificuldades em debater simultaneamente o “efeito-escola” e as desigualdades sociais de origem. Em alguns casos, o nível socioeconômico não é objeto de debate das pesquisas e tampouco das políticas públicas, sendo dado como algo “certo”, a ser apenas constatado.

Nesse sentido, parece ímpar colocar o debate do nível socioeconômico em um contexto mais amplo que implica a discussão sobre pobreza e desigualdade. Ao relacionar educação e pobreza, estudos afirmam (DUARTE, 2012; DUARTE; YANNOULAS, 2011; BONFIM, 2018) a necessidade de estabelecer contornos mais conceituais sobre a temática. Embora constata-se um crescente interesse, os debates

⁴Há uma vasta literatura sobre o efeito do nível socioeconômico dos estudantes nos seus resultados (ALVES; SOARES, 2007; ANDRADE; LAROS, 2007; FRANCO; BONAMINO, 2005; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; COLLARES, 2016). Contudo, é possível identificar diversas características escolares que podem mitigar as influências das características sociais, denotando que o fenômeno das desigualdades escolares tem como núcleo as desigualdades sociais. É importante também ressaltar o vínculo inverso, com a produção de desigualdades sociais a partir das desigualdades educacionais e a produção de desigualdades próprias dos sistemas de ensino.

são desenvolvidos predominantemente por pesquisadores da área da Saúde, Economia e Serviço Social e estão mais direcionados aos impactos dos programas de transferência de renda e inclusão social. A educação é tratada apenas como uma variável positiva relacionada com o nível de renda. Assim, verifica-se a necessidade da consolidação da temática como um campo de reflexão, com pesquisas de continuidade e aprofundamento teórico.

A noção de pobreza absoluta está relacionada para alguns autores com a privação de acesso aos meios para a subsistência, isto é, “as condições básicas que devem ser cumpridas para sustentar uma existência física saudável” (GIDDENS, 2012, p. 344). Uma pessoa em situação de pobreza (no sentido absoluto) é aquela que não possui o necessário para prover a sua subsistência e de seus dependentes. Mas, sociologicamente falando, essa noção de pobreza absoluta varia tanto no tempo como no espaço. Ela varia inclusive nas diferentes conceituações dos diversos autores. A questão a se saber é se é possível definir com precisão quais seriam as condições básicas necessárias para a subsistência de humanos em qualquer contexto temporal e espacial. Isto é, um conceito de pobreza absoluta que pudesse ser universalmente aplicável, sociologicamente falando, parece ser difícil de estabelecer, haja vista que a mensuração, por mais objetiva que seja, terá sempre que definir marcadores que são, em última instância, subjetivos.

Dito isso, empiricamente, as instituições sociais operam recortes que são capazes de dizer onde começa e onde acaba a pobreza. Do ponto de vista das políticas públicas, tais definições são essenciais e orientam onde os diferentes atores sociais investem sua energia, tempo e recursos. No entanto, não se pode deixar de sublinhar que uma definição de pobreza, qualquer que seja, está fundada em valores subjetivos, sejam eles morais, éticos, políticos, religiosos ou outros.

Busca-se, assim, para esta empreitada de pesquisa, sublinhar algumas tentativas institucionais de objetivar a pobreza, sobretudo, aquelas que deram origem aos marcos legais do Programa Bolsa Família. Como exemplo deste esforço de definição da pobreza ressaltamos aqueles empreendidos pelos Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs).⁵ De acordo com a edição de 2019, a referência internacional para se determinar que uma pessoa está na linha da extrema pobreza, e, portanto, não possui o mínimo necessário para prover a subsistência, é a mesma adotada pelo Banco Mundial (BM).

Desde 2015, o valor arbitrado pelo BM para aferir as situações de pobreza é de U\$ 1,90 por pessoa, por dia.⁶ Entretanto, tal valor foi considerado demasiadamente baixo e linhas mais altas foram estabelecidas pela instituição: U\$ 3,20 *per capita*, de rendimento diário, para países de renda média baixa e U\$ 5,50 em países de rendimento alto.

Se compararmos os critérios de corte de renda arbitrados pelo PBF e pelo Banco Mundial, verificamos quão discrepantes são os valores utilizados como referência. No âmbito do PBF, o recorte de renda para definir uma situação de pobreza é de até R\$ 178,00 mensais — valor que delimita quem receberá ou não o benefício. Desta forma, o critério de renda estabelecido pelo BM é cerca de 3 vezes superior

⁵Documentos editados anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com relatórios de dados, diagnósticos (sobre a vida social, econômica e política), prescrições e propostas diversas para amenizar os riscos inerentes à pobreza e a desigualdades intensas. Os RDHs, segundo Maria José de Rezende (2015), além de condensarem múltiplas vozes, desde grupos de interesses econômicos e políticos dominantes a militantes de movimentos sociais populares, agrupam “inúmeras informações, muitas das quais colhidas (...) de debates, discussões, pesquisas e investigações produzidas ao longo de anos pelas Ciências Sociais e Humanas sobre pobreza, desigualdades, participação política, democracia, acesso à educação e à saúde.” (REZENDE, 2015, p. 34).

⁶Com o critério de apenas U\$1,90 por dia, o próprio Banco Mundial (WORLD BANK, 2018) indica que 736 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da extrema pobreza no mundo.

ao determinado pelo PBF. Esse simples exemplo é suficiente para demonstrar como não existe uma leitura unívoca do que seria ser pobre. Diferentes instituições têm leituras diferentes. E os diferentes atores que são regidos por essas definições se batem para modificar ou para manter as linhas de corte.

A pobreza de rendimento ou a insuficiência de renda, embora tenha grande peso na mensuração escalar da pobreza, é apenas uma das suas múltiplas expressões. Tendo em tela que a pobreza está relacionada para alguns autores ao acesso a meios para prover a subsistência, isso passa pela questão da nutrição, da saúde, da habitação e da segurança. Para esses as dimensões imediatamente vinculadas à sobrevivência cotidiana dos indivíduos não podem estar simplesmente circunscritas ao valor de U\$ 1,90 por dia. “Os mais desfavorecidos padecem de privações sobrepostas, de normas sociais discriminatórias e da ausência de capacitação política.” (PNUD/RDH, 2019, p. 63).

Assim, se constata que a definição de pobreza é um fenômeno social que suscita diferentes interpretações. Basta que se pense que trabalhos considerados canônicos do campo de combate à pobreza, especialmente inspirados por Amartya Sen,⁷ vinculam-na às noções de capacidade e liberdade no sentido de produzir indicadores que possam lidar simultaneamente com suas múltiplas dimensões.

Quando apresenta a noção de capacidade, Sen (1993; 2008), está preocupado com as possibilidades concretas dos humanos executarem e realizarem seus planos com liberdade. Em outras palavras, terem meios para construir o futuro que almejam ou ainda, em um nível

⁷Amartya Kumar Sen é um economista indiano, atualmente pesquisador da Universidade de Harvard, consultor do PNUD/ONU para questões relativas ao desenvolvimento humano. Foi ganhador do prêmio Nobel de Economia, em 1998, justamente pelos resultados de suas pesquisas sobre problemas fundamentais em bem-estar social.

mais profundo, terem perspectivas que possibilitem sonhar com um futuro.

Os dados trabalhados ao longo de décadas pelo PNUD demonstram que países que mantêm em níveis altos a desigualdade social, tendem a possuir mais pessoas consideradas (por critérios objetivos subjetivamente construídos) como estando em situação de pobreza e tendem a não diminuir estas cifras de pobreza (PNUD/RDH, 2019, p. 84).⁸ Em outras palavras, o crescimento econômico não significa necessariamente a redução das desigualdades sociais e, portanto, pode não contribuir para a redução da pobreza.

No Brasil, alegando ação estratégica para o cumprimento do desígnio constitucional de “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988, Art. 3º, II), em 2004, o governo instaurou com o PBF uma estratégia política pública de transferência de renda direta condicionada que resultou em notável redução dos índices que o poder público define como pobreza no país.

O Programa Bolsa Família é programa social de combate à fome, instituído com o objetivo de mitigar os efeitos imediatos da pobreza, potencializando acesso às políticas públicas essenciais nas áreas da educação e da saúde. Esse Programa tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores das Ciências Humanas (ZIMMERMANN, 2006; LEÃO REGO; PINZANI, 2013; PIRES, 2013; MARTINS; RÜCKERT, 2019).

O PBF nasce como uma política intersetorial, consolidando-se como uma política que articula ações de assistência social, educação e saúde, sob a responsabilidade do extinto Ministério do Desenvolvi-

⁸O relatório de 2019 apresentou estudo indicando que a redução do índice Gini teria impacto muito mais significativo na redução da pobreza do que o crescimento do PIB per capita (PNUD/RDH, 2019, p. 84).

mento Social;⁹ e apresenta critérios de elegibilidade, com uma linha de corte de renda que determina quem será ou não contemplado pelo Programa.

Em 2015 (ano demarcatório do início de nossa coorte), esse recorte de renda estabelecia que uma família se enquadrava na situação de extrema pobreza se contasse com uma renda *per capita* entre zero e R\$ 77,00 mensais e era considerada em condição de pobreza, se possuísse uma renda *per capita* entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00 mensais.

Para garantir a manutenção do recurso mensal às famílias beneficiárias, o desenho do Programa prevê o cumprimento de condicionalidades que envolvem as políticas públicas da educação, da saúde e da assistência social. No âmbito educacional, área de interesse da presente pesquisa, o PBF determina que as crianças e adolescentes, além de devidamente matriculados nas instituições de ensino, devem cumprir a frequência escolar mínima exigida pelo Programa: 85% para a faixa etária de 6 aos 15 anos e de 75% para os adolescentes entre 16 e 17 anos de idade.

A determinação de contrapartidas às famílias beneficiárias para garantir o acesso a uma renda mínima apresenta muitas controvérsias e opiniões divergentes no que remete à garantia de direitos (ZIMMERMANN, 2006; BICHIR, 2010; PIRES, 2013), o que sinaliza a ausência de um conceito universal não só do que é pobreza, mas também das políticas para dela sair.

Quando há descumprimento de condicionalidades, as famílias enfrentam os efeitos gradativos, também chamados de sanções, que vão desde uma advertência — que não gera qualquer efeito sobre o recurso monetário — até a situação de bloqueio ou suspensão do benefício. O

⁹Atualmente o PBF é de responsabilidade do Ministério da Cidadania, especificamente da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social.

poder público é responsável pelo acompanhamento da frequência escolar dos estudantes pobres, condicionada ao recebimento do valor monetário. Esta dinâmica possibilita ao poder público identificar os casos de não cumprimento, e traçar ações para o acompanhamento dessas famílias.

Percurso metodológico para a construção de um banco de dados

No campo das Ciências Humanas, as discussões conceituais são bastante presentes, e versam sobre embates teóricos assumidos à luz de determinada forma de enxergar o mundo, a realidade e o objeto a serem investigados. Discussões metodológicas, por outro lado, raramente ocupam espaço central nas discussões e, as descrições mais amplas dos passos e definições, muitas vezes, são apresentadas de forma rasa e sem maiores detalhamentos.

No caso das pesquisas quantitativas, que não são tão frequentes nos estudos educacionais no Brasil (GATTI, 2004; PEREIRA; ORTI-GÃO, 2016), a descrição mais ampla da metodologia é válida para compreensão e entendimento dos resultados. O Brasil conta com diversos levantamentos e bases de dados, sejam eles administrativos ou não. Os Censos Populacionais, por exemplo, são realizados desde o Império e se somam às Pesquisas Nacionais de Amostra Domiciliar e diversas pesquisas temáticas. No campo educacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (*INEP*) realiza levantamentos anuais sobre as escolas, turmas, matrículas, docentes e gestores/diretores¹⁰ brasileiros, além de avaliações que produzem dados que podem auxiliar a pesquisa educacional. Apesar disso, ainda

¹⁰A coleta referente aos gestores iniciou-se apenas em 2019.

somos considerados um país com modesta tradição estatística (IBGE, s/d) no que se refere ao uso desses dados.

A pesquisa quantitativa, segundo Gatti (2004), é importante para compreender melhor as ações do Estado, além de permitir uma análise mais ampla do fenômeno a ser observado. Segundo a autora: “A análise da política educacional não pode prescindir do confronto do que é declarado nos pressupostos e metas que as orientam, com os dados a respeito dos resultados alcançados [...]”. (GATTI, 2004, p. 19).

Há muitas possibilidades de tratamento dos dados quantitativos. Em geral, as pesquisas apresentam recortes transversais ou séries históricas. Os estudos transversais são aqueles que tratam as informações obtidas em determinados momentos precisos, como o caso dos levantamentos já enumerados, durante os recenseamentos populacionais ou educacionais. Os estudos que analisam séries históricas apresentam o movimento das informações coletadas em estudos transversais em uma sequência temporal.

Outra possibilidade de tratamento dos dados é apresentada pelos estudos longitudinais, que definem um recorte como ponto de partida para a análise, ou seja, estabelecem um critério para definir uma coorte inicial e organizam as informações coletadas ao longo de um período temporal de forma a acompanhar a movimentação dos dados referentes à coorte. Neste caso, os indivíduos do estudo não mudam ao longo do tempo, permanecem os mesmos para que seja possível analisar as mudanças desse grupo.

Pesquisas longitudinais podem ter caráter prospectivo ou retrospectivo. No primeiro caso, os estudos coletam os dados na medida em que o período temporal analisado avança e o planejamento de pesquisa prevê a coleta dos dados em situações futuras. Já os estudos retrospectivos utilizam dados coletados anteriormente ou informações

sobre eventos passados (GAYA; BRUEL, 2019).

Esta pesquisa se identifica como um estudo quantitativo, que utiliza uma composição de estratégias de análise transversal em série histórica e longitudinal retrospectiva, pois acompanha as informações sobre um conjunto de estudantes a partir de uma coorte inicial utilizando dados coletados no passado. Apresentaremos uma possibilidade de tratamento dos dados nas duas perspectivas a fim de discutir a articulação e complementaridade entre as análises descritivas de uma mesma variável, o que será detalhado à frente.

Os dados utilizados caracterizam-se como dados secundários e têm caráter administrativo, ou seja, não são coletados pelos pesquisadores e não são pensados/desenhados para um estudo, e sim, servem como mecanismo de acompanhamento da condicionalidade no âmbito da educação. A fonte de tais dados é o Sistema Presença, conhecido também como “Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Sistema Presença) que foi desenvolvido em uma plataforma Web, a fim de permitir o acesso ao Sistema em todas as regiões do País” (MEC/SECADI, 2018, p. 3).

Esse sistema permite o acompanhamento da frequência e consequentemente da condicionalidade do programa no que se refere ao âmbito educacional. Tal acompanhamento é de responsabilidade do Ministério da Educação em parceria com os estados e municípios brasileiros. No âmbito dos estados e municípios, as secretarias estaduais e municipais, juntamente com as escolas, são essenciais para o funcionamento do sistema. Com esse sistema

[...] é possível saber o motivo da baixa frequência de qualquer aluno da base de acompanhamento (aproximadamente 17 milhões de crianças e adolescentes). A apropriação dessas informações é de extrema valia para a formulação de políticas públicas de enfrentamento de situações de abandono e evasão escolar e acionamento da rede de

proteção à infância [...]. (CURRALERO, 2010, p. 163).

O sistema de coleta das informações de frequência é feito de forma nominal, sendo necessário informar o cumprimento ou não da condicionalidade. A coleta é feita bimestralmente iniciando-se em fevereiro e finalizando em novembro. O Sistema conta com diversos relatórios, sendo que o utilizado para a presente pesquisa denomina-se de CON-DEDU (Condicionalidade Educação), o qual reúne informações sobre as condicionalidades da Educação. Tal banco contém as informações mostradas no Quadro 1.

Ainda que a coleta seja feita nominalmente, nos relatórios é possível apenas ter acesso ao Número de Identificação Social (NIS) e este é o mesmo para o aluno durante toda sua permanência no Programa. Os motivos e submotivos de baixa frequência permitem identificar as causas das ausências a escola e vão desde gravidez, problemas de saúde, situação de rua e greve até ausência de oferta escolar. A identificação dos motivos e submotivos de ausência na escola são importantes, primeiro porque colaboram no entendimento da realidade e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para manter-se na escola, bem como retratam questões externas ao cotidiano escolar (greve, enchente).

Como a coleta é feita bimestralmente foi necessário inicialmente cotejar os bancos de dados de 2015 a 2017 (período a ser analisado). Primeiramente, agregou-se todos os períodos de coleta de 2015, cabendo destacar que o número de estudantes em cada mês de coleta é diferente, ou seja, não necessariamente os estudantes permanecem todos os meses (períodos de coleta) cadastrados e/ou vinculados ao sistema, como se pode perceber na Tabela 1.

Esse total de estudantes acompanhados pelo PBF, corresponde a aproximadamente 48,5% dos estudantes brasileiros entre 6 a 17 anos (34.988.440). Cabe destacar que o número variável em cada período

Quadro 1 – Variáveis que compõem o banco CONDEDU do Sistema Presença

Variável	Descrição
Número da linha	Identifica a quantidade de beneficiários no ano e no mês respectivo
Tipo de registro	Caracteriza a informação como referente frequência do aluno
NIS do aluno	Refere-se ao código do estudante beneficiário do programa Bolsa Família, enquanto este estudante for beneficiário ele será identificado por esse código.
Data de nascimento do aluno	Informa o ano, mês e dia que o aluno nasceu
INEP Escola	Código da escola que o aluno beneficiário pertence
Série	Indica qual ano o aluno está cursando;
Situação do aluno	Indica se o aluno é ativo, se não conta com informação da escola, se o aluno não estuda porque o município não tem oferta educacional referente à série/ano que deveria estar cursando;
Frequência do primeiro mês	Identifica a frequência em um dos meses coletados
Motivo baixa frequência primeiro mês	Discrimina o motivo da baixa frequência
Submotivo baixa frequência primeiro mês	Especifica ainda mais o motivo da baixa frequência
Frequência do segundo mês	Identifica a frequência em um dos meses coletados
Motivo baixa frequência segundo mês	Discrimina o motivo da baixa frequência
Submotivo baixa frequência segundo mês	Especifica ainda mais o motivo da baixa frequência

Fonte: MEC, s/d. Organizado pelos autores.

se refere aos estudantes que vão sendo desligados do Programa e outros que são incorporados. O desligamento pode ocorrer por motivos

Tabela 1 - Total de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família, Brasil, 2015

Mês	Total beneficiários
Fev/mar	17.259.683
Abr/maio	17.272.090
Jun/jul	16.992.327
Ago/set	17.046.955
Out/nov	16.757.353

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015), dados trabalhados pelos autores.

de cancelamento do benefício, ou seja, pelo não cumprimento da condicionalidade¹¹; ou por outros motivos, tais como, aumento da renda, término do Ensino Médio etc. Também há casos de estudantes que ficam suspensos do banco por um período, retornando em coletas posteriores.

Alguns estudantes, em alguns períodos de coleta, não contam com informações de escola, série ou mesmo de frequência. Tais fatores relacionam-se com frequência à transferência de escolas ou municípios que tais estudantes fazem durante seu percurso escolar. Além de problemas de atualização da situação pela família junto ao Cadastro Único e do próprio caráter das informações coletadas pelo Sistema.

Tendo tais situações a perspectiva de análise longitudinal, é melhor para acompanhar a trajetória em relação a uma análise transversal, que toma como referência apenas um momento determinado e

¹¹Em relação ao não cumprimento da condicionalidade, consideram-se 4 efeitos: advertência, bloqueio, suspensão e cancelamento. “Para a progressão de um efeito para o seguinte, considera-se o intervalo de seis meses. Por exemplo, caso uma família tenha sido advertida, em março de 2014, e venha a incorrer em um novo descumprimento, em período inferior ou igual a seis meses (ou seja, até setembro de 2014), o efeito progride para bloqueio. Mas, se o novo descumprimento ocorrer em prazo superior a seis meses, o efeito será a advertência, isto é, reinicia-se a aplicação gradativa dos efeitos”. (MDS, 2015, s/p).

considera a totalidade de estudantes, sem captar as mudanças de um mesmo indivíduo ao longo de um período. A coorte da pesquisa foi definida a partir de três critérios que consideraram o cruzamento entre um conjunto de variáveis, quais sejam: 1) ser estudante vinculado ao PBF, com pelo menos um registro de frequência no Sistema Presença no ano letivo de 2015; 2) ser estudante nascido em 2002; 3) ser estudante matriculado em escolas dos estados do Ceará ou do Paraná em pelo menos um dos registros de frequência do ano de 2015.

Para selecionar tal coorte foi necessário criar uma variável de ano de nascimento por período de coleta e selecionar os estudantes nascidos nesta data em qualquer um dos meses estabelecidos. Os filtros aplicados de ano de nascimento e dos dois estados consolidou um banco de dados com 161.261 estudantes beneficiários. Esses estudantes, foram definidos como a coorte a ser analisada. As coletas de 2016 e 2017 foram agregadas e seu cotejamento foi feito tomando como base o número de estudantes citados, ou seja, agregaram-se informações dos mesmos estudantes nos outros 10 períodos de coleta bimestral (5 do ano de 2016 e 5 do ano de 2017), quando estavam disponíveis.

Após tal cotejamento, iniciou-se um trabalho de organização do banco, sendo que um dos primeiros elementos considerados se refere ao ano de nascimento. Analisando essa variável percebeu-se que havia em torno de 0,5% dos estudantes que tinham informações diferentes para as datas de nascimento. Objetivando compreender melhor a situação dos estudantes em relação ao ano de nascimento, realizou-se uma comparação entre a quantidade de meses de acompanhamento e o ano de nascimento informado, possibilitando a construção de um percentual (*Tabela 2*) de informações possivelmente incorretas referentes ao ano de nascimento (comparada com o número de acompanhamen-

Tabela 2 - Percentual de informações de ano de nascimento diferente de 2002, Ceará e Paraná, 2015 a 2017.

Informação com variação	Frequência	%
Mais de 93%	115	0,07
Entre 92% e 51%	329	0,20
Entre 1 a 50%	499	0,29
Nenhuma	160.318	99,42
Total	161.261	100,00

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

tos). Por exemplo, um estudante com 15 meses de acompanhamento e 8 informações incorretas de série obtêm um percentual de 53% de informações incorretas.

Tendo em vista que um banco de dados, por vezes, pode apresentar inconsistências e erros de digitação e objetivando “perder” o menor número de casos (estudantes) a serem analisados, estabeleceu-se que não seriam considerados nas análises os estudantes que obtiverem, na proporção entre ano de nascimento informado com variação de valores e os meses de acompanhamento, um percentual superior a 50% (ou seja quando mais de 50% das informações de meses estiverem provavelmente incorretas). Foram assim excluídos da análise 444 estudantes e a coorte analisada passou a ser composta por 160.817 estudantes nascidos em 2002 e que estiveram vinculados ao PBF no Paraná e Ceará durante o ano de 2015.

No que se refere à coorte analisada, em torno de 33,2% dos estudantes estudaram no Paraná e 66,8% no Ceará. A grande diferença entre o percentual de estudantes do Programa Bolsa Família nos dois estados não é percebida apenas na coorte analisada: ao comparar o percentual de vinculados ao Programa em nível nacional, têm-se que 7% deles são do Ceará e 3% do Paraná, ou seja, o número de estudan-

tes cujas famílias são beneficiárias em cada estado é bastante diferente. Ressalta-se que, em 2015, o número de matrículas do Paraná e Ceará era bem próximo, sendo de 2.568.570 e 2.229.711.¹² O percentual de beneficiários do PBF em relação ao total de estudantes do Estado também é diverso, sendo de aproximadamente 8% no Paraná e 47% no Ceará¹³ para a coorte que estamos estudando. Essas diferenças são explicadas pela situação de pobreza de cada estado: segundo dados do IBGE (2019) o percentual de pessoas vivendo em pobreza ou extrema pobreza no CE circundava em 43% e no PR de 14%.

Considerando as ausências de informação, as saídas e retornos dos estudantes ao banco, optou-se por inicialmente versar a análise das trajetórias dos estudantes que permaneceram vinculados ao PBF durante todo período analisado (15 bimestres). Esses estudantes representam 52% (83.545) de toda a coorte.

Findada a organização mais ampla do banco, apresenta-se o tratamento metodológico que será dado às variáveis que apresentam ausência de informação. Para tal exemplificaremos os procedimentos a partir da variável “série” em duas perspectivas, articulando as análises transversais da série histórica e análises longitudinais para o mesmo conjunto de dados, ambas com caráter descritivo.

¹²Em 2019 o número de matrículas no PR era de 2.572.007 e no Ceará de 2.161.816 (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2020).

¹³Os dados calculados consideram as informações referentes ao sistema presença de abril/maio (2015) que coincidem com o período de coleta dos dados do Censo Escolar. Ao considerar os estudantes de 6 a 17 anos que são o público alvo da condicionalidade educacional do PBF o percentual de vinculados sobe para 26% no PR e 69% no CE.

Como olhar alunos sem presença e sem série no sistema? Trabalhando com *missings* e caracterizando tipos de não respostas

Sempre se pode lidar com as ausências de respostas no sistema da forma mais corriqueira nas Ciências Humanas: ignorando as não respostas (os *missing* do sistema) e levando-se em conta apenas os casos válidos. No caso de trabalho com populações como a dos estudantes beneficiários do Bolsa Família, ignorar os casos com ausência de informação pode corromper as análises, haja vista que diferentes estudos mostram como as não respostas têm forte correlação com os mais pobres e os menos educados, como já mostraram Bourdieu (2017) ou Collomb (1977).

Tomando como referência esses estudos que apontam que a ausência de informação, ou seja as “não respostas” estão diretamente relacionadas a situações de fragilidade social, supõe-se que, no banco de dados utilizado, uma boa parcela dos estudantes que constam como “sem informação de série” sejam exatamente aqueles egressos das famílias mais vulneráveis, os mais pobres entre as famílias pobres e menos educadas entre aquelas de pouca educação formal.

As possibilidades de situações para que ocorra a “não resposta” são as mais diversas: os responsáveis pela inclusão das informações podem deixar em branco; os alunos podem estar em processo de transferência de escola sem formalizar tal ação junto ao serviço social; podem estar em processo de reclassificação em outra série dentro da própria escola ou transferido para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em outro estabelecimento; ou ainda, diversas situações pelas quais passam os mais pobres em seu percurso escolar sem que necessariamente desejem por elas passar.

Para conhecer a trajetória desses alunos acredita-se necessário, o quanto possível for, não perder dados. Sublinha-se que esta pesquisa tem interesse em melhor conhecer a trajetória de alunos oriundos das classes empobrecidas e, portanto, o esforço de encontrar informações sobre o maior número possível dos membros da coorte visa evitar passar ao largo dos que mais necessitam do auxílio econômico e dos serviços de educação escolar. Assim, a metodologia que se adota nesta pesquisa procura reduzir estas ausências e será explicada na sequência do texto.

Primeiro, serão apresentados alguns dos procedimentos para trabalhar com o conteúdo ausente (os *missings*). Qual o sentido desta ausência? Os momentos da série histórica em que as não respostas aparecem precisam ser investigados (se no início do ano letivo, em final de semestre, ou ao final do ano escolar). Existem variações nas taxas de não resposta no correr do ano ou entre os diferentes anos analisados?

Em segundo lugar, tenta-se buscar, entre os dados ausentes na série histórica, aqueles que podem ser encontrados, fazendo cruzamentos deles com outras informações conhecidas. Serão apresentados adiante alguns exemplos de como a metodologia com a qual a pesquisa se propõe a trabalhar funciona (mesmo que neste exemplo não se apresente ainda uma análise dos dados gerados, haja vista que o objetivo é ilustrar como a metodologia adotada busca recuperar a informação ausente).

Existem dois tipos de informações no banco: as que são obrigatórias e as que não o são. Os diferentes itens que devem ser preenchidos pelo coordenador municipal não se comportam da mesma maneira quando não recebem uma informação: existem itens que são obrigatórios para que o preenchimento da base continue e itens que não são

obrigatórios e que permitem que o operador prossiga sem tê-los respondido.

É possível exemplificar essa diferença em duas variáveis do Banco. Dados quanto à frequência do aluno (cumpriu/ não cumpriu a condicionalidade) são imprescindíveis para a administração do benefício do Bolsa Família, e esses são essenciais. Sem essa resposta o sistema trava e o operador não consegue seguir com seu trabalho. Já quanto à informação relativa à série do aluno, se o operador deixar o espaço sem resposta, o sistema segue adiante, sem nenhum entrave. Em conversa com um coordenador municipal sobre a questão, ele nos informa:

Muitas vezes o operador do sistema está muito atarefado e não tem tempo de preencher todas as informações. Como preencher a série [do aluno] não é obrigatório, o operador deixa em branco. O Sistema [Presença] também tem problemas... por exemplo, no mês “tal” o operador preenche a série do menino, vamos dizer que foi o sétimo ano; no mês seguinte o Sistema deveria repetir a informação, mas aí ela vem em branco ou errada, aí o operador corrige. E o problema se repete e se repete. Aí, como a informação não trava o sistema, há ocasiões onde o operador, por estar muito atarefado, deixa em branco a situação daquele menino (OPERADOR MUNICIPAL).

Como a pesquisa pretende acompanhar a trajetória dos estudantes vinculados ao PBF ao longo dos três anos analisados, foram selecionadas inicialmente duas variáveis diretamente relacionadas à vida escolar: a série em que os estudantes estão matriculados e a situação do aluno em relação ao vínculo escolar. Ao analisar as duas variáveis, percebeu-se que há grande percentual de ausência de informação sobre a série, mesmo para estudantes que possuem registro de vínculo escolar ativo. Assim, foi necessário que o grupo de pesquisa se voltasse para aspectos metodológicos do tratamento das informações ausentes no sistema.

O caso da ausência de informação sobre a série é uma parte importante dos dados que aqui trabalhamos e representa em média 31,73% das respostas coletadas ao longo dos quinze bimestres (com um desvio padrão de 15,02). Número bastante expressivo! Esse fato é pelo menos parcialmente, explicado pela possibilidade de o operador deixar essa informação em branco e prosseguir alimentando o sistema.

Como pode-se observar na Tabela 3, em média 91,7% dos casos onde essa informação não foi preenchida dizem respeito a alunos de quem se conhece tanto a escola que frequentam, como se sabe que estão ativos (seja cumprindo ou não a condicionalidade da educação). Provavelmente essa ausência reflete uma das situações em que o responsável pela consolidação da coleta não quis ou não pode preencher a informação por não ter tempo, por achar que ela não tem importância ou então por desconhecê-la. Na outra ponta encontram-se exatamente os alunos que estão matriculados em escola sem INEP e, certamente, a informação neste caso é mais difícil. Sabe-se também que essa situação pouco influencia a ausência de informação, pois ela representa apenas 0,3% das ausências.

Entre os dois extremos se posicionam as situações dos alunos que não encontraram oferta ou atendimento educacional (2,4% dos casos) e, a dos de alunos que não foram encontrados na escola e tampouco no município (5,4% dos alunos sem informação de série). Em tese, poder-se-ia saber em qual série o aluno sem oferta de educação estaria, no entanto, o operador do sistema provavelmente achou mais importante informar a ausência de oferta e deixou em branco a referência à série.

Tabela 3 – Distribuição percentual média das não respostas sobre a série do aluno em função de seu vínculo escolar, Ceará e Paraná, 2015 a 2017

Ausência de informação da série do aluno X sua situação de vínculo escolar	%	Desvio padrão
Aluno ativo: matriculado em uma escola com INEP	91,7	3,3
Aluno não se encontra na escola onde estava em nenhuma outra escola em seu município	5,4	2,1
Aluno com inexistência de oferta/atendimento educacional	2,4	1,4
Alunos que estão matriculados em uma escola que não possui INEP	0,3	0,1

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

Trabalhando com dados ausentes

A seguir, mostramos um exemplo de como trabalhamos com dados ausentes dentro do Sistema Presença. Na apresentação deste exemplo, o objetivo é, sobretudo, mostrar as possibilidades de análise de “não respostas”. Para tal, serão tratadas duas situações descritas acima (*Tabela 3*), haja vista serem as que mais colaboram para a composição da categoria “sem série informada”. A saber: a subcategoria 1) “*alunos matriculados em escola com INEP*” e a subcategoria 2) “*aluno não se encontra na escola onde estava e em nenhuma outra escola de seu município*”. A primeira tende a diminuir ao longo do tempo, enquanto a segunda sofre uma ligeira tendência de crescimento, como pode ser visto pelas retas negras (ou linhas de tendência) que percorrem o desenho feito pela taxa de não resposta ao longo do tempo (linha azul) no *Gráfico 1* a seguir.

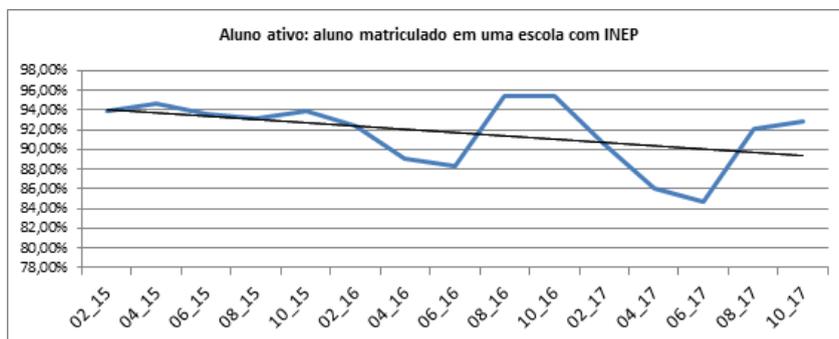


Gráfico 1: Percentual de aluno ativo entre os que compõem a subcategoria sem série indicada, Ceará e Paraná, 2015 a 2017.

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

As não respostas sobre a série do aluno nos dois Estados são compostas, em média, por 91,3% (com um desvio padrão de 3,3 pontos) de estudantes ativos (de quem se conhece a escola, se sabe se estão ou não cumprindo a condicionalidade). A coleta de dados informa, por ausência, que parte dos alunos, nos dois estados, não tem série informada a não ser o não preenchimento pelo operador e os problemas do sistema, explicitado anteriormente. Para este grupo, não existe razão aparente que explique a ausência do dado. Nota-se também que a frequência dessas não respostas, nessa categoria, pouco varia em 2015: ela sobe um pouco em 04/15 e volta a cair abaixo do valor inicial em 06/15, tornando a subir para o valor de início da série em 10/15.

Em 2016, apesar da linha de tendência continuar apontando queda, os valores começam a ter maior amplitude: entre o início do ano letivo e o mês de junho os operadores do Sistema conseguem corrigir parte das ausências de informação, para voltar a perdê-las nos dois bimestres seguintes. Em 2017, as variações têm amplitude ainda maior, com o período que vai de 02/17 até 06/17, representando as menores

contribuições dos alunos ativos para essa categoria. Daí até o final do ano, as taxas voltam a crescer, alcançando um valor próximo e um pouco maior do que aquele do início da série histórica.

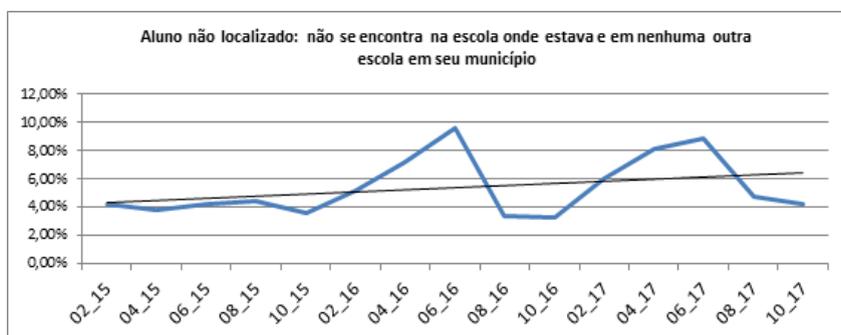


Gráfico 2: Percentual de aluno não localizado entre os que compõem a subcategoria sem série indicada, Ceará e Paraná, 2015 a 2017.

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

O que se observa no *Gráfico 2* é que a proporção varia muito pouco no ano de 2015. O fenômeno cresce a partir da primeira coleta de 2016 e vai até o final de junho do mesmo ano, quando alcança o pico da série (06/16). A partir deste momento, a dinâmica de registro de dados se inverte e chega aos menores valores desses três anos. No recomeço das atividades escolares do ano seguinte, a porcentagem volta a subir, indo nessa direção até 08/17, novamente alcançando valores próximos do ápice, voltando a cair até o final do ano de 2017.

Importa ressaltar que nesta perspectiva de análise, observando a movimentação transversal dos dados ao longo da série histórica, não é possível saber se a informação sobre a oscilação se refere aos mesmos estudantes ou se àqueles que aparecem sem informação em períodos diferentes da coleta de dados.

No caso do aluno ausente das escolas do município, de fato fica

mais complexo para o operador informar em que série a família conseguiu (se conseguiu) matricular o estudante. Segundo informou um coordenador municipal,

[...] esta situação [mudança de uma escola do município para uma escola de um município vizinho] não é incomum em regiões do município que fazem fronteira com outros municípios ou mesmo outros estados; as famílias migram em busca de melhores condições de vida ou mesmo levam os filhos para estudar em outras cidades, pois acham que a escola é melhor ou simplesmente porque está mais próxima do domicílio. (COORDENADOR MUNICIPAL).

É possível supor que muitas das informações que são incluídas ao longo dos períodos de coleta do Sistema Presença são conhecidas do operador do Sistema, mesmo que nem sempre ela seja registrada (haja vista as variações que corrigem os valores), sobretudo no que diz respeito aos alunos ativos frequentando escolas com INEP. Ao longo do tempo esses alunos voltam a ter sua série informada e há uma tendência de redução das não respostas.

Como estamos tratando com tendências que se opõem, pois quando uma aumenta a outra diminui, pelo momento, a hipótese é que o que mais faz mexer a balança entre “aluno ativo” e “aluno não encontrado no município” vem do trabalho dos operadores do sistema, que ao longo de cada ano buscam nos primeiros semestres (indo às vezes até a oitava coleta nos casos dos anos de 2015 e 2016) corrigir a informação que aparece incorreta ou vazia no Sistema. Inversamente, o final do ano escolar sempre tem aparecido como mais atribulado para os operadores. Isso faz com que nesse período ocorram com mais frequência as ausências de informações. Em todo caso, isso parece mais lógico do que imaginar que os operadores localizaram os alunos sem série informada em outros municípios.

Vale salientar que como a maior parte das ausências de informação

sobre a série do aluno diz respeito àqueles que estão matriculados em uma escola e se sabe que estão ativos no sistema, acredita-se que aqui se encontra um dos nichos onde o programa de pesquisa pode recuperar a informação. Considera-se que o estudo com caráter longitudinal permite, em certa medida, a recuperação de parte das informações perdidas nos diferentes momentos de coleta. Sem processos automáticos de imputação de valores ausentes, a comparação dos dados informados ao longo dos diferentes momentos de coleta permite estabelecer critérios para utilizar a informação sobre a situação do aluno, série, escola, município.

Além da ausência de informação nos casos das variáveis que não precisam ser obrigatoriamente preenchidas, verificou-se também a existência de variação de informações sobre o mesmo estudante entre os bimestres. A constatação de variação da informação ao longo do ano letivo, no caso dessas variáveis não pode ser tomada, a princípio, como erro de informação, uma vez que a alteração pode ser registro legítimo de movimentação própria das dinâmicas escolares.

Observando a movimentação das informações sobre a situação do aluno em uma perspectiva longitudinal verificou-se que há variação de informações ao longo do ano letivo para 10,8% dos estudantes da coorte em 2015; para 8% em 2016; e para 11,2% em 2017, como demonstra o *Gráfico 3*.

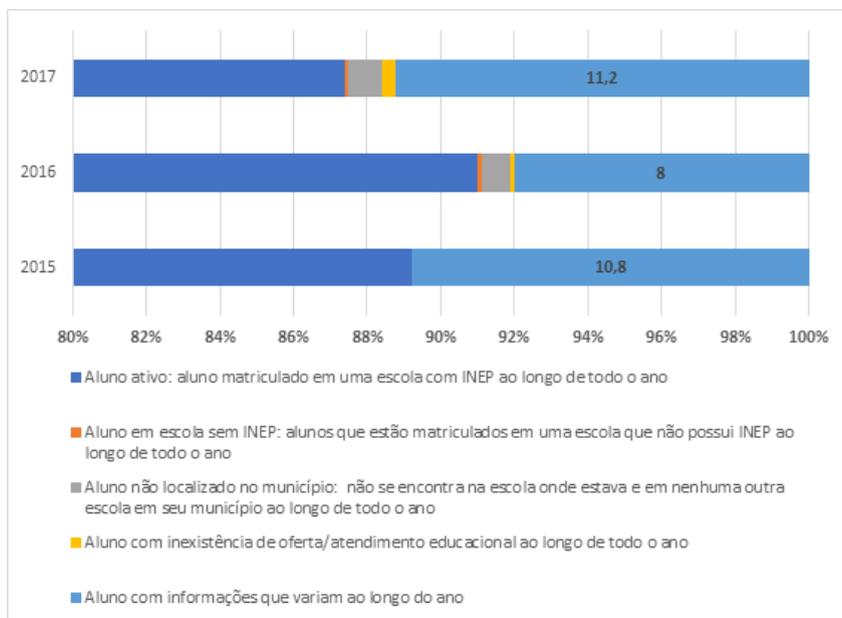


Gráfico 3 — Distribuição percentual dos registros longitudinais dos estudantes da coorte analisada em relação à situação de matrícula, Ceará e Paraná, 2015 a 2017.

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

A partir da reflexão sobre o impacto das informações ausentes e das informações que variam ao longo do período, foram definidos dois critérios para recuperar os dados relacionados aos estudantes: 1) Informações que se repetem em pelo menos em 50% dos registros ao longo do ano, seguindo o mesmo procedimento feito para recuperar as informações sobre o ano de nascimento dos estudantes; 2) Informações que aparecem pelo menos uma vez ao longo do ano letivo, considerando as informações mais recentes (preferencialmente do último bimestre de cada ano) quando se verifica a existência de disparidades entre as informações registradas ao longo dos cinco momentos de coleta em cada ano. Os dois procedimentos permitiram a recuperação de informações, com resultados distintos, que serão apresentados e

discutidos.

Os dados da *Tabela 4* indicam que a utilização dos procedimentos acima descritos permitiu a recuperação de informações sobre a série de matrícula para uma parte da coorte analisada, uma vez que é possível observar a redução do percentual de informação ausente para o conjunto dos estudantes a cada passo metodológico realizado. Observa-se também que os percentuais aumentam a cada ano da análise. Essa evolução da falta de informação não pode ser considerada aleatória e está relacionada à metodologia longitudinal de análise, pois os efeitos perversos das trajetórias irregulares possivelmente têm caráter cumulativo e se manifestam, pelo menos em parte, na ampliação desses percentuais entre 2015 e 2017.

Tabela 4 – Percentual de estudantes da coorte sem informação sobre a série de matrícula, 2015 a 2017.

Ano	Percentual médio de estudantes sem informação de série nos registros bimestrais ao longo do ano	D. Padr.	Percentual de estudantes sem informação de série em pelo menos 50% dos registros bimestrais	Percentual de estudantes sem qualquer informação de série ao longo do ano
	% Médio			
2015	14,82	7,39	9,7	9,7
2016	37,54	9,52	34,4	30,1
2017	42,84	9,51	41,2	33,9

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

As possibilidades de análises da situação do aluno em relação ao vínculo escolar a partir do percentual médio de estudantes sem infor-

mação sobre a série de matrícula, numa perspectiva transversal em série histórica já foram exploradas. Assim, apresentam-se as mudanças no cruzamento entre as duas variáveis depois de aplicados os procedimentos de recuperação das informações ausentes.

Observa-se que a recuperação de informações permitiu reduzir parcialmente o percentual de estudantes com informações ausentes sobre a série de matrícula bem como sobre a situação de vínculo com a escola. Assim, dos estudantes que permaneceram sem informação sobre a série, mesmo com a recuperação das informações que se repetem em pelo menos 50% dos registros bimestrais ao longo de cada ano letivo, foi possível ampliar o percentual indicado como aluno ativo para o ano de 2015. Contudo, nos anos de 2016 e 2017, o percentual se manteve abaixo da média geral de 91,7%, como indicam os dados da *Tabela 5*, pois 90,3% em 2016 e 88,4% em 2017 foram considerados como ativos em pelo menos 50% dos bimestres.

A segunda proposição para a recuperação dos dados ausentes ao longo do ano letivo refere-se à verificação de existência de registro como “aluno ativo” em algum dos bimestres dentro de cada ano letivo. Esse procedimento tornou possível encontrar informação sobre aluno ativo para todos os estudantes da coorte em 2015, pelo menos em um bimestre do ano, permitindo identificar a situação de aluno ativo em 100% dos casos analisados. Para o ano de 2016 foi possível encontrar informação sobre aluno ativo em pelo menos um bimestre para 98,8% dos casos. E em 2017 para 98,4% da coorte. Já em relação à variável “série”, após esse procedimento, 9,7% da coorte permaneceu sem informação em 2015; 30,1% em 2016; e 33,9% em 2017.

A ausência de informação na variável “série” mantém-se alta e muito acima da variação verificada na variável “situação do aluno”, portanto, em quaisquer dos exemplos, chegando a um terço da coorte

em 2017. Mesmo com a manutenção de parte das informações ausentes, o cruzamento entre as duas variáveis após a recuperação de todas as informações presentes no sistema, possibilitou a redução da ausência de resposta. Verifica-se, também, que mais de 97% dos estudantes que permanecem sem informação de série possuem pelo menos um registro como aluno ativo ao longo do ano, como informa a *Tabela 5*.

Tabela 5 — Distribuição percentual dos estudantes com informação ausente de série em relação à situação do aluno, depois da recuperação dos dados, Ceará e Paraná, 2015 a 2017.

Categorias de situação do aluno	Percentual de estudantes sem informação de série em pelo menos 50% dos registros bimestrais			Percentual de estudantes sem qualquer informação de série ao longo do ano		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Variação de informação	0,1	1,6	0,2	0	0	0
Aluno com escola sem código INEP	0,2	0,4	0,5	0	0,1	0,3
Aluno não localizado no município	3,7	6,4	6,8	0	1,4	1,7
Aluno ativo	94,1	90,3	88,4	100,0	97,8	97,1
Inexistência de oferta	1,9	1,3	4,1	0	0,6	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100	100	100

Fonte: MEC/Sistema Presença (2015, 2016, 2017), dados trabalhados pelos autores.

Recuperar as informações que flutuam ao longo dos períodos de coleta do sistema presença é possível com a organização do banco de forma longitudinal, ou seja, com as informações de todos os anos analisados de cada estudante na mesma linha, assim, é possível comparar as informações registradas no sistema presença em diferentes bimestres e em diferentes anos. Importa ressaltar que quando há variação dos registros entre os bimestres não é possível identificar qual das informações corresponde à situação concreta do estudante e quais correspondem a erros de preenchimento.

Frente aos dados recuperados, é possível ressaltar a necessidade de análise sobre o conteúdo das categorias apresentadas pelas variáveis. A permanência de registro de adolescentes entre 13 e 15 anos de idade que não são considerados “ativos” porque não há oferta educacional que atenda à sua demanda por escolaridade revela uma situação de exclusão perpetuada pela ausência do poder público. Essas e outras questões de análise do conteúdo das informações presentes no banco serão tratadas pela equipe de pesquisa em outras oportunidades, uma vez que este artigo se propôs a refletir sobre aspectos metodológicos.

Considerações finais

O artigo traz um primeiro recorte de um amplo estudo sobre as trajetórias escolares de estudantes brasileiros da Educação Básica vinculados ao Programa Bolsa Família, usando dados do Sistema Presença e do Censo Escolar. Embora este texto se proponha à discussão metodológica do uso dos dados do Sistema Presença e de como lidar com dados ausentes no banco, é importante ressaltar que a pesquisa prossegue em andamento na análise dos dados trazidos no banco, com reflexões sobre os motivos de baixa frequência, o cumprimento (ou

não) das condicionalidades do PBF pelos estudantes, a reflexão sobre a trajetória escolar desses jovens e a relação entre esses alunos e as escolas em que estudam quanto a aspectos infraestruturais e educacionais; inclusive, numa perspectiva comparada entre os dois estados destacados no estudo.

O artigo procurou analisar estratégias metodológicas sobre como organizar e usar um banco de dados administrativo para realizar reflexões dentro do campo da educação, em particular, em sua relação com a pobreza, já que se tratam de estudantes vinculados ao PBF nos estados do Paraná e do Ceará.

Tendo em vista que bancos de dados administrativos orientam a execução de políticas públicas de várias naturezas e, com isso, têm grande impacto sobre seus beneficiários, estudos como o presente se mostram fundamentais. No caso analisado, o tratamento dos dados do Sistema Presença se mostra relevante para pensar não somente a maneira como políticas de distribuição de renda estão associadas ao campo educacional (e têm consequências nesse campo), mas também, exibe como a análise dos dados revela muito de como eles são preenchidos, portanto, manuseados pelos operadores de políticas públicas.

A reflexão sobre os dados contidos em um banco, o modo como os pesquisadores precisaram lidar com desafios para tornar as informações capazes de elucidar a análise sobre a trajetória dos estudantes e o modo como se comportam em relação ao fluxo escolar, quando vinculados ao PBF, ajuda no aprofundamento das discussões metodológicas quantitativas, auxiliando outros pesquisadores que precisem lidar com bancos de dados secundários de vários tipos. Esta discussão vem em bom momento, tendo em vista a falta de tradição estatística do Brasil, relatada no texto, bem como a pouca presença de análises de cunho quantitativo nos campos da Educação e da Sociologia.

A abordagem aqui enfatizada primou pela atenção aos dados e a preocupação em excluir o mínimo possível os estudantes que compõem o banco, justamente por percebê-los não como “números”, mas como jovens dentro de uma situação de pobreza e exclusão. Por isso, o esforço demonstrado no texto em criar estratégias para qualificar as informações existentes e contornar os *missings*.

A reflexão sobre ausências (*missings*) em bancos de dados traz à tona a possibilidade de tais lacunas servirem como outro elemento de exclusão aos sujeitos mais pobres ou vulneráveis. Entendemos que o artigo traz uma contribuição interessante justamente ao lidar com uma discussão sobre estratégias de recuperação de dados ausentes e em como estes podem ser reveladores de determinadas situações importantes dentro do fenômeno estudado.

Ainda que haja clareza sobre os limites de análise de dados com caráter administrativo; que o grupo de pesquisa tenha verificado a existência de ausência de informações ou variação de informações sobre o mesmo estudante, que pode gerar questionamento sobre a validade interna dos dados; a intenção deste artigo foi apresentar estratégias possíveis para o tratamento dessas informações, que possuem grande potencial de explicação da realidade analisada. Considera-se que os limites apresentados não podem gerar uma situação de negação da validade dos dados, sobretudo porque, como procurou-se indicar neste artigo, as ausências de informação podem ser bastante eloquentes sobre as dinâmicas educacionais.

Referências

ALVES, M. R. G; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 22, n. 2. p. 435-474, maio/ago, 2007.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan./mar 2007.

BICHIR, R. M. O Bolsa Família na berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. *Novos estud.* — CEBRAP, São Paulo, n. 87, p. 115-129, Jul. 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 fev. 2020.

BONFIM, S. R. de F. Política educacional e as condições materiais e estruturais das escolas municipais de Curitiba: um olhar a partir dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. Dissertação (*Mestrado em educação*). Universidade Federal do Paraná, 2018.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org). Seção 1 — Comentários. In: _____. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 14-22.

Censo é adiado para 2021; coleta presencial de pesquisas é suspensa. *Agência IBGE notícias*, Rio de Janeiro, 17/03/2020. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 21 mar. 2020.

COLLOMB, P. Les non-réponses aux questions d'opinion sur la politique des population. *Populations*, França, n 4-5, 1977. Disponível em: www.persee.fr. Acesso em: 10 abr. 2020.

CURRALERO, C. B. et al. As condicionalidades do programa bolsa família. In: CASTRO, J. A. de; MODESTO, L. (Org.). *Bolsa Família 2003-2010: avanços e desafios*. Brasília: IPEA, 2010. p. 151- 176. p. 101-132.

DUARTE, N. de S. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese (*Doutorado em Política Social*). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUARTE, N.; YANNOULAS, S. C. *O percurso escolar da população em situação de pobreza*. In: Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED. Natal-RN, out. 2011. Disponível em: 34reuniao.anped.org.br. Acesso em: 21 maio 2020.

Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos. *Agência IBGE notícias*, Rio de Janeiro, 06/11/2019. Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br. Acesso em: 21 maio 2020.

FRANCO, C; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. *Revista Educação On-line*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/2081.pdf>>. Acesso em: 08 de nov. 2019.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L; Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: www.revistas2.uepg.br. Acesso em: 02 de maio 2020.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Trad: Ronaldo Cataldo Costa; 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

IBGE. *Memória — Censos Demográficos*. IBGE: Rio de Janeiro, s/d. Disponível em: memoria.ibge.gov.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. *Indicador número de Matrículas*. Curitiba/Goiás: UFPR/UFG, 2020. Disponível em: dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

LEÃO REGO, W.; PINZANI, A. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MARTINS, B. A.; RUCKERT, F. Q. O Programa Bolsa Família e a educação: uma análise da produção científica brasileira fundamentada na base de dados SciELO (2003-2018). *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, e240061, 2019. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10 fev. 2020.

MDS. *Condicionalidades*. Brasília: MDS, 27/07/2015. Disponível em: mds.gov.br. Acesso em 10 abr. 2019

MEC. *Manual de leiaute dos arquivos para troca de informações entre MEC e MDS*. Versão 4.0. Brasília: MEC, s/d.

MEC/SISTEMA PRESENÇA. *CONDEDU 2015*. Disponível em: frequenciaescolarpbf.mec.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2018.

MEC/SISTEMA PRESENÇA. *CONDEDU 2016*. Disponível em: frequenciaescolarpbf.mec.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2018.

MEC/SISTEMA PRESENÇA. *CONDEDU 2017*. Disponível em: frequenciaescolarpbf.mec.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2018.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, editora da UFMG, 2008, p. 112-141.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Educação, Cultura e Comunicação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 66-79, jan/jun. 2016.

PIRES, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013.

PNUD/RDH (2019) *Relatório de Desenvolvimento Humano: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. PNUD/ONU. 2019. Disponível em: www.pnud.org. Acessado em: 02/05/2020.

REZENDE, M. J. de. Uma abordagem histórico-hermenêutica dos relatórios do desenvolvimento humano (PNUD/ONU). e-l@tina. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, Argentina, v. 13, n. 51, 2015. Disponível em: publicaciones.sociales.uba.ar. Acesso em: 20 maio 2020.

RUTTER, M. et al. Estudos anteriores. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, editora da UFMG, 2008, p. 142-152.

SEN, A. O desenvolvimento como expansão de capacidades. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 28-29, p. 313-334, 1993.

_____. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação de política pública*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, vol. XXVIII, nº 67, 1957, p. 3-29.

UOL Economia. Página na internet disponível em: economia.uol.com.br. Acesso em: 24 maio 2020.

WORLD BANK. 2018. *Poverty and Shared Prosperity 2018: Piecing Together the Poverty Puzzle*. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

WORLD POVERTY CLOCK. Página na internet disponível em: <https://worldpoverty.io>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZIMMERMANN, C. R. Os programas sociais sob a ótica dos direitos humanos: O caso do Bolsa Família do governo Lula no Brasil. *Sur. Rev. Int. Direitos Humanos*, São Paulo, nº. 4, Vol. 3, jun. 2006.

Resumo:

Dentro da temática das relações entre educação, desigualdades sociais e pobreza, a finalidade do artigo é apresentar o desenho e os desafios metodológicos de uma pesquisa em desenvolvimento sobre os percursos escolares de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família (PBF), nos estados do Ceará e do Paraná. A pesquisa centra-se em uma coorte de estudantes que nasceram em 2002 e que são acompanhados por um período de 3 anos (2015 a 2017). Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativo, com análise transversal e longitudinal, realizada de modo interinstitucional e interdisciplinar. Nesta etapa, ela se vale de um banco de dados criado a partir do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família (Sistema Presença). Ao cotejar elementos teóricos e metodológicos, introduz problemas e mobiliza estratégias possíveis para o tratamento das informações, que possuem potencial de explicação da realidade analisada.

Palavras-chave: Educação; pobreza; desigualdade.

Abstract:

Within the theme of the relationship between education, social inequalities and poverty, the purpose of the article is to present the design and methodological challenges of a research in progress on the school pathways of students linked to the Bolsa Família Program (BFP), in the states of Ceará and Paraná. The research focuses on a cohort of students who were born in 2002 and who are followed for a period of 3 years (2015 to 2017). It is a quantitative research, with transversal and longitudinal analysis, carried out in an interinstitutional and interdisciplinary way. In this step, it uses a database created from the School Attendance Monitoring System of the Bolsa Família Program (Presence System). By comparing theoretical and methodological elements, it introduces problems and mobilizes possible strategies for the treatment of information, which have the potential to explain the analyzed reality.

Keywords: Education; poverty; inequalities.

Recebido para publicação em 31/05/2020.

Aceito em 11/11/2020.

A ordem social na teoria de Max Weber

Bruna dos Santos Bolda

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-4588-1553>

bruna.bolda@hotmail.com

Introdução

A busca por compreender o que Max Weber quis dizer demonstra que seu pensamento ainda engendra intensas discussões no âmbito da Teoria Social. Seja no Japão (ORIHARA, 2003), na Itália (ROSSI, 2007), na França (GROSSEIN, 2005a, 2005b; COLLIOT-THÉLENNE, 2003; KAUFMANN, 2004), no México (VILLEGAS, 2014), nos países da América Latina (SELL, 2014, 2018a) ou nos Estados Unidos (KALBERG, 2012), a interpretação especializada em Max Weber “ressoa” os “ecos” da *Weber-Renaissance*. Especialmente os estudos motivados pelo empreendimento de republicação crítica dos escritos weberianos, a *Max Weber-Gesamtausgabe*, ganharam visibilidade no cenário internacional.

Se por largos anos os especialistas se ocuparam com a exegese weberiana (especialmente a primeira geração da Universidade de Hei-

delberg, em meados da década de 1970), hoje os esforços centram-se especialmente na atualização de seus escritos. O “paradigma weberiano” defendido por Gert Albert *et al* (2003) e o “programa de pesquisa” de orientação weberiana proposto por Schluchter (2005) são exemplos da nova iniciativa. Essas discussões contemporâneas sobre a obra de Max Weber, particularmente as que questionam as possibilidades de microrredução existentes nos escritos do autor, revelam perspectivas por algum tempo obscurecidas. Eles contestam o clássico estatuto do “Weber individualista metodológico” a ponto de advogar, por exemplo, por uma 3ª via que admite tanto a determinação do nível micro quanto do nível macro (ALBERT, 2016). Algo que, nas palavras de Carlos Sell (2014a), ajuda a “desfossilizar” a obra de Weber.

Em proximidade com o que Raquel Weiss e Rafael Benthien (2017) fazem com a obra de Émile Durkheim no Brasil, trata-se da tentativa de suplantar o Weber do “senso comum sociológico”. Afinal, conforme argumentarei a seguir, podemos encontrar na teoria metodológica de *Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva* [*Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie*]¹ e de *Conceitos Sociológicos Fundamentais* [*Soziologische Grundbegriffe*]² uma complexidade maior do que a do clássico estatuto do “Weber individualista metodológico”. Segundo pode-se visualizar na Figura 1, já no texto de 1913 há uma estrutura conceitual que admite formações em nível macro.

¹Doravante, *Kategorien* (1913).

²Doravante, *Grundbegriffe* (1921).

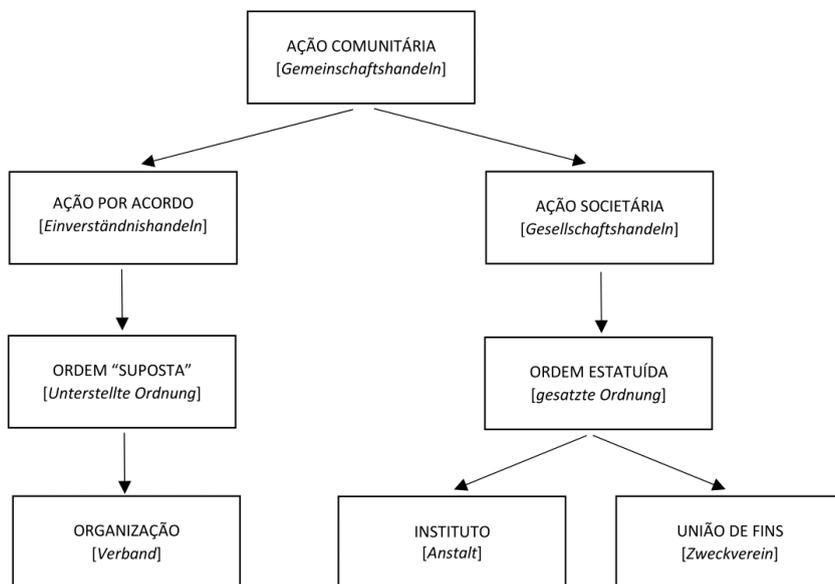


Figura 1 — Estrutura conceitual de *Kategorien*.

Fonte: própria autora, com base em Schluchter (2016).

Conforme argumenta Schluchter (2014), os conceitos do texto de 1921 são construídos uns sobre os outros: ação — ação social — relação social (em comunidade e em sociedade) — ordem social legítima — organização. Ainda que a “espinha dorsal” de seu esquema tenha sido mantida (como a lógica que parte do nível micro e chega ao nível macro), as terminologias foram consideravelmente modificadas. A Figura 2 ilustra tais modificações.

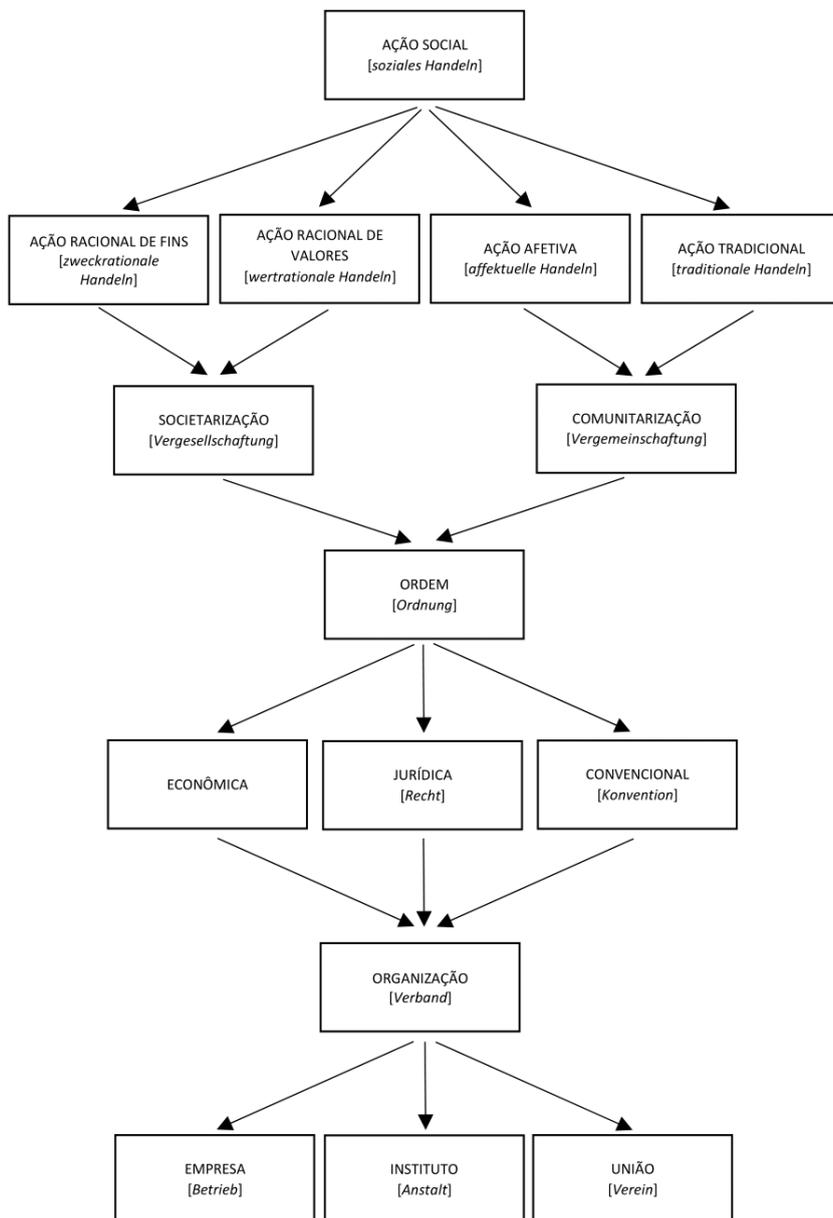


Figura 2 — Estrutura conceitual de *Grundbegriffe*.

Fonte: própria autora, com base em Schluchter (2016).

A macrosociologia weberiana pode ser considerada uma teoria da institucionalização das ações sociais regulares e repetidas. Isso porque, de acordo com Schluchter (2014), a existência de estruturas sociais aumenta a *chance* de que as ações no interior das ordens se desenvolvam de uma determinada forma. Assim, tanto maior a persistência das relações e ordens sociais,³ tanto maior é a *chance* de que as ações se desenvolvam de uma maneira específica. Em *Kategorien* essa chance está assegurada pelo interesse e pela legalidade (ordem estabelecida) e, segundo a interpretação de Schluchter, também é possível falar em padrões de ação assegurados pelo acordo (ordem pressuposta). Já em *Grundbegriffe* essa regularidade é firmada por ordens sociais (em si mesmas) ou por ordens legítimas. Ao primeiro tipo pertence a ordem econômica, enquanto ao segundo tipo pertencem as ordens legitimadas pelo dever de obediência (ordem jurídica) e pelo boicote social (ordem convencional).

São precisamente as mudanças realizadas por Weber no esquema conceitual da Sociologia Compreensiva (como a mudança de uma tipologia dual para triádica) entre 1913 e 1921, especificamente as alterações realizadas no nível macro, que pretendemos discutir neste

³ Isso demonstra a despretensão consciente da teoria de Weber. Afinal, Weber (1921) não se projetou como um teórico da solução dos problemas da teoria social. Ele somente tentou analisar significados e intenções das ações regulares por meio da criação de tipos ideais. Para tanto, ele colocou sua teoria à prova e em debate com as demais abordagens de seu tempo. Stammler (1896), por exemplo, é um dos autores com os quais Weber dialoga e critica ao fundar sua noção de ordem. Weber (MWG 1/23, p. 23) afirma que Stammler cometeu um quádruplo erro: 1) conceituou erroneamente a ordem como a “forma da ação”, quando, na verdade, a ordem é seu conteúdo de sentido; 2) ademais, ele inverteu a lógica argumentativa da constituição da ação pois não reconheceu que a ação se orienta por ordens, mas que, antes, as ordens são modelos de ação; 3) assim, ele ficou impossibilitado de reconhecer a relação causal entre ação e ordem; e 4) ainda, não distinguiu a aplicação normativa (legal) de um processo no interior da ordem e sua vigência empírica efetiva. Assim, ele não pôde perceber que uma ordem válida é aquela que aumenta a chance de que as ações sejam regulares.

estudo. Intentamos revelar os caminhos conceituais percorridos por Weber para assentar sua teoria macro sob a égide das ações sociais e das relações sociais. Para tanto, expomos a teoria de ambos os textos com base em uma abordagem diacrônica. Inicialmente explicitamos as especificidades do primeiro texto (1913), e, depois, discutimos cautelosamente o segundo (1921). Quando oportuno, apontamos pontos de aproximações entre um e outro.

A Ordem Social em *Kategorien*

Na parte “antiga” de *Kategorien*,⁴ na qual Weber aborda os tipos de ação em comunidade,⁵ há uma explanação preliminar sobre as ordens sociais. Especificamente na seção V [*Vergesellschaftung und Gesellschaftshandeln*], ele introduz a *Ordem estabelecida* [*gesetzte Ordnung*] como o elemento sobre o qual a ação em sociedade (ação orientada por um estatuto formalizado) assenta as suas expectativas. No Quadro 1 há o trecho de *Kategorien* no qual Weber conceitua a

⁴A primeira parte do ensaio foi escrita no verão de 1913, e, por isso, possui terminologias semelhantes às do capítulo sobre religião de *WuG* – que também foi escrito no verão do mesmo ano. Nessa parte Weber se dedica a elucidar as especificidades da Sociologia Compreensiva. Tal Sociologia não se fundamenta nem em bases psicológicas nem em bases normativas, e, por isso, se distancia das ciências dogmáticas. Antes, ela atenta para o sentido subjetivamente visado da ação. Já o período de escrita da segunda parte do ensaio é alvo de controvérsias. Numa carta enviada a Rickert, em 5 de setembro de 1913, Weber fala que a segunda parte do texto estava finalizada há 3/4 anos. Isso é passível de duas interpretações: pode-se inferir tanto que “3/4” são 3 ou 4 anos quanto que “3/4” são três quartos de um ano (ou seja, 9 meses). Ainda que não tenhamos exatidão da data de escrita, sabemos que a segunda parte do texto é anterior à primeira (SCHLUCHTER, 2014). Ela pode ter sido escrita entre 1909 e 1910 ou em 1912.

⁵A ação em comunidade [*Gemeinschaftshandeln*] (ação que refere seu sentido subjetivo ao comportamento de outras pessoas) é o objeto da análise sociológica de *Kategorien*. Quando orienta-se por um estatuto formalizado, ela é de tipo societário [*Gesellschaftshandeln*]. Quando, por outro lado, ela refere-se a uma ordem tacitamente compreendida, há uma ação por acordo [*Einverständnishandeln*].

gesetzte Ordnung.

Quadro 1 - Conceito de ordem social em Kategorien.

1913	TRECHO ORIGINAL
	Eine gesetzte Ordnung in dem hier gemeinten rein empirischen Sinn ist – wie hier nur ganz provisorisch definiert sei – entweder 1. Eine einseitige, im rationalen Grenzfall: ausdrückliche, Aufforderung von Menschen an andere Menschen oder 2. Eine, Im Grenzfall: ausdrückliche, beiderseitige Erklärung von Menschen zueinander, mit dem subjektiv gemeinten Inhalt: dass eine bestimmte Art von Handeln in Aussicht gestellt oder erwartet werde (MWG 1/12, p. 408).
	TRECHO TRADUZIDO
	“Uma ordem estatuída no sentido meramente empírico ao qual se alude aqui - como é aqui apenas provisoriamente definido – ou 1. no caso limite unilateral racional: uma demanda unilateral de certas pessoas sobre outras ou 2. no caso limite: uma explicação explícita bilateral mútua sobre o conteúdo (teor) do sentido subjetivamente intencionado, que um determinado tipo de ação está sendo prometido ou esperado” (tradução da autora).

Fonte: própria autora.

A ordem estabelecida é a formalização de uma ação regular. Afinal, é a partir dos pressupostos normativos e condutas típicas da ordem que os agentes orientam subjetivamente as suas próprias ações — sejam esses pressupostos definidos através de uma demanda unilateral de poucos sobre o conjunto de integrantes da ordem ou seja pela exposição bilateral do conteúdo de sentido de uma ação. Assim, nesse contexto, quando o conteúdo de sentido da orientação individual da ação corresponde ao conteúdo de sentido da ordem, tal ordem estabelecida é considerada “válida” empiricamente. Em outras palavras, a ordem é validada, na prática, quando a ação real (objetiva) dos associados corresponde à ação proposta subjetivamente em orientação ao

conteúdo de sentido da ordem.

Em caso limite-racional ideal de análise, aqueles que agem de maneira racional referente a fins calculam subjetivamente as probabilidades objetivas da ação em uma dada ordem. Por isso, comumente as ações racionais de fins orientadas por uma ordem válida são adequadamente causadas e estão assentadas sob o cálculo de possibilidade objetiva média das ações.⁶ As probabilidades objetivas servem, aqui, como base cognitiva para as expectativas. Nesse cenário, quanto mais assentadas sobre normas e regras legalizadas e sobre racionalidade de fins, tanto maior a estabilidade da ordem. Isso porque a legalidade da ordem é subjetivamente revestida de sentido para os atores, e, portanto, é “vinculante”. Assim, quando as ordens são validadas unicamente pela expectativa do comportamento alheio elas formam casos instáveis.

Mas há casos dissonantes em que o indivíduo orienta subjetivamente sua ação segundo sua interpretação pessoal do conteúdo de sen-

⁶A correspondência entre conteúdo de sentido da ação individual e conteúdo de sentido da ordem advém da possibilidade objetiva [*objective Möglichkeit*]. John Stuart Mill, o inaugurador da tese da possibilidade objetiva, a compreendia como o equilíbrio entre os fatores que favorecem determinado desfecho de um fenômeno e os fatores que evitam tal desfecho. Mas é com a teoria da adequação causal, de Von Kries, que Weber dialoga, especificamente em *Estudos críticos sobre a lógica das ciências da cultura* [*Kritische Studien auf dem Gebiet der kulturwissenschaftlichen Logik*]. Von Kries transportou o método causalista das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, pois defendia que havia conhecimento nomológico também na possibilidade objetiva das conexões causais na análise causal na jurídica: a adequação causal. Na prática, de acordo com Weber (1906), o pesquisador deve procurar compreender o motivo (intenção) da ação dos atores, e, então, verificar se esse motivo efetivamente levou às consequências (efeito) em questão. É necessário pensar contrafactualmente, imaginar como se desenvolveria um determinado acontecimento se sua causa fosse outra ou ausente e quais seriam as divergências possíveis em cursos de ações esperados. Isso é possível graças a nosso conhecimento probabilístico e a nossa capacidade de fabricar possibilidades objetivas e factíveis para os fenômenos. A possibilidade objetiva, sem síntese, considera ao mesmo tempo a média das ações e a causação adequada.

tido da ordem. Há casos em que, por outro lado, o indivíduo orienta sua ação segundo múltiplas ordens — ordens que podem, inclusive, se contradizer e coexistir como empiricamente válidas. Ainda, há situações em que o associado reconhece a ordem social em seu conteúdo de sentido válido empiricamente, mas opta por infringi-la conscientemente — como um indivíduo que decide roubar ou matar outrem em sigilo (WEBER, MWG 1/12, p. 409). Ao infringir a ordem estabelecida, segundo Weber (MWG 1/12, p. 408-409), o agente ratifica a existência de sua validade empírica por duas vias — ambas identificáveis pelo pesquisador. A primeira via (via suposta) indica que os indivíduos infringem a ordem por contar com a expectativa de que os demais atores orientarão de suas ações “como se” tomassem o conteúdo de sentido da ordem como guia da ação. A segunda via (via calculável) indica que os indivíduos infringem a ordem porque esperam uma ação específica dos demais associados haja vista a média provável das ações. A segunda situação indica que o sujeito calculou objetivamente sua ação em função da causação adequada das demais ações.

Em tese, por fim, é possível afirmar, com vistas ao formulado por Weber (MWG 1/12, p. 408-409), que a validade empírica de uma ordem racionalmente instituída com relação a fins refere-se a: *a*) expectativa de que os demais atores se comportarão “como se” tomassem o conteúdo de sentido da ordem estabelecida como guia de suas ações (expectativa); *b*) possibilidade objetiva de manter essa expectativa tendo em vista a existência um comportamento humano médio (cálculo objetivo); ou *c*) orientação coletiva das ações segundo o conteúdo de sentido comum (conexão com a relação em sociedade).

Acontece que mesmo ordens empiricamente válidas, instituídas com relação a fins, podem desaparecer. Isso porque as ordens são

constituídas de uma contínua escala de transições de relações e ações. Para que uma ordem estabelecida persista é necessário que a relação em sociedade perdure em relevância prática. Além disso, para que uma relação em sociedade exista, é necessário que os atores ajustem mutuamente suas ações de acordo com o conteúdo de sentido comum. Logo, caso as ações em sociedade não estejam orientadas por um conteúdo de sentido comum, e, em consequência, as relações em sociedade não perdurem, também a ordem estabelecida deixa de existir.

Em relações em comunidade por acordo, por outro lado, o processo é mais complexo e de intrincada compreensão. Schluchter (2014), por exemplo, defende que em relações em comunidade por acordo vigora um tipo específico de ordem, a “*Ordem pressuposta*” [*unterstellte Ordnung*]:

trata-se, ao contrário, de uma *suposição* que, na falta de uma ordem estatuída [estabelecida], seja por acordo, seja por imposição, com sua correspondente forma de organização, seja uma instituição, seja uma união racional [de fins], permite ao ator uma ação coordenada (SCHLUCHTER, 2014, p. 208).

Isso significa que as ações podem ser regulares mesmo na ausência de um “estatuto” formalizado. Afinal, seus participantes orientam-se pela possibilidade objetiva de que as expectativas de comportamento sejam válidas. Assim, tomam os acordos subentendidos como normas obrigatórias, máximas para a ação.

A tese de Schluchter (2014) é uma leitura possível, uma hipótese sustentável. No entanto, ao adentrarmos ao texto de Weber propriamente dito, não encontramos o termo *unterstellte Ordnung*, quiçá uma menção a existência de ordem em ações em comunidade por acordo regulares. Afinal, ao longo do capítulo 6 de *Kategorien*, Weber somente alude à ordem de maneira indireta ao afirmar que “Es gibt Komplexe

von Gemeinschaftshandeln, welche *ohne* eine zweckrational vereinbarte Ordnung dennoch 1. Em Effekt so ablaufen, als ob eine solche statt gefunden hätte, und bei welchen 2. Dieser spezifische Effekt durch die Art der Sinnbezogenheit des Handelns der Einzelnen mitbestimmt ist”.⁷

Se efetivamente há uma ordem no seio das relações em comunidade por acordo, não está claro no texto. Podemos afirmar tão somente que em *Kategorien* as relações em comunidade por acordo são orientadas por complexos de sentido que não possuem um acordo firmado, embora funcionem “como se” tal acordo existisse. O intercâmbio do dinheiro, por exemplo, refere-se em seu sentido à expectativa da ação dos demais agentes que intercambiam dinheiro (como comerciantes, compradores, entre outros). Ainda que não haja uma ordem firmada, os integrantes dessa relação orientam-se segundo a expectativa da aceitação comum do dinheiro.

Em vista disso nos parece factível afirmar que em relações em comunidade por acordo, apesar da ausência da ordem, há complexos de sentido comuns que coordenam as ações. Não rejeitamos completamente a posição de Schluchter (2014), embora a aceitemos somente como uma hipótese em meio a diversas interpretações possíveis. Mas, dada a falta de fundamentação exegética desta hipótese, nos manteremos fiéis ao exposto no texto e aceitaremos, para fins didáticos de exposição, a inexistência da ordem em relações em comunidade por acordo. O Quadro 2 sistematiza a teoria das ordens de 1913:

⁷“Há complexos de ação em comunidade que, na ausência de uma ordem firmada de maneira racional com referência a fins 1. pode operar como se esse acordo realmente existisse e 2. cujo efeito está codeterminado pelo tipo de referência de sentido da ação dos indivíduos” (tradução da autora).

Quadro 2 - Sistematização da tipologia das ações, relações, organizações e ordens de *Kategorien*.

AÇÃO EM COMUNIDADE		
Por acordo	Em sociedade	
RELAÇÃO		
Em comunidade por acordo	Em sociedade	
	—	União de fins
ORDEM		
—	Estabelecida	
	Imposição	Esclarecimento mútuo
ORGANIZAÇÕES		
Organização	Instituição	—

Fonte: própria autora, com base em Weber (1913).

No caso da ação em sociedade, quando regulada pela ordem estabelecida, pode formar uma instituição [*Anstalt*] — uma relação em sociedade regulamentada formalmente por um estatuto que possui associação involuntária. Já em uma ação em comunidade por acordo, somente se assumirmos a assertividade da tese de Schluchter (2014), é possível afirmar que há a formação da organização [*Verband*] — uma relação em comunidade baseada em um acordo simples — em consonância com seus complexos de sentido.⁸

A Ordem Social em *Grundbegriffe*

Na segunda parte de *Grundbegriffe* (Conceito de Ação Social) Weber conceitua muitas das noções fundamentais de sua Sociologia Com-

⁸As organizações sociais são um capítulo à parte na teoria da Max Weber e merecem um tratamento cuidadoso. De antemão, apenas para fins de elucidação, esclarecemos que no texto de 1913 ele conceitua a organização como a regulamentação formal da ação. São 3 os tipos: organização [*Verband*], a instituição [*Anstalt*] e a união de fins [*Zweckverein*].

preensiva. Especificamente após definir a relação social (§ 3) ele passa ao tema das ordens sociais (§5, §6 e §7) pois, assim, consegue fazer o *link* entre ações mutuamente ajustadas em seu conteúdo de sentido (relações sociais) e formas mais amplas de linhas de ação (ordens sociais).

Nos parágrafos 5, 6 e 7 (e suas respectivas notas), Weber firma dois elementos que compõem a ordem legítima: o cognitivo (representação) e o moral-normativo (vigência e legitimidade).⁹ O elemento cognitivo alude a existência da ordem *stricto sensu* no plano da representação. É essa representação o que permeia a legitimidade e a vigência. O elemento moral-normativo, por sua vez, diz respeito ao sentimento de dever de cumprimento da ordem. A ordem é introjetada pelo próprio agente e tomada, assim, como uma máxima para a ação.

A imagem mental da existência de uma ordem [*Ordnung*] é o que garante externa e internamente a regularidade das ações sociais dos seus participantes. Nas palavras de Weber “Handeln, insbesondere soziale Handeln und wiederum insbesondere eine soziale Beziehung, können von seiten der Beteiligten an der *Vorstellung* vom Bestehen einer *legitimen Ordnung* orientiert werden”¹⁰ (MWG 1/23, p. 21). Na prática, os indivíduos aceitam a *representação* [*Vorstellung*] de uma ordem social como referência de suas ações. Essa ordem não é, portanto, concreta e palpável. Ela é algo que está na mente de inúmeros agentes.

⁹Merquior (1990) propõe a decomposição do conceito de ordem legítima em validade, convicção coletiva e probabilidade. Não utilizo essa subdivisão pois ela desconsidera o sentimento interno de dever de cumprimento da ordem (produzido pelo próprio agente), conforme explicitarei nesta seção.

¹⁰“Toda ação, especialmente a ação social e, por sua vez, particularmente a relação social, podem ser orientadas, pelo lado dos participantes, pela *representação* da existência de uma *ordem legítima*” (WEBER, 1921, p. 19).

A ordem seria, sob essa perspectiva, um conteúdo de sentido que orienta a média das ações no interior de uma relação, sendo que essas ações lhe servem de material que confere sustentação, fundamentação e substância. Weber (MWG 1/23, p. 22) fala em “média das ações” pois ele considera a quantidade de pessoas que se orientam pela ordem um fator importante. Afinal, para que uma ordem se mantenha estável é necessário que uma quantidade significativa de pessoas se oriente por ela.

A *vigência* de uma ordem indica a probabilidade de que as ações se orientem, na prática, pelo conteúdo de sentido da relação. Isso é, que as ações adotem tal conteúdo de sentido como modelo moralmente obrigatório de comportamento. Um exemplo prático é o de uma recepcionista que chega antecipadamente todos os dias ao escritório, seu local de trabalho. O costume de acordar rotineiramente no mesmo horário e habitualmente ir ao escritório é, nesse sentido, uma explicação possível. O interesse pessoal por convenientemente ser um funcionário exemplar também pode ser outra justificativa. Mas ambas as hipóteses desconsideram a ação racionalmente referida aos valores. Não é apenas o hábito, nem somente a situação de interesse. Essa ação pode ser explicada, ainda, através do sentimento de dever.¹¹

¹¹Weber combina o reconhecimento do dever e dos motivos utilitários, ambos, como cerne da sustentação da vigência da ordem. É justamente esse entrecruzamento entre vigência por sanções e vigência por (suposta) compulsão, intitulada por Merquior (1990) de “bifurcação conceitual obscurecida”, o cerne de inúmeras críticas à teoria de Weber. De acordo com Merquior, Weber insistiu em expulsar motivações claramente humanas (como as emoções e os impulsos íntimos mais irracionais) por considerá-las tipos heurísticos menos racionalizados. Isso fez com que, segundo essa interpretação, Weber se atrelasse em demasia à abordagem racionalista-utilitarista. Todavia, Weber não retoma aqui a ação (irracional) afetiva nem a ação utilitária. Ele reconhece, antes, que a vigência de uma ordem advém preferencialmente da referência (racional) aos valores. Os motivos utilitários ficam, na verdade, em segundo plano. Logo, nós não reconhecemos, como Merquior (1990), o apego excessivo de Weber ao utilitarismo.

A vigência de uma ordem pode ser reconhecida como legítima pelos agentes por conta *a)* da tradição, *b)* da crença afetiva, *c)* da crença racional referente a valores, *d)* da legalidade de um estatuto (seja essa legalidade legitimada por acordo ou por imposição). É importante ressaltar que Weber discutiu essa questão em maior grau de complexidade no capítulo VII (Sociologia do Direito) e no capítulo IX (Sociologia da Dominação) de *WuG*. Nos ateremos, aqui, estritamente ao texto *Grundbegriffe*.

- a) Vigência legítima atribuída pela tradição. A tradição intenta > conservar a ordem vigente por meio da manutenção das formas > habituais de comportamento (do que sempre foi assim e terá de > continuar a ser). Nesse contexto a tradição é vista como algo > sagrado e intocável. Sua origem remonta ao medo da mágica, vista > como prática negativa, o qual fortaleceu a inibição psíquica à > mudança.
- b) Vigência legítima atribuída pela crença afetiva-emocional. Essa é a > emoção ativada pelo “novo” revelado como modelo. Nessa passagem > Weber (MWG 1/23, p. 26/27) alude aos oráculos proféticos e às > revelações proféticas que vigoraram em épocas de tradicionalismo > rigoroso. Ambos foram criados conscientemente para ser uma ordem > sagrada genuinamente nova, apesar de serem tratadas como práticas > antigas reaflo-radas.
- c) Vigência legítima atribuída pela crença racional referente a > valores. O exemplo-mor dado por Weber (MWG 1/23, p. 26) é o > direito natural. Em contraposição aos direitos racional-mente > instituídos com referência a fins (como o direito esta-

tuído), o > direito natural se baseia em pretensões ideais reconhecidas como > absolutamente válidas.

- d) Vigência legítima atribuída por acordo (legalizada). Mesmo nos casos > em que a ordem é pactuada, se ela não advier de um acordo unânime, > há imposição. Aqueles que destoam da vontade da maioria estão, > nessas situações, sob imposição da vontade alheia. É possível que, > ainda, em outra situação, minorias de imponham sob a vontade da > maioria, especialmente por serem mais intensas e destemidas. > Assim, é possível que os opositores passem, pouco a pouco, a > legitimar essa vigência.
- e) Vigência legítima atribuída por imposição (legalizada). Uma ordem é > imposta quando não advém de um acordo livre entre todos os seus > participantes (como o caso do voto majoritário). Uma consequência > possível e comum é a submissão. Os indivíduos tendem a crer nessa > autoridade imposta como legal e legítima, e, por vezes podem, > inclusive, tratá-la como tradição. Um exemplo é o poder > governamental que apanha para si a imposição legítima de novas > ordens.

Conforme é possível perceber, os limites entre vigência (factual) e legitimidade (normativa) não são completamente delimitados em *Grundbegriffe*. Em alguns momentos parece que Weber os trata como conceitos fluidos, interdependentes, complementares, e, inclusive, semelhantes. Afinal, as ordens são legítimas (consideradas como máximas) quando possuem vigência (quando possuem grande probabilidade de convicção em uma legitimidade) e ordens são vigentes enquanto consideradas legítimas. Daí o conceito de “vigência legítima” amplamente desenvolvido no §7.

É importante dizer que Weber (MWG 1/23, p. 24-25) dedicou grande parte do seu esforço em explicar os casos de ordens impostas consideradas legítimas por sua legalidade. Isso dado que elas perderam nas sociedades contemporâneas, especialmente através de uma constituição. A constituição de uma ordem indica os limites, os assuntos e as condições através das quais tanto os membros quanto o quadro administrativo de uma ordem se submetem a uma nova imposição.¹²

Mesmo nos casos em que se descumpre intencionalmente a constituição de uma ordem legal, reafirma-se a sua vigência. Um ladrão que rouba uma casa quando os moradores não se encontram, ao tentar ocultar o seu crime, reafirma de forma racional referente a fins a vigência da ordem jurídica que criminaliza o roubo. Esse é um caso-limite em que o agente *tem* que ocultar sua violação. Mas há casos de menor grau de transgressão em que os agentes tentam, de boa-fé, apresentar uma ordem alternativa como legítima, por exemplo.

Por outro lado, quando a orientação média das ações passa a ser de violação do conteúdo de sentido, a ordem passa a ter vigência limitada. É possível que com isso, caso a violação torne-se a regra, a vigência deixe de existir. Mas é necessário dizer que essas transições são fluidas na realidade pois é possível, inclusive, que vigências contraditórias entre si vigorem na mesma ordem. Há outros casos em que, em contraposição, o sentido da ordem é interpretado de inúmeras formas por inúmeras pessoas fazendo em que haja, respectivamente, inúmeras vigências. Esses casos são mais complexos para serem analisados sociologicamente. Afinal, é difícil reconhecer a vigência paralela de ordens contraditórias entre si — fenômeno especialmente elucidável

¹²Esse debate está assentado em Lassalle (2002). Ele entendia a constituição, em seu sentido sociológico, como os fatores reais de poder que perduram em uma comunidade, um o reflexo das forças sociais que estruturam o poder.

através do exemplo da recepcionista do escritório, desenvolvido na seção anterior.

Ordens *legítimas* são ordens com grande probabilidade coletiva de convicção em sua validade e de aceitação de sua autoridade. Por isso, quando as ordens não têm como base o sentimento de dever ou um padrão ético considerado moralmente bom — ordens regidas pelo interesse externo (como o mercado) — não podem ser consideradas legítimas. Resumidamente, a legitimidade de uma ordem¹³ pode ser garantida por duas vias: 1) através da atitude interna, sendo ela *a*) por entrega sentimental (afetiva), *b*) pela crença em sua vigência absoluta (racional referente a valores), *c*) pela crença nos seus bens de salvação religiosa (racional referente a valores) ou 2) através dos interesses pessoais externos e expectativas de determinado gênero, sendo eles *a*) uma convenção habitual (tradicional) ou *b*) um direito (racional referente a valores).

A legitimidade interna de uma ordem pode ser garantida por um padrão ético considerado moralmente bom pelo próprio agente individual. Nesses casos, mesmo que não haja uma garantia externa (como a coação), a representação ética influencia profundamente uma ação inicial, e, ao mesmo tempo, suas consequências não transcendem às ações alheias. Ainda, há ordens que possuem, concomitantemente, legitimidade interna e externa. Esse é o caso da proibição do assassinato.

¹³O debate sobre a legitimidade no seio da teoria social moderna remonta ao iluminismo. Autores como Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Kant, Hume, entre outros desenvolveram abordagens efetivamente científicas para questões centrais e tangenciais da legitimidade. Mas é Max Weber o responsável por fundar uma discussão estritamente sociológica para o tema. Sua teoria da legitimidade integra os textos de Teoria Política de caráter mais empírico (como o capítulo 8 de *WuG* intitulado *comunidades políticas* e o capítulo 9, *Sociologia da Dominação*) os textos de Teoria Política de conceituação mais genérica (como o capítulo 3 de *WuG*) e seu texto sobre a Sociologia Compreensiva de 1921 (tratado na presente pesquisa como *Grundbegriffe*), de caráter conceitual (MERQUIOR, 1990).

Ao mesmo tempo um agente pode orientar-se pela máxima religiosa “não matarás” e pelo ordenamento jurídico que proíbe o assassinato de qualquer espécie.¹⁴

Weber (MWG 1/23, p. 24-25) dedicou suas discussões especialmente às ordens legitimadas externamente, como a convenção e o direito, pois elas são reconhecidas pela expectativa de consequências externas, e não por meros comportamentos internos. Segundo Merquior (1990), essa legitimidade resulta da confiança que os governados depositam nos governantes. Ela depende das formas de poder validadas na cultura política.

Em síntese, podemos definir a ordem legítima como um conjunto de normas, deveres e responsabilidades [*Vorbindlichkeit*] considerados “máximas obrigatórias para as ações” [*Maximen*] e modelos indicáveis [*Vorbildlichkeit*] para as relações, das quais decorrem regularidades (ESSER, 2000). Com essa representação de máximas obrigatórias os atores atribuem sentido e significado à ordem e, ao mesmo tempo, orientam suas ações por ela conferindo-lhe, assim, substância.

¹⁴Mesmo essa robusta formulação de Weber sobre as ordens sofre com inexoráveis críticas. Em semelhança com Merquior (1990), Grafstein (1981) afirma que, ao intentar compreender o motivo, a crença e o significado das ações regulares Weber recorre a uma abordagem psicológica. Para tanto, ele utiliza o recurso realista da criação de tipos ideais de motivações de comportamento. Seu erro consiste justamente, segundo Grafstein, em explicar a ordem de forma tautológica e circular, recorrendo sempre à mesma abordagem psicológico-realista. Segundo esse argumento, Weber compreenderia o processo social de formação de uma ordem como a projeção de significados em seus participantes, os quais, por suas vezes, são conduzidos a agir motivados por esse complexo de sentido. Ainda assim, mesmo com essa incisiva crítica, Grafstein (1981) defende que é necessário partir da teoria weberiana das ordens para fundar o conceito de legitimidade por três motivos. Primeiro, o significado pretendido não é identificado com o significado consciente do ator. Segundo, o significado pretendido associado ao tipo ideal não é igualado ao significado psicológico real ou a qualquer média estatística de significados reais. Terceiro, os significados pretendidos hipotéticos estão relacionados a padrões hipotéticos de comportamento em fundamentos lógicos *a priori*.

Isso evidencia a força das ordens sociais legítimas que combinam *Vorbildlichkeit* e *Verbindlichkeit*.

Isso posto, é possível defender a tese de que as ordens dependem intrinsecamente das ações e relações sociais. As ordens não são possíveis sem ambos os elementos. A vinculação inversa também existe — de influência da ordem sobre as ações e relações —, mas em nível mais fraco. Acontece que as ordens existem pelas ações e relações, mas as ações podem se desenvolver sem as ordens. Para utilizar a terminologia definida no capítulo 3, ambas as dimensões possuem propriedades causais. Mas as ordens possuem propriedades emergentes fracas¹⁵ e as ações sociais são capazes de estabelecer uma causalidade ascendente.

Schluchter (2014) reitera a nossa posição ao afirmar que em Weber as relações objetivas possuem caráter causal que precisam necessariamente, remeter-se às ações. Os fenômenos coletivos são, sob essa perspectiva, chances de que as ações sociais se desenvolvam de uma determinada maneira. Ainda assim, Weber reconhece a importância de desenvolver uma linguagem conceitual específica para os fenômenos de nível “macro”, especialmente para os tipos de ordens, conforme exposto doravante.

Os tipos de ordem

Em *Grundbegriffe* Weber desenvolveu um aparato conceitual distinto e mais complexo do que o de *Kategorien* (SCHLUCHTER, 2014), embora com conteúdo semelhante (SCHLUCHTER, 2005). Isso fica especialmente visível quando analisamos a tipologia de ordem. Weber criou uma robusta tipologia das ordens ao incluir as re-

¹⁵Albert (2016) define a emergência fraca como a propriedade explicativa da macroestrutura redutível ao nível micro.

apresentações e garantias de vigência e legitimidade. Ele atrelou tais questões preliminares sobre a natureza da ordem à sua teoria precedente das ações e relações. Com isso, o autor pôde substituir sua tipologia inicial (ordem estabelecida, e, segundo Schluchter, ordem pressuposta) por uma formulação triádica mais abrangente: a ordem jurídica, ordem econômica e ordem convencional.

Weber desenvolveu um modelo quádruplo da ação social (ação tradicional, ação afetiva, ação racional com referência a valores e ação racional com referência a fins). Também as suas reflexões acerca das características das ordens, especificamente da vigência, seguem esse modelo. A vigência pode ser atribuída pela tradição, pela crença afetiva-emocional, pela crença racional referente a valores e pelo cálculo de fins (seja por acordo ou por imposição). A legitimidade, por outro lado, pode ser garantida unicamente pela convenção, pela entrega sentimental, pela crença (na vigência absoluta, nos bens de salvação ou no direito), mas não pode ser garantida de forma racional referente a fins/por interesse. Isso demonstra que o modelo de ordem de Weber não persegue completamente o seu modelo quádruplo. O Quadro 3 organiza essas informações.

Quadro 3 – Ação, relação, ordens, vigência e legitimidade em *Grundbegriffe*.

AÇÃO SOCIAL					
Tradi- cional	Afetiva	Racional com relação a valores			Racional com relação a fins
RELAÇÃO SOCIAL (PERENE)					
Costume	—	Uso			Situação de interesse
ORDENS SOCIAIS					
Conven- cional	—	Jurídica			Econô- mica
VIGÊNCIA DAS ORDENS (FACTUAL)					
Tradição	Crença afetiva- emociona l	Crença racional referente a valores			Cálculo de fins
LEGITIMIDADE DAS ORDENS (NORMATIVO)					
Externa	Interna			Externa	—
Conven- ção social (possibili- dade de boicote)	Entrega senti- mental	Crença na vigência absoluta	Crença nos bens de salvação	Crença no direito	—

Fonte: própria autora, com base em Weber (1921).

Quando Weber (1921) elabora os tipos de ordens sociais ele re-
toma, sob nossa perspectiva, os modelos de relações sociais perenes:¹⁶
o uso, o costume e a situação de interesses, os quais, por suas vezes,
estão vinculados respectivamente a ação racional com referência a va-
lores, ação tradicional e ação racional com referência a fins. Assim,

¹⁶Há conteúdos de sentido que são perenes e expressos em forma de máximas. Quanto mais as ações se orientem de maneira racional (seja por fins ou por valores) nesse contexto tanto mais os participantes podem esperar que, em média, seus parceiros orientarão suas ações segundo essas “máximas”. Por isso, tendo em vista as parcelas de irracionalidade de ambas as ações, é difícil que relações afetivas ou eróticas se tornem perenes.

o autor consegue associar cada tipo de ordem a um tipo respectivo de relação duradoura. À relação de uso, Weber filia a ordem jurídica. Ao costume, a ordem convencional. E à situação de interesses, a ordem econômica.

A *ordem convencional*, especificamente, baseia-se no costume e no hábito vigentes. Sua legitimidade está garantida pela probabilidade média da reprovação de hábitos discordantes.¹⁷ Os hábitos discordantes costumam ser castigados, por meio do boicote social, desaprovação ou punição, com maior rigor pelos membros comuns da ordem do que a juridização o é por seu quadro especializado. Por isso, tendo em vista a internalização dos hábitos comuns de ação, o boicote social provou ser um instrumento eficaz de instauração da legitimidade.

Mesmo com essa comprovação de eficácia, há casos-limite de transição. A progressiva utilização do boicote formal e organizado pode sinalizar a transição de uma ordem convencional para a jurídica. A *ordem jurídica*, ao contrário da convencional, baseia-se em regras estabelecidas. Sua legitimidade advém ou da crença na superioridade formal da lei ou do possível uso de coerção (seja ela física ou psíquica) por parte de um quadro especializado e ocupado em castigar a violação da ordem (como os juízes, procuradores, funcionários administrativos, executores, entre outros). Com isso, a ordem jurídica costuma “forçar” as ações ao cumprimento do que está regulamentado.

Para que o quadro coativo exista e atue não é necessária a instituição de uma instância judiciária. À vista disso, mesmo formações sociais não industriais, não burocráticas e não contemporâneas podem apresentar um quadro coativo — ainda que ele esteja no limite do que

¹⁷Nesse ponto a perspectiva de Stammler (1896) está equivocada. Ele entende a convenção como uma submissão voluntária ao costume. Mas ela é mais complexa que isso, pois, na verdade, a convenção se institui como uma exigência ao indivíduo, uma máxima, um mandamento (WEBER, 1921).

Weber (1921) entenda por coação jurídica. Esse é o caso, por exemplo, de um grupo indígena que possui um quadro seletivo de pessoas encarregadas a julgar casos de roubo ou assassinato ocorrido no interior do grupo.

Grafstein (19821) afirma que a preocupação central de Weber ao desenvolver a ordem jurídica são as populações heterônomas que não possuem muitos interesses comuns. São esses tipos de organização que precisam majoritariamente de uma autoridade legal de mando. Essa ideia se aproxima da abordagem de Luhmann (1975), autor que também reconhece que as formações sociais modernas não se apoiam na unidade moral ou em acordos unânimes, mas que, antes, pautam-se em procedimentos legais pré-estabelecidos.

É complexo tratar da legitimidade da ordem jurídica enquanto um cumprimento voluntário e intimamente motivado porque ela costuma dispor de um aparato coativo. Seu sistema é definido pela coerção àqueles que não cumprem as pré-disposições da ordem. Por via de regra, a existência de uma ordem legal dificulta a efetiva crença subjetiva no valor da legitimidade legal. Logo, os sentidos imputados a ordem podem ser os mais diversos

No §6 Weber tipificou oficialmente ordens convencional e jurídica. Em nenhuma passagem de *Grundbegriffe* ele cita a existência da ordem econômica propriamente dita. No §4 ele aventa a possibilidade de que as ações sociais tornem-se regulares através da “situação de interesses” (uma das três características das relações sociais), especialmente por meio de expectativas de ações puramente racionais referente a fins (assim como as ações puramente econômicas). Em situações de interesse os agentes avaliam subjetivamente, através do conhecimento prévio das ações comuns dos demais agentes, meios pelos quais poderão alcançar seus interesses.

Ainda que ele não tenha formalmente criado a ordem orientada por interesse em *Grundbegriffe*, em *Wirtschaft und Gesellschaft* (especificamente no Capítulo 1 da Primeira Parte/Primeiro Volume e no Capítulo 1 da Segunda Parte/Segundo Volume) ele a desenvolveu sistematicamente. Para os fins de análise deste estudo não nos interessa o conteúdo da discussão desenvolvida no Capítulo 1 da Segunda Parte de *WuG*. Mas esse fato nos é útil para afirmar que Weber reconhece a existência de uma ordem econômica fora de *Grundbegriffe*. Por isso, é possível questionar se Weber não contempla formalmente a ordem econômica em *Grundbegriffe* intencionalmente, mesmo que em outros textos de *WuG* ele a tenha desenvolvido em profundidade. É possível questionar, inclusive, se em sua produção madura ele realmente considerada possível que interesses instaurassem ordens sociais

Resumidamente, conforme sistematizado no Quadro 4, a ordem convencional é garantida pela aprovação cotidiana dos costumes, enquanto a ordem jurídica está assegurada por um quadro coativo especializado em seu cumprimento. A situação de interesses, por sua vez, se a considerarmos um tipo de ordem econômica de *Grundbegriffe*, é garantida por interesses pessoais. Todas essas ordens tendem a ser conservadas ao longo do tempo e tornarem-se estáveis. Especialmente a ordem convencional, por conta da reprovação, do boicote e do hábito, tende a ser a mais contínua (isso é, mais persistente no tempo). Mas há um tipo de orientação ainda mais estável, baseada na crença de sua legitimidade (relação de uso): a orientação racional por valores. Quando a ordem é orientada exclusivamente de forma racional referente a fins, ela é mutável pois depende do êxito pessoal, de uma instrumentabilidade calculável. Mas, mesmo com a tendência de permanência e manutenção, Weber reconhece a possibilidade de transformação e de completa dissolução das ordens.

Quadro 4 - Mecanismos de sanção das ordens.

ORDEM	MECANISMOS DE SANÇÃO	
	Conteúdo/ expectativa	Agentes
Convencional	Reprovação	Indivíduos em geral informal
Jurídica	Coação	Quadro de pessoas organizado
Econômica	Interesse	Mercado

Fonte: própria autora, com base em Weber (MWG 1/23).

Em consonância com a reflexão de Schluchter (2014), a ordem econômica é uma máxima instrumental e não normativa (regra de). Já as máximas convencional e jurídica são normativas (regra para). Especialmente no caso das ordens convencional e jurídica é possível encontrar elementos morais que auxiliam na normatização (e normalização) das regras. Dentre esses elementos podemos destacar o sentimento de dever.

Como podemos verificar, nem em 1913 e nem em 1921 Weber contempla toda a tipologia da ação em sua teoria da ordem. Em *Kategorien* Weber leva em consideração (excluindo a hipótese Schluchter) exclusivamente a ordem estabelecida derivada da ação em sociedade. A ação por acordo, ainda que possua uma formalização de linhas de ação implícita, ficou à deriva no desenvolvimento formal de uma ordem. Já em *Grundbegriffe* Weber concebe a ordem jurídica advinda da ação racional com referência a valores e a ordem convencional derivada da ação tradicional. Se aceitarmos a situação de interesses como uma ordem, há também a ordem econômica derivada da ação de fins. Todavia, nesse sentido, a sua ação afetiva não está contemplada. Os motivos dessa exclusão não sabemos ao certo. Mas podemos afirmar que outrora Weber desenvolveu reflexões acerca da possibilidade da

formação de uma ordem social via ação afetiva.

Weber não inseriu a ordem dos afetos em seu tratado sobre a Sociologia de 1921. Hoje não sabemos se intencionalmente ou não. Mas em textos anteriores, como aqueles sobre a dominação carismática (textos pré-Guerra: *Carismatismo, Transformação do carisma, Manutenção do carisma, Estado e hierocracia*; texto pós-Guerra: *Dominação Carismática*), como bem destaca Lepsius (2017), Weber desenvolveu reflexões acerca possibilidade ou não da institucionalização duradoura das emoções via relações de dominação. Preliminarmente, podemos afirmar que Weber tinha uma posição dúbia nesse sentido.

Sell (2018b) possui um argumento esclarecedor que nos ajuda a sustentar a tese de que há nos escritos weberianos sobre a dominação uma ordem afetiva. O intérprete afirma que a dominação carismática possui natureza bidimensional: ela pode tanto ser fonte de legitimidade de uma ordem quanto fonte de sua subversão. Em sua forma pura, o carisma firma-se sob a confiança pessoal de qualidades extracotidianas, especialmente no caráter heroico-exemplar. Aqui, são as características revolucionárias e subversivas que sobressaem. Quando em sua forma institucional, o carisma é despersonalizado — como o carisma gentilício [*Gentilcharisma*], o carisma hereditário [*Erbscharisma*] e o carisma de cargo [*Amtscharisma*]. Assim, ele despoja-se de sua efemeridade para, então, permanecer.

O carisma puro é a forma de dominação típica das crises políticas, religiosa ou econômica. Pessoas dotadas de qualidades consideradas excepcionais (seja de natureza ética, estética, política ou outra) possuem seu “carisma” reconhecido por seguidores. Os líderes carismáticos são capazes de mobilizar um grande número de pessoas que aceitem voluntariamente a dominação e acreditam na potencialidade de seu carisma para solucionar a crise (LEPSIUS, 2017). Exemplos

de líderes carismáticos dotados de poderes considerados sobrenaturais são os magos (como o xamã), os profetas (como Maomé), os heróis guerreiros, artistas e demagogos (COLLIOT-THÉLÈNE, 2016).

A dominação carismática pura é forte e avassaladora, mas também tem uma legitimidade passageira. Por isso, ela não é capaz de manter uma ordem vindoura, mas é eficiente para derrubar ordens antigas e colocar-se em oposição aos aspectos estáveis da sociedade. Afinal, o líder carismático reivindica novos imperativos através de dispositivos não tradicionais. Isso porque sua dominação não se baseia em normas jurídicas ou acordos, mas no poder do “novo”. Um dos poucos exemplos da história em que a dominação carismática conseguiu ser rotinizada é a Igreja Católica.

Assim, a ordem afetiva pode ser descrita, segundo Lepsius (2017) como uma estrutura afetiva e personalizada na qual há a coletivização das emoções. Isso porque o carisma (base da legitimidade dessa ordem) é excessivamente psicológico (MERQUIOR, 1990). Parsons (1947) evidencia com destreza que o carisma é a padronização de uma conduta de vida considerada uma virtude e personalizada em um líder. Seu poder depende do conhecimento contínuo de seus governados, esforço renovado de convencimento. Ela não é, portanto, a simples vontade pessoal do líder.

Em seu interior, a estrutura da organização carismática é caracterizada pela coexistência de relações rígidas (de comando e obediência) e de relações fluidas e flexíveis (de administração). Isso porque o líder requer, ao mesmo tempo, a autocapacitação de seguidores carismáticos e um grupo de gestão com membros pessoalmente selecionados por lealdade. Vale dizer que o quadro administrativo é ocupado por pessoas entusiasmadas com as características do líder (PARSONS, 1947). Isso faz com que a ordem carismática seja tanto centralista

quanto descoordenada.

A transformação do carisma pessoal em carisma institucional requer mudanças profundas. É necessário, para tanto, que o quadro administrativo encabece o processo de rotinização ou pela via evolutiva (transformação da ordem carismática em ordem convencional ou jurídica) ou pela via da objetivação (supressão completa do carisma) (SELL 2018b). Quando adota-se o modelo evolutivo, é possível a manutenção do carisma ou por sucessão hereditária (tendência tradicional) ou pela escolha legal de um novo líder (tendência racional-legal) (PARSONS, 1947).

A ordem afetiva em sua forma carismática é comum em civilizações primitivas, especialmente naquelas em que o grau de burocracia é menor e as relações pautam-se em laços pessoais. Mas é possível verificar a existência da ordem carismática também em organizações contemporâneas (tais como em partidos políticos de democracias modernas).

É importante ressaltar que, frente a isso, os tipos possíveis de ordem não se esgotam nos três modelos de *Grundbegriffe*. O conteúdo de sentido aceito valida a ordem legítima, por isso é possível “falar de uma ‘ordem econômica’, em termos dos conteúdos de sentido das relações sociais referentes ao mercado, ou de uma ‘ordem social’, relativa aos conteúdos de sentido das relações sociais referentes a uma concepção de honra e a um estilo de vida dos agentes; ou ainda de uma ‘ordem política’, relativa aos conteúdos de sentido referentes à apropriação e luta pelo poder” (COHN, 2000, p. 31).

De 1913 a 1921: análise comparativa

Em sua *forma*, tanto em 1913 quanto em 1921 Weber concebe a ordem como o ápice do nível macro de sua teoria. Cada relação social desenvolve um tipo específico de institucionalização regulamentada por uma ordem. Nisso ambos os textos convergem. Todavia, quando analisamos a *substância* do conceito de ordem social, verificamos mudanças. Em *Kategorien* Weber concebe a ordem como a regulamentação formal de uma relação social, quer dizer, como o elemento normativo a partir do qual as ações se orientam. Em *Grundbegriffe* Weber retoma a definição anterior complexificando-a e ampliando-a. Aqui, a ordem não é somente uma regulamentação de formas regulares de ação. Ela é, também, o conteúdo do sentido (tomado como uma máxima normativa) que orienta as ações no interior da relação. A ordem é vista como um conjunto de deveres e responsabilidades [*Vorbindlichkeit*] considerados “máximas obrigatórias para as ações” [*Maximen*] e modelos indicáveis [*Vorbildlichkeit*] para as relações decorridos de um conteúdo de sentido comum. Assim, a ordem permeia desde a relação subjetiva até a objetiva.

O elemento da validade, por exemplo, que era central na formulação de *Kategorien* haja vista as especificidades da ordem estabelecida, garantia a adequação das ações às normativas da ordem tendo em vista a possibilidade objetiva (a aceitação média das regularidades de ação). Mesmo que em *Grundbegriffe* o elemento da validade seja contemplado (especificamente no subtipo de ordem jurídica), sua importância foi diminuída. Em 1921 Weber incluiu formas mais abrangentes de ordem (como aquelas orientadas por máximas valorativas) ao atribuir à ordem social a característica moral-normativa (vigência e legitimidade) somada à característica cognitiva (representação).

Isso indica que a ordem existe somente como uma imagem mental capaz de garantir a regularidade interna (sentido) e externa (do curso da ação). Tal regularidade está garantida pela vigência-legítima: a vigência, enquanto elemento factual, diz respeito a probabilidade de que as ações orientem-se pelo conteúdo de sentido da relação; a vigência advém da legitimidade, isso é, do sentimento de dever, padrão ético considerado moralmente bom.

Assim, ao apreciar a ordem estabelecida como o objeto de análise macrossociológica em 1913, em *Kategorien* Weber desenvolveu um conceito, digamos, “jurídico” de ordem. Em *Grundbegriffe* o autor admite a existência de ordens para além das institucionalizadas e formalmente estatuídas. Logo, o elemento jurídico deixa de ser tão central em 1921, e o elemento “político” do reconhecimento da legitimidade enquanto norma, máximas e deveres de qualquer espécie, passa a figurar como ponto nodal. Afinal, em 1921 é a ordem legítima que toma o centro da análise sociológica.

Outra mudança substantiva de sua teoria é de ordem tipológica. Em *Kategorien* temos a ordem estabelecida (ligada à ação em sociedade), e, se assumirmos a tese de Schluchter (2014), a ordem “presuposta” (ligada a ação por acordo). Em *Grundbegriffe*, por outro lado, Weber funda um conceito único e geral de ordem e, a partir dele, subtipifica as ordens em legítima (convencional e jurídica), e, se assumirmos a tese de que o parágrafo 4 diz respeito às ordens sociais, em não legítima (econômico — regida por interesse). Por isso, fica visível que não há muitas continuidades efetivas entre um e outro texto no que tange a tipologia das ordens.

De todo modo, algumas aproximações são possíveis. Se assumirmos a tese de Schluchter (2014) de que há uma “ordem presuposta” em *Kategorien*, é possível vislumbrar alguns elementos da ordem de

1913 nas ordens econômica e convencional de *Grundbegriffe*. Especialmente no que diz respeito à pressuposição de que determinados comportamentos regulares serão efetivados na prática segundo as normas comuns da experiência. Sobre a ordem legítima de 1921, é possível encontrar um fundamento comum com a ordem estabelecida de 1913: o reconhecimento das normas fundamentais como máximas obrigatórias para as ações.

Por fim, vale perguntar: seria o conceito de ordem legítima, uma retomada do conceito de ordem estabelecida? Seria aquele primeiro a continuidade deste segundo? De fato, são fracas as evidências neste sentido, pois Weber não parece insistir no fato de que algo estabelecido seja sinônimo de algo moralmente obrigatório. Em termos explicativos, contudo, tudo leva a crer que a fonte mudança (ainda que não ruptura) efetuada aqui se deva ao fato de que Weber deixa de pensar a ordem somente em função do direito (ordem estabelecida) e passa a articular seu raciocínio a partir da política (ordem legítima). É por isso que temos a passagem da ordem estabelecida para a ordem legítima, sendo a ordem jurídica apenas um subtipo ao lado da ordem convencional e da ordem econômica.

Referências

ALBERT, Gert. Holismo Metodológico Moderado: uma interpretação weberiana do modelo macro-micro-macro. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 15, n. 34, 2016.

ALBERT, Gert *et al.* *Das Weber-Paradigma*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2003.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. Prefácio. In: WEBER, Max. *Le savant et le politique*. La profession et la vocation de savant. La profession et la vocation de politique. Paris: La Découverte, 2003.

- _____. *A sociologia de Max Weber*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- COHN, Gabriel. *Max Weber*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- ESSER, Hartmut. Geltung, Legitimität und Herrschaft. In: _____. *Soziologie Spezielle Grundlagen: Institutionen*. Frankfurt: Campus Verlag, 2000.
- GRAFSTEIN, Robert. The Failure of Weber's Conception of Legitimacy: Its Causes and Implications. *The Journal of Politics*, v. 43, n. 2, 1981.
- GROSSEIN, Jean-Pierre. De l'interprétation de quelques concepts wébériens. *Revue française de sociologie*, 2005a, n. 4, v. 46.
- _____. Max Weber "à la française"? De la nécessité d'une critique des traductions. *Revue française de sociologie*, v. 46, n. 4, 2005b.
- KALBERG, Stephen. *Max Weber's Comparative-Historical Sociology Today: Major Themes, Modes of Analysis, and Applications*. London: Routledge, 2012.
- LASSALE, Ferdinand. *O que é uma Constituição*. Belo Horizonte: Editora Líder, 2002.
- LEPSIUS, Rainer. *Max Weber and institutional theory*. Suíça: Springer, 2017.
- LUHMANN, Niklas. *Legitimation durch Verfahren*. Darmstadt: Luchterhand Verlag, 1975.
- MERQUIOR, José Guilherme. *Rousseau e Weber: dois estudos sobre a teoria da legitimidade*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1990.
- ORIHARA, Hiroshi. From "A Torso with a Wrong Head" to "Five Disjointed Body-Parts without a Head": A Critique of the Editorial Policy for Max Weber-Gesamtausgabe I/22. *Max Weber Studies*, v. 3, n. 2, 2003.
- PARSONS, Talcott. The institutionalization of authority. In: WEBER, Max. *The theory of social and economic organization*. Nova York: Oxford University Press, 1947.
- ROSSI, Pietro. *Max Weber: una idea di Occidente*. Roma: Donzelli, 2007.
- SCHLUCHTER, Wolfgang. *Handlung, Ordnung und Kultur*. Heidelberg: Mohr Siebeck, 2005.
- _____. Os conceitos sociológicos fundamentais: a fundamentação da sociologia compreensiva de Max Weber. In: *O desencantamento do mundo: seis*

estudos sobre Max Weber. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2014.

_____. *Max Weber Später Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2016.

SELL, Carlos Eduardo. Weber no século XXI: desafios e dilemas de um paradigma weberiano. *DADOS — Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, 2014.

_____. Resenha de: (MWG/12) — *Sociologia Compreensiva e controvérsia sobre os valores. Escritos e Alocuções: 1908-1917*. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 3, 2018a.

_____. Poder instituído e potência subversiva: Max Weber e a dupla face da dominação carismática. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 98, 2018b.

STAMMLER, Rudolf. *Wirtschaft und Recht nach der materialistischen Geschichtsauffassung*. Leipzig: Verlag von Veit & Com., 1896.

VILLEGAS, Gil. Revisões e comentários. In: WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 2014.

WEBER, Max. [MWG I/23] *Wirtschaft und Gesellschaft: Soziologie (1919–1920)*. Knut Borchardt, Edith Hanke e Wolfgang Schluchter (Eds.) Tübingen: Mohr Siebeck, 2013.

_____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Keren Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 2016.

_____. [MWG I/12] *Verstehende Soziologie und Werturteilsfreiheit: Schriften und Reden (1908-1917)*. Johannes Weiss e Sabine Frommer (Eds.) . Tübingen: Mohr Siebeck, 2018.

WEISS, Raquel; BENTHEIN, Rafael Faraco. 100 anos sem Durkheim, 100 anos com Durkheim. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 44, 2017.

Resumo:

Os estudos atualizativos dos escritos de Max Weber questionam seu estatuto de “individualista metodológico”. Perseguindo esses esforços antirreducionistas, visualizamos em seus escritos metodológicos (nomeadamente, *Kategorien* de 1913 e *Grundbegriffe* de 1921) uma a macrosociologia das ordens sociais – que será objeto de discussão neste estudo. Em termos formais, em ambos os textos Weber concebe a ordem como o ápice do nível macro. Em termos substantivos, todavia, enquanto em 1913 a ordem é exposta como uma regulamentação da relação social que possui validade formal, em 1921, ao inserir o elemento moral-normativo da vigência legítima, a ordem é descrita como um conjunto de deveres considerados máximas obrigatórias para as ações. Quer dizer, Weber deixa de pensar a ordem somente em função do direito (ordem estabelecida) e passa a articular seu raciocínio a partir da política (ordem legítima).

Palavras-chave: Max Weber; macrosociologia; ordem social.

Abstract:

The updated studies of Max Weber's writings question his status as a "methodological individualist." By pursuing these anti-reductionist efforts, it is possible to see in his methodological writings (*Kategorien*, 1913 and *Grundbegriffe*, 1921) a macrosociology of social orders that will be discussed in the present paper. In formal terms, Weber conceives order as the macro-level culmination, in both texts. In substantive terms, the order is exposed as a regulation of the social relationship that has formal validity in 1913. However, in 1921, when there is an insertion of the moral-normative element of legitimate validity, the order is described as a set of duties considered as mandatory maximum for actions. Therefore, Weber stops thinking of order only in terms of the law (established order) and starts to articulate his reasoning from politics (legitimate order).

Keywords: Max Weber; macrosociology; social order.

Recebido para publicação em 07/04/2020.

Aceito em 05/10/2020.

// Resenhas

RESENHA

A Guerra de Biafra (1967-1970) como evento traumático: os olhares contemporâneos de Chinelo Okparanta em *Under the Udala Trees*

OKPARANTA, Chinelo. *Under the Udala Trees*. New York: Editora Houghton Mifflin Harcourt, 2015.

Rafael Barbosa de Jesus Santana

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5563-3081>

rafael.santana.001@hotmail.com

Nascida em Port Harcourt, cidade no sudeste da Nigéria, em 1981, Chinelo Okparanta é uma romancista que viveu em seu país natal até os dez anos de idade, quando então foi morar nos Estados Unidos. Antes de lançar *Under the Udala Trees* (2015), Okparanta lançou diversos contos, os quais só foram possíveis por sua trajetória acadêmica que passou por University of Iowa, Columbia University e Bucknell University, todas nos Estados Unidos. Seu primeiro romance, *Under*

the Udala Trees ou *Sob as árvores de Udala* (em tradução livre), foi indicado a vários prêmios, ganhando, por exemplo, o Lambda Literary Award, em 2016, e o Betty Berzon Emerging Writer Award, em 2017.

O grande diferencial do romance de estreia de Okparanta é que a obra é protagonizada por uma jovem que tem relações homoafetivas, assim como a questão central da produção diz respeito à homofobia e ao machismo. Tal escrita foi oportuna na época, pois, no ano anterior à publicação, o então presidente da Nigéria, Jonathan Goodluck,

[...] sancionou um projeto de lei que criminaliza relacionamentos sexuais entre pessoas do mesmo sexo e o apoio de tais relacionamentos, tornando essas ofensas puníveis com até quatorze anos de prisão. Nos estados do Norte, a punição é a morte por apedrejamento (OKPARANTA, 2015, p. 152, tradução minha).

Nesse sentido, como a própria autora nigeriana verbaliza, seu romance de debute busca ouvir e “dar aos cidadãos LGBTQ marginalizados da Nigéria uma voz mais poderosa e um lugar na história da nossa nação” (OKPARANTA, 2015, p. 152, tradução minha). O livro ainda não foi traduzido para outras línguas, ou seja, o material que tive acesso está escrito em inglês; sendo este um dos motivos para a inexistência de trabalhos acadêmicos no Brasil sobre o romance de Okparanta. Além disso, a temática abordada não atrai grandes públicos, assim como a procedência da obra.

O romance se passa nas décadas de 1960 e 1970, período que podemos acompanhar através da história de Ijeoma, uma menina de onze anos (no início da narrativa), que cresce nessa Nigéria devastada pela Guerra Civil e pela homofobia nigeriana. A história é narrada em primeira pessoa, ou seja, por Ijeoma, uma personagem de etnia igbo, uma das três maiores da Nigéria. Nas primeiras páginas da obra, a

personagem principal nos diz que antes da guerra sua vida e a da sua comunidade avançavam tranquilamente. No entanto,

em 1968, nossos homens começaram a atirar armas sobre os ombros e carregar machados e facões [...]. Por esta altura, falar de todas as festividades que iriam ocorrer quando Biafra derrotasse a Nigéria já havia começado a diminuir, suplantada, ao contrário, por uma preocupação coletiva sobre o que seria de nós quando a Nigéria prevalecesse: seríamos despojados de nossas casas e de nossas terras? Seríamos forçados à servidão? Seríamos reduzidos a viver de comida racionada? Quanto tempo no futuro teríamos que suportar o fardo de nossa perda? Vamos nos recuperar? Todas essas perguntas, porque em 1968 a Nigéria já estava vencendo, e tudo já tinha mudado (OKPARANTA, 2015, p. 09).

Ao questionar-se sobre tudo isso, Ijeoma nos evidencia que a guerra foi um evento que alterou a rotina da sua família e da sua comunidade, mas que “nem todo mundo queria ser lembrado a cada momento do dia que o país estava desmoronando” (OKPARANTA, 2015, p. 09). Ao olhar os jornais, Ijeoma constata que, em um deles,

na primeira página superior estavam as palavras SALVE-NOS. Abaixo das palavras, uma fotografia de uma criança com a barriga inflada sustentada por membros tão finos [...] uma garota que parecia ter a minha idade. Ela era apenas mais uma garota igbo, mas ela poderia facilmente ter sido eu [...] como alguém poderia estar bem durante esses dias? (OKPARANTA, 2015, p. 10).

Ao ouvir os jornais no rádio, a personagem ficou sabendo que um homem Igbo fora queimado vivo “bem aqui no Sul, disse o locutor. Estava acontecendo em todo o lugar no Norte, mas de repente começou a acontecer no Sul também. Hausas nos colocando em chamas, tentando nos destruir, destruir nossa terra, e tudo o que possuímos” (OKPARANTA, 2015, p. 10).

O evento foi tão intenso para o pai (Uzo) da personagem principal

que “ele abriu a boca para falar, mas as palavras não saíram” (OKPARANTA, 2015, p. 10), um típico sintoma do trauma. Uzo olhava com tristeza para o fracasso de Biafra,

talvez seja porque ele não poderia ter se imaginado em uma Nigéria em que Biafra foi derrotada [...] um novo regime em que os biafrenses seriam considerados cidadãos inferiores — escravos — como afirmavam os rumores, também era muito para ele suportar [...] Seja qual for o caso, ele havia perdido a esperança. Mamãe diz que a guerra tem uma maneira de mudar as pessoas, que até mesmo um homem corajoso ocasionalmente perde a esperança (OKPARANTA, 2015, p. 11).

E desiste de viver, se entregando para a guerra, como iria ocorrer com o pai da personagem. Ijeoma faz questão de explicitar que “antes do início da guerra, papai fazia planos” (OKPARANTA, 2015, p. 27).

Mas a guerra tornou-se onipresente na vida das personagens: nos sons de aviões de bombardeio, nos gritos “[...] seguidos por batidas de pés, ou de objetos, ou mesmo de corpos caindo no solo” (OKPARANTA, 2015, p. 13). Após os bombardeios, muitas pessoas gritavam, “um coro de vozes, uma coleção mista, como uma variedade de esperanças variadas lançadas juntas em um grande poço de desejos” (OKPARANTA, 2015, p. 14), ou seja, encontrar algum familiar vivo. Uma criança passa pela personagem principal gritando, procurando a mãe. Ijeoma lembra um ditado de sua mãe (Adaora): “se você está procurando alguma coisa, é bem provável que você encontre no último lugar que você pensa em olhar. Eu me perguntei se a menina encontraria sua mãe no cemitério” (OKPARANTA, 2015, p. 14). A guerra foi tão marcante que tinha cheiro de “mofo, um pouco metálico, algo como o cheiro de ferro enferrujado” (OKPARANTA, 2015, p. 14), um verdadeiro “fardo para todos nós” (OKPARANTA, 2015, p. 21).

Como exemplificado na página anterior, Uzo, enquanto estava vivo, tentava falar, mas não conseguia. Esse silêncio é muito simbólico e alegórico na narrativa. Silêncio é um termo que se repete sessenta e sete vezes na obra, simbolizando o evento extremo que a personagem e a sua nação vivenciavam; um silêncio cortante, opressor e violento. Silêncio e impotência que Ijeoma sentiu quando viu seu pai (Uzo) morto. Os eventos da guerra causaram efeitos na vida privada das personagens principais, fazendo com que mãe e filha não falassem “sobre o que realmente estava em nossas mentes, que papai estava morto” (OKPARANTA, 2015, p. 17).

Em termos alegóricos, o romance nos traz o significado do nome de Uzo, qual seria o mesmo que “porta” ou “caminho”. O que é simbólico na narrativa, visto que o personagem morre e deixa a filha desolada e perdida, sem ver portas ou caminhos para o futuro de seu país, de seu povo e de si mesma:

Uzo. Era o tipo de nome que eu gostaria de dobrar e segurar na palma da minha mão, se os nomes pudessem ser dobrados e segurados dessa forma. Para que se eu estivesse perdida, tudo que eu teria que fazer seria abrir minha palma e permitir que o nome, como uma lanterna, me mostre o caminho (OKPARANTA, 2015, p. 16).

Ao mesmo tempo que tinha que lidar com a perda do seu pai, Ijeoma teve que lidar com a falta de alimentos, com as perdas materiais (casa e objetos pessoais) e, com isso, a falta de perspectiva para o futuro. No que tange ao psicológico, Ijeoma relata “ter esses sonhos onde eu ficaria presa no meu sono e não conseguia me mover” (OKPARANTA, 2015, p. 18), mais um sinal de trauma. Da mesma forma, Adaora, mãe de Ijeoma, no momento em que seu marido falece, não demonstra sofrimento, devido ao alto grau de singularidade e violência do momento. Mas após algumas semanas, a personagem começa

a se dar conta que realmente Uzo morreria e começa apresentar sinais de negação e trauma, como por exemplo, a passagem em que ela fala para Ijeoma que

ainda [*está*] tendo pesadelos com seu papai [...] Para piorar as coisas, de vez em quando, disse ela, sentia o cheiro dele — de sua morte, algo como o cheiro de sangue. Todas as coisas que via eram um lembrete constante de que ele havia partido, ela explicou: [...] Galhos secos quebradiços estalando a cada virada do vento. A maneira como as pétalas das flores de hibisco também começaram a secar. Ela os imaginou sufocando — as árvores e as flores. Ela os imaginou crescendo sem vida, sem ar, sem respiração, assim como papai [...] As vozes e todos os sons também eram uma lembrança de sua morte. Não apenas os gritos e os sons de guerra, mas agora o chão da casa rangeu, e cada rangido era algo como o som de seu passos [...] Durante o dia, ela viu sombras, e cada uma tinha a forma de papai (OKPARANTA, 2015, p. 22, *grifo meu*).

Assim como Uzo, a mãe de Ijeoma começa a perder a esperança na sociedade: “não parecia que ela se importava mais em viver” (OKPARANTA, 2015, p. 19). Para Ijeoma, sua mãe “começou a fazer planos para se livrar de mim. Em uma distorção, induzida pela guerra, fazia sentido que ela encontrasse maneiras de se livrar de todos nós: os soldados, eu e a casa. Para se livrar, se ela pudesse, de todas as memórias da guerra” (OKPARANTA, 2015, p. 21).

A guerra não fora nefasta apenas com as pessoas, mas também com a natureza:

Antes da guerra, a terra, onde havia plantas, estava coberta com grama verde exuberante. Na grama cresciam ervas daninhas, e entre o joio e os arbustos cresciam flores [...] Mas agora quase todas as plantas haviam murchado, e o vento carregava apenas vestígios de destruição. Todas as flores de hibisco pareciam ter perdido a cor (OKPARANTA, 2015, p. 22).

Por motivos de segurança, a protagonista do romance é obrigada

a deixar Ojoto, sua cidade natal e único local que ela conhecia no mundo. Nesse processo de refúgio, Ijeoma fica de frente com corpos destroçados, os quais lembram o corpo de seu pai destruído com a bomba. A jovem personagem chega à conclusão que “talvez fosse disso que se tratava a guerra: a morte das massas em troca da ressurreição de um” (OKPARANTA, 2015, p. 49).

É nesse momento que o enredo começa a tomar outros ares, pois, em meados de 1968, Adaora se separa de sua filha, no intuito de protegê-la. Na nova casa de Ijeoma, na qual a personagem ficou até 1970, a mesma conhece Amina, sua primeira paixão. Essa relação terá fortes consequências na vida da personagem após o conflito, quando Ijeoma reencontra sua mãe. Sobre a relação das duas garotas, Adaora expõe:

‘Você é igbo. Essa garota é Hausa. Mesmo se ela fosse um menino, você não vê que igbo e hausa significaria a mistura de sementes? Você não vê? Seria contra os estatutos de Deus’. Ela pausou. ‘Além disso, você está esquecendo o que eles fizeram conosco durante a guerra? Você esqueceu o que eles fizeram a Biafra? Você se esqueceu de que foi o povo dela que matou seu pai?’ (OKPARANTA, 2015, p. 39).

O que fica evidente nesta passagem é que, além da homofobia, há um ressentimento social dos igbos em relação aos hausas e seus atos durante a Guerra de Biafra. “Mas lá estava ela, uma garota Hausa, um inimigo do povo igbo” (OKPARANTA, 2015, p. 53). No final das contas, o que estava em jogo era a ideia de que “manter [*por perto*] um Hausa era um risco à segurança” (OKPARANTA, 2015, p. 53, *grifos meus*). No entanto, o que a romancista nigeriana nos evidencia em sua escrita é que a guerra não expôs apenas o que havia de ruim na sociedade, mas também o companheirismo, como da vez que um vendedor divide um pão com Ijeoma, a qual passava fome; e o amor,

aquele surgido em relação à Amina.

Com o fim da guerra, Ijeoma questiona-se sobre o significado real disso: “[...] estava acabado, mas nem mesmo este fato poderia trazer papai de volta. Tinha acabado, mas nada poderia ser feito para trazer a família de Amina de volta” (OKPARANTA, 2015, p. 55). Sobre os silêncios do Estado nigeriano em relação às violências cometidas durante a Guerra de Biafra, Okparanta, através de sua personagem principal nos apresenta um ditado popular que diz: “a madeira já tocada pelo fogo não é difícil de ser reacesa” (OKPARANTA, 2015, p. 56), que simboliza os desejos separatistas na Nigéria.

Entretanto, com a suposta paz cotidiana após o conflito, Ijeoma percebe que os ressentimentos sociais estavam enraizados nas relações sociais. Por exemplo, na escola que a adolescente começa estudar, a maioria das meninas eram igbo, as quais só andavam com outras conterrâneas. Havia um silêncio sobre a guerra nesses espaços, assim como Ijeoma e Amina não falavam sobre os sentimentos delas uma pela outra ou sobre a homofobia da sociedade na qual elas estavam inseridas.

A partir dos dezenove anos, em 1975 ou 1976 (não fica muito evidente no romance), Ijeoma começa a sentir mais a pressão social em relação aos seus comportamentos sexuais e amorosos. Ao refletir sobre o silêncio que a sociedade nigeriana impõe às relações homoafetivas, Ijeoma coloca que várias pessoas foram silenciadas: “nossas respirações silenciadas, como costumávamos fazer naqueles dias durante a guerra” (OKPARANTA, 2015, p. 99). Essa comparação entre os silenciamentos por causa da guerra e por causa da homofobia é muito interessante para pensarmos a opressão desses dois tipos de violência.

Ao ceder às heteronormatividades sociais, Ijeoma acaba casando

com um vizinho que conhecia desde a infância, o Chibundo. No dia a dia da relação, a protagonista constata: “nós prendemos as paredes descascadas novamente. Selamos os buracos novamente” (OKPARANTA, 2015, p. 117). A citação refere-se à nova casa de Ijeoma depois de casada com um homem, mas pode facilmente ser empregada ao contexto da vida pessoal da personagem, a qual continua silenciando seus desejos por mulheres; assim como ao contexto da Nigéria, que mesmo sofrendo as consequências da Guerra de Biafra, do machismo e da homofobia, continua vivendo sem tratar suas imperfeições. Esses eventos e sentimentos que, supostamente, estavam no passado, continua a assombrar Ijeoma e a Nigéria, afinal,

a ausência de qualquer tipo de comunicação [...] não era nada parecido com uma ausência. Em vez disso, foi uma presença: de dor mental, como uma flecha grossa e enferrujada disparando direto na minha cabeça, envenenando minha mente com algo como o tétano, fazendo meus pensamentos ficarem descontrolados, um espasmo aqui, um espasmo ali (OKPARANTA, 2015, p. 118).

Nesse cenário todo, possíveis remédios sociais são suscitados. Como constata Ijeoma, o simples fato de falar sobre o seu passado já funciona “[...] como um medicamento temporário” (OKPARANTA, 2015, p. 118).

Resumo:

Resenha de OKPARANTA, Chinelo. *Under the Udala Trees*. New York: Editora Houghton Mifflin Harcourt, 2015.

Palavras-chave: Chinelo Okparanta; Nigéria; Guerra de Biafra; Trauma; Literatura Africana.

Abstract:

Book review from OKPARANTA, Chinelo. *Under the Udala Trees*. New York: Editora Houghton Mifflin Harcourt, 2015.

Keywords: Chinelo Okparanta; Nigeria; Biafra War; Trauma; African Literature.

Recebido para publicação em 19/09/2020.

Aceito em 22/09/2020.