

Mulheres escrevem histórias de e em Mato Grosso

Ana Maria Marques
Ana Carolina da Silva Borges
Talitta Tatiane Martins Freitas
Organizadores





Conselho Editorial

Elizabeth Madureira Siqueira – IHGMT

Renilson Rosa Ribeiro – UFSCar

Nileide Souza Dourado – NDIHR/UFMT

Mairon Escorsi Valério – USP

Nauk Maria de Jesus – UFGD

Luís César Castrillon Mendes – UFR

Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

Márcia Elisa Tete Ramos – UEM

Wiliam Junior Bonete – UFPEL

Juliana Alves de Andrade – UFRPE

Margarida Dias – UFRN

Mulheres escrevem histórias de e em Mato Grosso

Ana Maria Marques
Ana Carolina da Silva Borges
Talitta Tatiane Martins Freitas

Organizadoras

paruna

© Ana Maria Marques, Ana Carolina da Silva Borges, Talitta Tatiane Martins Freitas (Orgs), 2025.

Qualquer parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada de forma gratuita, por meio eletrônico, fotocópia e outros, desde que citada a fonte.

A Paruna segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é decisão dos autores.

M357 MARQUES, Ana Maria. Mulheres escrevem histórias de e em Mato Grosso / Ana Maria Marques, Ana Carolina da Silva Borges, Talitta Tatiane Martins Freitas (Orgs.). São Paulo: Paruna Editora, 2025.
362f.

ISBN: 978-65-85106-74-0

1. Educação. 2. Gênero. 3. História. I. Prefácio: . II. Título.

CDD: 370.193 – CDU: 37.01:94-055.2/3

Revisão e Normalização Textual:

Autores / Paruna Editorial

Ilustrações:

Cristina Soares

Capa, Editoração e Projeto Gráfico:

Candida Bitencourt Haesbaert – Paruna Editorial



Paruna Editorial
Rua Lima Barreto, 29
CEP: 01552-020 – São Paulo, SP
Fone: 11 97958-9312
www.paruna.com.br



PPGHIS

Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal de Mato Grosso

Prefácio

A escrita de mulheres, ao longo da história, tem sido marcada pela necessidade de ultrapassar barreiras simbólicas, sociais e políticas que limitaram seus percursos de fala e pensamento. Quando Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação*, discute os mecanismos de silenciamento e violência estrutural que moldaram a subjetividade de mulheres negras, ela nos mostra que esse silenciamento não é acidental: ele é um projeto. Um projeto que busca restringir não apenas o que as mulheres podem dizer, mas o que podem imaginar, sentir e sonhar sobre si mesmas.

Desde cedo, muitas de nós aprendemos que existiam lugares predefinidos para nosso corpo, nossos afetos e nossas ambições. Fomos orientadas a sermos delicadas, dóceis, discretas; a sermos belas para sermos escolhidas; a cuidarmos dos outros antes de cuidarmos de nós mesmas. Esses ensinamentos, aparentemente banais, funcionaram como estruturas que moldaram identidades e expectativas de vida. Assim, a pergunta formulada por Gayatri Spivak e citada mais tarde por Grada Kilomba: “Pode a subalterna falar?” (2019, p. 47) toca diretamente a construção profunda de quem fomos autorizadas (ou não) a ser.

É diante dessa questão que se constitui o *Grupo de Pesquisa em Gênero*, coordenado pelas professoras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges. Para além de um espaço de estudo, o grupo tornou-se um lugar de encontro, ainda que muitas vezes virtual, em que mulheres se reconhecem, se escutam, compartilham experiências e se fortalecem mutuamente. Através da leitura e da reflexão sobre autoras como Lélia Gonzalez, bell hooks, Grada Kilomba, Audre Lorde e tantas outras, compreendemos que pensar também é um ato político e que interpretar o mundo desde nossas vivências é um gesto

de descolonização do conhecimento. Os textos que lemos reverberam em nossas histórias, e nossas histórias, por sua vez, ampliam o sentido da teoria. As discussões que surgem não são análises frias, são atravessamentos e momentos de identificação e reflexão sobre nossa prática cotidiana.

Esta coletânea reúne textos de mulheres que se colocam como autoras de si. Mulheres estudantes, professoras, mães, trabalhadoras, artistas. Mulheres que enfrentam diariamente estruturas de desigualdade e exclusão, mas que não se limitam a elas. A escolha de cada texto que compõe este livro foi cuidadosamente pensada: antes de se dirigir ao público, cada história comunica primeiro à pesquisadora que a escreve, reverberando afetos, memórias, perguntas e deslocamentos. E acreditamos que essas narrativas também comunicarão com suas leitoras e leitores, produzindo identificações e novas perguntas.

Além disso, cada capítulo traz uma obra visual produzida especialmente para esta coletânea. A arte aqui não serve como complemento decorativo, é também narrativa. É um texto lendo o outro texto. Uma interpretação da artista a respeito da história que recebeu, leu, sentiu e transformou em imagem. Texto e imagem, portanto, caminham juntas: uma escrita por palavras, outra escrita por formas, cores e gestos. Há capítulos em que a arte reforça o não dito; em outros, tensiona o que parece evidente; em outros ainda, amplia a compreensão daquilo que foi narrado. Assim, o livro se constitui de forma coletiva.

bell hooks nos ensina que o amor pode ser entendido como prática de libertação. Aqui, amor não significa suavidade despolitizada, mas sim compromisso com a construção de vidas possíveis. Significa também cuidado com as feridas que a estrutura patriarcal insiste em aprofundar. Nesse sentido, o amor defendido por bell hooks envolve sustentar umas às outras em meio ao cansaço e à sobrecarga que tantas de nós conhecemos de perto: a dupla, a tripla jornada, o trabalho que nunca termina.

Assim, este livro é, ao mesmo tempo, pesquisa e testemunho; e um pouco do que Conceição Evaristo chama de escrevivência, uma junção de reflexão com teoria e afeto. Ele não se volta apenas à academia, mas a todas as mulheres que têm buscado um caminho para reconhecerem sua voz como legítima, para romperem com o peso do silêncio e reconstruírem a relação consigo mesmas.

Ao leitor ou leitora que agora abre estas páginas, é importante não apenas ler com os olhos, mas com a escuta, e convidamos a uma escuta que reconheça que cada texto que se segue é fruto de uma luta cotidiana por existir. Aqui, não há personagens distantes, mas sim, pessoas e situações reais que necessitam ser conhecidas, uma tentativa de romper as fronteiras e o status quo. Dessa forma, nosso objetivo é de que este livro seja um convite e uma companhia. Um convite para refletir sobre as estruturas que moldam nossas vidas, um convite a descolonização do pensamento e uma companhia para quem busca caminhar sem se sentir só.

Cristina Soares

Historiadora e Artista Plástica
Doutoranda em História pela UFMT

Sumário

Introdução 9

Ana Carolina da Silva Borges – Ana Maria Marques – Talitta Tatiane Martins Freitas

O TRANS-mutar das memórias: educação, feminismo negro e discursos acadêmicos sobre Tereza de Benguela 23

Ana Carolina da Silva Borges

A diáspora e a retomada de Eliane Potiguara: o sentimento de ancestralidade 53

Andreia Marcia Zattoni

A teatrovivência praticada por mulheres negras 81

Danielle Souza Gabriel

A atuação da professora da EJA em tempos de pandemia: vivências, limites e possibilidades 107

Elisangela Maria de Amorim

Gênero, políticas educacionais e controle do currículo: ou o que tecem as “Moiras” sobre o destino do ensino de História 131

Giseli Origuela Umbelino

Da maternidade ao cárcere: análise interseccional do envolvimento de mães no tráfico de drogas 161

Keit Diogo Gomes

O canto feminino de Luli & Lucina: independência e resistência na música brasileira 179

Layane de Lima do Amaral Gonçalves

Escrivências no Grupo “História e Estudos de Gênero” e notas de pesquisa sobre Tereza de Benguela 207

Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva

Entre o bullying e o racismo interseccional: a experiência de uma menina nas assembleias escolares 229

Nádia Patrícia Silva Borges

Narrativas de velhas professoras mato-grossenses 247

Nilza Liar dos Santos

Cuidado, memória e território: mulheres quilombolas em Abolição 267

Oziane Gonçalves da Silva Pereira

Contribuição dos estudos de gênero e interseccionalidade para pensar as vítimas de crimes de estupro 291

Paula Souza da Cunha

Malévola (2014) em tons de cinza 309

Valéria Cardoso Correia – Talitta Tatiane Martins Freitas

Quando elas disseram adeus: mulheres, desquites e novos modos de existência em Cuiabá 339

Valeska Bassi de Souza

Introdução

Mulheres escrevem histórias de e em Mato Grosso é resultado de anos de maturação. Esta obra é uma parte da caminhada, porque aqui ficaram quinze de tantas mulheres que passaram pela trajetória dos debates de gênero ao longo dos anos de atuação docente junto à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) das organizadoras dessa obra.

Em 2015 iniciou-se um embrião de grupo de estudos de gênero coordenado pela Professora Ana Maria Marques, com estudantes de iniciação científica (bolsistas e voluntárias/os), pessoas envolvidas com projetos de pesquisas interessadas no debate de gênero ou em discutir coletivamente bibliografias para processos seletivos de pós-graduação em História. Inicialmente não tínhamos estabelecido propósitos, as leituras eram feitas ao sabor dos interesses do momento. Era uma professora com estudantes de graduação, egressas tentando ingresso na pós-graduação e as orientandas de Mestrado e Doutorado. Eventualmente, até pessoas de outras áreas participavam (Letras e Educação, por exemplo).

Um passo importante de formalização das dinâmicas de discussão acadêmica foi a criação do Grupo de Pesquisa *História e Estudos de Gênero*, certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, em 2019, quando se juntaram duas professoras da mesma unidade acadêmica: Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges – que veio de uma experiência no campus de Rondonópolis da UFMT para o campus de Cuiabá, com ela trouxe para o grupo mais uma professora de lá (agora Universidade Federal de Rondonópolis) a Talitta Tatiane Freitas. Assim, o grupo criou mais corpo e éramos mais a atrair outras pesquisadoras e outros debates para o campo.

Desde a criação formal do grupo de pesquisa, decidimos que leríamos obras escritas por mulheres, entre muitas lemos obras inteiras de: bell hooks, Grada Kilomba, Conceição Evaristo, Débora Diniz e Ivone Gebara, Françoise Verges, Geni Núñez, Oyeronke Oyewumi, Saidya Hartman, Sara Ahmed, e Silvia Federici. Também debatemos textos publicados em forma de artigos ou capítulos de livros de: Carla Akotirene, Glória Anzaldúa, Lélia Gonzalez, Audre Lorde, Sueli Carneiro, Julieta Paredes, Angela Davis, Djamila Ribeiro, Ochy Curiel, Donna Haraway, Patricia Hill Collins, María Lugones, Chimamanda Adichie, Judith Butler, Joan Scott, Rita Segato, Gayatri Spivak e Adrienne Rich. Outras ficaram fora dessa lista por comporem coautorias ou mesmo por incapacidade das organizadoras de recuperar toda a memória. Algumas dessas autoras lemos várias publicações, até mesmo em entrevistas filmadas, outras apenas um texto. O debate, por vezes estava inserido em algum tema de interesse do momento, mas com o tempo fomos migrando mais para as feministas negras. Também fomos aos poucos privilegiando o debate decolonial e contra colonial. Autoras traduzidas da língua inglesa foram muitas, mas também lemos autoras latinas traduzidas do espanhol ou em espanhol e ainda as brasileiras.

Na página do diretório do CNPq, consta as pretensões de repercussões dos trabalhos do grupo: abrir e ampliar os debates dos Estudos de Gênero na academia e na sociedade, sobretudo no campo do ensino de história. O foco está também nas pesquisas em nível de pós-graduação, (mestrado e doutorado) que visam produção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e livros, além de ampla divulgação em eventos sociais e científicos. E assim tem sido desde então: muitas dissertações de mestrado e algumas teses de doutorado defendidas (no Programa de Pós-graduação em História e no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFMT). O trabalho do grupo repercutiu em 2024 em alguns *podcasts* publicados pelo endereço das “Segundas Feministas” no *Spotify*. Também, com a ajuda de debates realizados no grupo, levamos pontos para

salas de aula e palestra quando éramos convidadas a falar sobre Gênero. Mas o livro do grupo agora que saiu, embora muitas de nós tenhamos escrito capítulos e artigos em outras obras, separadamente.

Vale lembrar que a existência do grupo atravessou um momento crítico que veio em formas de violências de gênero crescentes desde o *impeachment* de Dilma Rousseff: vale salientar as denúncias acusatórias de nosso campo epistemológico estar supostamente alienado à uma “ideologia de gênero” e de fazermos “doutrinação” – essas mentiras espalharam o ódio e negação do termo Gênero. No contexto de campanha presidencial, em 2018, e depois com o crescimento da extrema-direita no cenário político brasileiro, quando éramos chamadas a falar sobre gênero, era comum pedirem para não utilizarmos essa palavra. Ainda hoje, tentam proibi-la ou demonizá-la. Mas as questões permaneciam e permanecem na sociedade.

A cultura heteronormativa escancara as estatísticas da violência de gênero, contra mulheres e a população LGBTQIAPN+. As taxas de feminicídio são crescentes. Em 2024, só no Estado de Mato Grosso foram registrados 47 feminicídios. Vale lembrar que feminicídio é o assassinato de uma mulher motivado pelo fato de ela ser mulher, ou seja, por razões de gênero – está tipificado na legislação brasileira (Lei n. 13.104/2015). Ainda: 78% dos feminicídios ocorreram dentro de casa. Esses dados expõem a permanência de uma violência estrutural de gênero, que se agrava quando interseccionada com a identidade racial e a condição socioeconômica das pessoas. O recrudescimento dessas violências evidencia que as relações desiguais entre homens e mulheres continuam sendo reproduzidas em diversos âmbitos da sociedade, inclusive na escola, exigindo um olhar atento e crítico por parte das/os educadores/as e pesquisadoras/es.

Apesar de avanços institucionais, como a criminalização da homofobia e transfobia pelo STF e a sanção da Lei n. 14.994/2024, que agravou as penas para o feminicídio, a subnotificação e a cultura do preconceito ainda impedem respostas eficazes. Ainda a lei federal n. 14.986/2024 que obriga as escolas a falarem sobre mulheres

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a abordagem de experiências e perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio. São pequenos passos que ajudam a evidenciar o quadro catastrófico, a refletir e indicar caminhos. Como nosso campo de atuação é o educacional, nossas ações se fazem especialmente em âmbito escolar, onde acreditamos ser possível a ampliação do debate mais inclusivo e de conhecimento acessível a todas as pessoas.

Em seguida, apresentamos brevemente os capítulos que compõem essa obra.

O primeiro texto: *O TRANS-mutar das memórias: educação, feminismo negro e discursos acadêmicos sobre Tereza de Benguela*, é oriundo de resultados de pesquisas desenvolvidas pela historiadora Ana Carolina da Silva Borges, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), relativas às referências negras quilombolas do Brasil. No caso, a autora esteve preocupada em fazer um levantamento bibliográfico sobre a trajetória de Teresa de Benguela no quilombo de Quariterê (1730-1770), assim como apresentar as versões que o feminismo negro brasileiro cunharam sobre esta personalidade histórica. Mas não para por aí, com base na bibliografia sobre o tema, entrecruzada com um conjunto de materiais atuais (capítulos de revistas, contos infantis, enredos de samba, quadrinhos de histórias, editais e premiações, dentre outros) foram indagadas as retóricas acadêmicas e as retóricas dos movimentos sociais, para entender se estas leituras se aproximam ou se distanciam. De igual forma, estes enunciados foram lidos a partir dos impactos que podem refletir em iniciativas de combate ao racismo, bem como a montagem de representatividades negras, quando envolvem os movimentos sociais. Por outro lado, as versões acadêmicas quando não apagam, reduzem o protagonismo negro feminino, corroborando com enunciados muito mais voltados ao percurso do vencedor-colonizador do que propriamente as personagens negras. Foi essa fronteira textual, que atinge a construção da memória negra, de longa duração, que a autora buscou refletir.

Já Andreia Marcia Zattoni, em: *A diáspora e a retomada de Eliane Potiguara: só quem sentir percebe o valor da ancestralidade*; mergulhou nos universos da literatura indígena contemporâneo, recortando a particularidade de olhares femininos que colocam o peso do gênero em suas narrativas, a partir de suas escritas literárias. Nisso se percebem como protagonistas históricas, ressoando o lugar e as vivências das mulheres potiguaras, tendo como estudo de caso a autora Eliane Potiguara. A escrita desta escritora tem se tornado referência para o Movimento de Mulheres Indígenas, tendo como horizonte a luta pelas resistências territoriais e étnicas indígenas, em meio a seus mais de 70 livros publicados, até o ano de 2024. Formada em Letras e em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com especialização em Educação e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Ouro Preto, Eliane Potiguara tem ganhado proporções de visibilidade e reconhecimento expressivo trazendo em suas falas as pautas indígenas das mulheres originárias, atuando em sua produção, como uma prática política de grande destaque no cenário nacional. Proporções estas devidamente analisadas, com grande cuidado e domínio pela historiadora filósofa e historiadora autora desse capítulo.

Se a autora Ana Carolina da Silva Borges está atenta às disputas de memórias que envolvem personagens históricos negras e femininas, em espaços de grande visibilidade política e Andreia Marcia Zattoni, se deteve ao impacto da literatura indígena no âmbito de um debate feminino, étnico e indígena. A historiadora Daniella Souza Gabriel, em: *O teatrovivência praticado por mulheres negras*, se volta para a representatividade negra – que saí das retóricas acadêmicas ou dos movimentos sociais –, para abrir portas do passado a partir do teatro. Nisso, a autora recupera práticas culturais com espaços de grande potência ancestral e vínculo com o continente africano condizentes a pessoas negras anônimas, com experiências comuns que denunciam o racismo e à exclusão social. Com grande originalidade a autora mistura conceitualmente a escrevivência da escritora e literata Conceição

Evaristo, com o Teatro Negro no Brasil. É por conta dessa convergência que Daniella Souza Gabriel como uma artista e acadêmica negra constrói o conceito próprio da sua pesquisa, chamada por ela de teatrovivência. Embasada no feminismo negro e na pedagogia griô, a autora defende a ideia de que o teatrovivência transborda experiências coletivas, transversais, horizontais e de longa duração, tendo como suporte um corpo-memória altamente africanizado, das quais a cosmopercepção reativa nossos legados que envolvem sentidos sensoriais performáticos, orais, identitários e, sobretudo, feminista.

No capítulo seguinte a historiadora Elisangela Maria de Amorim, em: *A atuação da professora da EJA em tempos de pandemia: vivência, limites e possibilidades*, nos proporciona uma reflexão profunda a respeito de uma Escola Estadual do Campo: São José, situado no distrito de Água Fria, que fica a 40 km do município de Chapada dos Guimarães (MT), nos tempos que abarca o Covid-19. Para conseguir explicitar as transformações educacionais ocorridas neste período de isolamento, a autora se deteve na prática docente com ênfase a intensificação do uso tecnológico e a dependência da mesma, inserida nesse contexto para a realização das aulas. Para tanto, Elisangela Amorim frisou uma mutação das relações entre as(os) professoras(es) e a tecnologia da informação, as relações entre as(os) estudantes e a tecnologia da informação, bem como as relações estabelecidas entre as(os) estudante e os profissionais da educação que atuam em sala de aula. Compreendendo essa nova configuração socioeducativa, identificou aspectos relevantes como a precarização das aulas (como a necessidade de uma boa internet, celular, computador ou *notebook*, a necessidade de linguagem digital, a necessidade de habilidades para manipular os instrumentos tecnológicos no dia a dia), a evasão escolar, a queda da qualidade das aulas e da autoestima em meio ao impacto da pandemia no seio familiar, dentre outros. De igual modo, a autora deu grande atenção às estratégias e resistências mobilizadas, sobretudo, pelas mulheres-professoras, em ações de coletividade, de solidariedade, de acolhimento, de cuidado e de vivência virtual.

Outro capítulo importante e que trabalha com educação condiz ao texto da autora Giseli Origuela Umbelino, intitulado *Gênero, políticas educacionais e controle do currículo: ou o que tecem as 'moiras' sobre o destino do ensino de História*. Com o objetivo de debater as disputas das narrativas sobre as questões de gênero nas escolas, a autora aprofunda no tema ao historicizar o Movimento da Escola Sem Partido (MESP) e seu impacto nos conteúdos curriculares. Como estudo de caso, traz à tona tais mudanças na disciplina de história no contexto contemporâneo das escolas públicas em Mato Grosso. Nisso faz um levantamento bibliográfico e documental, buscando compreender o retrocesso das conquistas dos movimentos sociais que trabalham com a pauta de gênero no combate às violências e mortes que as mesmas perpetuam sobre os corpos femininos. Dentre esses impactos encontram-se as fragilidades das disciplinas das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a redução da carga horária das mesmas e, especialmente, a deslegitimidade dos estudos científicos mais comprometidos e politizados referente aos estudos de gênero, mediante a negação da sua existência e importância social e inclusiva, como direito e cidadania que tais estudos mobilizam.

Já Keit Diogo Gomes, irá olhar, por outro lado, para o isolamento físico e social, ou seja, para o universo das detentas. Em seu texto, *Da maternidade ao cárcere: análise interseccional do envolvimento das mães no tráfico de drogas*, utiliza-se da metodologia interseccional do feminismo negro, a partir da articulação entre gênero, raça e trabalho para denunciar o cenário do encarceramento feminino, como atos não humanitários. Acerca disso, a autora nos proporciona um detalhamento das particularidades relativas às mulheres mães, aos desafios impostos pela separação familiar, bem como a falta de suporte institucional que agrava o quadro de empobrecimento e pauperismo dessas pessoas femininas. Numa análise sensível centrou-se na influência da maternidade em crimes do tráfico de drogas, dando atenção a vários aspectos que se conectam, na qual verificou que: a referência feminina é fundamental na vida das mulheres, oriunda

da criação e do cuidado familiar, social e emocional; a existência de uma divisão sexual no delito de drogas, perceptível em meio subordinação como precariedade; e por último, a feminização da pobreza naturalizando explorações nas sobrecargas de trabalhos domésticas e econômicos.

O texto posterior é da autora Layane de Lima do Amaral Gonçalves, *O canto feminino de Luli e Luciana: independência e resistência na música brasileira*, na qual aborda o circuito cultural musical na época da Ditadura Militar no Brasil. Neste capítulo a pesquisadora explora, de forma substancial, a presença feminina no cenário artístico da música, em meio a um campo historicamente marginalizado para as mulheres, haja vista a disputa de gênero ali existente. Revelando as dinâmicas de poder, exclusão e resistência que figuram os universos tratados foi observado todo um processo de libertação perante a publicização de um estilo de vida alternativo, vivenciado num relacionamento a três, que desafiaram as normas sociais e afetivas da época. Isso ocasionou a invisibilidade das artistas, desaguando na persistência da desigualdade de gênero na indústria musical, explicitado a partir do domínio masculino, colocando em voga a fronteira da resistência que limita a presença das figuras femininas e suas formas de amar. E mais, indica a subversão feminina das normas sociais em estados autoritários, trazendo em relevo a importância da crítica política promovida pelas artistas estudadas, inspirando futuras gerações de mulheres na música. De igual forma, nos dá a dimensão dos desafios a serem encontrados e exemplificados a partir de uma maior indagação do impacto da vida pessoal no cenário profissional.

Em se tratando de resistência substantiada por contranarrativas, a historiadora Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva, traz um dos textos mais sensíveis dessa coletânea, fruto das suas leituras, da sua atuação docente no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e das vivências no grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero*, da UFMT, vinculado ao Programa de Pós-graduação de História (PPGHis/UFMT). A doutoranda e autora reivindica seu lugar de fala para

tecer uma análise que entrelaça o feminismo negro e decolonial. Alicerçada na *escrevivência*, sua escrita denuncia o racismo institucional e combate o epistemicídio sobre a trajetória e o protagonismo de mulheres afrodiaspóricas. Ao focar na figura de Tereza de Benguela, Manuela problematiza versões reducionistas e os distorcionismos aos quais ele chama de *fake history* sobre a personagem e estabelece um diálogo crítico entre as narrativas dos movimentos socioculturais, da academia e da prática docente no “chão da escola”. O texto ressalta, ainda, a importância vital do engajamento com intelectuais negras, referências fundamentais na construção de sua própria identidade e na representação dos corpos negros que investiga.

Ainda explorando a atuação docente nas salas de aula, o capítulo seguinte: *Entre o bullying e o racismo interseccional: a experiência de uma menina nas Assembleias Escolares*, escrita pela pesquisadora Nádia Patricia Silva Borges, vai explorar o racismo institucional nas escolas públicas e, de igual maneira, como isso impacta as crianças negras. Para dar conta da complexidade do tema, a autora irá trazer um estudo de caso tendo como referência, a EMEB Dom Bosco, localizado no Bairro Praeirinho, em Cuiabá-MT, no período pós pandêmico. A partir da pesquisa-intervenção, realizada com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental a estudiosa foca, particularmente, na experiência de uma aluna, com o nome fictício de “Rapunzel”, que sofreu violência e exclusão escolar. O mais original no estudo, foi a utilização das Assembleias Escolares como metodologia de escuta, para indagar questões estruturais como racismo interseccional no ambiente pedagógico. A sensibilidade com que o tema foi tratado não foi aleatório, uma vez que Nádia Silva Borges, também uma mulher preta e gorda, questiona de forma madura e legítima, sobre seu próprio lugar de fala e como sua experiência influenciou a interpretação do caso estudado, garantindo que as vozes das crianças permanecessem centrais na construção de saberes múltiplos. A partir de uma relação interativa, a autora problematizou o racismo muitas vezes mascarado em forma de brincadeiras ou de narrativas e padrões de comportamento tratado

como bullying, e que no caso atinge o corpo de “Rapunzel”, denunciando o descaso escolar. Nesse quadro, identificou violências graves travadas sobre o corpo de “Rapunzel”, explicitadas pelos(as) colegas da sala de aula a partir da sua cor de pele, seu peso e tamanho, bem como a textura e volume do seu cabelo, revelando as várias faces das discriminações raciais em ambiente que deveriam ser combativos e, sobretudo, educativos.

Se o texto da Nádia Patrícia foca na estudante e nas violências raciais e de gênero, Nilza Lliamar dos Santos, no capítulo: *Narrativas das velhas-professoras mato-grossense*, investigou o papel e os desafios desenvolvidos por profissionais da educação, em Mato Grosso. Para isso explorou sete professoras tendo como suporte analítico as vivências escolares, dessas mulheres, que atuaram tanto como estudantes, como professoras, articulando estes aspectos com os lugares que ocupavam. Nilza dos Santos analisou, um recorte temporal ainda pouco explorado na história do nosso Estado, condizente aos anos de 1920 a 1970, um período marcado pela valorização do trabalho feminino na docência, mas também por discursos que buscavam enquadrar as mulheres em papéis específicos. Isto tanto é plausível em sua análise, que a estudiosa discutiu como as mulheres eram vistas na época, enfatizando a forte pressão que as mesmas sofriam para se casarem e terem filhos, com poucos incentivos para gestarem financeiramente suas vidas, então entendido tal comportamento como algo pejorativo. E mais, avança, em suas explicações a respeito do racismo enfrentado pelas professoras negras, que muitas vezes eram relegadas a trabalhos menos valorizados e sofriam preconceitos em relação à sua capacidade de educar. A história de Bernardina Rich, uma professora negra que enfrentou a discriminação em um concurso público, é apresentada como um exemplo de superação, e tratada com grande atenção em seus estudos.

No capítulo: *Cuidado, memória e território: mulheres quilombolas em abolição*, escrito pela historiadora Oziene Gonçalves da Silva

Pereira, foram tratados os conflitos territoriais e as estratégias de sobrevivência criadas pelas quilombolas da comunidade de Abolição, situado no distrito de Santo Antônio de Leverger (que integra o município de Cuiabá-MT), no período contemporâneo. Trazendo as formas como a própria comunidade se organiza, ou ainda, de que maneira operam na construção da identidade local, a estudiosa fez um texto brilhante sobre um processo que ainda está em andamento referente às disputas de terras, tensionadas repetidamente no cotidiano local. Acerca dessa configuração, o texto nos permite compreender como as famílias quilombolas redimensionaram suas vidas por conta das áreas que lhes foram tomados, lhes cabendo ocupar um diminuto território exprimido por mineração, fazendas, rodovias, dentre outros. Buscando colocar em visibilidade, sobretudo, as resistências no transcurso do dia a dia, Oziene Silva Pereira centrou na identificação de pessoas que tenham, no quilombo tratado, uma atuação sociopolítica de grande importância para as famílias que ali residem, no tocante a luta pela titulação da terra e permanência no território. Com esse intuito focou em duas personagens quilombolas locais: Georgina Maria da Chaga e Natalina Augusta da Cruz. A atuação de ambas, à frente das duas associações do quilombo de Abolição constitui uma forma de cuidado comunitário e de liderança feminina que ressoa com leituras do matriarcado africano e discutido em seu capítulo.

Em *Contribuição dos estudos de gênero e interseccionalidade para pensar as vítimas de crimes de estupro*, escrito por Paula Souza da Cunha, realiza uma análise complexa e de fundamental importância sobre um tema bastante sensível: o estupro das mulheres, recortando o período contemporâneo em Mato Grosso. Fazendo uma arqueologia do estupro articula: história, direito, comunicação e linguagem buscando compreender a formação discursiva, legal e midiática dessas ações e de que maneira isso impacta nas vítimas dessas violências. Trazendo exemplos contundentes com os casos de Juliane e Cristiane identificou um padrão estrutural de representação das pessoas que sofrem estupros em Mato Grosso e que reflete o pensamento brasileiro:

o silenciamento ou a culpabilização das vítimas. Para chegar a essas interpretações utilizou das narrativas jornalísticas, dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, dentre outros, as quais trazem narrativas contraditórias, moralizantes, omissas e opressoras que retiram do Estado e dos agressores a responsabilização por violências tão graves e traumáticas, apontando nos enunciados analisados, a construção de linguagens e permanência de poderes que legitimam os benefícios e as violências do patriarcado.

No circuito do cinema e da indústria cultural, trazemos à tona o texto: *Malévola (2014) em tons de cinza*, escrito pelas historiadoras Valéria Cardoso Correia e Talitta Tatiane Martins Freitas. Nele, as autoras focam na desconstrução de versões tradicionais, das longas-metragens de animações, promovidas pela Walt Disney Company, e seus contos de fadas que ainda tem bastante influência sobre o universo lúdico de muitas meninas e jovens femininas, a partir de outras produções mais atuais. Focando no filme *Malévola*, não mais em formato de animação e desenhos – e sim, de atores e atrizes humanos, tendência esta denominada como *live action* –, as autoras recontam a história da Bela Adormecida de 1959, sob a perspectiva da vilã da época a Malevóla. Nisso explora sua trajetória, as violências que a cercam, bem como suas motivações a repensar como e porque ela, a Malevóla se tornou má, ou ainda questionando se de fato a personagem era de fato má. Para tanto, o filme propõe uma nova compreensão dos eventos que a levaram a amaldiçoar a princesa Aurora, enfatizando a complexidade da personagem em seus campos subjetivos antes vistos de forma moralizante, rasa e pejorativa.

No último capítulo deste livro, intitulado *Quando elas disseram adeus: mulheres, desquites e novos modos de existência em Cuiabá*, escrito pela historiadora Valeska Bassi de Souza tratou de mulheres subversivas em Mato Grosso, e que trilharam comportamentos que romperam substancialmente com os padrões da época tratada, condizente aos anos de 1940 a 1970. Em outras palavras, o texto

aborda a visibilidade das mulheres que desafiaram a lógica patriarcal do casamento e da vida doméstica, apresentando as transgressões e as severas punições que enfrentaram, como a perda da moradia e a “má reputação”. Com uma rica documentação histórica, analisou a trajetória de duas mulheres, Olga e Denise, através dos processos de desquites dos anos de 1950 e 1961, elaborando todo um debate jurídico condizente aos direitos das mulheres e suas autonomias afetivas e familiares. Nisso mobilizou toda uma análise profunda relativa a um sistema jurídico que não dissolvia o casamento. Pelo contrário, impunha restrições morais e de grande exclusão social, incluindo o direito a maternidade. E mais, com grande maturidade a autora colocou em voga uma análise documental que deixa acentuar como os arquivos judiciais tentavam apagá-las. Todavia, este capítulo buscou recuperar essas memórias e trajetórias de vida evidenciando a força de sua existência, bem como a autonomia feminina diante do patriarcado.

Ana Carolina da Silva Borges

Ana Maria Marques

Talitta Tatiane Martins Freitas

Organizadoras



Abacha

O TRANS-mutar das memórias: educação, feminismo negro e discursos acadêmicos sobre Tereza de Benguela

Ana Carolina da Silva Borges¹

Há cerca de dez anos comecei a me dedicar a estudos sobre o racismo e sobre o feminismo. Na imersão das minhas leituras, senti a necessidade de fazer um levantamento histórico sobre mulheres e as versões do passado elaboradas sobre as mesmas. A intenção era me deter especificamente, nas mulheres negras, com enfoque aos quilombos, haja vista que estes lugares se apresentam como símbolo da maior resistência negra na América Latina, na atualidade. De igual maneira, busquei investigar a trajetória das mulheres que passaram, vivenciaram, e fizeram parte do universo mato-grossense com ênfase nas *quilombolas*. Tal iniciativa intensificou-se mediante as reuniões realizadas, quinzenalmente, pelo *Grupo de Pesquisa História e Estudos de Gênero*. Somado a isso, reitero a importância para a construção desse texto a minha participação em um outro projeto de extensão: *Rota da Ancestralidade* (UFMT e IFMT). Assim articulando dados históricos, o levantamento literário sobre o tema e as discussões do feminismo negro me foi possível avançar nessa pesquisa. Nisso destaca-se o diálogo estabelecido com os Movimentos Sociais, o Grupo de Pesquisa que integro comprometido com a metodologia interseccional, bem como as vivências de projetos de intervenção social que

1 Historiadora, Professora Adjunta vinculada ao Departamento de História da UFMT, atualmente cedida para o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), e-mail: ana.borges@ufmt.br.

me permitiram amadurecer e sofisticar o resultado de pesquisa aqui apresentado. A todo esse universo sou imensamente grata.

Para minha surpresa, foi-me permitido vislumbrar que ocorre em Mato Grosso discurso caloroso que constrói como figura emblemática uma líder quilombola colonial, Tereza de Benguela, conhecida e difundida nas retóricas dos movimentos feministas. Especialmente aquelas que aderem ao *feminismo negro* criando memórias relativas as populações escravizadas e que ressoam, significativamente, na história não oficial a nível regional, e nas últimas décadas alcançou escalas no âmbito nacional e internacional. Todavia, se perante a oralidade e manifestações culturais esta personagem histórica chegou até nós, os escritos – acadêmicos ou não – sobre esta figura feminina ainda está em processo de elaboração. Artigos, capítulos de livros, materiais de jornais, contos históricos infantis, celebrações e homenagens vêm sendo produzidos com maior ênfase a respeito da vida dessa líder negra, que esteve a frente de um dos maiores quilombos coloniais situados em regiões fronteiriças do país (Brasil/Bolívia): o quilombo do Quaritêre.

Vasculhando este conjunto de materiais, vislumbrei que não existe ainda um trabalho denso e profundo sobre Tereza de Benguela. Pesquisas referentes a memória criada em torno desta personagem contam-se aos montes, sobretudo, quando se trata das populações negras da região do Guaporé, onde diversos estudiosos(as) fizeram um excelente trabalho explorando os festejos, a culinária, a demarcação das temporalidades internas, a liderança das mulheres na comunidade, as vestimentas, a linguagem e o campo simbólico das expressões culturais locais com fortes vínculo com as religiões de matriz africana. Nos tempos recentes, estes(as) moradores(as) conseguem a reafirmação identitária, ganhando destaque a valorização de noções de pertencimento a *negritude*, agregada a importância de suas expressões artísticas e patrimoniais como lugar legítimo a reivindicações de reparação

histórica e combate ao racismo². Mas um livro, uma dissertação ou uma tese que tenha como foco a sua trajetória e, envolvimento na posição de chefe e governante de um reduto fronteiriço que prezava pela liberdade não encontrei. Foi daí que veio a ideia em montar um projeto de pesquisa intitulado: *Fissuras da liberdade. Entrecruzando história, memória e educação: a trajetória de Teresa de Benguela como líder do quilombo de Quariterê (1730-1770)*.

É nesses termos que este capítulo apresenta como resultados preliminares uma escrita reflexiva, que desenvolve algumas considerações acerca das noções e debates sobre *quilombo*. Como é uma narrativa conceitual, objetivando fazer alguns apontamentos, pode parecer incompleta, ou rasa na ausência de dados supostamente tidos como mais substanciosos, uma vez que na área de história, documentos escritos ou materiais analíticos qualitativos e quantitativos ainda demarcam um componente bastante valorizado entre os pares, se é que isso pode ser colocado na balança. Todavia vou me arriscar a travar um diálogo ativista e, por via de dúvidas, um trabalho mental na “busca desesperada de uma posição oposicional”, inspirando-me em bell hooks. A autora feminista negra, nos lembra o quanto o exercício deste trabalho mobiliza “a sensação de atuar sobre as coisas e com isso construir minha identidade subjetiva”. Ou seja, me fornece a base para a compreensão de que “a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade” (hooks, p. 496, 1995).

Nesta ótica a escrita é marcada por outro diferencial, eu me apresento e me constituo nela. Assim sendo, ao longo do texto, surgirão minhas reticências e vivências como mulher, negra, mato-grossense e oriunda de um bairro periférico, a acenar a forma como estas questões fazem inferências no meu ato de pensar e entender o lugar social que ocupo. Para dar legitimidade ao meu envolvimento com

2 Cf: (Lima, 2000); (Angenot & Soares, 2011); (Silva, 2006); (Leite, 2002).

a personagem, e a forma como reelaboro as versões históricas que me ligam a elas, recorri ao conceito de *escrevivência*, proposta por Conceição Evaristo³. Tal definição me garantiu a liberdade e segurança enquanto um recurso metodológico que se utiliza da experiência do autor ao longo da sua narrativa, contando histórias particulares, que remetem a experiências coletivas. Conforme Conceição Evaristo muito bem nos lembrou (s/d, em Soares & Machado, 2017), “Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”.

Aqui, no presente capítulo, vou defender um aspecto que me chamou bastante atenção no levantamento do material analítico. Minha hipótese é a de que existe um corte, bem particular, quando nos reportamos ao quilombo do Quaritêre. Dado que ao nos voltarmos para os estudos científicos, observo, que o quilombo em si é construído como personagem: ele adquire movimento, atives e, pode inclusive, assumir versões animadas. Seus moradores têm aparições nas diversidades das raças, ou seja, na mestiçagem de índios e negros em meio as práticas comuns e, sobretudo, operam uma rotina de enfrentamento e originalidade. Agora quando olhamos, com calma e cuidado, as retóricas do *feminismo negro*, ou do ativismo da *negritude*, o quilombo volta ao seu posicionamento de espaço, e Tereza ocupa o papel de protagonista histórica. O quilombo, nessas narrativas só tem força, dinamismo e autenticidade porque tem a seu comando uma líder, mulher, negra e africana. E nestas circunstâncias, o seu raio de propagação é maior, mais mutável e *trans*-formadoras. É justamente este ponto identificado nas retóricas estudadas que guiará a estrutura escrituraria que lhes apresento.

Foi Joseph Miller (1995), historiador angolano, quem aventou uma discussão densa a respeito das noções de “quilombo”, do universo

3 Maria da Conceição Evaristo de Brito é uma escritora brasileira, nascida em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

africano no contexto moderno. O estudioso, investigando resquícios históricos da longa duração, frente as dinâmicas internas de poder, recortou então as migrações dos povos Lundas, o encontro destes com os Ovibundos e a composição dos chamados Imbangalas para explorar os conflitos da cultura política local, mediante a presença europeia na atual Angola. Para tanto, o autor adentrou o plano simbólico dos rituais para a compreensão da coesão social, mirando, sobretudo o mundo do trabalho. Se aportando na etnografia, documentos oficiais e tradições orais dos povos Mbundu (norte de Angola), Miller conseguiu reunir diferentes versões, problematizando as intencionalidades dos grupos envolvidos e, as limitações metodológicas de historiadores que podem correr o risco de construir referências ocidentalizadas, a depender das escolhas de seus materiais analíticos.

Assim, inquirindo o sistema de parentesco entre os Mbundu, o autor mergulhou nas noções de famílias que tinham como quesitos de vínculos sociais os laços de linhagens, para explicar a ligação dos vivos com os antepassados mortos há muito tempo e que está “para além da formação de novos conjuntos populacionais devido a fatores migratórios” (Miller, 1995, p. 29). A esse respeito, o autor colocou como hipótese, a importância das novas instituições transversais que seria nada mais, nada menos, do que o movimento histórico onde se constrói associações e consegue criar habilidades relevantes para transcender o poder genealógico das sociedades hierarquizadas. Estas, suplantadas pelas formas de parentesco são deslocadas para o plano secundário, na medida em que os sentidos de trabalho são redimensionados nas sociedades africanas centro-ocidental, para além da questão da subsistência humana, haja vista que alcança também o mundo simbólico local.

Em outras palavras, o “kilombo” no contexto estudado por Miller era um território praticado pelos Imbangala-Jagas. Ele servia como ponto de intersecção, permitindo a mistura e cruzamento de diferentes culturas e etnias, presentes entre as atuais Angola e República Democrática do Congo. Espécie de acampamentos de iniciação militar,

os “kilombos” era a formação de guerreiros ou soldados, cujos membros submetidos a numerosos rituais, formalizavam e legitimavam seus ofícios e trabalhos, que não era mais movidos pelos laços consanguíneos e sim pelas novas atribuições que recebiam e os afastavam do “seio protector do seu grupo de filiação natal”.

Ora vejamos, os novos ofícios ali concebidos, não inferia uma ruptura brusca e incalculável com os componentes identitários africanos. Para Miller, estiveram presentes muito mais espécies de reelaborações que as etnias fizeram a sua maneira acessando seus mundos valorativos e morais. Foi assim que a associação dos *yibinda* montou laços pessoais para além das estruturas do parentesco. Ao iniciante (*mona* a *yanga*, ou *yanga*, querendo dizer ‘filho do *kibinda*’), por exemplo, na profissão de caçador lhe seria permitido um mestre *kibinda* que não fosse integrante do seu grupo de parentesco. Deste modo, a própria ligação entre *mona* e mestre assemelhava-se àquela que envolvia pai e filho, que, no caso Mbundu, permeava os laços matrilineares entre tio e sobrinho. Na figuração de “pai social”, uma vez que a este coube-lhe a função de presidir a iniciação do novato, inseria-se aí um componente de solidariedade que ultrapassa as linhagens, desenvolvendo segmentos sociais independentes do sistema de parentesco ou dos laços consanguíneos. “grosso modo, este foi o caso dos acampamentos de circuncisão chamados de kilombos dos ovimbundus e adotados posteriormente pelos imbangalas como organização social e política” (Ribeiro, 2013, p. 711).

Na Abi-Yala (Mignolo, 2007), a formação territorial constituída por grupos de escravizados africanos, tendo atribuições negativas pelos europeus – que envolviam retóricas de ilegalidade, instabilidade e rebeldia –, contactou variadas denominações a depender das colônias que eram praticadas. Nas colônias espanholas eram conhecidos como *palanques*, *cumbes* ou *cimarron*. Nas colônias inglesas eram chamados de *maroons*, nas francesas *grand morranage*, nas portuguesas, eram identificados como *quilombos* e, em certas situações estendidos a *mocambos*, cujos moradores recebiam terminologias distintas

como *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros* (Price, 1996, p. 52). Espécie de campos de refugiados, a nova noção de quilombo, trazia alguns resquícios africanos como contatos interétnicos, ou os próprios cruzamentos culturais transmutáveis as novas configurações de suas realidades, que neste caso, revelavam a antítese ao sistema escravocrata (Guimarães, 1996).

A pensar nisso, Monique Lordelo (2019), estudando as populações negras que moravam nas linhas divisórias entre o Brasil, a Bolívia e o Paraguai dos setecentos, defendeu a tese intitulada: “Escravos Negros na fronteira oeste da Capitania de Mato Grosso: fugas, capturas e formação de quilombos (1748-1796)”, na Universidade de São Paulo (USP). Lordelo realizou tímidos apontamentos relativos as estratégias de sobrevivências das populações indígenas e escravizadas da região do Guaporé, montando uma narrativa descritiva, quase um catálogo. Dentre estas estratégias a historiadora despendeu atenção as circulações “ilegais”, que faziam com que negros escravizados escolhessem como rotas de fugas alguns caminhos, especialmente, as regiões que abrangiam a Bolívia (Missões de Mocho e Missões de Chiquitos) e o Paraguai (Forte Bourbon) (Lordelo, 2019, p. 138). A escolha para estes territórios estava ligada a primazia da liberdade, uma vez que a prática da escravidão tinha outros pressupostos nestes lugares. A esse respeito reiterou ainda que entre os anos de 1760 e 1838, no tocante aos cativos “foram constantes as fugas do Mato Grosso para a Bolívia, mas para o Paraguai encontramos documentos somente de 1773 a 1803. E acrescentou, “em nenhum momento foi citado a fuga dos escravizados negros dos domínios hispânicos para o Mato Grosso, ou seja, não era uma rota de fuga almejada” (Lordelo, 2019, p. 141).

Quando se trata das populações indígenas nesse período, aponta-se outra direção quanto a questões da circulação espacial dessas pessoas. Porque neste caso, as transições desses povos se davam em ambos os lados: colônias hispânicas e colônias portuguesas recebiam o movimento de grupos originários. Os motivos para estes deslocamentos tinham uma variação: poderiam estar fugindo das submissões

“impostas pela Igreja Católica aos domínios portugueses; fugindo das autoridades portuguesas para as missões do lado espanhol; fugindo das autoridades espanholas procurando melhores condições com os portugueses.” (Lordelo, 2019, p. 143).

Outro grupo estudado pela pesquisadora são os desertores. Estes poderiam realizar tal prática em dupla, em grupo ou se aliar a escravizados e populações indígenas. Lordelo, reiterou, ainda, que em termos de penalidades, depois das populações indígenas, as consequências dessas fugas de acordo com as leis metropolitanas eram bem mais intensas. Em contexto de guerra, a fuga promovida por um desertor tinha como punição a morte. No mais destacou que tais ações eram justificadas, basicamente, por cinco motivos: “para fugir de dívidas e manter seu patrimônio; contrabandear mercadoria; por excesso de trabalho forçado; por não receberem remuneração; por falta de fardamento” (Lordelo, 2019, p. 159).

É nesse caldeirão cultural que haverá a formação do quilombo de Quaritêre. Lugares em que incorriam passagens morosas, exibidas em meio a um movimento contínuo de circulação de pessoas, mercadorias, culturas, articuladas a negociação, alianças, traições, punições... O excesso da exceção, os transbordar das *diferenças* que em seus contatos formam a espaços de convivência. E foi no último subtítulo, do seu último capítulo, chamado: *Fugas para a formação de quilombos*, que a historiadora despendeu 13 páginas relativas aos quilombos mato-grossenses com ênfase àquelas construídas em áreas fronteiriças. Ali Lordelo demarcou a autonomia de subsistências destas formações, cujos locais eram escolhidos estrategicamente em termos geográficos, tendo como quesito a abundância de recursos naturais e a possibilidade da caça, da pesca e da prática da agricultura, com o cultivo no quilombo em questão, de milho, feijão, mandioca, batatas, carás, banana, abobora, fumo, a criação de animais domésticos como as galinhas, a produção de tecidos perante o roçado do algodão. Havia também uma organização bélica muito bem planejada, com a presença de armas de fogo, ou os arcos e as flechas também utilizados e recorridas em suas

defesas. Estes armamentos apontam indícios do quanto havia trocas e comércios com os grupos externos, e revela simultaneamente que a agricultura precavia um domínio do conhecimento local e físico dos lugares ocupados e a produção de excedentes.

Não se atendo especificamente ao Quilombo de Quaritêre, dado que não foi este seu propósito, a historiadora indicou a grande hipótese de que a exploração aurífera e de diamante era algo pensado por estes moradores. Neste contexto as fugas e a composição de quilombos, “causavam grandes prejuízos financeiros e comportamentais para os proprietários de escravizados e para o governo local que perdia além de fiéis, soldados desertores e indígenas que serviam de colonizadores para a fronteira” (Lordelo, 2019, p. 171). Agregado a isso, instalava-se “um ambiente de tensão entres os proprietários e as expectativas de fuga entre os que ainda não se viam envolvidos nelas, seja para cruzar a fronteira, seja para integrar o quilombo (Lordelo, 2019, p. 172).

Em outros termos, e isto é uma reflexão minha, se a perambulação dessas idas e vindas em regiões fronteiriças provocavam estratégias que se desdobravam em dilatação, dispersão, o quilombo tinha como característica fazer desses pontos interseccionais uma rota de conexão. Ele era em si, o elemento agregador entre índios, escravizados, desertores; a composição de vínculos com a terra, presumindo uma rotina laboral e fixação espacial. Logo, o quilombo pode – e deve – ser interpretado enquanto um ponto aglutinador entre grupos que viviam em condições de penúrias físicas e mentais, mediante seus trabalhos forçados; a montagem de possibilidades, esperanças, projeções temporais como um sopro para o futuro, ou ainda a autonomia para formarem suas próprias famílias naquele pedaço de chão coletivo, tendo a sua frente uma mulher, negra e mais do que qualquer morador(a) também diaspórica.

É dentro dessa linha de raciocínio que concordo com Maria de Lourdes Bandeira, quando coloca que os quilombos rurais, em contextos coloniais, imperiais, republicanos ou mais contemporâneos não perderam um imperativo que os qualificam, correspondente

ao legado da escravidão, que envolve a identidade étnica e a territorialidade negra histórica. Tais componentes não devem ser abandonados e sim, recorridos, inclusive como um exercício teórico-metodológico: o seu papel fundamental de serem terras negras guarneçadas das noções e práticas de “bem público”. É a mediação da comunidade, é o controle da terra calculada e montada grupalmente que define a territorialidade “com base em limites étnicos fundadores na filiação por parentesco, co-participação de valores, de práticas culturais” ou ainda, “da circunstância específica de solidariedade e reciprocidade desenvolvidas no enfrentamento da situação de alteridade proposta pelos brancos” (Bandeira, 1990, p. 8).

Mas e Tereza de Benguela, como se apresenta?

Dois autores darão um pouco mais de atenção a liderança desta rainha quilombola: o historiador Bruno Rodrigues e a antropóloga Maria de Fátima Machado. A explicar as suas versões sobre esta configuração histórica, explorarei suas pesquisas, com vistas aos enfoques cedidos a formação e destruição do quilombo de Quaritêre.

Começemos por Bruno Rodrigues. De acordo com o pesquisador os Ovimbundos e Imbangalas são os povos de *hinterland* de Benguela que chegaram no Brasil colonial no século XVII (1720), e estiveram presentes no Vale do Guaporé, constituindo de igual forma, as etnias que fizeram parte do quilombo em questão. Detendo-se nas trajetórias dos africanos escravizados nas Américas, o autor pautou-se nas expedições bandeiristas no quilombo de Quaritêre (1770) e quilombo do Piolho (1795), para fazer um panorama das Instituições escravistas em regiões fronteiriças do Brasil Colonial, abordando de maneira geral em sua tese, “desde a chegada dos primeiros cativos, das rotas percorridas, até as assimilações culturais, acima de tudo, entre indígenas e cativos africanos Bantus” (2015, p. 37).

Atento a isso, o autor salientou o quanto o quilombo de Quaritêre em seus quarenta anos de existência já se encontrava bem estruturada quando a expedição bandeirante a atacou e o destruiu no ano de 1770, dado que o território, formado em 1730, estava bem organizado. Na

invasão dos bandeirantes a maior surpresa veio da sua governabilidade que tinha a frente uma raiva, negra, africana, viúva do antigo líder local, chamada Tereza. O sistema adotado ali foi comparado de acordo com as referências ocidentalizadas de seus autores, com o “parlamento”, que a auxiliava, destacando-se a autoridade concedida a José de Piolho. Para caracterizar tal parlamento outras terminologias são utilizadas como parlamento, conselho, conselheiros, deputados e senados (Rodrigues, 2015, p. 293-294). Tal povoamento era composta por cerca de 100 habitantes, aproximadamente, e contava com uma autonomia de subsistência que lhes chamaram bastante atenção. Hortas, casas, roças, fiação de algodão, proximidade com rios e florestas, para realizarem atividades da caça e da pesca, indicavam que os bandeirantes se depararam com uma comunidade negra estruturada e com certa sofisticação no quesito guarnição militar.

Interessante notar que quando remetemos ao nome Tereza de Benguela, o autor esclarece que “são poucos os rastros que temos disponíveis para entender essa organização política do quilombo (...) e, principalmente, as suas lideranças”, cujo sobrenome esboça que “pela documentação oficial, temos apenas o indicativo de que havia saído da África pelo porto de Benguela” (Rodrigues, 2015, p. 294). Quanto ao seu “subordinado” José de Piolho, mais informações são dadas à seu respeito. O mesmo já havia sido “rei em um quilombo que se dissolveu nos matos da cidade do Rio de Janeiro (Amado; Anzai, 2006 p. 140).

Este personagem escravizado “provavelmente capturado, foi comercializado para as minas de Cuiabá ou Mato Grosso, como parte da punição” (Rodrigues, 2015, p. 294). A completar a informação sobre José de Piolho, sinalizou que, “contudo, se assim se deu a história do nosso personagem, ele não cessou de buscar a sua liberdade, em outra circunstância, fugiu e se aquilombou novamente” (Rodrigues, 2015, p. 294), agora no quilombo Quariterê. Noticiado como “maior oráculo”, de Tereza de Benguela, o qual o havia proporcionado o reconhecimento político, Rodrigues aventou inclusive a possibilidade

de que a troca no nome de quilombo de Quaritê substituído para quilombo do Piolho estivesse diretamente ligada à homenagem feita em torno desta figura ou associado ao rio das proximidades com o mesmo nome.

Sua investigação apontou que a formação do quilombo em questão foi composto por dois momentos históricos com denominações que demarcam bem suas distinções com fortes marcas de continuidades: o primeiro estaria relacionado a formação do quilombo do Quaritê ou quilombo Grande (1730-1770), emergido junto a descoberta da mineração de Mato Grosso e o segundo seria a criação do quilombo do Piolho (1770-1795), reconstruído pelos remanescentes que fugiram.

Em termos conceituais, o autor ao identificar as etnias indígenas que compuseram o quilombo Grande e o quilombo do Piolho, colaborou para reflexões dos contatos interculturais entre os africanos aquilombados e indígenas. Para tanto, levantou a hipótese de que houve um processo de “auroquização”. Tal processo seria marcada pela presença de indígenas no quilombo do Quaritê, particularmente, àquelas do sexo feminino. Esta se caracterizaria pelo seqüestro de mulheres indígenas identificadas como “cabixés” (índios parecis-kabixis ou os guainguacuré arauquisados), oriundos dos nambiquaras da região ocidental da serra dos Parecis. Segundo o autor, “tal designação, de acordo com Maria de Fátima Roberto Machado, estava associado a ‘elementos de nível’ inferior ou subalternos. Em todo o caso, parece-nos ao menos plausível considerar que a presença indígena no quilombo Grande seja proveniente desses grupos” (2015, p. 274).

O processo de “arauquização” daria-se, nestas circunstâncias, no segundo momento do quilombo, quando após sua destruição (1770) os remanescentes fugidos, acoplado aos novos habitantes que foram chegando e integrando o quilombo do Piolho, intensificaram as relações interétnica. Porque foi neste segundo momento do quilombo Grande, que Rodrigues notou a presença não só de mulheres indígenas, mas também de indígenas homens e “caburés”, “o que sugere alianças” das populações escravizadas quilombolas “com grupos indígenas e

hibridizações, uma vez que caburé é resultado do concubinato entre negros e indígenas” (p. 274).

De acordo com o autor, tais situações promovem “fortes indícios de que nesse segundo momento do quilombo ocorreu contatos reconciliáveis entre quilombolas negros e indígenas, momento em que transcorreu a “arauquização”. Assim, o historiador, conclui que: “de acordo com a necessidade de sobrevivência”, as estratégias dos quilombolas sofrem modificações. Grosso modo, “para se manter fora da sociedade escravista, o quilombola precisava tecer relações tanto com os povoamento luso-brasileiro escravista, como também com indígenas que habitavam territorialidades vizinhas” (Rodrigues, 2015, p. 275). Partindo desse pressuposto, a prática da “arauquização”, para além de ter a funcionalidade da construção de famílias, mediante o rapto de crianças e mulheres, tinham atributos voltados ao aumento populacional, ampliação da força de trabalho e a extensão das atividades rurais (Rodrigues, 2015, p. 280).

Em sua abordagem é explícito o quanto no universo feminino que estuda, a tinta fica mais forte na dosagem concedida às indígenas quilombolas, especialmente, na “arauquização”, transcorrida no quilombo do Piolho. Tal carga na tintura imprime-se, sobretudo, na pincelada dada às labutas diárias das quilombolas fronteiriças, onde as marcas de originalidades são atribuídas as “cabixis”, enquanto as quilombolas negras ovibundo-imbangalas, tem aquarelas mais fracas, quase que secundárias, situadas num segundo plano deste quadro de territorialidade negra colonial.

Para sustentar esta compreensão das coisas frente à criação de fatos, o autor arrola várias questões que sugerem a influência indígena feminina; “No Quilombo Grande, as indígenas raptadas estariam responsáveis pelo fiar de algodão e preparo dos alimentos? Não sabemos a que ponto” (Rodrigues, 2015, p. 278), ou ainda quando indaga: “As mulheres indígenas Cabixi, raptadas por quilombolas, teriam sido o vetor de introdução das técnicas de cultivo do milho e mandioca junto às dependências do Quilombo Grande?”. A resposta,

dada por Rodrigues aponta para onde o autor quer chegar: “Em vista da anterior função que ocupavam na divisão do trabalho entre os Cabixi, aparentemente a resposta é positiva” (Rodrigues, 2015, p. 279).

Ora, vejamos, a influência indígena mobilizada por Rodrigues, teve como referência analítica parte das indagações elaboradas pela antropóloga Maria de Fátima Roberto Machado (2006). Mediante a escassez de estudos sobre os quilombos fronteiriços brasileiros⁴, a estudiosa é sem dúvida um dos grandes nomes sobre o tema, uma vez que sua pesquisa se aportou num rico material histórico, cujas discussões de cunho interdisciplinar entre a história e a antropologia, resultaram em reflexões referentes as categorias de *caburés* e *cabixis*, usados para designar os descendentes de negros e índios, em regiões mato-grossenses. Foi, por exemplo, a autora que investigou mais a fundo que a formação do quilombo do Piolho era, também, o quilombo de Quariterê, só que em momentos históricos distintos. Somado a isso, foi a responsável pela versão que mais se solidificou nas linhas interpretativas lançadas a respeito dos quilombos tratados: a transversalidade entre grupos indígenas e grupo de escravizados fugidos, especialmente as questões “relacionadas aos povos indígenas, em particular os grupos Nambiquara e Paresi” (Machado, 2006, p. 6). Lançando, com base no material colhido, a expansão das culturas aruaques, mediante o rapto de mulheres e crianças nanbiquaras pelos grupos paresi, e a extensão dessa prática nos quilombos analisados, a autora reitera que a aruaquização era descrito como puramente econômico-administrativo, sem qualquer relação com o poderio político (Machado, 2006, p. 20).

Todavia, não esqueçamos, que parte de suas pesquisas rumam a análises antropológicas que recortam com temática as trocas étnicas indígenas, inclusive com rol de publicações que envolvem

4 Maria Lourdes Bandeira (1988) foi uma das primeiras a trabalhar com o quilombo dos Quariterê e lembrava a ausência de trabalhos sobre os quilombos brasileiros.

grupos Nambiquaras e Paresis, além de imaginário português em contextos coloniais⁵. Como era de se esperar – dado que é uma área que tem bastante familiaridade e domínio –, a autora indaga até que ponto os quilombos de Quaritê e, depois, do Piolho, não era mais indígena do que africana.

Ao não ser especialista em história da escravidão, tampouco, em história da África, seu olhar mirou então nas indígenas, tendo como suporte a linguagem, a organização social, as noções de famílias e componentes matrilineares, para perceber resquícios culturais dos “cabixis”, de longa duração, que só uma pesquisadora com anos de estudos conseguiria identificar para discutir. A sua interpretação sobre os quilombos no vale do Guaporé, dos setecentos, construiu também um novo olhar. No que esteja ligado à influência africana, colocou a tona a origem bantu do vocábulo, tanto nas nações indígenas Nambiquaras e Paresis, quanto na linguagem portuguesa. O termo *cabixi* e *caburé* para a autora, têm origens diretas no *quimbundu* africano e carrega o tom pejorativo oriundo da língua de Angola, assim como o termo *kilombo*. As duas primeiras terminologias citadas anteriormente “eram usadas no contexto das relações étnicas, incorporada pelos portugueses, designando identidades pejorativas, atribuída aos negros pelos Nambiquaras e Paresis (...) que partilhavam limites de territórios e que faziam incursões guerreiras entre si, praticando eles mesmos o rapto de mulheres e crianças”, na qual de acordo com a estudiosa “ficou constatado no quilombo do Piolho e, em outros” (Machado, 2006, p. 12).

Tal ponto de vista teve como argumentação os quilombolas capturados no quilombo de Piolho (1995), cuja documentação oficial colonial aponta “dados surpreendentes em vários aspectos”, especialmente no tocante as informações consistidas em suas populações, uma vez que “quase 90% da população do quilombo era de indígenas e caburés, homens e mulheres; não havia sequer uma mulher negra

5 Cf: (Machado, 1994); (Machado, 2000); (Machado, 2002).

e dos negros”. Dentre estes, o equivalente a 66% tinha 70 anos ou mais. As mulheres, indígenas e caburés, compunham quase 56% da população.” (Machado, 2006, p. 6-7).

A narrativa construída para descrever o quilombo Grande em sua primeira fase – iniciada em 1730, quando o seu nome era Quaritêre, utiliza-se como base a expedição bandeirante ocorrida no ano de 1770, assim como o fez Rodrigues. Aliás o que não falta nessas escritas são nomes de homens brancos, europeus, envolta a cargos oficiais (Capitão General da Capitania, sargento-mor, cabo de esquadra) e integrantes bandeirantes que mediante a suas patentes irrisórias e comuns foram reduzidos a quantidades numéricas. Somado a isso, materiais armamentícios, gastos por parte da Coroa Luso, são ali expostos. Outro aspecto bastante marcante para a montagem deste cenário negro, correspondem à grande atenção dada aos componentes paisagísticos, onde rios, morros, caminhos aparecem detalhados já que seus nomes, distâncias e cursos não passam despercebidas entre os autores dos registros e, claro, foram reproduzidos pelos(as) pesquisadores(as) em estudos recentes.

Nunca achei fácil descrever algo, montar um cenário histórico e traçar movimentos por meio dos personagens ali mobilizados. Sempre levei comigo, e agora tenho prestado mais atenção, do quanto a nossa narrativa é uma atitude política, cujos componentes que a envolve também são frutos de escolhas, recortes, seleções, deslocamentos e ausências. Ou ainda, de focos analíticos que nos convém naquele instante. É nesses termos, que concordo com as observações feitas por Vilma Piedade referente ao poder da escrita. Na sua linha de raciocínio, as mulheres afro ou africanas, sempre nos chegam de forma incompleta, porque “seus lugar(es) ainda são marcados pela ausência histórica” (p. 17). Margareth Rago (2012, p. 55), historiadora feminista, problematizando esta falta da escrita reiterou que, “[...] mais do que a inclusão das mulheres no discurso histórico, trata-se [...] de encontrar as categorias adequadas” que permita “conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado

e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina”.

E falar de Tereza de Benguela é sem dúvida falar também dos *quilombos*, conceito utilizado para apreendemos suas aparições, formatos, conteúdos e desdobramentos nas circulações escriturárias e contextuais as quais a exibem. E *quilombos*, de acordo com a minha proposta neste artigo, se colocam como uma ferramenta reflexiva nada neutra, que tem diferentes perspectivas e variações a depender dos lugares por onde passam e as intencionalidades a eles concebidas. Sua maior proeza – e como de qualquer outro conceito – acena ao movimento que é “a sua marca. Movimento Histórico, ideológico. Movimento. Multiplicidade. Crítica. Conceitos são circulares e, até para ele, como se diz, a fila anda – surgem significados inesperados, aparecerem outros discursos. Despontam novas reflexões” (p. 16).

A ideia aqui não é desmerecer os esforços que estes investigadores(as) acadêmicos(as) contiveram para mergulhar no período abordado. E sim, indicar que a representação da nossa figura dramática, Tereza de Benguela, está imersa na narrativa do vencedor e do quanto, esta mesma narrativa se torna extraordinariamente performática, na medida em que apaga o dinamismo da população local que a mesma liderou, cuja particularidade local ao invés de confluir e diluir a mestiçagem, acaba por construir uma relação de força que delimita uma fronteira para deliberar quem tem mais influência local: as mulheres indígenas ou as mulheres negras. E nesse paradoxo, nota-se o empenho de seus narradores em construir uma versão que vá contra aquela imprimida no papel colonial, e que agora, assim como seus personagens negros tentam se libertar. Mas será que conseguiram?

O quilombo que é uma prática antirracista, e roga liberdade pode ser traído pelo seu discurso, ou ainda, apontar a longo prazo os resquícios atuais da *colonialidade do poder*, que como estamos vendo também se articula e instala ali, na *colonialidade do saber*. Ambos – a colonialidade do poder e a colonialidade do saber – configuram-se

como uma relação antagônica que deixa estes corpos subalternizados viverem, mas não inteiramente. Liberdade deformada, limitada e inacabada que bloqueia a criatividade, a autonomia e solidariedade humana. Enfim, estas *colonialidades* se exibem em meio a estas contradições, onde “[a] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas” (Laclau e Mou e, 1985, p. 125).

Mas e nas outras retóricas extramuros universitários, como Tereza de Benguela se constrói? Na tentativa de fazer alguns apontamentos darei atenção a este aspecto para fechar este capítulo.

“No seio de Mato Grosso, a festança começava / Com o parlamento, a rainha negra governava / Índios, caboclos e mestiços, numa civilização / O sangue latino vem na miscigenação”⁶. As frases apresentadas, anteriormente, compõem um dos versos que fizeram parte do enredo da escola de samba Unidos do Viradouro, intitulada: “Teresa de Benguela, uma rainha negra do Pantanal”. No ano de 1994, a escola homenageou à rainha Tereza de Benguela, líder do quilombo de Quariterê, a contextualizando em meio a exploração aurífera nos anos oitocentos, frente a trajetória de mais uma escravizada que viera da África para o trabalho forçado na região interiorana da colônia portuguesa e, que fugindo do “cativoiro, sofrimento e agonia”, se rebelou e “ascendeu a chama da liberdade” fazendo “no Quilombo, o sonho de felicidade”. Em outros versos é permitido vislumbrar os símbolos que remetem a cultura mato-grossense como o bioma Pantanal ou o instrumento musical local: viola de cocho. A quilombola chega no circuito de uma das maiores manifestações culturais afrobrasileira, mas sua aparição é embalada também por uma visão regionalizada, onde elementos truncados da noção de “rusticidade” foram evocadas (Guimarães, 2007).

6 <https://www.justificando.com/2019/07/24/tereza-de-benguela-por-nos-por-todas-nos-pelo-bem-viver/>

O que me chamou atenção foi a frase “O sangue latino vem na miscigenação”, que já incitava a demarcação do quilombo, como uma estratégia de sobrevivência que tinha na diluição étnica das diferenças o cimento identitário latino. A escola não venceu naquele ano, mas a escolha para a realização de tal homenagem estava conectada ao *Movimento Negro Feminista*. Isto pode ser percebido perante o evento Internacional chamado: “Encontro de Mulheres Negras da América Latina e do Caribe”, que em julho de 1992, reuniu na República Dominicana, centenas de feministas, ativistas, estudiosas e simpatizantes, no intuito de discutirem a realidade da mulher negra na América Latina e, como resultado, cancelaram o dia 25 de julho, como data para representar, *O Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha*, sendo inclusive reconhecida pela ONU. No Governo da Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2014, foi instituído que no dia 25 de julho esta data seria celebrada em nosso país como o *Dia Nacional de Teresa de Benguela e da Mulher Negra*.

Em 2020, Tereza de Benguela aparece novamente como personagem histórica, agora representada no enredo da escola de samba Barraca Zona Sul, de São Paulo. Envolvida numa representação mais autêntica e performática da noção de quilombo, a figuração feminina conclama terminologias que remetem ao brilho, lucidez e dinamismo: “No caminho do amanhã / Obatalá / É a luz que vem do céu / Clareia / Vem de Benguela o clamor de liberdade / Barroca pede tolerância e igualdade”. Se há cerca de 26 anos atrás Benguela era aludida num enredo de forma mais tímida e numa versão mais localizada, agora, seu nome ganha ares da expansão, alargamento, extensão, dilatação: “Vem plantar a paz por essa terra / A emoção que se liberta / E a pele negra faz a gente refletir / Nossa força, nossa luta / De tantas Terezas por aí”⁷.

Tereza de Benguela é então conclamada em seu alargamento que se prolonga no tempo atual e nos espaços, a exemplo das favelas,

7 <https://www.letras.mus.br/sambas/barroca-zona-sul-2020/>

onde mulheres negras ainda reverberam atitudes de luta e combate a morte da juventude negra, ou no campo, em comunidades tradicionais na qual o ato de ensinar e educar não são domados pela visão do mundo das culturas elitistas. Tecnologias contínuas que se transmitem na própria existência humana. O não sucumbir aos mandos e desmandos dos padrões e da moralidade canônica oficial e as Terezas de Benguelas são, então, vistas e identificadas nas pessoas comuns, que em seus anonimatos inscrevem suas próprias trajetórias e se transmutam naquelas personagens que dá um “olé” na historiografia oficial. Para incrementar esta versão, neste enredo, há alusões as manifestações culturais de matriz africanas que ganham nova roupagem mediante a floresta, acenada como potência valorativa e respeitada pelos povos da terra⁸.

Nesta leitura cultural negra, a África que se espalha no mundo e se refaz nas armas da ancestralidade, provoca o encontro das incertezas, manifesta-se na imprevisibilidade e recriam novos suspiros de vida: “E a corrente arrastou pro sofrimento / Um sentimento, valentia quilombola / Reluz o ouro que brota em seu chão / Desperta ambição, mas há de raiar o dia / Do Guaporé ser voz de preservação”⁹. No enredo, um pedaço de Angola no Brasil, se apresenta como um lugar que exhibe o que se transita, se mistura e inibi a passividade e a dor, no ângulo feminino: “Em plena floresta / Resistência na aldeia / (...) / Na mata, sou mestiço, guardião / (...) A coragem vem da alma de quem ergueu o parlamento / Do castigo na senzala à miséria da favela / O povo não se cala, oh Tereza de Benguela”¹⁰.

Sua aparição não para por aí. Ela circula em outros formatos da linguagem que alcança as demais regiões do Brasil ampliando-se aos universos categorizados como periféricos. Porque sim, vi Tereza, em fevereiro de 2020 ser a personagem principal da primeira escola de

8 Axé, Tereza / Divina alteza meu tambor foi te chamar / Sua luz nessa avenida/Incorpora a chama yabá / Da magia irmanada por ode/Não sucumbe a fé, traz a luta de Angola”.

9 <https://www.lettras.mus.br/sambas/barroca-zona-sul-2020/>.

10 <https://www.lettras.mus.br/sambas/barroca-zona-sul-2020/>.

samba a se apresentar no Sambódromo de São Paulo. Estava com uma amiga em casa, também historiadora, Dra. Talitta Tatiane Freitas e varamos a madrugada conversando sobre o quanto os enredos podem ser trabalhados como materiais didáticos nas salas de aulas, utilizando-o como estratégia analítica a quebra do controle social promovido pela historiografia tradicional e oficial. Ao ver aquela avenida ter todos os seus espaços preenchidos por fantasias, carros alegóricos e cores vivas que remetiam a África, embalada pelos batuques do enredo já anteriormente citado, comecei a refletir o quanto a Teresa da Televisão me era tão familiar porque já havia cursado em outros pontos da minha memória experiencial. Por coincidência, esta mesma amiga comentava sobre o enredo da Mangueira de 2018, que serviria de material analítico de uma orientanda e, de alguns cordéis feministas que, de igual modo seria trabalhada por outra aluna, com vista a uma discussão referente a negritude. No dia seguinte estava eu, procurando algum cordel ou estória infantil que tivesse como protagonista, esta mesma Teresa de Benguela.

(...) Dia vinte e cinco de julho / É o dia de lembrar / De Tereza de Benguela / Que heroína a reinar / Foi durante a sua vida / Sem jamais silenciar / Que exemplo inspirador / Que mulher tão imponente / Foi Tereza de Benguela / Uma deusa para a gente / Que até hoje não desiste / Dessa luta pertinente.

(Trecho do cordel Tereza de Benguela de Jarid Arraes)

No conto infantil, a rainha negra aqui tratada ganha, igualmente, protagonismo de força e atitudes enérgicas. Nesta percepção, sua presença quebra as noções de gênero, ao ser líder e não o seu marido, o escravizado quilombola José de Piolho. Invalida a legitimidade sistêmica de exclusão racial colonial ao prisma pelo princípio básico da vida que é o direito das pessoas se manterem e cuidarem do ambiente que os alimentam. Irrompe a história contada nos livros escolares, porque a mesma é expressada como uma quilombola que “sustentou uma comunidade por duas décadas sem fazer parte da escravidão”.

Foi assim que no conto “Rainha Tête”, o apelido carinhoso consiste num artifício retórico da escritora, Joice Silva, para fazê-la ecoar enquanto imagem feminina negra, que como tantas outras, nas palavras da autora “ajudaram a construir e fez história em nosso país”. E ainda renovou em outros campos de atuação. Isto deu-se na aliança estabelecida com outros grupos marginalizados, ou seja, sem ter uma proposta de visibilidade individualizada Silva, ressaltou a colaboração que Tereza abrangeu por parte das indígenas e, o mais importante, ela é encenada como a responsável por transformar “todos os acessórios de torturas de escravos em ferramentas para auxiliar na agricultura, nos teares”, transmutando “a economia local”. É nesse contexto que Tereza é construída como um modelo de vida para o universo infantil, cujo conto intenciona falar as “nossas crianças de uma mulher transformadora, que mesmo com sua morte deixou seu legado a história de nosso país”.¹¹

Da Tereza quilombola que se fez referência em enredos, cordéis, contos a vi ascender da mesma forma, em exposições comemorativas, a exemplo de eventos organizados pelos municípios, como a exposição “De Benguela, de Cuiabá, do Mundo, Terezas”¹². Ou em homenagens como aquela feita pela Secretaria Municipal de Relações Sociais, e Assessorias de Igualdade Étnica e Racial, que com apoio das Assessorias de Políticas Públicas para as Mulheres e Direitos Humanos, concederam 15 medalhas a figuras anônimas afros-descendentes que atuaram em prol da sociedade – em diversos segmentos: religioso, educacional e assistencial¹³ no Estado de São Paulo. Ela ressoou também em outras ações sociais de luta pela igualdade social: na premiação do 1º Concurso de Redação e Desenho Teresa de Benguela, uma iniciativa realizada pela “Coordenação de Políticas para as Mulheres da Secretaria de Participação Popular, Direitos Humanos e Mulher, em parceria com

11 <https://www.amazon.com/Rainha-Tet%C3%AA-hist%C3%B3ria-Benguela-Portuguese/dp/1549519646>.

12 <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=15729¬icia=exposicao-homenageia-tereza-de-benguela-e-outras-mulheres-afro-latina-americanas-e-caribenhas>.

13 <https://www.guaruja.sp.gov.br/mulheres-sao-homenageadas-com-medalha-tereza-de-benguela-em-guaruja/>.

as secretarias de Cultura e Educação e com a União de Negros pela Igualdade (Unegros), com Movimento Negro Unificado (MNU), com o Coletivo de Mulheres Negras Luz Negra – Entre Olhares e Movidade”¹⁴.

E não esqueçamos, que a Teresa atingiu até mesmo as tendências estéticas. Que aliás, a propagandeou como um símbolo feminino de valorização da beleza afrobrasileira, divulgada em meio a uma retórica que intenciona atingir a autoestima negra, sendo homenageada na única loja do Brasil especializada em diferentes texturas de cabelo crespo natural usado para o alongamento, chamada “De Benguela”¹⁵. Com o slogan: “sua pele carrega história. Nossa roupa ilustra”, a loja virtual *Bantu, Mulheres de Palmares*, divulgou a *Coleção Tereza de Benguela* que se dedica a peças de roupas que mesclam tendências de estilos africanos e remetem as princesas do continente¹⁶. O cabelo, o tecido que veste a mulher negra, os corpos que muitas vezes inscreve a prisão na “Casa Grande”, uma vez que ainda é recorrentemente estampado em meio aos uniformes de empregada doméstica, “cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (Gonzales, 1984, p. 159), onde perguntas acerca dos diplomas e méritos das negras é colocada em dúvida com frequência. Talvez por isso, os casos exemplificados inferem uma recriação estética de grande afeição a negritude feminina. Talvez por isso também, muitos editais de projetos sejam destinados as mulheres intelectuais negras ou ativistas que aderem a causa de combate ao racismo.

Não só prescrita em datas, como a que já foi anteriormente mencionada¹⁷, o seu nome carrega todo um campo de ação de combate

14 <https://www.marica.rj.gov.br/2018/11/27/alunos-e-professores-sao-premiados-no-concurso-de-redacao-e-desenho-teresa-de-benguela/>.

15 <https://www.hypeness.com.br/2019/11/inspirada-em-rainha-negra-brasileira-marca-e-1a-a-oferecer-texturas-de-alongamento-para-cabelos-crespos/>.

16 <https://www.hypeness.com.br/2019/11/inspirada-em-rainha-negra-brasileira-marca-e-1a-a-oferecer-texturas-de-alongamento-para-cabelos-crespos/>.

17 O prefeito do Rio, Marcelo Crivella, sancionou hoje (28) uma lei de autoria da vereadora Marielle Franco que inclui o Dia Tereza de Benguela e da Mulher Negra no calendário oficial da cidade. A data será comemorada anualmente, em 25 de julho. Site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/tags/dia-teresa-de-benguela-e-da-mulher-negra>.

às desigualdades sociais, a exemplo daquela que intitulou o evento “Semana Tereza de Benguela”, cujo intuito desdobrou-se em problematizar os mundos dos trabalhos nas mulheres negras brasileiras nos dias atuais¹⁸. Além destes houve também editais. Para se ter uma base disso, no ano de 2017 o Instituto Federal de Mato Grosso lançou “Edital Teresa de Benguela” para financiamento de ações sociais em formato de extensão, que visando selecionar dez projetos de cursos de qualificação para mulheres, estariam estimulando a promoção de cidadania e geração de renda às participantes¹⁹.

Nestas outras linguagens culturais e educativas, descentralizadas e periféricas, de identidades e pertencimentos; há outro lugar na história onde as memórias se reelaboram. Caminham com suas próprias pernas, alcançam passos longos, desenrolam outros percursos que não só escapam ao Estado, como problematizam o *estado de excessão* que ainda reverbera, ou busca se fazer presente e eficaz sobre a população afro-brasileira e contemporânea. Por outro lado, é também nestas outras linguagens feministas envolvendo raça, que Tereza não é só resistência, e sim a versão mais nua, crua e rasgada de re-existir. E então, eis que a erupção acontece e a Tereza desanda num plural das versões de si estendida sobre as mulheres e seus possíveis. Elas reinventam suas redes de afetos, reordenam a gramática normativa de seus corpos, fazem dos tambores, da oralidade marginal e silenciada, o grito estrondoso dos seus. São estas mesmas mulheres que sacodem a vida para que surjam frestas, e dali emanam o rombo das fendas, o despertar dos amanhãs e um desfecho que as conectam. Vínculos improváveis. Ligação das mutáveis. Vasos comunicantes espontâneos. Rainhas das trans-formações diárias. Na política do ódio e da morte, nesta fronteira inacabada do além, suas versões se tornam mais amorosas do que nunca (Piedade, 2017). Corpos de festa e de luta, corpos do trabalho e do cuidado, corpos das representatividades

18 <https://www.geledes.org.br/semana-tereza-de-benguela-discute-o-mundo-do-trabalho-da-mulher-negra/>.

19 <http://proex.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/edital-teresa-de-benguela/>.

particulares que se lancem ao movimento e jamais deixem de ocupar a rua e lembrar-se dos pares. As dores as unem, as memórias as educam e as culturas as alimentam. Autonomia construída.

Em outras palavras, as Terezas de Benguelas são acima de tudo uma prática, emancipadora e ordinária. Para interromper as uniformidades elas se fragmentam nas escritas e saberes descentrados, nas manifestações culturais, nos campos artísticos, nos movimentos sociais... porque enfim, elas se *tranvestem*. Como afirma a feminista decolonial Bisadeco (2013, p. 2), o ato de se transvestir é um exercício de incorrer nomadismos subjetivos: “os modos estéticos de representar a memória simbólica colonial, as fugas identitárias contestatórias e transfigurações de identidade”. É assim, que “assumindo a estética do fragmento, os restos das identidades, as representações mutiladas, em uma narrativa não linear, que expõem uma fratura da modernidade” em meio a uma “genealogia colonial” (Bidaseco, 2013, p. 2), que Tereza de Benguela chega até nós.

Neste caso, não roga quilombo Grande, Quaritêre ou Piolho. É o nome dela que nos alcança e se multiplica fragmentadamente. Mesmo porque essas nomeações são coloniais, dadas por homens e impressas na documentação escrita. Terminologias inferidas em processos de “descobrimento” e “destruição” dessas comunidades negras. Conforme a feminista Anny McClintock, muito bem nos lembrou “o descobrimento é sempre atrasado. A cena inaugural nunca é, de fato, inaugural ou originária. Alguma coisa sempre aconteceu antes” (MacClintock, 2010, p. 54). A insistência dos colonizadores em apagar o feminino na denominação, e inscrever uma temporalidade as “novas terras” e práticas existentes nas fronteiras, assimilando com nomeações masculinas, recorrem a dois planos: colocar e legitimar zonas de periculosidade para anular tudo que lhe dê um ar distintivo e original – naquela retórica de que as margens são vulneráveis e que ali rola de tudo. Mesmo porque segundo Mary Douglas (1966, p. 78), nestes discursos “o perigo está nos estados de transição”.

E têm-se também o “desejo de uma única origem, ao lado do desejo de controlar a origem dessa origem” (MacClintock, 2010, p. 54).

Somado a isso, o “mito da origem” está sempre envolto a noção de “vazio demográfico”, a desposseção tanto de gênero quanto de raça. Admitir que os quilombos não fossem “descobrimientos” seria a mesma coisa que os colonizadores portugueses admitissem que os povos colonizados reivindicariam os direitos territoriais originários e o “patrimônio masculino e brancos é assegurado violentamente, assim como a inseminação sexual e militar de um vazio anterior”. É dentro desta vertente que a noção do quilombo comandada por Benguela tem uma narrativa originária patriarcal, nos documentos oficiais deixados, marcada por um discurso colonial bem recorrente, que revela uma contradição: “pois ela é figurada como avançando no espaço geográfico, mas regredindo no tempo histórico, para aquilo que é figurado como uma zona pré-histórica de diferença racial e de gênero” (MacClintock, 2010, p. 57). E como bem observou McClintock (2010, p. 58), nestas versões, “as mulheres, são a terra que está por ser descoberta, penetrada, nomeada, inseminada e, acima de tudo, possuída”. E mais, simbolicamente “reduzidas aos olhos dos homens, ao espaço em que travam as disputas masculinas” muitas dessas mulheres, “experimentam dificuldades particulares ao reivindicar genealogias alternativas e narrativas alternativas de origem e nomeação”.

É por isso que nas versões feministas negras, nossas Benguelas não se bastam nessas retóricas oficiais. Elas seguem adiante em novos formatos e com outras escolhas. Multiplicam-se por aí. Nestas, as “escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo não apenas descrito, mas acima de tudo vivido (Evaristo, 2005, p. 205).

Referências

- AMADO, Janaína; ANZAI, Leny Caselli. **Anais de Vila Bela** (1734 -1789). Cuiabá: EdUFMT, 2006. Coleção documentos preciosos.
- ANGENOT, Geralda de Lima; SOARES, Cezanildo Alves. Aspectos morfológicos do falar afroguaporeano. In: **Revista Eletrônica Língua Viva**. V. 1, n. 1, 2011.
- BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina: Da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2010.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras negras: invisibilidade expropriadora. **Textos e Debates**, Santa Catarina, a. 1, n. 2, p. 7-23, 1990.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço Branco**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- COSTA, Manuela Areias; SILVA, Luciano Pereira da. "Patrimônio Cultural, Festas e Lutas Políticas em Comunidades Quilombolas de Mato Grosso". In: **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 12, n. 22, Jan/Jun.2020.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-212.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1968.
- GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244.
- GUIMARÃES, Carlos Magno. "Mineração, quilombos e Palmares – minas gerais do século XVIII". In: "REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- LIMA, José Leonildo. **Vila Bela da Santíssima Trindade – MT: sua fala, seus cantos**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade de Campinas, 2000.
- LORDELO, Monique Cristina de Souza. **Indígenas, escravizados negros e homens livres na fronteira do Mato Grosso, Bolívia e Paraguai: fugas, contrabandos e resistências (1750-1850)**. Tese de Doutorado em História Social, Universidade Estadual de São Paulo (USP): São Paulo, 2019.

LOURENÇO, Sônia Regina. A emergência de comunidades étnicas das comunidades quilombolas da Chapada dos Guimarães. In: **Áfro-Ásia**, 52, 2015.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. **“Quilombos, Cabixes e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII.** Goiânia: Associação Brasileira de Antropologia – GT 48: Saberes coloniais sobre os indígenas em exames: relatos de viagem, mapas, censos e iconografias. Junho de 2006.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. Memórias portuguesas sobre os selvagens: cultura e história nas relações étnicas em Mato Grosso no século XIX. In: **Actas do Congresso Luso-Brasileiro Portugal: Memórias e Imaginários**, V. II. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: 2000.

MACHADO, Maria de Fátima Roberto. **Relações coloniais e confrontos culturais: índios e portugueses em Mato Grosso no século XVIII.** ANPOCS, 2002.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. Remanescentes das comunidades dos quilombos: memória do cativo, patrimônio cultural e direito à reparação. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, São Paulo, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo, sp: n-1 edições. 2018.

MCCLINTOCK, Anny. **Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate imperial.** Editora Unicamp: Campinas, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n.53, p. 239-252 (2008).

MILLER, Joseph. **Poder político e parentesco: os antigos estados Mbundu em Angola.** Luanda: Arquivo Histórico Nacional-Ministério da Cultural, 1995.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado.** São Paulo, SP: Perspectiva. 2017.

PIEDADE, Vilma. Dororidade. São Paulo: Nós, 2017.

PRICE, Richard. “Palmares como poderia ter sido”. In: “REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história:** descobrindo historicamente o gênero. Santiago de Compostela: Sacauntos, 2012.

RODRIGUES, Bruno Pinheiros. **Homens de ferro, mulheres de pedra:** resistências e readaptações identitárias de africanos escravizados (...). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Mato Grosso: Cuiabá, 2015.

SILVA, Silviane Ramos Lopes. **Pérolas negras:** As mulheres de Vila Bela na luta pela afirmação da identidade étnica, 1970-2000. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de História/UFMT, Cuiabá, 2006.

VOLPATO, Luíza Rios Ricci. Quilombos em Mato Grosso: resistência negra em área de fronteira. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio:** história dos quilombolas no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 213-239.



Ernestina Suarez

A diáspora e a retomada de Eliane Potiguara: o sentimento de ancestralidade

Andreia Marcia Zattoni¹

Aprendi com minha avó indígena, com Salvador Dali e Paulo Freire a reconstruir uma imagem de nós mesmos, desconstruir imposições e a reconstruir nosso discurso. Nós – povos indígenas – precisamos nos salvar, antes mesmo que a demarcação das terras chegue [...] (Potiguara, Eliane, 2023, p. 123).

No universo da Literatura indígena contemporânea, entre tantas escritoras, Eliane Potiguara destaca-se pelo pioneirismo editorial: foi ela a primeira mulher indígena a publicar um livro autoral no Brasil, representando a voz feminina indígena. Ela tornou-se um ícone da Literatura indígena contemporânea para os novos escritores e escritoras indígenas. Hoje a autoria feminina indígena tem ganhado corpo na vereda do Movimento das Mulheres Indígenas, que tem se adensado no Brasil, mostrando ser hoje a maior frente de resistência e de luta por direitos indígenas. Excluídos os livros publicados como material pedagógico no âmbito da educação indígena, não por sua menor importância, mas por ter circulação restrita às etnias a que se destinam didaticamente, até 2024 foram publicadas mais de 70 obras de autoria indígena feminina e 41 delas, mais da metade, foram publicadas entre 2019 e 2024, o que demonstra que as publicações então se avolumando com o passar dos anos (Zattoni, 2024).

1 Servidora da UFMT, Mestre em Filosofia pela UFPR e Doutora em História pela UFMT. E-mail: andreia.ufmt@gmail.com

A Literatura indígena de autoria feminina agrega à literatura indígena dimensões específicas do universo feminino, tanto nos conteúdos abordados como nas perspectivas de “gênero”, tal como o vivenciam. Escrever de seu lugar de mulher faz ressoar perspectivas femininas sobre os acontecimentos. É falar de si ou dos eventos como partícipes da história. Eliane assim o fez e sua escrita não de despreza de sua militância pelos direitos das mulheres indígenas. Ela tornou-se uma voz que representa muitas vozes.

Eliane Potiguara nasceu em 29 de setembro de 1950 (dia de São Miguel, padroeiro de sua aldeia potiguara originária) e é formada em Letras (Português e Inglês) e em Educação pela UFRJ, com especialização em Educação e Meio Ambiente pela UFOP. Em sua bibliografia constam oito livros publicados de autoria própria e tantos outros em coautoria e em coletâneas. Como indígena mulher escritora/militante, Eliane “corre mundo” e segue atuante divulgando a literatura indígena e, através dela, colocando a causa indígena em pauta. Em seu site <https://www.elianepotiguara.org.br/> consta a informação de 13.754 livros vendidos e 1.703 palestras realizadas. Eliane escreveu, livros, cartilhas, poesias, ensaios, artigos, prefácios, organizou livros e participou de inúmeras antologias e comunicações (presenciais e virtuais). No quadro abaixo aparecem as obras de Eliane Potiguara:

Quadro 1 - Obras de Eliane Potiguara publicadas até 2024

POTIGUARA, Eliane. <i>A terra é a mãe do índio</i> . Rio de Janeiro: GRUMIM, 1989.
POTIGUARA, Eliane. <i>Akajutibiró: terra do índio potiguara</i> . Rio de Janeiro - RJ. Unesco, 1994.
POTIGUARA, Eliane. <i>O coco que guardava a noite</i> . Ilustrações Suryara Bernardi. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.
POTIGUARA, Eliane. <i>A cura da Terra</i> . Ilustrações Soud. São Paulo: Ed.do Brasil, 2015.
POTIGUARA, Eliane. <i>Metade cara, metade máscara</i> . São Paulo: Uka Editorial, 2018.
POTIGUARA, Eliane. <i>O pássaro encantado</i> . Ilustrações Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2014.
POTIGUARA, Eliane. <i>Conhori e as Icamíabas – guerreiras da Amazônia</i> . Cometa literatura. 2024.

POTIGUARA, Eliane. *Origens*. Coletânea. Editora do Brasil. 2019.

POTIGUARA, Eliane. *O vento espalha minha voz originária*. Grumin edições, 2023.

POTIGUARA, Eliane. *Questão Indígena Brasileira: Visto Minha Própria Pele sem Medo*. Editora de Cultura Ltda. 2024.

Fonte: elaboração da autora.²

As histórias de resistência das mulheres na Literatura que elas produzem cumprem o papel de expor múltiplos enfrentamentos, o de ser indígena e o de ser mulher: o de ser mulher mãe, o de ser mulher indígena em retomada, o de ser mulher em contexto urbano, o de pertencer à famílias diaspóricas muitas vezes como arrimos dessa família, o de ser mulheres lésbicas, e tantos outros. O patriarcalismo também se manifesta, de diversas maneiras, nas experiências de mulheres indígenas.

O modo de se perceber e de se viver como mulher nas diversas etnias variam conforme seus modos de organização social, relações comunitárias, espiritualidade, cultura material e imaterial. Alguns estudos historiográficos, e, principalmente, antropológicos, tem se debruçado sobre etnias específicas e buscado compreender como se dá essa vivência de gênero nas suas relações sociais e simbólicas.

Os estudos antropológicos mostram que não se pode universalizar uma suposta subalternização da mulher indígena, nos moldes como a cultura ocidental a compreende historicamente. Por isso o conceito de “gênero”, como categoria de análise para o entendimento de relações de gênero nas populações indígenas tem sido problematizado nas discussões teóricas.

Rita Segato, antropóloga argentina, teoriza sobre essas relações de gênero a partir da ideia de patriarcado de baixa intensidade. Segundo essa perspectiva, um tipo de patriarcado e uma distinção de gênero

2 Fontes consultadas: [https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publica%C3%A7%C3%B5es_\(ordenada_pelo_nome_do_autor\)](https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publica%C3%A7%C3%B5es_(ordenada_pelo_nome_do_autor)); redes sociais da escritora; livrarias especializadas em literatura indígena; entre outros.

existem e existiram nas sociedades indígenas, observado em vários estudos etnográficos. Porém, seria um patriarcado diferente daquele introduzido pela “intrusão” colonial, termo que ela usa para descrever os contatos iniciais entre indígenas e os invasores coloniais. Os gêneros seriam definidos por lugares distintos ocupados pelas mulheres no corpo social em que estão inseridas. Essa diferenciação entre homens e mulheres não necessariamente importaria repressão ou desfavorecimento, permitindo às mulheres atuarem em domínios específicos de poder. A presença intrusiva da sociedade não-indígena em condição desigual de poder, desde os primeiros contatos, alteraria as relações de gênero anteriormente estabelecidas. “A colonial-modernidade infiltra-se na estrutura de relações da aldeia e as reorganiza a partir de dentro, criando a ilusão de continuidade ao mesmo tempo em que transforma seu significado, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes” (Segato, 2021, p. 101). Segato afirma que com o processo de colonização, entre outros fatores, foram atribuídas outras funções sociais aos homens, as quais interferiram na dinâmica de gênero preexistente, passando a surgir formas de patriarcado que antes não existiam. Segundo a autora, essas novas formas seriam muito mais violentas e opressoras para as mulheres, passando a vigorar um patriarcado que reproduziria as relações de gênero trazidas pelo processo colonial, permanecidas através da colonialidade e que ela denominou patriarcado de alta intensidade.

Argumento semelhante é usado pelo feminismo comunitário quando fala de entronque (tronco principal, junção, adensamento) patriarcal. Essa teoria atribui ao sistema patriarcal o fundamento de todas as outras formas de opressão, mas afirmando a possibilidade de estabelecimento de diferenças de gênero em uma sociedade igualitária. Para o feminismo comunitário, as sociedades indígenas equilibrariam as relações de poder nas relações originárias entre os gêneros, mas a partir da colonização essas relações teriam se desvirtuado em desfavor das mulheres (Carvajal, 2024). O feminismo comunitário utiliza a imagem de um corpo humano para exemplificar

o equilíbrio dos gêneros, mostrando que um lado do corpo não pode agir autonomamente, mas que partes diferentes tem que exercer as funções para as quais existem. O feminismo comunitário faz a crítica a teorias de gênero de cunho acadêmico e estrangeirismos que nada comunicariam a mulheres indígenas do campo ou de movimentos sociais da Bolívia, onde nasceu. De base comunitária, nascido junto aos movimentos de mulheres camponesas e periféricas, tem produzido uma literatura e militância crítica à decolonialidade e ao feminismo proposto por mulheres não-indígenas.

Maria Lugones apresenta uma leitura diferente, dizendo que o patriarcalismo e a vivência de gênero tal qual a concebemos hoje estariam ausentes nas sociedades nativas da América. A autora associa as discussões de gênero à um contexto protagonizado por mulheres não-indígenas e ela entende que “mulheres de cor”, entendidas como todas as não brancas, vivenciariam gênero não separado das implicações sociais de raça, classe e sexo. Lugones propõe uma leitura de gênero a partir da interseccionalidade, termo que ela também problematiza, propondo o termo fusão (Lugones, 2008). Lugones dialoga com a teoria da nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí, já declarando ter sido por ela influenciada. Oyèrónké Oyěwùmí publicou em 1997 o livro *A Invenção das Mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*, onde defende que o princípio organizativo das sociedades de tradição ioruba não se pautava por divisões de poder baseadas em gênero e sim pela senioridade.

Uma e outra interpretação traz elementos úteis para a análise das questões de gênero que vivenciam as mulheres indígenas, mas por ora fiquemos com o entendimento de que existe a diversidade étnica e que ela implica em diferentes visões de mundo, como nos diz Daiara Tukano:

No Brasil, assim como em outros países, a luta das mulheres indígenas não está para ser confundida com o feminismo, até porque nossos dilemas, nossos paradigmas estão dentro dos nossos para-

digmas de sociedade, que não são, necessariamente, os paradigmas da sociedade branca, da sociedade não indígena. Nós temos paradigmas de gênero próprios, paradigmas de poder próprios, dentro de cada povo (Culturas indígenas (2017) – parte 2/2, 2019).

Eliane Potiguara enfrenta o patriarcalismo com seus escritos e sua atuação política. Eliane usa a escrita para insurgir-se contra as tentativas de apagamento da história oficial que tentam encobrir outras histórias, histórias de vidas indígenas, história de mulheres indígenas. Por mais de 40 anos ela tem atuado em outras frentes em favor da causa indígena. Foi fundadora, em 1987, da organização indígena de mulheres GRUMIN/Grupo Mulher – Educação Indígena e por esse feito foi nomeada uma das “Dez Mulheres do Ano de 1988”, pelo Conselho das Mulheres do Brasil. O *Jornal do GRUMIN*, foi o primeiro veículo de comunicação impresso produzido por mulheres, circulando de 1985 a 1989, em sete exemplares. Antes de fundar o GRUMIN participou ativamente das discussões da elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Sobre essa participação na Constituinte escreveu no jornal feminista *Mulherio*³, o artigo “O problema dos índios por eles mesmos” onde afirma: “Está na hora do índio descer das prateleiras dos museus e caminhar junto ao movimento popular em busca da democracia” (1986, p. 16). Eliane Potiguara foi ativista em vários organismos internacionais e nacionais. Ela é membro do Comitê Intertribal, empreendedora social pela Ashoka, membra do Enlace Continental para Mulheres Indígenas e cônsul do movimento chileno Poetas del Mundo. Conforme informações presentes no seu *site* ela participou de 56 fóruns internacionais e mais de 100 nacionais, com destaque para:

- Em 1994, foi cofundadora do Comitê Inter-Tribal 500 Anos (kari-oka), por ocasião da Conferência Mundial da ONU sobre

3 Sobre narrativas indígenas em jornais alternativos feministas, da década de 1980 do século XX, como o *Mulherio*, conferir o segundo capítulo do livro *Indígenas Mulheres: entre colonialismos e resistência de longa duração – séculos XX e XXI*, de Paula Faustino Sampaio (Sampaio, Paula Faustino, 2021).

Meio-Ambiente, junto com Marcos Terena, Idjarruri Karajá e outros líderes indígenas do país;

- Em 1995, foi ao Tribunal das Histórias não contadas e Direitos Humanos das Mulheres/Conferência da ONU de 1995, na China, onde narrou a história de deslocamento compulsório de sua família;
- Em 1997, participou do Comitê Consultivo do Projeto Mulher_500 anos atrás dos panos, que culminou no Dicionário Mulheres do Brasil;
- Em 2001, participou da Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, em Durban, na África do Sul;
- Em 2005, Eliane foi indicada para receber o Prêmio Nobel da Paz pelo Projeto internacional *Mil Mulheres Para o Prêmio Nobel da Paz* – da Rede de Desenvolvimento da Espécie Humana – Redeh.
- Foi participante dos encontros internacionais, com apoio da ONU, para a elaboração da Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas/2007, aprovada depois de 22 anos da primeira proposição;
- Em 2011, Eliane Potiguara foi nomeada Embaixadora Universal da Paz em Genebra. (Cercle Universel des Ambassadeurs de la Paix – Genebra – Suíça);
- Em 2014 recebeu da presidenta do Brasil Dilma Rousseff o título da Ordem do Mérito Cultural do Ministério da Cultura;
- Em 2021, foi a ela concedido o título de doutora *Honoris Causa* pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

São muitas Elianes, muitas metades. Eliane Potiguara mulher indígena, indígena escritora, indígena militante, indígena professora, indígena poeta, indígena contadora de histórias, indígena de retomada

Potiguara, indígena em contexto urbano.... Todas elas estão presentes em sua obra, amalgamadas com o cimento do comunitário e do feminino. A literatura de Eliane conta sua história, de mulher indígena de família desaldeada, mas seus escritos diferenciam-se do gênero autobiografia porque ela não se põe como personagem principal que conduz a narrativa, nem ocupa centralidade nos fatos expostos, mas ao falar de si mesma, reivindica-se indígena, perspectivada pela sua condição feminina e étnica. Com essa identidade busca representar, a partir de sua história, a história de outros e outras. Fala como potiguara, mas não deixa de dialogar e falar de outros povos, outros tempos e espaços.

A arte de Eliane Potiguara é um monumento de denúncia e resistência. A força expressiva de seus relatos, poesias e contos, aliada à sua militância precursora no movimento indígena na década de 80 do século XX, nos delega um rico material de reflexão histórica. Ela reconhece as opressões e vulnerabilidades comuns às mulheres que tiveram a mesma experiência diaspórica de sua família ou que sofreram pela destituição de seus territórios. Para Eliane a escrita é revolucionária. Ela toma a escrita como estratégia contra o emudecimento involuntário imposto pela sociedade não-indígena, para se fazer conhecer em suas especificidades como coletividade, gritar com a voz ancestral, a qual nunca silenciou entre os seus.

Mas, além da dor, Eliane ressalta em seus escritos a positividade criativa e disruptiva da cultura indígena, reafirmando o valor de um modo de vida resistente às violências físicas, epistêmicas, políticas e espirituais. Uma resistência estética, porque parte da sensibilização e criatividade cultural, sentida nos corpos/mentes e pelos corpos/mentes compartilhadas. Para ela, a luta política nasce no corpo e é uma resposta ao modo como somos afetados no mundo. Eliane experienciou o sofrimento e aprendeu com sua avó, Maria de Lurdes, a resistência afetiva, não individualista, mas na sororidade, sensibilizando-se com, pelo e para o/a outro/a. Ela reafirma um entendimento do mundo desocidentalizado, anticolonial e antirracista. Um entendimento/

corporificado, vindo de suas experiências concretas como indígena em contexto urbano. Os pressupostos de sua história estão calcados nesse saber sentido no corpo, estético, em uma episteme indígena não dualista, que não separa substancialmente mente e corpo, nem homem e natureza. Essa sua história em sua Literatura é usada como denúncia no contexto dos movimentos sociais indígenas. A produção literária de Eliane em conjunto com outros e outras escritoras indígenas integram essa prática de resistência, tornando-se ela mesma, a Literatura, um instrumento de insurgência, um modo de revolucionar, um movimento social pela escrita.

Para assumir-se indígena potiguara, Eliane passou por momentos de autorreconhecimento que a levaram a identificar-se como indígena para então descobrir-se potiguara. Em seus escritos, Eliane conta sua história de vida usando vários recursos discursivos, como a poesia, contos, narrativa de testemunhos, memórias, crônicas, ensaios, relatos. Nesse percurso auto-histórico, ela faz a travessia de seu grande grupo familiar, composto em sua maioria por mulheres, para sua comunidade maior dos Potiguara. Histórias ouvidas na infância não a deixaram esquecer-se no meio urbano.

A menina foi ouvindo as histórias indígenas de suas tias, tias-avós e mãe, todas mulheres indígenas, migrantes de suas terras originárias. Com exceção de uma tia, todas se casaram, e tempos depois os maridos iam embora ou morriam, deixando-as sozinha com os filhos para criar e enfrentando o racismo e a intolerância da sociedade machista e preconceituosa. Por muitos anos, a menina teve essa história como cenário de vida, tornando-se uma pessoa muito observadora, calada, sensível e espiritualizada, herança das mulheres indígenas que, mesmo fora das terras originais e violentadas pelo processo histórico, político e cultural, mantiveram sua cultura e seus hábitos tradicionais, principalmente os seus laços com os ancestrais, a cosmologia e a herança espiritual (Potiguara, 2020a, p. 81).

A travessia geográfica de retomada foi possível porque o mundo potiguara e o desejo de retornar estiveram nela sempre presentes, pelas palavras e sentimentos de sua avó, figura central em seus escritos. A retomada indígena de Eliane, começou com a memória ancestral transmitida oral e culturalmente pelas mulheres mais velhas dessa família, em um transitar do tempo passado para o presente e de volta ao passado, em movimento espiralar contínuo, reatualizando a ancestralidade vivenciada: “toda a origem das coisas tem um recomeço” (Potiguara, 2023, p. 123). Em um mundo esfacelado pela diáspora, a mediação das palavras contadas e cantadas, traz o passado ao presente e prenuncia possibilidades de resistências futuras.

Como indígena de segunda geração residente no Rio de Janeiro, longe de seu território Potiguara, Eliane faz uma reflexão sobre etnicidade, identidade e pertencimento, a partir do encontro com a ancestralidade. A memória oral e ritualizada nas práticas cotidianas familiares ganha uma dimensão histórica e libertária.

Essa extensão celular de uma cultura generalizada era parte do todo. Minha pequena vida e pequena história faziam parte de um contexto social, político e econômico. Tinha origem, tinha nome, tinha etnia. Então eu existia (Potiguara, 2023, p. 34).

A palavra, os cantos, as rezas, os hábitos cotidianos constroem, rememorando e recriando a pertença étnica. A narrativa ancestral é um acontecimento, para além da função comunicativa baseada na designação abstrata de nomear e referir-se a algo (Martins, 2021). Na oralidade a história se constrói. Em Eliane, esse saber transmitido pela oralidade das mulheres de sua família, torna-se registro escrito na sua literatura. A palavra falada lhe deu os fundamentos de sua ação política e de sua criação literária, reconhecido na dedicatória à sua avó no livro *Metade cara, metade máscara*.

À minha falecida avó indígena Maria de Lourdes, que, no início do século XX, teve seu pai desaparecido por ação colonizadora no estado da Paraíba. Suas quatro filhas indígenas, ainda adoles-

centes, migraram compulsoriamente dessas terras, sacrificando-se, como outras mulheres indígenas anônimas, pela construção de um momento novo na luta dos povos indígenas brasileiros hoje, o reconhecimento do grande contingente de descendentes de indígenas e de indígenas desaldeados. (Potiguara, 2018, p. 5)

Sua caminhada até o território de seus antepassados, em Rio Tinto, Paraíba, é um reencontro com sua etnia originária e é lá que Eliane se fortalece como ativista. Essa militância terá uma característica marcante: a *causa da mulher indígena* e a *diáspora interna* – com a denúncia das violências (física, moral, psicológica, epistêmica, sexual...), a luta por direitos e a afirmação do poder de resistência e dos saberes ancestrais. Mas quando se deu a retomada indígena de Eliane? Já estava nos peixes pendurados na cozinha de avó, na cura pelas ervas e emplastos de minhoca, nas histórias e sussurros amedrontados. Ela se faz em contínuo refazer-se e está nesse poema *Eu Não Tenho Minha Aldeia* de Metade cara, metade máscara (2018, p. 151):

Eu não tenho minha aldeia
Minha aldeia é minha casa espiritual
Deixada pelos meus pais e avós
A maior herança indígena.
[...]
Mas eu não tenho minha aldeia
E a sociedade intolerante me cobra
Algo físico que não tenho
Não porque queira
Mas porque de minha família foi tirada
Sem dó, nem piedade.

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho o fogo interno
Da ancestralidade que queima

Que não deixa mentir
Que mostra o caminho
Porque a força interior
É mais forte que a fortaleza dos preconceitos.

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é Meu Coração ardente
É a casa de meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário que nunca
Onde eu possa jogar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito.

Eliane Potiguara não fez a “viagem da volta”⁴ sozinha. Sua família esteve com ela: filho, filhas e o cantor Taiguara, seu companheiro uruguaio de origem Charrua. Todos, direta ou indiretamente, sofreram com sua luta política. Seu casamento com Taiguara, perseguido pela Ditadura civil-militar na década de 70, já a tinha feito conviver com a opressão. Antes, ainda na adolescência, com sua mãe, havia vivenciado a brutalidade do autoritarismo de Estado. Eliane narra esse episódio em uma entrevista para a edição da Coleção Tembetá, em 2018:

— A polícia esteve na nossa casa. Lá na nossa comunidade. Ela e o meu irmão estudavam música na Escola Nacional de Música. E morávamos nesse bairro proletário. Um dia, em 1968, nós re-

4 O termo “viagem da volta” foi usado por João Pacheco de Oliveira: “Enquanto o percurso dos antropólogos foi o de desmistificar a noção de “raça” e desconstruir a de “etnia”, os membros de um grupo étnico encaminham-se, frequentemente, na direção oposta, reafirmando a sua unidade e situando as conexões com a origem em planos que não podem ser atravessados ou arbitrados pelos de fora. Sabem que estão muito distantes das origens em termos de organização política, bem como na dimensão cultural e cognitiva. A “viagem da volta” não é um exercício nostálgico de retorno ao passado e desconectado do presente (por isso não é uma viagem de volta)” (Oliveira, 1998, p. 65).

cebemos a polícia em casa, vasculhando a nossa casa toda. Eles queriam saber por que a minha mãe, que era pobre, indígena e morava ali naquele lugar, vivia naquele gueto, como é que ela ia nessa Escola Nacional de Música e num restaurante chamado calabouço, não sei se vocês já ouviram falar.

– Foi onde morreu o estudante Edson Luís, assassinado pela repressão militar..., não é? O que gerou os protestos todos que levaram a passeata dos Cem Mil.

– Foi, naquela mesma época. E a polícia foi procurar minha mãe para entender por que ela frequentava esse restaurante. Eu lembro que a gente, eu e meu irmão estava junto, e teve que se esconder debaixo de uma mesa. Só memórias que eu tenho.

Os acontecimentos de perseguição política na vida de Eliane, testemunham a contínua e permanente violência contra os povos indígenas. São cinco gerações atravessadas pela colonialidade, desde sua bisavó migrante Maria da Luz. Vivenciaram opressões do poder político e econômico hegemônico; sentiram a desvalorização de seus saberes ancestrais (epistemicídio) e a discriminação racial; foram marginalizadas socialmente e invisibilizadas pela história.

A escrita de Eliane torna-se um manifesto a partir das vivências da retomada. Essas experiências concretas como mulher desaldeada, de quem fez o “caminho da volta”, tornam-se material de reflexão e inspiração em seus escritos auto-históricos. A bandeira da diáspora indígena em território nacional tornou-se presente na sua obra e no seu discurso, com a força de quem viveu décadas dessa realidade. Eliane alerta-nos para a história das mulheres migrantes em virtude de perseguições políticas e assassinatos de lideranças. Ela mesma, testemunha viva, e sua auto-história narrada revela-nos esse fato invisibilizado internamente pelo próprio movimento indígena e, também, nos escritos históricos.

Povos indígenas, povos ressurgidos, emergentes, indiodescendentes, índios desaldeados, deslocados e migrantes grupais ou migrantes individuais não podem ficar à mercê de análises

antropológicas burguesas, insensíveis e intolerantes, de governos racistas, preconceituosos e autoritários, seja este, seja aquele. As almas dessas pessoas devem ser respeitadas porque têm a história de seus antepassados; têm a história das mulheres e de homens decididos. Temos discutido muito também a questão da migração. [...] As histórias dessas mulheres indígenas, empurradas para o lixo da sociedade nas grandes cidades como Manaus, Belém, Fortaleza, Boa Vista, Recife e demais cidades não podem ficar invisíveis como ainda estão (Potiguara, Eliane, 2018, p. 101).

A escrita manifesto de Eliane se faz em um *continuum*: tem suas raízes na infância urbana e se realiza em permanente diálogo com essa memória aprendida.

Eliane Lima dos Santos, nascida no Morro da Providência do Rio de Janeiro, em um “gueto indígena” (Potiguara, 2020, p. 14). A infância de Eliane é contemplada em sua obra literária ganhando destaque pelo registro da presença das mulheres em sua criação. Esse viver como mulher e com mulheres percorrerá toda a sua trajetória artística e ativista e esse fato é registrado em todos os seus livros, em um contínuo e intenso olhar para o universo feminino. A infância de Eliane foi marcada pelas dificuldades de sobrevivência, com experiências de pobreza, mas também com vivências de cuidado amoroso. Sua mãe, Elza, ficou viúva e teve o amparo de sua mãe, Maria de Lurdes, para o cuidado dos dois filhos.

Em 1956, quando a filha de Elza já tinha 6 anos de idade, Maria de Lourdes, mulher indígena, analfabeta, paraibana, nordestina e, então, quase mão de obra escrava nas feiras cariocas, iniciou o processo de criação da menina, para ajudar Elza, que trabalhava como faxineira em uma empresa (Potiguara, 2018, p. 25).

Em várias passagens de sua obra, Eliane expõe as dificuldades materiais de sua infância, como a de dormir em um baú fechado para evitar as mordidas de ratazanas que transitavam à noite pela casa (2020a, p. 16). Viveram nas ruas e foram se estabelecendo em vários

lugares conforme as oportunidades apareciam. A família ampla de Eliane sempre esteve presente. Era um viver comunitário.

Essa é a memória que eu tenho. Do outro lado ficavam as putas da Zona do Mangue. [...] Daí minha família inteira foi morar naquela casa. Saímos do alto do Morro da Providência, lá de cima, e descermos. Quando minha avó conseguiu essa casinha, veio todo mundo morar junto. Morava todo mundo empilhado em dois cômodos. [...] A cozinha era fora de casa e o banheiro era comunitário. Quando eu ia tomar banho, passava por um corredorzinho assim bem estreitinho, só dava pra passar uma pessoa. Se o sabonete caísse você passava a mão naquele lodo horrível, naquela sujeira, porque os dois lados eram lodo preto, todo fedido (Potiguara, 2020a, p. 15).

Nesses dois cômodos transcorreu grande parte da infância de Eliane. Foi neles que Eliane conviveu com sua avó, principal fonte de memórias ancestrais potiguaras. “As pessoas precisam viver juntas para poder viver essa experiência de contar história e uma das maneiras de viver junto são núcleos e comunidade” (Memórias Ancestrais – Corpo de Memória – Ailton Krenak, 2023, loc. 11min22seg). A família de Eliane era seu núcleo ancestral. A ancestralidade indígena vivenciada comunitariamente por Eliane se revelou nos hábitos cotidianos, em cantos, em relatos, no uso de ervas medicinais para a cura de doenças, no preparo de alimentos. Ancestralidade manifesta no modo de vida, chamado de imemorial por Eliane, que só mais tarde ela o identificou como potiguara. É uma ancestralidade em movimento, sem referência a uma pureza étnica, mas em reconstrução mnemônica, garantidora de pertencimentos coletivos. Mais tarde refletindo sobre os hábitos e práticas culturais de sua família, Eliane reflete:

Maria de Lourdes era uma curandeira: não só curou pessoas estranhas como também dois tumores de sua neta, alojados um no olho outro no mamilo, com uma mistura de minhoca amassada, teia de aranha e visgo de jaca (Potiguara, Eliane, 2018, p. 25).

Vovó quando chegava da feira, tirava a roupa, ficava pelada, e tinha os dois peitões, assim, grandes, e um barrigão. A cozinha da vovó, que era lá fora, era assim: tinha uma corda com carne seca, peixe, tudo pendurado. [...] Aipim, macaxeira, inhame, fruta pão. [...] Eles sempre pediam minha urina, que tinha que ser de moça virgem para adubar o mamoeiro. [...] tinham coisas, muito, muito interessantes, e quando eu começo a pensar sobre isso aí que eu começo a ver que nós realmente tínhamos hábitos diferentes dos vizinhos (2020a, p. 16-18).

A construção de identidade se faz reconhecendo-se diverso/a de um outro/a. O processo de reconhecimento identitário é baseado na diferença, mas em relação às diversas etnias indígenas, as diferenças também são pensadas em uma comum condição: a de sujeitos coletivos que historicamente vivenciaram a colonização e vivenciam, até hoje, a colonialidade. Nesse sentido, a identidade como diferenciação entre os povos existe conjuntamente com a igualdade dessa condição de colonizados. O poema de Eliane, *Oração pela Libertação dos Povos Indígenas* (2018, p. 33) dedicado à Marçal Tupã – Y, liderança Guarani Nhandewa, assassinado em 1983, sintetiza essa ideia:

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e torar minha raiz.
Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar minha
razão
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
[...]
Não se apaga dos avós – rica memória
Veia ancestral: rituais pra se lembrar
Não se aparam largas asas
Que o céu é liberdade
E a fé é encontrá-la.
Rogai por nós, meu Pai-Xamã

[...]

Nas noites de lua cheia, ó MARÇAL, chamai
Os espíritos das rochas pra dançarmos o Toré.
Trazei-nos nas festas da mandioca e pajés
Uma resistência de vida
Após bebermos nossa chicha com fé.

O pertencimento indígena ganha materialidade quando objetos se revestem de história. Uma pedra verde que Eliane ganhou de sua avó, além de ser referência simbólica de um passado vivido, também passa a ser elemento afetivo de união, em processo de formação para a resistência indígena.

Quando eu tinha seis anos, minha avó me deu uma pedra de cor verde alface clara, de uns 20cm, quase que transparente. Á tardinha vovó contava histórias, e eu e minhas pequenas mãos manuseávamos aquela pedra como algo magnético, mágico, poético e porque não dizer cosmológico (Potiguara, 2023, p. 34).

O uso de um talismã de pedra verde, chamado Muiraquitã, é bastante recorrente em várias etnias indígenas (muitas extintas), do Nordeste e Amazônia, mas sobretudo está presente na cultura dos povos do Pará amazônico, próximo ao rio Tapajós, sendo, hoje, o símbolo da cidade de Santarém. Atualmente é usado em colares, na maioria das vezes em forma de sapos e são bastante comercializados. O fascínio por essa pedra verde está registrado em vários documentos de viajantes e cientistas, desde o século XVII. Seu possível uso originário ainda configura objeto de pesquisas. Marcondes Lima da Costa, Anna Cristina Resque Lopes da Silva e Rômulo Simões Angélica (2002), no artigo *Muyrakytã ou muiraquitã, um talismã arqueológico em jade procedente da Amazônia: uma revisão histórica e considerações antropológicas*, fazem um apanhado histórico desses relatos até os atuais estudos sobre o Muiraquitã. Os autores mostram os diversos registros escritos sobre a pedra verde:

De la Condamine, em sua viagem ao longo deste rio, em 1735, descreve amuletos batraquianos em pedras verdes semelhantes a jade. Spix e Martius escrevem sobre *pierres divines* como pingente batraquiano em madrepérola e com nome de muraquêitã. Antigos escritos de Maurício Heriarte de 1662 descrevem amuleto com termos similares: baraquitãs, buraquitãs, puúraquitã, uuraquitã e mueraquitan. Finalmente Barboza Rodrigues em 1875 emprega o termo muyrakytã modificado por Barata em 1954 para muiraquitã, que entende como artefatos em forma de sapo confeccionados em pedra verde, com dois furos laterais. Teriam sido usados pelos povos Tapajó/Santarem e Conduri, que habitavam o Baixo Amazonas até a chegada do colonizador europeu, que os dizimou. Para elaborar os muiraquitãs acredita-se que esses povos utilizavam instrumentos engenhosos, mas principalmente muita paciência e habilidade (2002, p. 467).

É citado também o encontro com um grupo indígena composto só por mulheres, chamadas naquela ocasião de “Amazonas” e de “mulheres sem marido”.

Aparentemente os primeiros dados documentados sobre a história dos muiraquitãs, ainda que inferidos, surgem com Orellana, tido como o primeiro explorador a navegar o rio Amazonas rio baixo, ainda em 1542, quando teria combatido com índias guerreiras valentes, sem maridos, as quais denominou de Amazonas (2002, p. 467).

Narrativas ancestrais de várias etnias falam sobre a existência das “Amazonas” (nome exógeno de origem latina) chamadas de Ikamiabas. As Ikamiabas seriam mulheres que se rebelaram e decidiram viver à parte dos homens. Com algumas variações, contam que uma vez ao ano se encontravam com os homens de uma aldeia vizinha para poderem conceber. Após nove meses, se nascessem meninas permaneceriam entre as Ikamiabas, se fossem meninos eram entregues aos homens junto com uma Muiraquitã, a pedra verde, como agradecimento. Achados arqueológicos⁵ mostram peças

5 Cf também:(Prous e Navarro, 2020); (Costa *et al.*, 2021).

de Muiraquitãs em sítios arqueológicos de Santarém e do Maranhão, distantes mais de mil quilômetros um do outro. Como são objetos pré-históricos⁶ socioculturais não se sabe explicar a presença de ambos os artefatos em locais tão distantes, supondo-se que eram bens que transitavam por seu valor agregado em trocas comerciais ou culturais, mostrando, de qualquer maneira, a disseminação territorial do uso dos Muiraquitãs que supostamente “eram utilizados como amuletos, símbolos de poder, e ainda como material para compra e troca de objetos valiosos” (Costa, Silva e Angélica, 2002, p. 467).

Fiz essa brevíssima digressão histórica em registros europeus apenas para relacionar possíveis sentidos do presente entregue à Eliane por sua avó, como uma licença criativa de associação de símbolos e narrativas ancestrais que transitam no tempo e espaço, com similaridades incontestes, assim como as pedras verdes encontradas arqueologicamente transitaram longas distâncias. As narrativas das mulheres “sem homens” e suas muiraquitãs são simbolicamente apropriadas, como emblemas de resistência cultural, nas festas de Santarém, ou em plataformas de mídia social, como no *site* Ikamiaba, da pesquisadora indígena Fernanda Vieira, onde nos diz: “Sonho ou realidade, as “amazonas” de Abya Yala povoam nosso imaginário. Meu coração é de ikamiaba, então não se surpreenda se essa página for meu muiraquitã” (Vieira, Fernanda, 2020).

Para Eliane Potiguara, a pedra verde foi um presente, pleno de afetividade, de beleza natural. História, memória, natureza, criatividade, afeto: era o cotidiano de Eliane se materializando na pedra verde. Um significado espiritual e ancestral foi atribuído à pedra por Eliane, anos mais tarde.

6 O termo pré-histórico é usado nos estudos arqueológicos citados, mas aqui questionamos essa periodização europeia ocidental porque não definimos o período histórico a partir do domínio da “escrita” e nem partimos da ideia de que povos ágrafos eram povos sem história. Mesmo porque, também, não consideramos a cultura indígena sem escrita alfabética como ágrafa, sendo os grafismos corporais e cestarias, por exemplo, modos de se grafar e registrar a História. Discutiremos com maior profundidade sobre povos de cultura oral em capítulos posteriores.

Meu olhar se fixava naquela pedra e meus ouvidos nas histórias de minha avó Maria de Lourdes de Souza. Essa pedra era a extensão cosmológica de nossa cultura indígena, o lado que não se podia tocar, era a história, o lado imemorial, o transcendental, o espiritual possivelmente, a essência de nossas vidas. Isso nos pertencia verdadeiramente? Representava a cultura de nossa família? Representava a cultura e extensão cultural de um povo colonizado, catequizado? Seria o que a líder e pajé potiguara, Maria de Fátima Potiguara, assim como os velhos e velhas, chamavam de “mesinha” (cultura de mesinha)? Certamente que sim (Potiguara, 2023, p. 34)!

Os símbolos culturais, de base material ou imaterial, podendo ter características mágicas ou religiosas, interferem nas vivências dos povos, criando valores, vínculos comunitários, podendo ser usados para fortalecimento político e identitário. A “mesinha” a que se refere Eliane está associada a várias práticas religiosas do Nordeste, como o Catimbó, a Jurema, o Toré. São comumente chamadas de “sessões de mesa” ou “mesinha” e integram o corpo de rituais destas práticas, com variações conforme as tradições e recriações culturais de cada povo ou grupo praticante, construídas pelas memórias ancestrais:

O povo indígena sobrevive há séculos de opressão porque tem como maior referencial a tocha da ancestralidade, do perceber intuitivo, da leitura e da percepção dos sonhos, do exercício da dança como expressão máxima da espiritualidade e da valorização da cultura, das tradições, da cosmovisão personificada na figura dos mais velhos e das mais velhas [...] (Potiguara, 2018, p. 97).

Ancestralidade que quer dizer memória e valores éticos. Memória não como acesso a fatos arquivados na mente, como um elemento estável do que já ocorreu, mas memória como acesso criativo à afetos, imagens, lembranças, que ao serem atualizadas reconfiguram o próprio passado e redefinem, perpetuamente o presente e as possibilidades futuras. Memória não quantificada, medida, datada: memória/imemorial, memória/corporal, memória/ação, memória/movimento e que se dá, também, no plano dos afetos e do “segredo”,

com códigos culturais de interesse daqueles que produzem esse tipo de saber. Elementos chamados de mágicos, simbólicos e religiosos pela cultura não-indígena.

A pedra verde de Eliane foi, por ela, imbuída de significados e alimentou os vínculos afetivos com a sua avó e com a sua ancestralidade. As mulheres de sua família, além de transmitirem fundamentos culturais da ancestralidade indígena, reforçaram em Eliane a compreensão de que é pela sensibilidade e comunhão que se mantém os laços étnicos.

Naquela pedra verde alface que o mundo cosmológico se formou em minha mente, pelas histórias que minha avó [...] contava, enquanto retirava lândeas de meus cabelos negros, longos e lisos. Às vezes eu me sentava entre as pernas de minha mãe, e num calor e carinho sobre-humanos [...] eu quase dormia. [...] Depois vovó me dava o café da tarde, beiju caseiro, inhame ou fruta pão quentinho que eu adorava (Potiguara, 2023, p. 36).

Os vínculos amorosos não se separam dos aprendizados culturais, mas sim os possibilita. Esse aprendizado é antes de tudo estético, porque percorre o caminho que vai da sensibilidade à ética e à prática criativa de transformação de si e dos outros, socialmente e amorosamente compreendidos. É uma teoria/prática amorosa como nos ensina Paulo Freire, mestre declarado de Eliane. Ela diz que começou a ler Paulo Freire na Escola Normal, com quinze anos: “eu sempre cito Paulo Freire, porque foi ele quem me deu o grande despertar espiritual, mental, político, de quem eu era. Como menina, como mulher, como indígena” (Potiguara, 2023, p. 36). Mais tarde, no início de sua militância, ao participar de uma reunião com representantes de movimentos sociais, em Pernambuco, ela o conheceu pessoalmente.

A busca por justiça social e libertação coletiva, é menos devedora de uma racionalidade instrumental que de uma sensibilização com a condição do outro. É assim que se chega a uma Ética do amor em contraposição a uma Ética da dominação. Diante da dor, “o amor

entre os povos e pessoas é o antídoto para o nascimento do novo [...] e nova ética (Potiguara, 2023, p. 64). A proposta de libertação de Eliane Potiguara estende-se assim das suas opressões particulares, de uma ética autocentrada nas questões que mais de perto a tocavam, para uma ética coletiva amorosa. Sua obra e suas pautas de ativismo, contemplam a questão indígena atrelada a questões de gênero, mas incorporam outras demandas sociais: o antirracismo, a educação, a questão ambiental, a saúde, as desigualdades econômicas, a literatura... Esses temas permeiam toda a sua obra.

A infância de Eliane foi marcada por esse amor e pelo cuidado. Ela pouco se relacionou com outras crianças. Foi alfabetizada em casa e tarde foi para a escola.

Eu chorava muito e tomava banho dentro de casa, numa bacia. [...] Passei alguns anos de minha vida nessa prisão domiciliar. Eu vivi presa dentro de um quarto e não tive infância com as crianças, não pude brincar [...] só conhecia as crianças que nasciam na nossa própria família (2020a, p. 16).

As dificuldades que as mulheres trabalhadoras enfrentam nos cuidados dos filhos não deixou de estar presente na vida de Eliane. Sua mãe, faxineira, e sua avó, vendedora de bananas nas ruas do Rio, sobreviviam de seu trabalho e Eliane menina foi criada na gestão desse tempo dedicado ao trabalho. A proteção excessiva também se deu em função do gênero. Sua avó, mãe adolescente vítima de estupro aos doze anos, carregou as marcas da violência que se transformou em medo e superproteção, como Eliane nos conta em entrevista de 2018:

Faziam muita festa do outro lado do muro. A minha avó um dia me levou para essa festa. [...] E depois, a minha avó passou a não me deixar mais ir, porque eu já comecei a me tornar mocinha, aí o pessoal já me olhava interessado. Eu só tinha uns 10 anos, uma coisa assim. Mas desde então ela não me levava mais para esses lugares, porque ela não queria que eu me envolvesse com essas pessoas. Ela buscava muita proteção para mim (2020a, p. 17).

O cuidado com Eliane também pode ser compreendido como estratégia de sobrevivência, material e cultural, do grupo familiar indígena.

Eu acordava às quatro da manhã pra estudar todos os dias, minha mãe trazia um copo de leite, aí quando tinha o bifeinho, o bifeinho era para mim. E foi assim que eu fui tendo consciência de quem eu era, de onde eu vinha, e do esforço que elas faziam para eu poder estudar numa escola preparatória para ser normalista, pra ser professora, que era o sonho da minha avó. Juntava a família inteira dando um dinheirinho pra poder pagar o pré – Normal, como chamavam naquela época. Toda a família era analfabeta, não tinha estudo, e todo mundo se juntava pela Eliane e a Eliane foi a primeira pessoa, naquela família, a conquistar um diploma de professora primária (2020a, p. 22-23).

Quando foi alfabetizada, Eliane passou a ler e escrever as cartas que as mulheres recebiam e enviavam à Paraíba, sua terra Potiguara. O vínculo identitário se fortalecia nessas correspondências. Por elas, a família mantinha contato e partilhava notícias cotidianas, inquietudes e sofrimentos. O medo e a tristeza embalavam essa escrita e essas leituras, transformadas em lágrimas e sussurros. Essa escrita sensível da concretude da vida foram as primeiras letras de Eliane. A estética dessa escrita já era atravessada pela ética da sensibilidade amorosa da troca. Partilha de sofrimentos que fortaleciam laços comunitários.

[...] quando eu comecei a escrever, minha avó falava pra mim assim: “Agora você vai começar a escrever pra mim. Vai escrever tudo então...”. Chegavam umas cartas e ela me mandava ler e depois responder. Minha vó sempre chorava: “Ah, diz pra fulano isso, e depois aquilo e aquela coisa. Nós estamos aqui, está acontecendo tal coisa...” E naquelas cartas ela contava a história dela e chorava sempre. Sempre vi a minha avó chorando, minha mãe chorando, minhas tias. Elas se reuniam num canto e não deixavam eu escutar a história. Mas eu escutava... (Potiguara, 2020a, p. 19).

Eliane, ao escrever e ler as cartas, foi percebendo que havia algo que subjazia ao sofrimento, como um segredo. A interdição da fala, o proibido, foi sendo explicado e digerido aos poucos durante anos e anos de escrita. Falar de suas histórias e de sua etnia Potiguara ainda causava temor. A negação da condição indígena foi construída no sofrimento de uma história de desterro. As cartas da Paraíba deixavam um rasto de tristeza e Eliane comenta que quando sua avó recebia as notícias de lá, “sempre bebia demais” (2020a, p. 81). O alcoolismo está presente no mundo indígena desde que o processo colonizador trouxe a bebida alcoólica para o Brasil. Alguns povos indígenas produzem bebidas alcoólicas tradicionalmente, mas com concentração alcoólica menor que as bebidas dos não-indígenas e seu uso, geralmente, estava associado a rituais e festas ocasionais. Além da doença do vício, e aproveitando-se dela, existe a prática de não-indígenas pagar com cachaça o trabalho indígena, ou ainda, utilizar a cachaça antes de negociações comerciais, como denuncia Daiara Tukano também relacionando alcoolismo e suicídio, outro grande problema entre populações indígenas:

Desde criança tive a percepção que o alcoolismo é uma doença e uma forma de suicídio lento, sintoma da dor de nosso genocídio: as pessoas bebem para esquecer da dor, se anestesiam enquanto o álcool as mata, ou as faz se matar umas as outras. Os índices de alcoolismo são enormes nas populações indígenas, na região de São Gabriel da cachoeira é endêmico. Lembro das lágrimas de minhas tias ao relatar os problemas do álcool em nossa comunidade e de como juntas tentávamos decifrar maneiras de fugir desse ciclo de violência mortal tecido entre o preconceito, a violência, a tristeza e o álcool (Tukano, 2019).

Eliane conviveu com o alcoolismo de sua avó e as palavras ditas por ela para que Eliane as colocasse nas cartas, foram expondo, pouco a pouco, para a menina Eliane, essa trajetória de sombreamento de sua existência, de separação territorial e afetiva do seu lugar de origem, que tanta dor lhe causou: “a verdadeira história de sua tão

sacrificada, marginalizada, racializada família migrante do Nordeste brasileiro” (2020a, p. 82).

Então eu comecei a ligar os fatos, comecei a perceber alguma coisa, isso aí, já com 11 anos. E comecei a perceber que nós éramos diferentes, quando a gente sofria alguma discriminação, ela [a avó], mesmo que fosse analfabeta, já estava consciente da discriminação que sofria. Como uma Índia... (Potiguara, 2020a, p. 19).

O sofrimento de sua avó e a amorosidade na lida diária e na transmissão cotidiana dos saberes ancestrais motivaram em Eliane uma escrita como transgressão. Essa característica literária da obra de Eliane nasceu na oralidade: sem o domínio da escrita, as mulheres que viveram com Eliane (sua mãe, mais tarde, formou-se enfermeira aos 60 anos) passavam seus saberes e suas angústias pela oralidade. A fala, com suas entonações e silêncios, é instrumento mais adequado para a vivência de afetos. Os códigos de representação da escrita são limitados no objetivo de sensibilizar. E sem sensibilidade não há desprendimento de si, fundamental para uma prática política comprometida.

[...] a gente transgrediu e escreveu a primeira carta. Porque não é só o Pero Vaz de Caminha que é importante como primeira carta, nós também fizemos a primeira carta em cima da oralidade indígena e que fui eu que redigi, ninguém registrou, ninguém sabia. Mas as lágrimas da minha avó são testemunhas dessas primeiras cartas, dessa primeira literatura indígena (Potiguara, 2020a, p. 35).

Referências

CARVAJAL, Julieta Paredes. Descolonizar las luchas: la propuesta del feminismo comunitario. **Mandrágora**, São Bernardo do Campo / SP. v. 24, n. 2, p. 145–160, 15 dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/mandragora/article/view/1224>. Acesso em: 16 dez. 2024.

COSTA, Marcondes Lima da, *et al.* Muryrakytã ou muiraquitã, um talismã arqueológico em jade procedente da Amazônia: uma revisão histórica e considerações antropogeológicas. **Acta Amazonica**. Manaus-AM. v. 32, p. 467–467, set. 2002.

COSTA, Marcondes Lima da, *et al.* Um muiraquitã em seu contexto arqueológico no lendário amazônico. **Amazônica – Revista de Antropologia**, Manaus-AM v. 13, n. 1, p. 101–120, 1 nov. 2021.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73–102, dez. 2008. ISSN 1794-2489.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Cobogó, 2021. 254 p. (Encruzilhada).

KRENAK, Ailton. **Memórias Ancestrais – Corpo de Memória**. São Paulo: SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida, 25 de mai. de 2023a. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7m8C2fKAIX8>. Acesso em 28 nov. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A Invenção das Mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero, 1997.

POTIGUARA, Eliane. **A terra é a mãe do índio**. Rio de Janeiro, RJ: GRUMIN, 1989.

POTIGUARA, Eliane. **Eliane Potiguara**. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial, 2020b. (Coleção Tembetá).

POTIGUARA, Eliane. **Literatura Indígena – Um Pensamento Brasileiro**. www.elianepotiguara.org.br. Disponível em: <https://www.elianepotiguara.org.br/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: GRUMIN, 2018.

POTIGUARA, Eliane. O problema dos índios por eles mesmos. **Mulherio** – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/mulherio-home/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

POTIGUARA, Eliane. **O vento espalha minha voz originária**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: GRUMIN, 2023.

PROUS, André; NAVARRO, Alexandre Guida. Os muiraquitãs das estearias do Lago Cajari depositados no Museu Nacional (RJ): estudo tecnológico, simbólico e de circulação de bens de prestígio. **Revista de Arqueologia**, v. 33, n. 2, p. 66-91, 31 ago. 2020.

SAMPAIO, Paula Faustino. **Indígenas mulheres entre colonialismos e resistência de longa duração – séculos XX e XXI**. Teresina, PI: Editora Cancioneiro, 31 ago. 2021 Tukano, Daiara, 2019).

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

TUKANO, Daiara. **Culturas indígenas**. São Paulo: Itaú Cultural, 25 fev. 2019. 10:52. (parte 2/2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BRR5a32NVIU>. Acesso em: 2 nov. 2022.

VIEIRA, Fernanda. **Ikamiaba**. [S.L.]: www.ikamiaba.com.br. 2020. Disponível em: <https://ikamiaba.com.br/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ZATTONI, Andreia Marcia. **A Arte Literária de Eliane Potiguara, Márcia Wayna Kambeba e Ehuana Yaira Yanomami**: cosmo-histórias indígenas espiralando no tempo. 2024 (Tese). Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/6660> Acesso em: 16 ago. 2025.



NEGRA
SOU

A teatrovivência praticada por mulheres negras

Danielle Souza Gabriel¹

O teatro negro contemporâneo são práticas cênicas que são atravessadas por experiências individuais, coletivas e ancestrais. Ou seja, práticas culturais que integram: a experiência do corpo, a estética negra, a dramaturgia de denúncia ao racismo, o aquilombamento, a performatividade, e a presença viva da memória. Partindo desse destaque, considero que os teatros vinculados à *teatrovivência* geralmente, mas não somente, apresentam características que se fazem fortemente presentes no teatro negro contemporâneo:

1. Vão ser teatros de uma forte estética negra. Estética essa que foge do padrão imposto pela sociedade ocidental. Nesses teatros, os elementos visuais e dramáticos que possuem saberes negros, por exemplo, as simbologias das roupas, a estrutura ritualizada da cênica, os batuques potencialmente presentes, os elementos cênicos como a presença de comidas, velas, guias, bebidas e etc, irão ser muito bem aproveitados nas partituras cênicas.
2. São teatros conectados com África, e assim como no teatro ritual africano, geralmente não possuem o texto dramático como o centro para a criação de uma partitura cênica, tendo assim uma característica voltada ao rito, a oralidade e a metodologia griot. Na maioria das vezes partem de experiências pessoais do próprio artista ou é uma performance onde o corpo do performer é o centro da criação e não mais o texto, o que justifica o porquê de ser bem relacionado com a performance e a performatividade.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Email: danysgbl@gmail.com

3. Vão ser teatros com potencial viés político engajado: considerando que são teatralidades de resistência e a todo o tempo sofrem a tentativa de apagamentos históricos no qual é feito através da marginalização dessas práticas ou de apropriações culturais. Também pode ser considerado um teatro político pela sua característica de denunciar os racismos constantemente presentes na sociedade.

Para este estudo sobre a *Teatrovivência*, ressalto a influência da noção de *Escrevivência*, elaborada por Conceição Evaristo (2020). Essa perspectiva foi fundamental para que eu compreendesse que um dos motivos centrais do meu interesse acadêmico pelo teatro negro está na possibilidade de, por meio dele, reviver minha história enquanto mulher negra e, simultaneamente, reconhecer o *eu coletivo* que perpassa a memória e a identidade da população negra. Neste artigo, proponho aprofundar a análise das concepções de gênero no teatro, tomando como ponto de partida a maneira pela qual as práticas culturais femininas dialogam com as experiências sociais e iluminam as problemáticas impostas historicamente aos corpos femininos na sociedade.

Escrevivência de Conceição Evaristo e as práticas feministas negras

Evaristo (2020) define que o termo “escrevivência” traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, na qual nos colocamos para afirmar a nossa origem de povos africanos e celebrar a nossa ancestralidade e se conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. A linguista e escritora brasileira, ao aprofundar sobre uma nova forma de pensar a literatura brasileira, se identifica com outra escritora que se aproxima com o conceito de escrevivência, a Gloria Anzaldúa (2000 apud Evaristo, 2020, p. 36) que nos diz:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque

devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. [...] Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

Anzaldúa (2000) caracteriza a escrita como a reescrita de histórias mal escritas ou até mesmo apagadas para colocar em ordem novamente os desarranjos do mundo, é dentro desta perspectiva que Conceição Evaristo (2020) utiliza o conceito de *escrevivência* como uma importância para pensar a literatura brasileira contemporânea sobre a perspectiva de trazer os povos afrobrasileiros como sujeitos de suas próprias histórias.

Importante ressaltar que esse texto de Glória Anzaldúa no qual aparece como referência para a autora, é uma carta de Glória Anzaldúa, intitulado *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, publicado originalmente em 1981. Como o próprio nome já se refere, é uma carta para escritoras mulheres que fogem do padrão da escrita da literatura branca e academicista, no qual não dialoga com as subjetividades dessas mulheres que muitas vezes trazem os seus dramas de classe e de raça para além do gênero. Glória Anzaldúa incentiva essas mulheres a não se silenciarem diante desse contexto, e sim, contarem suas histórias através de suas poesias. A necessidade de elas escreverem cada vez mais de si, de certo modo, trará muito mais identificação a outras mulheres que passam pelas mesmas histórias. As teorias de Glória Anzaldúa nos mostram a sua influência enquanto epistemologia nos estudos de Conceição Evaristo para pensar a *escrevivência*.

O termo *escrevivência* afirma-se como um conceito literário, político e epistêmico que ultrapassa a ideia da escrita como simples expressão individual. Trata-se de uma escrita que emerge das experiências vividas não somente por mulheres negras, mas sim pela população negra em geral, uma escrita que carrega corpo, memória, ancestralidade e denúncia. Assim, a *escrevivência* funda um lugar de fala e de escuta que desafia a narrativa oficial, projetando no texto os sentidos de uma história silenciada.

Ao abordar o cotidiano de uma favela no livro *Becos da Memória* (2006), Evaristo evoca personagens profundamente humanizados, tecidos por memórias, afetos e resistências. A favela não é representada apenas como espaço de marginalização, mas como território de complexidade social, afetiva e política. Nesse sentido, a autora faz da literatura um lugar de visibilização das subjetividades negras, atravessadas pela dor e pela potência emotiva criada pelas relações da comunidade. Seu modo de narrar incorpora a oralidade e uma sensibilidade que aproxima a leitura de uma escuta, como se o texto ecoasse as vozes que já se acostumaram a serem silenciadas.

As literaturas negras, sobretudo escritas por mulheres negras também praticam esse gesto de escrever vidas negras em suas múltiplas dimensões. São obras que entrelaçam poética, denúncia, subjetividade, política, em um movimento de reescrita da história oficial brasileira. A escrita de Carolina Maria de Jesus em “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, também pode ser lida como uma *escrevivência*. Essa obra é uma coletânea de anotações em forma de diário que foram escritas por Carolina Maria de Jesus entre 1955 e 1960. Mulher negra, catadora de papel e moradora da favela do Canindé, em São Paulo, sua história é marcada pela luta contra a fome e a exclusão social. Ela narra de forma direta e sincera as dificuldades para alimentar seus filhos, o preconceito e os abusos que presencia na favela. Ao mesmo tempo, o diário revela sua sensibilidade poética, sua crítica social ao confrontar os discursos higienistas e racistas de seu tempo com uma

linguagem própria, e seu orgulho por ser alfabetizada que seria um diferencial entre os moradores da favela.

Quando somos expostos as escrituras e literaturas negras, entendemos que essas produções operam não apenas como expressões estéticas, mas como atos políticos e epistemológicos que tensionam as estruturas hegemônicas do saber. Essas narrativas revelam experiências situadas, atravessadas por marcadores como raça, gênero, classe e território, e inauguram outras formas de compreender o mundo a partir das vozes negras. Nesse sentido, para aprofundar o olhar analítico sobre essas produções e suas implicações, podemos destrinchar alguns pontos fundamentais da dimensão teórica e metodológica de uma designação que irá ser fundamental para que atualmente essas escrituras estejam cada vez mais presentes nas instituições acadêmicas. Essa designação é o feminismo negro.

O feminismo negro como metodologia no estudo de mulheres negras

A socióloga Patricia Hill Collins (2016), em seu ensaio “Aprendendo com a *outsider within*”, oferece uma contribuição fundamental ao demonstrar como a experiência marginalizada das mulheres negras – especialmente no espaço acadêmico – engendra uma epistemologia própria, forjada a partir da autodefinição, da resistência aos estereótipos e da crítica à opressão interseccional de raça, gênero e classe. O conceito de *outsider within*, formulado por Collins, expressa essa posição ambígua de estar “dentro” das estruturas institucionais, mas “fora” das narrativas que constroem o saber hegemônico.

Sociólogos podem se beneficiar ao considerarem seriamente a emergência da literatura multidisciplinar que denomino pensamento feminista negro, precisamente porque para muitas mulheres intelectuais afro-americanas a “marginalidade” tem sido um estímulo à criatividade. Como *outsiders within*, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais

marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. Trazer esse grupo – assim como outros que compartilham um status de *outsider within* ante a sociologia – para o centro da análise pode revelar aspectos da realidade obscurecidos por abordagens mais ortodoxas (Collins, 2016, p. 101).

Collins argumenta que o pensamento feminista negro nasce da vivência concreta das mulheres negras na intersecção entre múltiplos sistemas de opressão de raça, classe e gênero e se expressa como uma epistemologia própria. Três eixos principais estruturam esse pensamento: a autodefinição e a autoavaliação das mulheres negras; a natureza interligada das opressões; e a centralidade da cultura afro-americana feminina como campo de produção e resistência. A autodefinição, nesse contexto, é uma prática política que confronta os estereótipos historicamente impostos às mulheres negras e recupera sua subjetividade. Já a autoavaliação se refere ao movimento interno de valorização das experiências e dos modos de vida que escapam às normas eurocêntricas e patriarcais.

A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de “outro” objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação (Collins, 2016, p. 105).

A interseccionalidade, por sua vez, é concebida por Collins não somente como a soma de opressões, mas como um sistema complexo que gera experiências singulares. Essa abordagem crítica se contrapõe a leituras reducionistas que hierarquizam as opressões ou que tentam assimilá-las a categorias universais. Em vez disso, a autora propõe que a simultaneidade das opressões vivenciadas pelas mulheres negras permite uma visão mais nítida das estruturas de dominação. Ao entender no pensamento feminista negro o dualístico como componente ideológico central de todos os sistemas de dominação na sociedade

ocidental, as mulheres negras ainda irão vivenciar a opressão de maneira holística, assim como as perspectivas do pensamento feminista negro irá fazer uma análise igualmente holística da opressão.

A atenção dispensada por feministas negras à natureza interligada da opressão é significativa por duas razões. Em primeiro lugar, esse ponto de vista muda todo o foco da investigação, partindo de uma abordagem que tinha como objetivo explicar os elementos de raça, gênero ou opressão de classe, para outra que pretende determinar quais são os elos entre esses sistemas. A primeira abordagem prioriza comumente um tipo de opressão como sendo primária e, em seguida, trata das opressões restantes como variáveis que fazem parte do sistema que é visto como o mais importante. Por exemplo, os esforços de se inserir raça e gênero na teoria marxista exemplifica esse esforço. Em contrapartida, a abordagem mais holística implícita no pensamento feminista negro trata da interação entre múltiplos sistemas como o objeto de estudo. Em vez de acrescentar às teorias existentes variáveis anteriormente excluídas, feministas negras têm como objetivo desenvolver interpretações teóricas da própria interação em si (Collins, 2016, p. 108).

A interseccionalidade, conceito proposto por Kimberlé Crenshaw (2004), emerge como ferramenta analítica e política para compreender como múltiplas formas de opressão – especialmente o racismo e o sexismo – se entrelaçam e se manifestam de maneira simultânea na vida de mulheres negras. Crenshaw (2004) parte da própria experiência de sua vida para revelar que os mecanismos de exclusão não operam em separado, mas se entrecruzam, sobrepondo desigualdades que tornam certos grupos ainda mais vulneráveis às violências sociais e institucionais. Como exemplifica em seu relato pessoal, em que é impedida de entrar pela porta da frente de uma tradicional agremiação de Harvard por ser mulher, enquanto seus colegas homens negros são aceitos, “a solidariedade contra a discriminação racial desapareceu quando ficou claro que a discriminação não era racial, mas de gênero” (Crenshaw, 2004, p. 8). A partir dessa constatação,

ela se compromete a entender um fenômeno que, à época, ainda era negligenciado: a exclusão das mulheres negras tanto das pautas feministas hegemônicas quanto das lutas antirracistas lideradas geralmente por homens.

Ao propor a interseccionalidade como chave de leitura, Crenshaw (2004) nos convida a romper com os paradigmas analíticos tradicionais que insistem em categorizar a opressão de forma estagnada, como se a discriminação de gênero dissesse respeito apenas às mulheres brancas, e a de raça, apenas aos homens negros. Nesse sentido, a autora denuncia que o sistema jurídico estadunidense foi incapaz de reconhecer o caso de trabalhadoras negras que processaram a General Motors por discriminação, justamente porque o tribunal não admitia a existência de uma opressão simultaneamente racial e de gênero. Como as mulheres negras não conseguiam provar separadamente que haviam sido vítimas de racismo (já que a empresa contratava homens negros para postos de linha de montagem) nem de sexismo (já que havia mulheres brancas empregadas nas funções de escritório como a de secretárias), o processo foi negado. Crenshaw aponta, então, que a interseccionalidade revela a existência de uma discriminação na qual o sujeito da violência é justamente aquele que ocupa a encruzilhada entre dois ou mais eixos de opressão (Crenshaw, 2004, p. 11). Porém, apesar disso, a interseccionalidade, é mais do que identificar opressões cumulativas, mas é reconhecer que há experiências que se constroem a partir da colisão estrutural desses eixos de dominação. A autora exemplifica isso com a metáfora do cruzamento entre ruas. Neste “cruzamento”, quem está na interseção é mais suscetível às “tombadas” causadas pelo tráfego das discriminações, ou seja, pelas políticas, pelas estruturas e pelas práticas que sistematicamente ignoram ou marginalizam corpos racializados e generificados de maneira específica. Trata-se de fazer emergir as “diferenças dentro da diferença” (Crenshaw, 2004, p. 9).

No contexto brasileiro, onde as estruturas coloniais e patriarcais continuam operando nas instituições, nas políticas públicas e nas subjetividades, a abordagem interseccional se mostra não apenas pertinente, mas urgente. Ela nos permite tensionar as omissões dos discursos que se dizem inclusivos, mas que, na prática, seguem centrados em sujeitos universalizados que não dão conta da pluralidade das experiências vividas por mulheres negras, periféricas, indígenas, trans e tantas outras. Incorporar a interseccionalidade na análise historiográfica, nos estudos das artes e na educação é, portanto, um gesto político de visibilização e de reparação.

Outro ponto relevante na contribuição de Collins (2016) ao aprofundar sobre o pensamento feminista negro, é o reconhecimento da cultura das mulheres afro-americanas como um espaço privilegiado de resistência, de expressão subjetiva e de construção de saberes. Através da maternidade, da religiosidade, da oralidade, da produção artística e da solidariedade entre mulheres negras, emerge um campo de significação que desafia o epistemicídio promovido pelas estruturas hegemônicas. Essa cultura não é homogênea. Ela é múltipla e dinâmica, marcada por variações de classe, geração, região e sexualidade, o que reforça a necessidade de uma abordagem complexa e contextualizada da experiência negra feminina. Collins (2016) aponta ainda que esse pensamento não apenas tem valor para a compreensão das experiências das mulheres negras, mas também contribui criticamente para a renovação do próprio campo das ciências sociais. Ao reivindicar o lugar de sujeito para as mulheres negras, sua obra denuncia os limites do pensamento sociológico tradicional e convida os cientistas sociais a considerarem suas próprias posições subjetivas na produção do conhecimento.

O feminismo negro, nesse sentido, não se limita a oferecer novas respostas, mas propõe novas perguntas, fundadas na experiência, na coletividade e na resistência cotidiana das mulheres negras. Observando assim, que a *teatrovivência* com a lógica da metodologia do feminismo negro, ela é longe de ser um apêndice das teorias

feministas brancas ou do pensamento antirracista masculino. Mas ela propõe uma ruptura ontológica e epistemológica, ampliando o entendimento sobre subjetividade, cultura e transformação social nas produções dramatúrgicas, artísticas e de performance negra.

O teatro africanizado: o corpo-memória e a pedagogia griô

Quando vamos assistir uma peça de teatro, todos os nossos sentidos sensoriais estão trabalhando. Para Robson Rosseto e Patricia Pluschkat (2019), a experiência estética no teatro contemporâneo mobiliza o espectador de forma integral, ativando simultaneamente seus sentidos em uma relação sinestésica com a cena. Uma das características centrais da cena negra, segundo Leda Maria Martins (2023), é sua constituição sinestésica. Os elementos sensoriais – o cheiro das ervas, o som dos atabaques, o brilho dos tecidos, o calor do corpo em movimento – são parte integrante do discurso dramático. Isso marca uma diferença fundamental do teatro africano em relação ao teatro ocidental eurocêntrico, que privilegia o texto escrito e a racionalidade discursiva.

O teatro ritual africano utiliza recursos como onomatopeias, gritos, cantos, silêncio, música, dança, cheiros, numa relação sônica contígua, absolutamente necessária para a efusão da atmosfera sinestésica que libera a palavra e movimenta o corpo. A cultura negra nas Américas, a seu modo, nas várias formas de expressão e asserção aqui desenvolvidas, mimetiza essa concepção do ritual dramático africano, num continuum que reterritorializa essas formas. (Martins, 2023, p. 106)

Sabendo da dimensão que um teatro pode alcançar tanto para quem está no palco, tanto para quem está assistindo, demarcamos o teatro negro feito por sujeitos negros e negras que se encontram nesse espaço para contar as suas próprias histórias. É importante ressaltar que para a população negra, geralmente as suas histórias

atravessam o âmbito histórico e diaspórico, sendo sempre atravessado pela memória ancestral que abarca a sua identidade. Sendo assim, histórias individuais coletivas, quase sempre intuitivas, porém pouco são ficcionais, mas que carregam muita dramaturgia, poesia e cultura. Martins (2023) enfatiza em suas pesquisas que se pensarmos em uma análise mais aprofundada nas expressões do Teatro Negro, fica evidente que a sua especificidade não se prende somente na cor, fenótipo e etnia dos atores, dramaturgos, diretores ou dos sujeitos que encenam, mas “também na experiência, memória cultural e histórica e o lugar social desses sujeitos” (Martins, 2023, p. 30).

Aqui, a memória é entendida não apenas como um dispositivo de rememoração, mas como um campo de disputa simbólica, como ensinamento encarnado e como experiência viva, sustentada em corpos, práticas e territórios. O conceito de memória coletiva, conforme sistematizado por Maurice Halbwachs (1990), nos ajuda a compreender que lembrar não é um ato isolado do sujeito, mas uma prática coletiva, situada em quadros sociais que orientam aquilo que se pode ou não recordar. A memória, nesse sentido, não é neutra nem estável: ela se inscreve em disputas, é seletiva e condicionada pela posição dos grupos sociais. O autor afirma que “as lembranças permanecem coletivas, e nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos” (Halbwachs, 1990, p. 29). Ao aplicar esse princípio ao teatro negro, é possível enxergar a cena como um espaço de evocação dessas comunidades afetivas, onde as narrativas ancestrais ganham materialidade.

Nesse contexto, é necessário destacar que grande parte dessa memória coletiva no Brasil foi sustentada e transmitida por mulheres negras. Como demonstra Lélia Gonzalez (2020), desde o período escravocrata, a mulher negra não apenas suportou a sobrecarga do trabalho – no eito, como mucama ou no cuidado da casa-grande – mas também foi responsável pela transmissão linguística, cultural e simbólica que africanizou o Brasil. A figura da mãe preta, por exemplo, simboliza não apenas a maternagem compulsória, mas também

a guardiã de saberes, línguas e afetos, sendo fundamental para a formação do “pretuguês” e, conseqüentemente, da cultura brasileira (Gonzalez, 2020, p. 47).

Esse lugar de transmissão conecta-se diretamente à pedagogia griô. Se o griô, nas tradições africanas, é guardião da memória coletiva, no Brasil, muitas vezes, esse papel foi ocupado por mulheres negras: mães, avós, tias, rezadeiras, yalorixás. São elas que, em rodas de samba, nos terreiros, nas cozinhas, nos quintais e nas festas populares, preservaram e reinventaram saberes. A oralitura² feminina negra não é apenas narrativa, mas prática pedagógica que educa pela experiência, pela corporeidade e pela memória.

Um outro intelectual que contribui com esse debate sobre memória e essa revalorização do corpo como arquivo vivo, são as reflexões feitas pelo Ailton Krenak, que propõe um “corpo-memória”. Em sua fala na *Vigília da Oralidade – Memórias Ancestrais*, que aconteceu da noite do dia 15 ao raiar do dia 16 de abril de 2023, nos jardins do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Krenak, ao relacionar as vivências ancestrais dos povos indígenas e suas relações com a terra e território, afirma que memórias não queimam, e que somos “corpos cheios de memória”, capazes de “vazar memória pelos sete buracos da nossa cabeça”. Em outras palavras, ele convoca uma atitude espiritada e sensível diante da memória, que a compreenda como vivência partilhada, e não apenas como registro. Esse pensamento de Krenak corrobora com a *teatrovivência*, ao se alinhar a um pensamento voltado a coletividade que não separa corpo, conhecimento e memória, já que aprender é também ouvir com o corpo e narrar é ativar lembranças que transbordam os limites do sujeito moderno e individualizado.

A pedagogia griô é uma proposta de educação baseada na transmissão de saberes através da oralidade ou da oralitura. Essa pedagogia dialoga diretamente com as tradições africanas dos griôs, que são

2 Termo cunhado por Leda Maria Martins em sua obra *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*, lançado em 2021, no qual abarca a complexa rede de conhecimento passado oralmente, com base na performance e na corporeidade.

guardiões da memória coletiva, contadores de histórias e mestres do tempo e da palavra. No contexto brasileiro, podemos considerar que essa pedagogia é encarnada tanto nas famílias ou comunidades negras que por muitas vezes tem como liderança corpos femininos negros como referência. As mulheres negras são corpos-memória que atravessam séculos mantendo viva a ligação entre passado e o presente.

No entanto, como aponta Michael Pollak (1989), a memória coletiva está também sujeita a silenciamentos e esquecimentos impostos pelas estruturas de poder. Ele destaca o papel das memórias subterrâneas, aquelas que não encontram lugar na história oficial, mas que persistem em redes familiares, comunidades e práticas culturais até emergirem em momentos de crise ou de resistência. Portanto podemos pensar que esse teatro, ao trazer a memória como uma das características, atua como espaço dessa insurgência memorial, onde o silêncio é rompido pela performance, e os corpos inscrevem saberes no qual houve a tentativa de apagamentos pelas narrativas dominantes. Nesse sentido, a memória feminina negra foi muitas vezes apagada ou reduzida a estereótipos, mas permaneceu viva em práticas culturais e insurgentes.

É nesse ponto que a *teatrovivência* se articula ao feminismo negro. Como propõe Lélia Gonzalez, é impossível compreender a história cultural do Brasil sem reconhecer o papel central das mulheres negras, que, mesmo submetidas a violência, exploração e racismo, constituíram redes de solidariedade e resistência. Da mucama que amamentava os filhos da casa-grande à líder quilombola, da valorixá à artista contemporânea, essas mulheres mobilizam o que bell hooks (2019) chamaria de uma “política da resistência” através do amor pela negritude, pelo cuidado e pela criação.

NEGRA SOU

Na peça “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”, represento uma cena em que performo o texto da Victória Santa Cruz “Gritaram-me negra”.

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
“Por acaso sou negra?”
“Que coisa é ser negra?”
E me senti negra, como eles diziam
E retrocedi, Como eles queriam
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas minha carne tostada
E retrocedi
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma
palavra: Negra!
E passava o tempo, e sempre amargurada, continuava
levando nas minhas costas minha pesada carga
E como pesava!...
(Palmas)
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!

Sou
Negra sou
É com a minha carne negra que consigo respirar
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
E vou rir daqueles que por evitar algum disabor
Chamam as negras de morenas, mulatas, gente de cor
E de que cor?
E como soa lindo?
E que ritmo tem?
Palmas: Sou negra sim, assim Deus me criou (2x) Cor de
Lagoa negra, o poeta falou, sou sim cor de lagoa negra o
poeta falou.
Eu já compreendi, já não recuo mais. Avanço segura,
avanço e espero. Bendigo aDeus e a todos os orixás que
negra retinta fosse minha cor. Pois eu já compreendi,
NEGRA SOU!

A performance, que em seu texto expressa uma mulher que faz o percurso da trajetória: a violência; a interiorização; a resistência; a afirmação. É a passagem da negritude como um fardo para um orgulho de ser e de se ver enquanto negra. Essa performance que era somente uma cena no espetáculo teatral, se transforma uma performance individual pela identificação pessoal do texto com as experiências de uma mulher negra. Tenho representado essa cena em alguns eventos culturais, sobre o resgate da memória africana em Cuiabá/MT, lugar onde nasci e cresci, como o projeto “Rota da Ancestralidade” e o “Na trilha da pequena África”. Nomeio essa performance de “Negra sou”, e ela me faz refletir na prática do que seria a *teatrovivência* quando eu coloco o texto em minha voz e meu corpo, e integro ao figurino um elemento carregado de representatividade, a saia.

A saia possui seus demais significados para a cultura afrobrasileira, caracterizada pela sua presença em diversas práticas religiosas afrobrasileiras e afro diaspóricas, como o candomblé e a umbanda. Também é um elemento fundamental pela sua incorporação na moda afro-brasileira em geral. Ela pode ser uma peça ritualística, com significados específicos, ou uma peça de vestuário que expressa a identidade e a beleza da cultura afro. Visualizei na saia um dispositivo para trazer movimentos da dança, também como um elemento que ao investir no meu corpo, ele reproduz diversas imagens. Com a ajuda de um atabaque e as palmas do público a sonoplastia é feita, um ritual que é atravessado pelo texto, a voz, o corpo de uma mulher negra vestido de uma saia, tendo o público com sua importância fundamental não só de assistir, mas de participar da performance fazendo o ritmo para ela dançar e se aventurar com a sua própria identidade.

Na *figura 1*, por sua vez, representa a cena na peça “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”. A cena traz o processo de aceitação da figura da mulher negra, com a iluminação que cria uma atmosfera ritual e o tecido de cor terrosa. A cor que prevalece na imagem é amarela, cor ligada a Oxum como símbolo da beleza, do ouro e da riqueza. As figuras masculinas aparecem nos performers ajoelhados, voltados para a figura central que é a mulher negra, quase como se fossem guiados por ela na cena, indicando reverência, escuta e reconhecimento.

Figura 1 – Cena “Negra sou” no espetáculo “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”



Foto: Marcos Salesse (2024).

Nesse processo, o conceito de identidade torna-se fundamental. A identidade, compreendida aqui nas proposições de Stuart Hall (2006), não é uma essência fixa, mas uma posição construída no tempo e atravessada por memórias, ausências, diásporas e resistências.

Stuart Hall (2006) enfatiza que toda produção discursiva é inevitavelmente situada, “sendo o sujeito que escreve também um enunciado”, ou seja, posicionado por sua história, cultura, tempo e lugar. O autor reconhece seu próprio lugar de fala, marcado pela infância na Jamaica e vida adulta na Inglaterra, sob a condição de homem negro na diáspora. Esse contexto não apenas molda sua perspectiva, mas revela que todo discurso é localizado e atravessado por experiências subjetivas e históricas.

A partir disso, nos apresenta em seu artigo “Identidade cultural e diáspora” dois principais posicionamentos teóricos sobre a identidade cultural. O primeiro, de caráter essencialista, considera a identidade como uma essência compartilhada, uma verdade subjacente e estável que unificaria sujeitos com uma mesma ancestralidade, especialmente entre os povos da diáspora negra. Essa visão serviu como base simbólica para importantes movimentos decoloniais, panafricanistas e de valorização da negritude, como evidenciado nas obras de Aimé Césaire, Léopold Senghor e Frantz Fanon. Nessa perspectiva, a identidade seria algo a ser redescoberto e representado, especialmente no campo das artes e da cultura visual.

Hall propõe uma segunda concepção, na qual a identidade é vista como um processo histórico inacabado, que se constitui pelas experiências de deslocamento, ruptura e transformações vividas no contexto das diásporas. Nesse entendimento, a identidade é um “tornar-se”, não apenas um “ser”, e deve ser pensada em termos da diferença e da disjunção, mais do que dá continuidade. As narrativas identitárias, portanto, não derivam de uma origem pura e recuperável, mas da forma como os sujeitos são historicamente posicionados e como se reinscrevem nas tramas discursivas do passado e da memória.

Hall (2006) destaca a identidade cultural na diáspora atravessada por três “presenças”: África, Europa e o Novo Mundo. A Presença Africana sendo ao mesmo tempo reprimida e vital, presente nos códigos culturais e espirituais da diáspora, embora muitas vezes silenciada ou interdita pela violência da colonização. A presença Europeia, por sua vez, representa a marca do poder colonial e sua capacidade de definir o sujeito negro como “o outro”, contribuindo para uma forma de sujeição interna que Fanon descreve como expropriação da subjetividade. E por fim, a presença Americana que se refere ao espaço concreto e simbólico do “Novo Mundo”, o lugar da mestiçagem e da hibridez e do território fundacional da diáspora e de suas identidades em movimento.

A partir dessas reflexões, o autor ao analisar a identidade caribenha, propõe uma concepção baseada na multiplicidade e na negociação constante de significados, afirmando não se tratar de representar uma essência, mas de construir formas de pertencimento por meio da política cultural. Dentro das perspectivas de Stuart Hall, a identidade é, portanto, um processo em formação que nos permite falar em processo de identificação como um movimento contínuo.

Dialogando com as proposições de Stuart Hall sobre identidade e relacionando-as aos processos de criação no teatro, é possível estabelecer conexões entre esses sistemas e a prática cênica. Seja em âmbito individual ou coletivo, a criação teatral exige técnicas, esforços e estudos voltados para aquilo que não se encontra concluído, mas em constante movimento e transformação, assim como acontece no processo criativo de uma cena.

A performance “Negra sou” citada anteriormente é uma performance que está em constante processo de criação por ser uma extensão do espetáculo teatral criada através de experimentações cênicas com os performers do Coletivo Itans em 2022. A peça, vai além da representação da estética negra, e traz a experiência de sujeitos negros para cena e a performatividade no espaço cênico, tendo como objetivo colocar em cena as vivências negras para protagonizar não

somente narrativas cênicas que enfrentam o racismo e um discurso hegemônico de anulação e dominação do outro, mas principalmente trazendo suas corporeidades para resgatar a valorização da identidade da cultura negra.

As imagens a seguir, registradas durante a encenação de “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”, devem ser vistas como documentos visuais que carregam sentidos estéticos, signos e materialidades históricas. Elas revelam como o corpo negro, juntamente com as narrativas dos elementos da estética negra, em performance, se torna território de preservar a memória, de reafirmar a identidade e de se posicionar ante aos processos de silenciamento, inscrevendo no espaço cênico elementos que dialogam com a ancestralidade e com os processos de reinscrição da cultura afro-brasileira. Cada fotografia apresenta simbologias e gestos que, mais do que compor uma cena, traduzem uma teatralidade negra.

Na foto do altar como cenário é exposto um altar coberto por panos brancos rendados, disposto em níveis, repleto de velas acesas em diferentes cores e tamanhos. O altar, ou o Peji é um lugar sagrado nas religiões de matriz africana, que geralmente são acompanhados com velas e repousam os seus símbolos ou pedras sagradas, santos ou objetos específicos do culto. Na imagem, sobre a estrutura do altar, estão dispostas fotografias emolduradas com suportes tradicionais de pessoas negras, majoritariamente em retratos individuais, pessoas que foram atingidas pelas diversas formas de racismo na sociedade e se tornaram símbolos de resistência negra, dentre elas, irei destacar duas mulheres: Tereza de Banguela (retratada na terceira figura), heroína negra e líder do quilombo do Quariterê; e Marielle Franco (no retrato da quarta figura), foi assassinada em um atentado onde foi atingida com 13 tiros no seu veículo, tornando-se símbolo na batalha contra a violência política, o racismo e as discriminações de gênero.

A associação entre o altar e os retratos remete ao culto aos mortos e aos rituais de desligamento da alma do corpo, evocando o rito de passagem, a despedida, a homenagem e a compreensão da morte

não como fim, mas como processo de transformação e continuidade. As flores brancas reforçam essa simbologia, marcando reverência, oferta e celebração do ciclo vital, em que vida e morte se entrelaçam. A presença da cesta de palha, do vaso de barro e dos tijolos que sustentam as velas complementa a estética do altar, instaurando a memória do trabalho manual e da vida comunitária dos antepassados. Nesse mesmo movimento, o tecido rendado branco que recobre o altar sugere não apenas a rememoração e a homenagem às pessoas ali evocadas, mas também a ideia de início, sabedoria e renascimento.

Figura 2 – O altar como cenário no espetáculo “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivência



Foto: Fred Gustavos (2022).

Figura 3 – Retrato de Tereza de Benguela como elemento cênico do espetáculo “Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”



Foto: Fred Gustavos (2022).

**Figura 4 – Retrato de Marielle Franco como elemento cênico do espetáculo
“Contos, Itans e Fábulas de Escrevivências”**



Foto: Fred Gustavos (2022).

Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, 8, n. 1, 01 jan. 2000. 229-229. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 11 jul. 2025.

COLLINS, Patricia H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, 31, jan/abr 2016. 99-127.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: 2004.

DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R.; LOPES, Goya. **Escrevivência**: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva. Tradução de Laurent Leon Schaeffer. São Paulo: **Revista dos Tribunais Ltda.**, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. 1. ed. Reino Unido: Comunicação e cultura, 2006. 21-35 p.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: Raça e Representação. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KRENAK, Ailton. Memórias não queimam. **Cadernos SELVAGEM**, 2023. Disponível em: <https://selvagemciclo.org.br/cadernos/>. Acesso em: 08 jul. 2025.

MARTINS, Leda M. **A cena em sombras**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

POLLAK, Michael L. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 2, n. 3, 1989. 3-15.

ROSSETO, Robson; PLUSCHKAT, Patricia. **A percepção sensorial do espectador na teatralidade contemporânea**: diálogos com Bakhtin. Bakhtiniana, São Paulo, 14 (3), julho/set 2019. 57-73.



Cristina Haus

A atuação da professora da EJA em tempos de pandemia: vivências, limites e possibilidades

Elisangela Maria de Amorim¹

Este artigo integra minha pesquisa de mestrado e tem como base uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos 1º e 2º anos (anos iniciais) e sua professora, da Escola Estadual do Campo São José, situada no distrito de Água Fria, em Chapada dos Guimarães (MT):

A escola é do e no campo e atende comunidades quilombolas. Está localizada no distrito de Água Fria, que fica aproximadamente a 40 Km do município de Chapada dos Guimarães/MT. Inicialmente iria trabalhar com a turma toda, eram 18 alunos matriculados, porém devido à pandemia da Covid-19, mudou totalmente nossa rotina de vida, tendo como um dos principais protocolos o isolamento social e, conseqüentemente, através de decretos, a suspensão das aulas presenciais.

Após a suspensão das aulas, segundo a Seduc/MT, os alunos utilizam-se da plataforma digital “Aprendizagem Conectada”, e a ferramenta pode ser acessada pelo computador e outros dispositivos móveis, como celular e tablete. Para os alunos que não tinham acesso, a escola disponibilizaria o material impresso.

1 Doutoranda em História pelo PPGHis – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato; Mestra em Ensino (2021) pelo IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT); Bacharel em Economia pela Universidade Federal de Mato. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato. Servidora Técnica da UFMT.

No dia 22 de julho, em reunião, a SEDUC/MT, juntamente com os secretários municipais de Educação de Mato Grosso, apresentaram “medidas no enfrentamento à Covid-19”. Em matéria disponível no *site* da SEDUC/MT, a Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso, senhora Marioneide Kliemaschewk, afirma que “A reunião foi para alinhamento sobre o planejamento e estudo de retomada das aulas na rede estadual. Esse foi um momento para articulação desse trabalho e para estarmos mais unidos, pois os nossos desafios e dificuldades são os mesmos.” (MATO GROSSO – SEDUC, 2020).

Outros pontos importantes também foram colocados nessa matéria da SEDUC: primeiro as aulas serão retomadas em 03 de agosto de 2020, de forma não presencial; segundo que o retorno só irá ocorrer mediante parecer da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso e da Organização Mundial de Saúde. A Secretaria afirma ter ciência de que o momento ainda é crítico para o Estado e diz:

O retorno só vai ocorrer após termos os pareceres das autoridades de saúde do Estado e da Organização Mundial de Saúde que nos possibilite uma retomada com segurança. Estamos cientes de que ainda não é o momento, pois a curva de casos da Covid-19 está bastante acentuada no Estado e nós precisamos ter muito cuidado quanto a isso”, informou a secretária². (MATO GROSSO, 2020)

Aqui cabe abrir um parêntese: se observarmos os boletins Informativos Covid-19, disponível no *site* da Secretaria de Estado de Saúde, podemos concluir que em 04 (quatro) meses o número de casos em Mato Grosso mais que “quaduplicou”, eram 03 (três) casos em 26/02/2020 são 41.016 (quarenta e um mil e dezesseis) casos em 23/07/2020, o que torna a situação do Estado de Mato Grosso alarmante ainda. Durante esses quatro meses, não houve achatamento da curva, pelo contrário, ela só aumentou. (MATO GROSSO, 2020).

2 <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/14944366-seduc-apresenta-acoes-de-enfrentamento-a-covid-19-para-secretarios-municipais>.

Ainda com relação à utilização das ferramentas, a Seduc/MT apresentou alguns pontos que levam a entender que a ferramenta utilizada até o presente momento teve grande número de acesso, alcançando números positivos de sua utilização: “Desde que foi criada, a plataforma já teve mais de 15 milhões de visualizações, sendo que 75% dessas visualizações foi de celular. Foram feitos também 6,7 milhões de downloads” (MATO GROSSO, 2020). Ela ainda destaca que esses materiais alcançaram aldeias indígenas e comunidades rurais e quilombolas. Outra ferramenta destacada pela Secretaria de Estado de Educação foi a utilização de veículos de comunicação, para transmissão de videoaulas para alunos do ensino médio.

A SEDUC/MT também informa que está ofertando “formação continuada para cerca de 16 mil profissionais da educação para trabalhar essas tecnologias com o aluno nas aulas não presenciais” (MATO GROSSO – SEDUC, 2020). E que adotou a metodologia da perspectiva da aula invertida. Por fim, voltando para a situação da EJA, a SEDUC/MT informa em seu *site* que dia 24/07/2020 “haverá uma web conferência entre o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Seduc e os gestores dos 21 Cejas”³, cujo objetivo é a discussão sobre o retorno das aulas. Esse foi o cenário apresentado pela Secretaria de Estado de Mato Grosso, mas é preciso olhar o “outro lado da moeda” que são os professores e os alunos. Também são necessárias algumas ponderações.

Fóruns da EJA de diversos Estados do Brasil têm promovido lives a respeito da situação da EJA durante a pandemia, ou seja, trazendo a público essas discussões. Tratou-se sobre a questão da saúde mental de estudantes e professores em tempos de pandemia: reflexões e vivência; EJA em tempos de pandemia: desafios atuais e políticas de ação, entre outros. Essas discussões ocorrem através de seminários virtuais, o que ainda não ocorreu em Mato Grosso.

3 Infelizmente o acesso a essa reunião foi restrito, <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/14932109-educacao-de-jovens-e-adultos-prepara-mobilizacao-para-o-retorno-as-aulas>. Acesso em: 23 jul. 2020.

Primeiramente, é preciso considerar que em diversos lugares mal chega energia, quanto mais essas tecnologias. É preciso lembrar que o público da EJA apresenta diversidades e singularidades, por isso tem-se que pensar o público da EJA como público diversificado. E são em maioria analfabetos digitais, justamente por não terem acesso à internet e às tecnologias de informação.

Por isso, é preciso entender essa diversidade: ela traz em seu singular características fortíssimas da política da desigualdade social. Por exemplo, as questões que vivemos em Cuiabá não são iguais, elas mudam entre os bairros, entre as escolas etc. Os professores e alunos são diferentes, possuem realidades diferentes, os acessos são diferentes. Os alunos da EJA da Escola Estadual do Campo São José moram em comunidades distantes da sede da escola, que fica no Distrito de Água Fria, chegando a uma distância de 25 km, como é o caso da Comunidade de Barra do Bom Jardim. Segundo a professora da turma, eles só têm acesso à internet quando estão no Distrito de Água Fria ou quando estão na cidade de Chapada dos Guimarães.

A criação da plataforma seria “perfeita” se o acesso à internet fosse igual para todos, até mesmo em questão de qualidade, mas como o aluno vai acessar as ferramentas digitais se ele não tem acesso? Ao que parece, é uma educação que não chega à ponta. Existem diversos fatores que deveriam ser colocados em pauta, antes de oferecer ferramentas que, com certeza, não chegarão para todos. Olhar sobre as diferenças contextuais na aplicabilidade da educação, assegurar um melhor acesso, consequentemente, fará com que se atinjam melhores resultados.

Ao que parece, estamos todos passando e precisando de uma ressignificação. E a ressignificação da modalidade EJA só poderá ocorrer de maneira efetiva quando a especificidade for levada em conta em nossas práticas pedagógicas.

Lembrando-se da sala de aula, em “tempos normais” de turma da EJA, existe variedade de faixa etária, o que tornar mais desafiador

para o professor ministrar esse diálogo entre o ensino e aprendizagem. Em minha experiência como professora de turmas da EJA (no período de 2012 a 2015), ou seja, bem antes da pandemia, pude perceber que a carência dos alunos é muito grande, eles eram inseguros, com autoestima baixa, achavam não serem capazes de aprender (colonialidade do ser e do saber), não sabiam que traziam com eles grandes conhecimentos de diversas disciplinas (conhecimentos outros). Isso torna claro que aula presencial motiva muito mais, passa confiança, segurança, para desenvolver qualquer atividade proposta em sala de aula. Agora imagina como ficam esses alunos em tempos de pandemia? Será mais um fator para evasão?

A assistência aos alunos da EJA é diferenciada, principalmente para os da zona rural, muitos professores revelam que tem sido um desafio a questão do ensino remoto. Precisa-se ir além de sala de aula, fazer visitas semanais, o que, em tempo de pandemia é uma maneira de se evitar a evasão.

Segundo a Professora da EJA (2020):

“(...) está tendo um curso que a SEDUC/CEFRAPO, está ofertando para nós, para aula de vídeo, aula online, professor tem que preparar... O curso está aí, eu estou participando do curso, mas vou dizer a verdade: não é fácil! Se pra gente que é professor e, mexe um pouquinho com computador, não está sendo fácil, a não ser que seja realmente ninja nisso aí, (...), nós estamos penando, eu principalmente, graças a Deus que minha turma não vai resolver as atividades no sistema... não vai ter aula de vídeo, não vai ter nada disso aí, vai continuar com as apostilas, só que aí eu creio que sou eu quem vai preparar, me parece que é nesse sentido, eu vou preparar, então vou estar preparando conteúdo do planejamento anual que eu preparei para eles, e estar levando para eles. Dizem que não é para levar. é para estar deixando na escola, mas a minha turma não tem como deixar na escola, tem aluno que mora longe, por exemplo, Barra do Bom Jardim – 25 km a 30 km – vai vir para buscar uma apostila? Não vem um senhor de

77 anos, ele já vem com outro casal de lá, de carona com eles, que trazem ele. Então para esses alunos têm que ser levado a apostila. Eu vou estar levando, de qualquer jeito eu vou levar! (Entrevista professora Zulma 2020).

A percepção dos alunos de que há uma limitação no uso da tecnologia é clara, mas, para além disso, eles sabem que vivem uma exclusão digital, sabem que é preciso fazer algo, e que estão atrasados em relação a isso. A aluna Antônia (figura 1) disse que:

Eu acho que o governo não pode tirar a educação, porque a educação nesse tempo, por exemplo, com a pandemia, é o tempo que mais precisa, tem que ter internet porque sem internet como que vai estudar?

Nós sabemos que mais tarde será preciso continuar porque tem esse telefone, computador. Tem gente fazendo compra pelo zap, coisa que eu não sei. Embora não precisa estudar para mexer com essas coisas, mas só que tem que ler, senão como vai saber mexer se não sabe ler? Por exemplo, eu posso mandar um áudio de voz porque escrever eu não sei... eu não sei escrever. (Entrevista Aluna Antonia, 2020).

Figura 1 – Professora Zulma e aluna da EJA



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 2 – Professora Zulma e Antonia, aluna da EJA



Fonte: Acervo pessoal (2020).

Mas a pandemia não expõe somente a desigualdade do aluno, expõe também a do professor em lidar com a tecnologia, além da falta de acesso à internet pelos alunos. Também chama atenção a fala da professora, que pontua questões importantes como a capacitação dos professores para o uso da plataforma; a falta de transporte escolar para os alunos do período noturno que moram em comunidades distantes e o material disponibilizado.

Ainda que esses alunos tivessem acesso à internet de qualidade, tivessem computador, como ficaria a questão da capacitação dos professores para o uso adequado das tecnologias? Será que um curso de pouco mais de dois meses é suficiente para que um professor se torne “ninja”, como bem colocou a professora, na utilização de algumas ferramentas tecnológicas? Se a professora não fosse levar esse material, elaborado por ela, para os alunos, será que eles conseguiriam fazer as atividades sozinhos? Em conversa informal, via celular, a professora disse que não conseguia fazer mais de uma visita por dia, primeiro pela distância em que moram seus alunos e segundo porque

passa quase um dia inteiro explicando as atividades, entre um café e outro, para seus alunos, principalmente porque são das séries iniciais. As atividades, segundo ela, são para a semana inteira. Ensinar é uma especificidade humana que exige um compromisso em relação ao outro e ao processo educativo. (Freire, 1982).

O que me vêm na memória agora é que o grande desafio das aulas presenciais é construir um vínculo para que os alunos da EJA se sintam pertencentes à escola, para que eles possam permanecer na escola, e como fazer isso nesse momento que eles não têm condições de fazê-lo, já que a prioridade é a sobrevivência? Pela fala da Professora, fica claro que ela pensa dessa mesma forma e buscou meios para não quebrar esse vínculo que já foi construído com eles

(...) para eles o importante é estar em sala de aula. Eeles falam que em sala de aula vendo ali, ensinando passo a passo, palavra por palavra já não é fácil, imagina pegar uma tarefa e ter que fazer sozinho. (...) Mas estão todos fazendo as atividades deles, mas assim no compasso deles, no andar deles. Eu falo não precisa correr, o que vocês derem conta de fazer vai (sic) fazendo, o que não der vai deixando. Quando eu voltar a gente vai trabalhar junto. Não adianta falar você tem que fazer! O senhor tem que fazer! A senhora tem que fazer! Se não tem como fazer! Quem tem alguém em casa que dá para ensinar está sendo auxiliado, agora quem não tem está fazendo as atividades que consegue e as demais vão ficar em branco para aprender ou fazer em sala de aula, se a gente voltar. (Entrevista professora Zulma)

Mesmo com toda dificuldade, é perceptível o interesse de estar na escola, no espaço físico. Também se pode notar pela fala da professora (“não precisa correr”) que ela tem essa percepção do ritmo de aprendizagem deles. Isso fica claro também ao falar “quando eu voltar à gente vai trabalhar junto”, buscando motivá-los e, ao mesmo tempo, evitando sua evasão.

A partir dessas duas falas da Professora da EJA, há dois desafios a serem enfrentados pelos professores e pelos alunos. Do professor é manter esse vínculo com a escola e com aluno, sabendo da realidade de seus alunos. A do aluno é o de não se sentir sozinho, da falta de motivação para que ele se reconheça capaz, em meio a uma pandemia.

Partindo do exemplo dessa professora, percebe-se um enorme esforço, dedicação e amor a esses alunos, mantendo o contato com eles. Mas não adianta apenas os gestores decidirem voltar às aulas utilizando recursos como vídeo aula, plataforma ou até mesmo material impresso. É preciso uma compreensão correta de tecnologia, compreensão do ensino remoto, na qual a educação que realmente precisamos esteja inserida, pois, segundo a Professora da EJA (06/08/2020):

(...) essa questão de sistema para Escola do Campo é bem difícil, acho que não está casando com a realidade nossa e a realidade de outras escolas do campo. São alunos que não têm internet em casa, a maioria não tem computador, não tem celular que tenha a capacidade pra baixar, são programas muito pesados. No meu não consegui abrir, tive que chamar alguém aqui em casa para baixar no meu notebook, entendeu? Então você imagina um aluno que não tem internet, com dados móveis vai conseguir? Não consegue, entendeu? Então é um sonho, quem sabe para o futuro, mas pro momento vamos fazer o que está pedindo, quer dizer, tentar fazer o que está sendo pedido, mas não é fácil, não, não vai ser fácil e não é fácil. É uma realidade completamente diferente da nossa, são trabalhos e programas para escola, vamos dizer, do primeiro mundo. Não estou desfazendo das nossas, mas é a realidade nossa que não bate com esse tipo de ensino, ainda não está a esse alcance ainda, mas vamos aí, vamos tentar. (Entrevista professora Zulma, 2020)

A Educação do Campo caminha contra a hegemonia, isso quer dizer que as leis que amparam a educação não chegam aos sujeitos do campo, por isso é importante compreender o que é Educação do

Campo. Os alunos da EJA da turma do 1º e 2º segmentos da Escola Estadual do Campo São José são, em sua maioria pequenos produtores, moram em comunidades distantes, sem acesso à internet. Pela fala da professora fica claro que o início remoto para eles, como para todos os alunos da escola, é inviável, não só pela falta de acesso à internet como pela situação de vulnerabilidade de economia desses alunos.

Em carta aberta, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC aponta que:

O parecer propositadamente ignora os dados da Pesquisa TIC Domicílios⁴, divulgada em agosto de 2019, que afirma que 70% da população brasileira possuem acesso à internet, sendo o celular o meio mais utilizado por 97% dos usuários. Na área urbana, 74% tem conexão à internet, enquanto nas áreas rurais, esse número alcançou apenas 49%. Nas camadas mais pobres de toda a população 48% estão conectados à rede, embora o número de domicílios sem acesso à conexão em todo o país seja de 46,5 milhões. 43% das escolas rurais ainda não têm acesso à internet. Essa realidade evidencia que o acesso à internet ainda não está universalizado, pressuposto fundamental para o uso de tecnologia remota, sem falar nas condições precárias no funcionamento das redes para acesso.

Essa citação remete à Escola Estadual do Campo São José, que, segundo seu PPP, atende em média 700 alunos, sendo que a maioria mora como foi dito anteriormente em comunidades distantes com até 25 km, como é o caso da Comunidade Barra do Bom Jardim.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 46), mudar é difícil, mas é possível, entretanto:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece de pensa o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê,

4 Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Disponível em <https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: abril 2020.

o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (Freire, 1996, p. 46)

Ao falar “acho que não está casando com a realidade nossa e a realidade de outras escolas do campo”, a professora da EJA assumiu uma posição crítica, questiona e faz uma reflexão diante da tecnologia. Essa mudança atinge a todos? Diminui ou aumenta as desigualdades? Propõe emancipação humana?

Para Rosas (2020), somos todos analfabetos da pandemia, nós não pensamos a pandemia. Os problemas, por outro lado, vão muito além do acesso à tecnologia. Eles perpassam, também, a nova demanda em casa, fatores psicológicos, falta de trabalho e outros fatores. Acrescenta-se Ponce *et al.* (2020, p. 191) que afirmam que “no Brasil, o cenário comprometido por questões sanitárias graves se soma a intensas desigualdades sociais, estas anteriores à pandemia e profundas desde longo tempo de relações colonialistas”. Os autores fazem uma referência à situação que o Brasil se encontrava bem antes da pandemia, do que eles chamam das “tendências ao desmonte do direito à educação”. E completam:

Além desses aspectos, outras preocupações são destacadas como: a falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a da Educação de Jovens e Adultos, a da Educação do Campo, a da Educação Quilombola, a da Educação Indígena e, notadamente, a da Educação Especial, assim como a proposta de adoção de atividades não presenciais para a Educação Infantil, o que desrespeita frontalmente as concepções pedagógicas vigentes para essa etapa de ensino (Ponce *et al.*, 2020, p. 195).

Para os autores, o cenário configura-se em um aprofundamento das desigualdades educacionais e com sérios impactos socioambientais, vivem conflitos ambientais causados pela monocultura, pela barragem e, em 2019, pelo fogo.

Termino com Paulo Freire (1996, p. 56):

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta". É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual "nada há que fazer, a realidade é assim mesmo.

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade esteja e a que sociedade pertença, urge lutar com esperança e denodo. (FREIRE. 1996, p. 56)

Ainda que sejamos analfabetos da pandemia, não podemos ser conformistas e deixar oportunistas que afirma que o momento é de "abrir a porteira e deixar a boiada passar", ou seja, que o momento é de favorecimento aos ideais da colonialidade. O momento é de lutar contra essa naturalização tão presente em nossas vidas, que cada vez mais vai se fortalecendo, através de um sentimento de inferiorização internalizado nas pessoas.

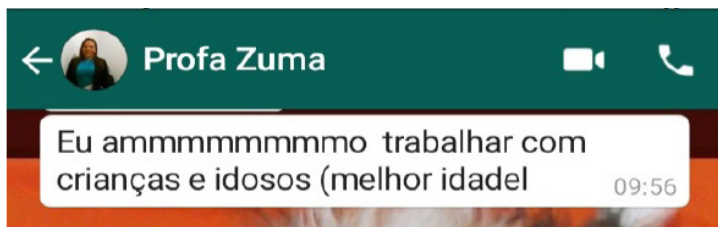
Diante do atual cenário, e considerando que a Professora foi minha principal interlocutora com os alunos, observando toda a dinâmica pedagógica dela, todo seu esforço em manter seus alunos ativos e animados a voltar a estudar, não tinha como deixá-la de fora desta pesquisa. A Professora da EJA, ao aceitar, disse que gostaria que colocasse o nome dela mesmo, ela se chama Zulma Gonçalves Silva Tadeu Borges, é formada em Pedagogia, nascida no Distrito de Água Fria, trabalha há mais de 20 anos como professora, destes 10 anos são com a EJA. É Professora da Escola Estadual do Campo São José, lócus da minha pesquisa, trabalha com uma turma da EJA ensino fundamental séries iniciais.

Ela conta um pouco de sua história e experiência com a EJA:

Sou a Professora Zulma Gonçalves Silva Tadeu Borges, sou nascida aqui de Água Fria, me criei aqui até certa idade, fiz da primeira série à quarta série antiga, hoje o quinto ano, na escolinha que tinha aqui, Escola Reunidas de Água Fria. Aí terminei, não tinha

como estudar mais aqui em Água Fria, que só tinha até quarta série. Na época a minha mãe me colocou no colégio interno, como bolsista, Escola Evangélica do Buriti, no qual estudei da quinta série até o ensino médio. Terminei ensino médio no Buriti, fazia dois cursos: um de manhã e um à noite, técnica agrícola e o científico, antigo propedêutico científico. Aí terminei, voltei para Água Fria, trabalhei um tempo só com ensino médio porque aqui não tinha professores e precisava na escola, depois que eu fui fazer o nível superior Pedagogia. Primeiro curso que eu fiz o qual escolhi, que eu já tinha um gostinho pela educação, já tinha trabalhado só com ensino médio e fui fazer Pedagogia. Fiz Pedagogia, após terminar fiz a minha primeira pós em Educação Infantil, com ênfase em crianças especiais e aí já comecei, já trabalhava, continuei a trabalhar na área da educação, com 1 a 4, com 5 a 8, que hoje é o nono ano, até ensino médio eu trabalhei. Tinha muita carência de professor na época, e comecei a trabalhar e estudando também. E fiz bacharel em Teologia, depois fiz mais uma pós na Universidade Federal, em Cuiabá, fiz a pós em especialização em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária. Maravilhosa essa pós, depois continuei trabalhando com crianças e depois já comecei a trabalhar com jovens e adultos, com a EJA. EJA do ensino de 5 a 8, ensino médio, mas o meu foco maior é alfabetização de 1 a 4. E aí ainda fui fazer mais um curso superior que é geografia, aí fiz letras que é para aperfeiçoar meu trabalho, também senti interesse em estar em outra área, ou português ou geografia, até mesmo na área da teologia, mas a minha paixão é pedagogia, é alfabetização. Comecei a trabalhar com jovens e adultos já tem mais ou menos uns 10 anos, na educação já estou há 20 anos, mas com a EJA tem uns 10 anos já. Tem alunos que já terminou, estudou, terminou ensino médio, fez faculdade, é bem gratificante trabalhar com a turma da EJA com alfabetização. (Zulma Gonçalves Silva Tadeu Borges, 2020).

Figura 3 – Print de conversa com a Professora Zulma, via WhatsApp



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

A fala da professora traz sua historicidade particular e entendê-la, dentro do seu próprio contexto, seja pessoal, social ou educacional, é compreender as ações pedagógicas que carrega. Além disso, revela também marcas do contexto político e social. Outro fato observado em sua fala é que o exercício do magistério, ao que demonstra, não foi uma escolha pessoal, mas sim uma oferta de trabalho que apareceu, ou seja, aprendeu na prática. Mas se ser professora da EJA é desafiador, acredito que ser docente da EJA do campo é duplamente desafiador. Em minhas idas à escola, em 2019, alguns professores disseram que moravam em Chapada dos Guimarães, não eram da localidade, não nasceram ou foram criados ali. A professora Zulma tem uma história que se mistura com a da escola.

Como afirma Daphne Patai (2010, p.19) “Algumas mulheres cujas histórias de vida aparecem nesse livro são, de fato, seres humanos extraordinários” e continua: “Não há vida sem sentido, e não há histórias de vida sem significado”. Acredito que toda história tem a algo a ensinar e o da professora Zulma é uma delas.

Assim como a autora eu também vejo a história de vida, em especial a da professora, como um documento que é, por si só, único e valioso, aspecto que não podemos negligenciar na busca por generalização (Patai, 2010).

Destaco também Tardif (2002, p. 60), que afirma que, em relação aos saberes docentes, eles derivam de diversas fontes (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na

profissão, cultural e pessoal e profissional, aprendizagem com os pares). Ele ainda fala que vários autores propuseram diversas classificações ou tipologias dos saberes dos professores.

Partindo dessa proposta, Tardif (2002) apresenta um quadro com os saberes dos professores. Vou destacar dois que refletem um pouco a fala da professora da EJA: o primeiro é o que ele chama de “Saberes provenientes da formação escolar anterior”, cuja fonte social de aquisição é a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc., que tem como modos de integração no trabalho docente a formação e pela socialização pré-profissionais (Tardif, 2002, p. 63); o segundo ele chama de “Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”, cuja fonte social de aquisição é a prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. que tem como modos de integração no trabalho, e que tem como modos de integração no trabalho docente a prática do trabalho e pela socialização profissional (Tardif, 2002, p. 63). Esses dois saberes docentes de Tardif coadunam com os saberes descritos pela professora da EJA.

Vale também ressaltar o saber docente, de acordo com Paulo Freire. Tendo como base a pedagogia da autonomia, o autor divide os saberes em eixos: o primeiro está relacionado ao fato de que não há docência sem discência; o segundo trabalha com o entendimento de que ensinar não é transmitir conhecimento; e o último é sobre o ensinar, afirmando que é uma especificidade humana, a meu ver, uma reflexão crítica que ratifica o compromisso com uma ação pedagógico-político, tendo como alvo os seres humanos.

Mas tratando da situação da professora, em tempos de pandemia da Covid-19, trago a fala de Machado (2020), em uma live da TV Fonec⁵, ocorrida recentemente, afirmando que não podemos esquecer-nos dos educadores que atuam na EJA, os quais, segundo

5 Professora Maria Margarida Machado, de Goiás – TV FONEC. EJA e os Desafios Educacionais, live ocorrida em 10/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4nLE1VbC5c>.

ela, com raras exceções, atuam apenas na EJA, sendo que a maioria trabalha com outras etapas, níveis e modalidades; grande parte para cumprir a carga horária da EJA no noturno, enquanto no diurno não só estão na educação infantil, como médio e até em outro espaço de trabalho, fora da área da educação. Ela remete ao fato de que muitos trabalham em regime de contratos temporários, o que significa que muitos já estão sem contratos. A pandemia, segundo ela, só intensificou o problema que já existia no cotidiano dos profissionais da EJA e dos trabalhadores que demandam essa oferta da educação.

De acordo com o Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT, a luta foi grande para manter o contrato dos professores, as aulas iriam começar em março 2020, mas foram suspensas e o governo do Estado de Mato Grosso suspendeu o processo de atribuição dos professores. Houve também um projeto de lei que estabelecia uma renda mínima emergencial para os professores contratados, mas o governador do Estado vetou, o SINTEP na época (junho de 2020) publica em seu *site* uma nota pública:

Repudiamos a insensibilidade, desumanidade, letargia e inércia do Governo do Estado para executar a saída e sanar a situação que vivem os profissionais da Educação desempregados. Basta à efetivação do processo de atribuição de aulas dos professores e jornada de trabalho para Técnicos e Apoio. (SINTEP/MT, 2020)⁶.

Mas segundo a professora Zulma, o contrato dela foi mantido. O grande desafio não foi só o de se manter, mas também o de evitar a desistência do aluno, eles também precisam, de maneira dupla, manter seu emprego e saber lidar com o novo desafio que são as TIC's⁷.

Paulo Freire (1996), na Pedagogia da Indignação, tem um capítulo que trata dos desafios da Educação de Adultos ante a nova reestrutura tecnológica. Ele parte dos discursos que imperam nossa realidade

6 Ver *site*: https://sintep2.org.br/sintep/exibir.php?exibir=1&id_l=7152.

7 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33994>.

capitalista: discurso velho e atual, que estimula a passividade, estimula a adaptação, estimula a imobilização das pessoas. Dentro desse discurso, há a perspectiva de que não tem existe mais lutas, não existe mais direita ou esquerda, quase não existe mais política, só resultados, não existem mais sonhos, só o que pode ser constatado como se a realidade pudesse ser tão exata e tão técnica assim.

Segundo o autor, “a educação hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje”. (Freire, 1996, p. 99 e 100). Ele traz a reflexão de que os avanços tecnológicos e a globalização em si não são coisas problemáticas, para ele a questão é que elas se dão dentro dessa perspectiva ideológica. E a educação não é uma coisa meramente técnica ou mecânica, a educação tem a ver com ciência, ética, com valores, com política, tem a ver com sonho, com a beleza (Freire, 1996).

A educação é trazida por Paulo Freire de modo amplo e precisa formar pessoas que sejam críticas, atentas e lúcidas para que possam submeter os avanços tecnológicos à crítica, ao crivo do humano. E esse hoje também é o desafio dos professores: em tempos de pandemia, é preciso ter essa criticidade que Freira fala. A quem serve a tecnologia, a quem serve a globalização?

Freire (1996, p. 118) diz que: “Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela”. Essa fala é de uma época em que as tecnologias ainda estavam sendo expandidas, mas que soa como um prenúncio para os tempos atuais.

Já foram percorridos anteriormente, mas não à exaustão, os desafios enfrentados pela professora Zulma: a pandemia da Covid-19 escancara a desigualdade sociambiental, as promessas da modernidade e as tecnologias que não chegam ao cotidiano da Escola Estadual do Campo São José. Por isso, em seu relato de vivência, experiencia reinventar-se diante do desafio, na luta pelos direitos à educação de seus alunos, criando alternativas:

Quanto a esse ensino, agora com essa pandemia, para nossa realidade é bem diferente mesmo. Escola do campo não tem como se adequar a esse ensino virtual, a EJA, por exemplo, todas as EJA's da noite, a minha em especial, a gente tá offline, eu preparo as atividades, tem a do sistema aprendizagem conectada, aí eu preparo também outra atividade diferenciada, é escrita à mão para que eles se interessem, para que eles não percam o ânimo, desejo, a vontade de vir para escola. Não tem como eles virem buscar essa atividade na escola, que tem aluno que mora 25 km da escola, outros a 16 km, tem aluno a 14 km, 07 km, 03 km, tem alguns aqui da vila, então eu levo essas atividades para eles, na casa deles, explico como é para fazer, falo que não precisa acelerar, vai ao compasso deles, e dou um tempo longo para voltar, para buscar essas atividades, assim para que eles não se sintam, desanimados, não desanimem por estarem fora de sala de aula. Não é fácil para eles, não é fácil para mim também, porque aí eu tenho que ir atrás deles. Vou com todo prazer, todo prazer mesmo levar, compartilhar com eles, ouvir, explicar e assim nós estamos caminhando, até essa semana. Semana que vem estarei indo de volta na casa deles, buscar avaliações de alguns que já levei, outros que não consegui entregar ainda, que é mais longe, tem que ir para entregar a avaliação. Mas assim não tem sido fácil para a escola nossa do campo, porque quando as aulas são presenciais, é sala de aula, eles faltam a EJA alfabetização, faltam porque já são alunos de idade, a maioria trabalha, moram longe, então, assim, eles não vêm todos os dias, todos ter 100% em sala de aula não é difícil, mas eles gostam mais da aula em sala. Teve um aluno que veio aqui em casa e disse “professora essas atividades assim eu não consigo fazer, eu quero voltar para sala que a senhora explicando, ensinando, fica mais fácil para aprender”. E assim é difícil para quem não sabe ler ainda começou agora, não é fácil se não tiver alguém em casa para ajudar, é difícil (Zulma, 2020).

Percebe-se que há um esforço de todos os sujeitos, principalmente o da professora, que já conhece o perfil de seus alunos, que sabe fatores como o cansaço e a falta de tempo, resultantes do trabalho pesado

na roça, o trajeto do dia a dia, mas também denuncia a extrapolação das desigualdades socioambientais, demonstrando as contradições deste momento.

Outro ponto relevante é a praxi preconizada como alternativa pela professora, diante do não acesso aos recursos tecnológicos, como ela coloca, a realidade da turma da EJA, em especial a dela, é outra, caracterizando, ou melhor, aumentando a desigualdade. Somado a isso, existe também a necessidade que sentem em ter um acompanhamento presencial, o de sala de aula, pois não conseguem estudar sozinhos, e isso porque ela ainda tenta não sobrecarregar os alunos, dando prazos longos para que possam realizar suas atividades.

Sanceverino *et al.* (2020, p. 13) diz que:

O sobretrabalho que marca a ação dos professores nos remete à possibilidade de criação de “inérito viáveis” que auxiliem na construção de conhecimentos e na superação das situações-limite, que, às vezes, parecem intransponíveis. Os profissionais das escolas mostram seus compromissos com a educação buscando construir ações que superem o inconformismo e se aproximem da esperança como ensina Paulo Freire (Sanceverino *et al.*, 2020, p. 13).

Fica evidente também seu empenho, ao ter que se deslocar até 25 km, com recursos próprios, para manter o contato com seus alunos, animar e motivá-los na concretização das ações não presenciais, fora a preparação das atividades.

A posição da professora neste contexto demonstra sua sensibilidade em relação à vulnerabilidade dos alunos, uma vez que muitos moram longe e dependem do transporte

Escolar (que não tem) para ir à escola, bem como a falta de acesso à internet (exclusão digital), motivo pelo qual não se enquadram no ensino remoto, proposto pela gestão estadual neste período de pandemia da Covid-19.

Em outra fala, a respeito dos materiais didáticos, disse que ia elaborar os materiais deles de acordo com que tinha planejado no

começo do ano, pois seria de acordo com a realidade deles. Eis a fala da Professora Zulma (2020):

(...) eu creio que sou quem vai preparar, parece que é nesse sentido, eu vou preparar, então vou estar preparando conteúdo do planejamento anual que eu preparei para eles e estar levando para eles. Diz que não é para levar, é para deixar na escola, mas a minha turma não tem como deixar na escola, tem aluno que mora longe, por exemplo, Barra do Bom Jardim, 25 a 30 km, vai vir para buscar uma apostila, não vem, um senhor de 70 anos, ele já vem com outro casal de lá, de carona com eles, que trazem ele. Então para esses alunos tem que ser levada a apostila. Eu vou estar levando de qualquer jeito, eu vou levar (Zulma, 2020).

Desde o primeiro contato, em 2019, tive a percepção de que existe uma alegria e uma emoção por parte da professora em relação aos seus alunos e ela está sempre aprimorando seus estudos.

Ressalto também que provavelmente ela vai às comunidades com recurso próprio. Sobre isso Freire (2016) fala que existe uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança de que professor e alunos juntos podem aprender ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente lutar contra os obstáculos à nossa alegria (Freire, 2016, p. 70).

Essa relação entre a alegria e a esperança é o movimento dialógico que deve regular o ato de ensinar e aprender. É neste “chão sagrado” que se estabelece a mística para a concretização da pedagogia do amor.

Vale ressaltar também que, segundo Castilho e Santos (2019, p. 95), para além de fatores externos/barreiras como: “violências sociais, física e simbólica; lutas pela terra, pelo alimento, pela moradia” que levam (em alguns casos) ou tentam levar a educação pública ao fracasso, existem também:

Profissionais que se agigantam para fazer acontecer uma pedagogia inovadora e contextualizada, capaz de promover as identidades, as culturas e os saberes locais, de contribuir para desconstrução

de estereótipos, dos preconceitos, e de propiciar a afirmação das identidades dos estudantes”. (Castilho e Santos, 2019, p. 95)

Essa consciência do professor da necessidade de mudança é fundamental na luta pela reformulação do currículo e da prática docente. Isso representa “possibilidades de construção de novos saberes, novas estratégias que podem erradicar do ambiente escolar (...) práticas de subordinação dos grupos historicamente marginalizados”. (Castilho; Santos, 2019, p. 100).

Diante de tudo que foi exposto anteriormente, afirmo que

“(...) cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (Brandão, 2002, p. 22).

Esses profissionais, assim como a Professora Zulma, para além de suprir um hiato, construíram uma linda história de amor com sua profissão. Lembrei agora das falas de amor e admiração das minhas irmãs mais velhas, que tiveram o prazer de terem aula de catecismo com a ilustre professora Aureolina Eustáquia Ribeiro, mais conhecida como “Professora Oló” (sobre quem tenho imenso desejo de escrever um artigo acerca da sua trajetória como educadora), no início dos anos 1960.

E por fim, Paulo Freire (1996), em sua *Pedagogia da Indignação*, vai trabalhar quatro conceitos que, segundo ele, são fundamentais para a formação da consciência democrática: liberdade, autoridade, escolha e decisão. Mas para bem trabalhar esses quatro conceitos, precisa-se de duas coisas: o primeiro é o bom testemunho, o meu compromisso com a educação, com o mundo, com a realidade, com um mundo mais justo; o outro elemento é a voz que eu dou para as pessoas, estimulando o diálogo para que esses conceitos possam ser trabalhados desde cedo. Considero ponto ápice essa colocação de Freire, que traduz como eu visualizei a práxis pedagógica da Professora em minha pesquisa.

A respeito desses resultados, é importante ressaltar Oliveira (2017, p. 28) que diz “há a urgente necessidade de uma reflexão epistêmica que descentre o olhar que o Ocidente criou e estabeleceu sobre diferentes minorias subalternizadas ao longo do processo colonial e que, por vezes, as ciências teimam em reiterar”. Já Andrade (2012, p. 39) lembra de que “Os deslocamentos na forma de trabalho dentro da escola não surgem de qualquer lugar; é necessária disposição para enfrentar os medos, arriscar e assumir riscos para transformar minimamente algo”.

Conclui-se que a professora, teve que reinventar suas práticas pedagógicas, muitas vezes sem formação adequada para o uso de ferramentas digitais, acumulando ainda a sobrecarga emocional e profissional. A pandemia intensificou desigualdades já existentes na EJA, exigindo da professora criatividade, empatia e resiliência para manter o vínculo com os alunos e assegurar o direito à educação.

Referências

- AMORIM, Elisângela Maria de. **Educação e Racismo Ambiental**: as percepções dos sujeitos da EJA da Escola Estadual do Campo São José. Dissertação. (CBA – Mestrado em Ensino) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2021.
- ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **1970 – A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Vitória: EDUFES, 2012. 198p
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTILHO, Suely Dulce de. SANTOS, Silvana Alves dos. O Saber Docente Experiencial e Sua Importância para a Educação Escolar Quilombola. 2019. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 79 – maio/ago. 2019. p. 93-109. Disponível em: <file:///C:/Users/amori/Downloads/880-1687-1-SM.pdf>
- FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 18 Edição N. 3, V. 1, jan./dez. 2013. Inserida em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação**. Site. 2020.

Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br>.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. Antropologias Latino-Americanas – Por uma crítica decolonial. **Revista Tellus**, ano 17, n.34, set/dez. 2017. ISSN 2359-1943. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/issue/view/33>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PATAI, Daphne. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010, 163 p.

PONCE B. J; COSTA T. A.; SANTOS A. P. F. dos; FERRARI A. R. S. Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia. In: De Wuhan a Perdizes. **Trajeto educativos** [recurso eletrônico] / Fernando José de Almeida, Maria Elizabeth B. de Almeida, Maria da Graça Moreira da Silva (orgs). – São Paulo: EDUC, 2020. Disponível em: https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf Acesso em: 08 out. de 2020.

SANCEVERIANO. Adriana Regina. RIBEIRO. Ivanir. LAFFIN. Maria Hermínia Lage Fernandes. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo EJA. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. V. 38, n. 1, p. 01-24, jan./mar.2020 – Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65981/pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Gênero, políticas educacionais e controle do currículo: ou o que tecem as “Moiras” sobre o destino do ensino de História

Giseli Origuela Umbelino¹

Nascida do Caos, Nix (a noite primordial) gerou sozinha diversas entidades divinas, entre elas as Moiras: Cloto, Láquesis e Átropos. Na tradição mitológica grega, essas divindades constituem a personificação do destino individual, compreendido como a “parcela” que cabe a cada ser humano no mundo. Em sua acepção originária, a Moira designava justamente a parte ou o quinhão de existência atribuído a cada indivíduo, englobando tanto a vida e a felicidade quanto a desgraça que lhe seriam destinados.

Impessoais e inflexíveis, as Moiras são a projeção de uma lei cósmica que nem mesmo os deuses podem transgredir sem ameaçar a ordem universal. São as Moiras, por exemplo, que impedem uma divindade de intervir em favor de um herói no campo de batalha, quando o destino já está traçado. Assim ocorre com Apolo, que abandona Heitor, seu herói favorito, quando o prato da balança do baluarte de Troia se inclina para o Hades. Depois de tantas vezes salvá-lo da morte certa, o deus submete-se, sem hesitar, à vontade implacável de Átropos.

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em 2014. Mestra em Ensino de História (ProfHistória-UFMT, 2018). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS). Professora da Educação Básica na Rede Estadual (SEDUC-MT) desde 2015. E-mail: gioriguelamm@gmail.com.

A metáfora das Moiras (ou Parcas, na tradição romana) expressa de modo eloquente o temor humano diante da finitude da vida, ao mesmo tempo imprevisível e inevitável. No mito, essas divindades controlam o fio da existência, tecido na Roda da Fortuna, de onde se decide o viver, a sorte e o morrer de cada indivíduo. Nada escapa ao destino sem que se perturbe a harmonia cósmica.

Transpondo o mito para o campo da escrita da História, é possível reconhecer, em certas concepções historiográficas, um sentido análogo de finitude: a ideia de que o passado está selado, consumado, imutável, tal como o destino tecido pelas Moiras. Não se trata de uma História que estabelece o futuro por profecia, mas de uma narrativa que se limita a relatar acontecimentos já determinados, submetidos à lógica de um destino histórico inescapável. Nesse modelo, a mudança é vista como elemento externo à narrativa, atribuída apenas aos “heróis” – figuras ilustres, semideuses da ação e da razão, destinados a “fazer” e “ser” a História.

Essa concepção de História pouco se ocupa de refletir sobre as tensões e resistências que compõem o processo histórico, tampouco problematiza as diferenças ou questiona as desigualdades. É essa História que se institucionalizou como disciplina escolar, ecoando e perpetuando-se ao longo do tempo, ao produzir uma narrativa única, a da “civilização ocidental”. História que ensina o quê? A quem? E para quê?

Na atmosfera de “fim dos tempos” que parece caracterizar o ensino de História na atualidade, disciplina escolar constantemente vigiada, criminalizada e censurada por setores da sociedade, torna-se imprescindível refletir sobre o sentido e a finalidade dessa disciplina no contexto escolar. Essa reflexão exige pensar o ensino de História a partir do significado que se atribui à própria escola e ao papel que ela desempenha na formação dos sujeitos. Nesse sentido, é igualmente relevante questionar o que se entende por “fim da História”, compreendendo “fim” não como encerramento ou esgotamento, mas como propósito, horizonte e razão de ser.

Este capítulo propõe uma reflexão acerca das relações que a categoria Gênero e suas abordagens têm buscado estabelecer com o ensino de História. O objetivo consiste em promover um diálogo com a composição curricular da disciplina e com a formação docente, considerando as implicações teóricas e práticas desse encontro. Apresenta-se, para tanto, um recorte do contexto em que, nas últimas décadas, intensificaram-se os debates sobre o currículo escolar e as legislações educacionais, com o intuito de confrontar as expectativas expressas nos documentos oficiais, as imposições jurídicas e os reflexos desses processos na prática pedagógica e na permanência do ensino de História.

A narrativa histórica e o conservadorismo: disputas de sentido na educação básica

A História ensinada na educação básica é resultado de uma historiografia consagrada, cuja origem é predominantemente masculina, europeia, branca e elitista. Essa matriz de pensamento se reflete na produção de uma narrativa histórica eurocêntrica, que tende a privilegiar o ensino de uma colonização apresentada como pacífica e, não raras vezes, romantizada. Sob essa perspectiva, a história do continente americano e, por extensão, do Brasil é comumente inaugurada com a “conquista” de suas terras e povos pelos homens europeus.

O emprego de termos como “conquista” contribui para suavizar a compreensão de um processo marcado pela violência, pela invasão e pela dominação, ocultando os saques, as escravizações, as segregações, os estupros, os genocídios, as guerras, a apropriação de terras e a exploração que caracterizaram a colonização. Essa narrativa apaga as experiências e resistências das populações subalternizadas, ao mesmo tempo em que desconsidera que a estrutura colonial não se dissolveu com os processos de independência política. Promover reflexões críticas acerca desse processo e das múltiplas narrativas possíveis implica, portanto, o exercício de descolonizar a narrativa histórica, um movimento que busca deslocar o olhar, reconhecer as

vozes silenciadas e questionar as hierarquias epistêmicas que sustentam a história tradicional.

As discussões sobre as questões de gênero chegam à escola com significativas distorções, frequentemente produzidas de forma intencional, com o propósito de direcionar opiniões por meio de apelos religiosos e morais. Nesse cenário, destaca-se o protagonismo do movimento Escola Sem Partido (MESP), que ganhou visibilidade ao questionar, entre outros temas, o papel do ensino e a atuação de professoras e professores, sob a justificativa de “denunciar” supostas práticas de doutrinação ideológica.

O MESP surgiu em 2004, idealizado e desde então coordenado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Francisco Urbano Nagib. É relevante destacar que o movimento se lança como apartidário, ou seja, livre de subordinação aos interesses de partidos políticos, organizações da sociedade civil ou de natureza religiosa (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 54). Todavia, mesmo não havendo transparência em relação aos nomes dos mantenedores, apoiadores e associados ao movimento, ao analisar individualmente as pessoas que se manifestam vinculadas ao MESP, bem como os partidos políticos que declaram apoio público à causa, é possível perceber quais os projetos político-ideológicos que nele estão inscritos (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 54).

A começar pela trajetória do próprio idealizador do movimento, o procurador Miguel Nagib, que evidencia uma forte relação com o Instituto Millenium (Imil). Apesar de inscrito como entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária, o Instituto Millenium é, de acordo com Luis Felipe Miguel (2016, p. 599-600), “o principal *think tank* da direita brasileira, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais, com eco na linha editorial de parte da grande imprensa”. Ainda segundo esse autor, o referido instituto é responsável por difundir “a ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada ‘escola econômica austríaca’ e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos” (Miguel, 2016,

p. 592-593). O pensamento ultraliberal libertariano tem suas bases na defesa do Estado mínimo, afirmando que os mecanismos de mercado produzem, por si só, um ambiente justo por definição, ainda que transpareça desigual (Miguel, 2016 p. 593).

Sob o argumento de neutralidade e apartidarismo, o MESP atraiu o apoio de amplos setores conservadores, chegando, em 2014, a ter sua proposta convertida em projeto de lei, inicialmente encomendado por Flávio Bolsonaro (então deputado estadual pelo Rio de Janeiro, filiado ao Partido Progressista) ao próprio Nagib. Conforme o mapeamento realizado por Fernando de Araújo Penna (2016, p. 43-44), os primeiros projetos apresentados à Assembleia Legislativa e à Câmara Municipal do Rio de Janeiro, em 2014, serviram de base para diversas proposições semelhantes em âmbitos estaduais e municipais, uma vez que seus textos-modelo foram disponibilizados no *site* oficial do movimento.

Em 2015, a proposta deu origem ao Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, que visava incluir o “Programa Escola Sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto foi apresentado por Izalci Ferreira, então deputado federal pelo PSDB-DF, e aceito para apreciação na esfera federal, sendo posteriormente apensado ao PL n. 7180/2014, de autoria do então deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA). Este último propunha alterar o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96) para incluir, “entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (Brasil, 2014).

No PL n. 867/2015, o MESP é descrito como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Brasil, 2015). Cabe reforçar que esse e outros projetos de lei inspirados no movimento têm como base o anteprojecto

elaborado por Miguel Nagib. A seção “Justificação” do projeto de lei, que reflete a justificativa elaborada no anteprojeto, explicita:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade [...] é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Brasil, 2015, p. 4 [grifo meu])

Observa-se que o texto não apresenta dados de pesquisa que sustentem ou justifiquem as acusações formuladas, as quais são qualificadas como “fato notório”. A expressão “especialmente moral sexual”, destacada na citação, constitui um elemento-chave para evidenciar que as questões de gênero ocupam posição central entre os alvos do movimento. Nesse sentido, as discussões fomentadas pelo MESP e por iniciativas correlatas ganharam destaque, sobretudo em 2015, com o combate à chamada “ideologia de gênero”, acusada de ferir princípios religiosos e de ameaçar a instituição da família – considerada, por setores cristãos conservadores, o alicerce da sociedade.

Sobre o sentido de conservadorismo, Gabriela Ferreira e André Botelho (2010, p. 11) pontuam que O conservadorismo não se confunde com o tradicionalismo. Enquanto este expressa uma disposição psicológica presente em diferentes tempos e contextos, caracterizada por um apego quase instintivo a formas de vida do passado e por uma reação defensiva diante de mudanças ou propostas reformistas, o conservadorismo constitui uma forma de pensamento historicamente situada, com bases objetivas e dinâmicas. O conservadorismo moderno, nesse sentido, configura-se como uma postura consciente

e articulada de oposição aos ideais progressistas e ao pensamento liberal-burguês.

O pensamento conservador tem origem na Europa do século XVIII, em oposição ao direito natural, ao contrato social e aos ideais de soberania popular. No Brasil, segundo Ferreira e Botelho (2010), ele consolidou-se como parte da tradição intelectual e como força político-social, sustentando uma cultura antidemocrática que naturaliza a desigualdade e valoriza hierarquias, religião e instituições intermediárias como a família. O Movimento Escola Sem Partido (MESP) expressa essa matriz conservadora, conforme observa Moura (2016), ao reproduzir ideais contrários ao igualitarismo e à liberdade de pensamento docente. Embora o conservadorismo seja um fenômeno global, no Brasil assume formas específicas, articuladas à defesa moral e religiosa.

O uso distorcido do termo “ideologia” por setores conservadores para se referirem aos Estudos de Gênero revela uma intencionalidade política explícita. Segundo o *Dicionário Michaelis* (2015), o termo possui múltiplas definições, que variam entre um sentido mais amplo – “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo, um governo, um partido etc.” – e um sentido pejorativo, entendido como “conjunto de concepções abstratas que constituem mera análise ou discussão sem fundamento, de ideias distorcidas da realidade”.

No contexto aqui abordado, o termo ideologia assume o significado mais pejorativo, sendo um elemento a ser combatido pelas “pessoas de bem”. A título de exemplo, o excerto abaixo é um trecho de manifestação do Cardeal Ornani João Tempesta, Arcebispo do Rio de Janeiro, em publicação de novembro de 2017 ao *site* da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil):

Sim, a antinatural “Ideologia de gênero” prega, em suma, que nós, mesmo nascendo com um sexo biológico definido (homem ou mulher), além dele, existe o sexo psicológico ou o gênero que poderia ser construído livremente pela sociedade na qual o indivíduo está

inserido e não em conformidade com a Biologia. [...] Essa teoria faz parte de um conjunto maior de ideias que se destinam a desconstruir a sociedade atual em vista de uma anarquia geral. É isso o que se pretende ensinar nas escolas de todo o Brasil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular [...]. (Tempesta, 2017)

Tal discurso evidencia a distorção do real significado dos Estudos de Gênero e a adulteração conceitual dos termos “ideologia” e “gênero”, ignorando o contexto histórico em que o gênero se consolidou como categoria teórica no campo das ciências humanas e sociais. Essa simplificação e deturpação fazem parte de uma agenda política de combate promovida por setores conservadores.

As distorções em torno dos Estudos de Gênero têm produzido efeitos significativos, dificultando a divulgação científica na área e obstruindo a incorporação de suas contribuições no campo educacional. Embates dessa natureza acabam por reforçar o isolamento de instrumentos teóricos fundamentais, como a categoria Gênero, cuja relevância é reconhecida para a análise e a problematização crítica na História e em outras áreas do conhecimento.

Currículos de História e temas transversais: onde cabem as categorias emergentes

Em trabalho voltado à formação docente, Circe Bittencourt (2008) apresenta reflexões sobre os fundamentos e métodos da História, integrante da chamada “cultura escolar”. No Brasil, a disciplina se insere nos planos de estudo do ensino secundário a partir de 1837, mas os cursos superiores específicos em História surgem apenas na década de 1930, uma lacuna de quase cem anos entre a consolidação da disciplina escolar e a constituição da formação universitária.

Diante desse intervalo, Bittencourt questiona: “Quais as relações entre disciplina escolar e disciplina acadêmica?” e “Qual tem sido a participação dos professores na constituição da disciplina de História nas salas de aula?” (Bittencourt, 2008, p. 33). A autora aponta diferenças

entre ambas, sobretudo quanto aos objetivos: a acadêmica forma profissionais especializados; a escolar, cidadãos capazes de compreender o mundo físico e social (Bittencourt, 2008, p. 47).

Apesar das distinções, há um intercâmbio essencial entre História acadêmica e escolar. A divisão clássica dos períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, originária da França no século XIX, nasceu para organizar currículos escolares e acabou influenciando os cursos universitários e os campos de pesquisa histórica. Esse modelo, predominante nas universidades brasileiras desde a Lei nº 4.024/1961, definiu o currículo mínimo de História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea, da América e do Brasil), aproximando o ensino superior, o escolar e os livros didáticos. Como observa Bittencourt, “modificar o currículo do ensino fundamental e médio [...] implica mudanças no currículo de ensino superior” (Bittencourt, 2008, p. 48).

As questões que cercam as composições curriculares e estruturas dos cursos de História nas universidades são inúmeras. Selva Guimarães Fonseca destaca que pesquisas entre as décadas de 1970 e 1990 registraram dissonâncias “entre as práticas e os saberes históricos produzidos [...] nas Universidades e aqueles ensinados [...] nas escolas” (Fonseca, 2001, p. 2). Enquanto a universidade era “o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações”, a escola limitava-se à transmissão, tendo o livro didático como “principal, senão única fonte historiográfica” (Fonseca, 2001, p. 2).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o ensino de História e a formação docente sofreram forte intervenção. Instituiu-se uma “desqualificação estratégica” das humanidades, materializada nos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que formavam professores de História e Geografia sob controle ideológico. A Lei nº 5.692/71 consolidou o esvaziamento dessas disciplinas, substituídas pelos Estudos Sociais e acompanhadas da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), promovendo um

nacionalismo ufanista. O ensino reduziu-se à memorização linear do tempo histórico e à carga horária mínima (Brasil, 1998a, p. 25).

No percurso histórico do currículo de História, o texto dos PCN de 1998 aponta que houve no contexto da Guerra Fria uma sistemática influência norte-americana na concepção tecnocrática, desvalorizando a área de Humanas em detrimento da difusão de um ensino técnico, voltado para a formação de mão de obra industrial. Esse movimento teve como consequência a redução da carga horária das disciplinas História e Geografia e a implementação dos Estudos Sociais que condensava os conteúdos dessas duas disciplinas no ensino fundamental.

A partir do decreto de 1971, o ensino de história estava oficialmente restrito a uma carga horária máxima de duas horas semanais durante um ano do “Segundo Grau” (Schmidt, 2012, p. 85). Apesar da difusão dos cursos Licenciatura Curta, a partir da Reforma Universitária de 1968, que formavam para a docência em Estudos Sociais, com programas de formação voltados especificamente para o desenvolvimento das atividades escolares (Silva; Fonseca, 2007, p. 29-30), uma parcela significativa de universidades continuou a ter formação específica em História, que oferecia habilitação para lecionar além de História, as disciplinas Estudos Sociais, EMC e OSPB. No entanto, as/os professoras/es com formação em licenciatura plena, “apesar de assumirem as cargas horárias das disciplinas cívicas, na sala de aula ensinavam na realidade conteúdos de seu domínio, isto é, História” (Brasil, 1998a, p. 26) mesmo que de forma extremamente regulada e censurada.

Contudo, os anos 1970 e 1980 se caracterizam pela resistência a esse modelo e pelas lutas por mudanças curriculares, colocando na pauta os problemas de currículo e formação. De acordo com Tháбата Mortani (2013) esse movimento deu-se de forma fecunda e ampla na área da Educação, com a organização de várias associações e centros de estudos pedagógicos (Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação, Centro de Estudos Educação

e Sociedade), bem como a sindicalização de professoras/es de múltiplas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Esse movimento se ampliou na Educação, com a criação de associações e centros de estudos pedagógicos e a sindicalização docente. Dessas discussões emergiram “teorias pedagógicas contra-hegemônicas” (Mortani, 2013), que buscavam valorizar a experiência e o protagonismo das classes populares. O objetivo era uma escola pública de qualidade, voltada para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora.

Com o fim do regime militar, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 86), os movimentos pelo retorno do ensino de História se fortaleceram, resultando em propostas curriculares estaduais e municipais e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998. Esses documentos incorporaram eixos temáticos e novas tendências historiográficas. O texto dos PCN reconhece que o ensino tradicional, eurocêntrico e linear, reduzia “a capacidade de o aluno se sentir sujeito comum, parte integrante e agente da História” (Brasil, 1998^a, p. 27). Propõe, assim, desenvolver nos estudantes a pesquisa histórica e a análise crítica das ideologias e dos meios de comunicação.

As reformas curriculares dos anos 1980 e 1990 buscaram romper limitações da disciplina, promovendo o retorno de História e Geografia às séries iniciais, a problematização do “local” e do “tempo presente” e o uso da “história do cotidiano” e o conceito de cultura, bastante útil nos estudos sobre populações indígenas, por exemplo. Para os anos finais, destacam-se os conceitos de cultura, trabalho, organização social, poder e representações (Bittencourt, 2008, p. 114).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), publicados em 1998, é possível perceber os ecos desses debates. No texto de caracterização da área de História que compõe o documento, ao abordar o percurso histórico da disciplina, são destacados alguns problemas dos currículos

precedentes, como a vitória da tese da “democracia racial” nos debates educacionais da década de 1930:

[...] O povo brasileiro era estudado como descendente de brancos portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, de mestiços. Legitimando o discurso da “democracia racial”, o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (Brasil, 1998a, p. 22-23)

Porém, como as pesquisas em torno dos currículos e dos livros didáticos constatarem, essa tese prevaleceu por várias décadas e se reflete ainda hoje, mesmo após a aprovação e implementação da Lei n.º 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/08.

Um desses estudos que chama atenção foi aplicado por Moreira e Viana (2013), uma década após a aprovação da Lei n. 10.639/03 e teve como objetivo identificar os avanços e desafios na sua implementação na rede municipal de ensino no município de Senhor do Bonfim, na Bahia. Entre os resultados do estudo, constatou-se que mesmo passados dez anos da aprovação da Lei, “ainda é possível visualizar a predominância dos modelos educacionais influenciados por componentes de identidade cultural europeia no cotidiano das escolas. Sobretudo, nas datas comemorativas e nos eventos culturais” (Moreira; Viana, 2013, p. 151).

A pesquisa de Moreira e Viana revelou ainda que quase dois terços das/os professoras/es da rede não reconhecem a escola como um local de discriminações e não acreditam na escola como instituição com potencial para combater estereótipos. Os resultados apontam

para a necessidade de ações do poder público que visem a capacitação de profissionais da educação, de forma a promover uma efetiva e eficaz implementação da Lei nas redes de ensino (Moreira; Viana, 2013, p. 165).

Os PCN também problematizam o conceito de “civilização”, propondo substituí-lo pela noção de diversidade cultural e múltiplos tempos históricos. Essa aproximação entre História, Antropologia e outras ciências humanas amplia o campo de pesquisa e introduz novas perspectivas sobre memórias, práticas sociais e pluralidade de valores. De acordo com o documento:

[...] Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, valorizam a idéia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. A idéia de um tempo apenas contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, também é confrontada com o esforço de perceber e iluminar a descontinuidade das mudanças, [...]. (Brasil, 1998a, p. 32-33)

Como é possível constatar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História publicados em 1998 expressam consonância com os debates contemporâneos, buscando em seu texto destacar a aproximação entre os estudos históricos e o saber histórico escolar. Há no documento em diversos momentos a crítica aos métodos tradicionais da pesquisa histórica e do ensino de História.

Ainda que não mencione diretamente as relações de gênero entre os objetivos gerais, os PCN apontam a necessidade, entre as capacidades a desenvolver nas/os estudantes do ensino fundamental, a de identificar, conhecer e respeitar as relações, conflitos e contradições sociais, possibilitando questionar a própria realidade, além de desenvolver a valorização e o respeito às diferenças e a luta contra as

desigualdades. É possível reconhecer que os objetivos prescritos nos Parâmetros da disciplina oportunizaram a inclusão das abordagens interseccionais de gênero, raça e classe (Brasil, 1998a, p. 43). Sobre a necessidade de superar o viés eurocêntrico da História, mesmo tendo destaque no texto introdutório do documento, esse aspecto não está explícito entre os objetivos da disciplina escolar.

Na seção sobre os critérios de seleção e organização dos conteúdos de História, os PCN indicam a articulação com os temas transversais para o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos), a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (Brasil, 1998a, p. 48). Entre as perspectivas que se orienta levar em conta, destaca-se a das relações de trabalho entre indivíduos e classes. Esse tópico privilegia a noção de trabalho na dimensão da produção e tem como interesse as desigualdades sociais provenientes. No entanto, as questões de gênero e etnia não estão consideradas no texto como fatores implicados nas relações de trabalho.

Na abordagem das “diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico” o objetivo é reforçar “laços de identidade” e possibilitar a reflexão crítica sobre discriminações e segregações históricas (Brasil, 1998a, p. 48). Novamente aqui não se vê uma proposta de articulação entre estes marcadores de diferenças. O documento pontua ainda como perspectiva transversal ao conteúdo:

[...] as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas; [...] (Brasil, 1998a, p. 48)

A possibilidade de se problematizar representações e valores relacionados com os papéis de gênero como historicamente construídos é o que mais se aproxima, dentro dos PCN, da perspectiva que se compreende como a proposta atual dos Estudos de Gênero. Todavia,

vale reforçar que, pelo menos nessa versão dos parâmetros curriculares de 1998 para o ensino fundamental, mesmo que as categorias de classe, etnia e gênero se apresentem como temas nas propostas de transversalidade, estão dispostos de maneira quase isolada, sem explicitar as relações entre si.

Entre os anos 1996 e 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares para os chamados Temas Transversais, direcionados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Entre eles, é no programa da Orientação Sexual que se situa as “Relações de Gênero” (Brasil, 1998b, p. 287) representando um dos blocos de conteúdo.

Entre as seções de justificativa e apresentação do referido tema, nota-se que as problemáticas que o PCN deste tema busca abordar estão diretamente relacionadas à questão da saúde, agindo no combate às doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada na adolescência “entre outras questões polêmicas”. Também menciona que o tema está relacionado com “o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (Brasil, 1998b, p. 287).

Entre os doze objetivos gerais listados para o tema Orientação Sexual, destaca-se “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas” (Brasil, 1998b, p. 311). O tema Orientação Sexual é estruturado em três blocos no documento, sendo eles: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids.

No bloco “Corpo: matriz da sexualidade”, o documento propõe trabalhar em História a diversidade das formas como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, tempos e lugares. A observação de expressões como o vestuário, os cuidados pessoais, as regras e interdições – por exemplo, o hábito de mulheres tomarem banho vestidas em algumas culturas ou a nudez e liberdade entre crianças indígenas

brasileiras – permite compreender que o corpo e seus modos de uso, representação e valorização têm determinações sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao mesmo tempo, a sexualidade, em suas múltiplas expressões, sempre exerceu papel central na experiência humana (Brasil, 1998b, p. 317-318).

O bloco “Relações de Gênero” apresenta, de forma sintética, o conceito de gênero como “o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos”. Essa definição distingue sexo – de caráter biológico e anatômico – de gênero, entendido como construção social das noções de “masculino” e “feminino” (Brasil, 1998b, p. 321).

O gênero é reconhecido como categoria de análise dos fenômenos sociais, com relevância comparável à etnia, ambas fundamentais para “retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os seres humanos que, por vezes, encobrem discriminações” (Brasil, 1998b, p. 322). O texto exemplifica essa desigualdade ao citar dados sobre escolaridade no Brasil, que apontam diferenças de formação entre meninos e meninas, e entre crianças brancas e negras. Também alerta para “mitos” recorrentes nas escolas, como a crença de que meninos têm melhor desempenho em Matemática e meninas em Língua Portuguesa (Brasil, 1998b, p. 322). Tais estereótipos, ainda que inconscientes, podem ser reforçados pelo próprio professor, embora sua origem esteja muito mais nas experiências socioculturais do que em diferenças biológicas.

Esse ponto merece destaque, pois evidencia a importância central do papel docente na inclusão das temáticas de gênero na escola. Assim como na implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, a simples existência de documentos como os PCN ou de legislações específicas é insuficiente se não houver formação e preparo efetivos das professoras e professores para promover mudanças reais na dinâmica escolar.

Na avaliação de Bittencourt (1998), ao propor a articulação dos conteúdos de História, com os temas transversais, os PCN lançam

novos desafios ao ensino de História. De acordo com a autora, tais propostas exigem “[...] um trabalho intenso do professor, [...] um trabalhador intelectual que, juntamente com seus alunos, deve pesquisar, estudar, organizar e sistematizar materiais didáticos apropriados para as diversas condições escolares” (Bittencourt, 1998, p. 128).

Contudo, ao incorporarem as questões de gênero e étnico-raciais, as orientações curriculares impulsionam, ainda que de forma pontual e limitada, os debates sobre a formação de professoras e professores, promovendo avanços importantes. Entretanto, o avanço dessas discussões também suscita reações contrárias, que se traduzem em um intenso movimento de combate aos Estudos de Gênero, movimento que ultrapassa o espaço escolar e mobiliza amplos setores da sociedade sob o rótulo da chamada “ideologia de gênero”, provocando uma onda de retrocessos com profundo impacto para a categoria.

Poder e resistências: entre os retrocessos no ensino e a interdição dos Estudos de Gênero

A professora e pesquisadora Josiane Marconi Oliveira (2017) investiga a origem da expressão “ideologia de gênero”, compreendendo-a, sob uma perspectiva foucaultiana, como um “dispositivo” que atua dentro e fora do espaço escolar. O conceito, elaborado por Michel Foucault em *História da Sexualidade*, mais especificamente no capítulo *A vontade de saber*, é sintetizado em *Microfísica do Poder* como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos [...] e tem, em determinado momento histórico, a função de responder a uma urgência, possuindo, portanto, uma função estratégica dominante. (Foucault, 1998, p. 244-245)

Desse modo, Oliveira (2017) entende a “ideologia de gênero” como um dispositivo de poder-saber, articulando discursos, práticas e

instituições na produção de verdades e no controle das subjetividades, especialmente no campo educacional.

Ao analisar a “ideologia de gênero” como dispositivo, Oliveira (2017) busca mapear o uso da expressão e identificar as confusões conceituais que lhe deram origem. Segundo a autora, a gênese do termo remete ao advogado argentino Jorge Scala, inaugurada a partir do livro *La ideología del género. O el género como herramienta de poder* (2010). As ideias foram amplamente difundidas no Brasil a partir da publicação de *Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família* (2015). A expressão “ideologia de gênero” é definida por Scala (2010 *apud* Miskolci; Campana, 2017, p. 725), “um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de ‘impor uma nova antropologia’ a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade”.

Conforme Miskolci e Campana (2017), os argumentos que sustentam a existência dessa suposta ideologia surgem no Vaticano, durante o pontificado de João Paulo II, a partir dos textos de Joseph Aloisius Ratzinger² datados de 1997:

Atualmente se considera a mulher como um ser oprimido; assim, a liberação da mulher serve de centro nuclear para qualquer atividade de liberação política ou antropológica, com o objetivo de libertar o ser humano de sua biologia. [...] Tudo isso, no fundo, dissimula uma insurreição do homem contra os limites que carrega como ser biológico, opondo-se, em seu extremo último, à condição de criatura. (Ratzinger, 1997 *apud* Miskolci; Campana, 2017, p. 726)

A declaração de Ratzinger deve ser entendida em contexto de uma resposta às deliberações da Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher, promovida em 1995 pelas Nações Unidas, que propôs discutir o termo *mulher* a partir da adoção do conceito de Gênero.

2 Que veio a se tornar o 265º Papa (adotando o nome Bento XVI) em 2005, após a morte de Wojtyła, até o ano de 2013, quando oficializou a sua abdicação.

Conforme observam Miskolci e Campana (2017, p. 727), o encontro foi decisivo ao reconhecer o caráter estrutural da desigualdade de gênero, indicando que tal questão só pode ser abordada por meio dessa perspectiva. A repercussão global da conferência deu visibilidade ao conceito, colocando-o no centro dos debates sobre o papel da mulher e provocando forte reação de setores religiosos conservadores, especialmente da Igreja Católica.

Para Luis Felipe Miguel (2016, p. 598), o pontificado de João Paulo II (1978-2005) foi marcado pela preocupação com a “posição das mulheres”, tema recorrente em diversos textos e conferências. Nesse contexto, observa o autor, a tradicional hostilidade da Igreja em relação às mulheres cede lugar à exaltação de seus papéis tradicionais, desqualificando as reivindicações por igualdade defendidas pelo feminismo, consideradas uma forma de rebaixamento da mulher.

Essa perspectiva apoia-se na lógica da “complementaridade entre os sexos”, segundo a qual características como a vocação para o cuidado e a função reprodutiva seriam “dons de Deus”. Para Miguel (2016), a “verdade” que sustenta essa noção se origina na fé, sendo posteriormente revestida de um discurso jurídico, que na América Latina tem como base a tese do argentino Jorge Scala e, no Brasil, ganha força com a adesão do Movimento Escola sem Partido (MESP).

Convém destacar que a agenda original do Movimento Escola sem Partido (MESP) não estava vinculada ao combate à chamada “ideologia de gênero”, mas à denúncia de uma suposta “doutrinação marxista” nas escolas³. A fusão desse discurso com a oposição às pautas de gênero resultou de um senso estratégico de oportunidade, permitindo ao MESP conquistar aliados religiosos, ampliar sua capilaridade social e adotar um discurso de maior apelo popular (Miguel, 2016, p. 601). Como observa Miguel (2016), ao incorporar o combate à “ideologia

3 Conforme relata Nagib na página oficial do MESP, o movimento surgiu a partir da sua própria indignação com o relato de sua filha, “dizendo que o professor de História havia comparado o revolucionário argentino Ernesto Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis” (Miguel, 2016, p. 599).

de gênero”, o MESP revela seu oportunismo político e reformula seu discurso original, instaurando uma confusão entre conhecimento, ciência e opinião que afeta não só o debate sobre gênero, mas o conjunto das práticas educativas.

Ao refletir sobre uma experiência de observação participante em uma escola estadual de Mato Grosso, onde leciona Biologia e Ciências para o ensino fundamental e médio, Josiane Oliveira (2017) investiga a presença discursiva do dispositivo da “ideologia de gênero”, analisando seus mecanismos de controle da conduta e manutenção da ordem social, bem como as formas de resistência que emergem nesse espaço. A autora observou o interesse e a curiosidade dos alunos em relação às “polêmicas” sobre a proibição das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas e sobre a exclusão desses termos dos Planos de Educação. Constatou também que, embora muitos docentes da educação básica demonstrem interesse em abordar tais questões, enfrentam limitações teóricas, resultado da ausência desses conteúdos na formação inicial.

Oliveira (2017, p. 50-51) conclui que, enquanto “dispositivo”, a “ideologia de gênero” atua na escola como mecanismo de reprodução das desigualdades, interferindo nos Planos de Educação e pressionando docentes a evitar debates científicos sobre gênero e sexualidade. Contudo, destaca também o papel da “resistência”, compreendida como uma forma de “contra-dispositivo”. Esse entendimento converge com a teoria de Foucault, segundo a qual não há “poder” sem “resistência”.

Como explica Maciel Júnior (2014, p. 1), ao conceber o poder como relação de forças que produz afetos, ações e corpos dóceis, Foucault o entende como algo difuso e onipresente, voltado a “produzir indivíduos sujeitados às estratégias que permeiam todo o campo social”. Sob a ótica do binômio saber-poder, as ideias de poder e saber são indissociáveis, pois os dispositivos construídos nas práticas sociais capturam a vida e moldam a subjetividade. Assim, o sujeito é “sujeitado” à ordem do discurso e sua submissão se amplia nas relações de

força, já que o poder “atua por estímulo, incitando forças, extraindo dos corpos ações úteis para o funcionamento do campo social” (Maciel Júnior, 2014, p. 1).

Partindo da concepção de que o poder, enquanto relação de forças, atua como produtor de afetos, Marcel Júnior (2014, p. 2) pontua que Foucault compreende a resistência como uma força de terceira ordem. Se o poder se manifesta por meio da dinâmica entre afetar e ser afetado, resistir representa a capacidade das forças de estabelecer conexões que escapam às estratégias dominantes no campo político. Assim, a resistência expressa a potência vital de se opor à tentativa de controle e gestão da vida, revelando a possibilidade de transformação e recomposição constante. Nesse sentido, resistir não significa apenas reagir, o que implicaria responder dentro da lógica do próprio poder, mas criar formas de existência e modos inéditos de relação.

Nesse contexto, conclui-se que a reação está intrinsecamente vinculada aos “jogos de poder-saber”. Por não ameaçar a ordem estabelecida, ela não representa um incômodo às estruturas vigentes e, portanto, não precisa ser contida. A resistência, por sua vez, pode ser compreendida como “uma atividade da força que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de forças do campo do poder. Esta atividade permite à força entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder” (Maciel Júnior, 2014, p. 2). Assim, a resistência, entendida como criação, constitui-se na potência do devir e da transformação, abrindo caminho para a construção de novos tempos mediante a superação das estratégias de dominação.

Dessa forma, compreende-se que tanto a escola quanto o currículo e o ensino de História são espaços nos quais as relações de poder se manifestam de maneira constante e, justamente por isso, também se configuram como lugares de resistência. Estas resistências, diferentemente das reações, não ocorrem de modo aleatório ou previsível ao poder, mas emergem de processos de reflexão crítica e de tomada de consciência de si e do outro.

Os debates recentes em torno da Reforma do Ensino Médio e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificaram as reflexões sobre o papel da escola e das ciências humanas na formação dos estudantes. Conforme destacam Ferreira e Silva (2017, p. 287), essa disputa envolve dois projetos antagônicos: de um lado, os setores liberais-conservadores, que defendem princípios alinhados à Teoria do Capital Humano e à lógica do mercado; de outro, grupos vinculados à esfera acadêmica e educacional, que propõem uma formação ampla e crítica voltada à emancipação política e social da juventude – uma educação de caráter republicano, centrada na valorização do ser humano acima de interesses mercantis.

As autoras salientam ainda que, embora inserido em um contexto global, o cenário brasileiro expressa uma contradição entre economia de mercado e democracia, materializada em políticas públicas que, sob um discurso democrático e moralizante, contribuem para a exclusão de grande parcela da população dos direitos sociais (Ferreira; Silva, 2017, p. 288).

Nesse panorama, uma série de eventos recentes reforça um projeto político de negação de direitos. Esse movimento ganha força a partir do golpe midiático-parlamentar de 2016 (Cf. Mattos; Bessone; Mamigonian, 2016), que marca um retrocesso sem precedentes, evidenciado pela Emenda Constitucional n. 95/2016 (antiga PEC 241/55), responsável por congelar por vinte anos os investimentos públicos em saúde, educação e assistência social. Tal medida se articula a um conjunto de reformas (trabalhista, previdenciária e educacional) que impactam diretamente as conquistas sociais, culminando na Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017, responsável por reconfigurar o Ensino Médio no país.

Luiz Antônio Cunha (2017, p. 374-375) interpreta a urgência da Reforma do Ensino Médio, promovida sob um governo ilegítimo, como continuidade de um processo histórico de contenção do acesso ao Ensino Superior. Tal movimento remonta à década de 1960, quando, durante a ditadura empresarial-militar, a profissionalização

compulsória do então Ensino de Segundo Grau foi utilizada como estratégia para redirecionar jovens às demandas do mercado de trabalho, evitando a pressão por vagas nas universidades públicas. O discurso oficial sustentava que a economia carecia de técnicos de nível médio, o que justificaria a expansão dos cursos profissionalizantes. Contudo, além do viés excludente, Cunha observa que essa política era também marcada por profundas incoerências internas.

O projeto de profissionalização universal, amplamente criticado, fracassou em seus objetivos, resultando em uma “reforma da reforma” em 1982, que devolveu às instituições a autonomia sobre a oferta de cursos especializados. Paralelamente, o governo buscou conter a demanda no ensino superior por meio da criação dos cursos de curta duração, de menor prestígio econômico e simbólico. Segundo Cunha (2017, p. 376), a formação de tecnólogos, institucionalizada pelo Parecer n. 1.589/75, foi desenhada de modo a impedir que os egressos pudessem complementar sua formação para obter diplomas de cursos plenos, reforçando a hierarquização entre diferentes percursos formativos.

Entre as reformas e estratégias voltadas ao ensino superior, o autor identifica a manutenção dos interesses das instituições privadas, evidenciada em 2006 com o Projeto de Lei n. 7.200/06, de autoria do então ministro Fernando Haddad, que acabou bloqueado no Congresso por pressões políticas (Cunha, 2017, p. 377). Em parte, o impasse foi superado pelo Decreto n. 6.096/07, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliando o acesso, mas sem romper com a lógica mercantil da educação.

Ferreira (2017, p. 296) acrescenta que as reformas educacionais recentes expressam sentidos ambíguos: podem tanto promover uma formação crítica e emancipadora quanto reforçar perspectivas reductionistas e pragmáticas. Em sua leitura histórica, a autora identifica a predominância de políticas voltadas à eficiência e à produtividade, sobretudo nas últimas décadas, quando a educação passou a ser

concebida como investimento econômico. Essa tendência se intensificou mesmo durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2015), que buscaram equilibrar a lógica de mercado com políticas de direito à educação e maior participação de movimentos sociais, sindicatos e entidades acadêmicas (Ferreira, 2017, p. 297).

Entre os avanços desse período, destacam-se a ampliação das políticas de inclusão e valorização da diversidade, como a Lei n. 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei n. 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena. Também ganharam relevância programas voltados à integração entre educação básica e profissional, como o Ensino Médio Integrado e o Proeja, instituídos pela Lei n. 11.741/2008, os quais visavam uma formação integral, articulando saber técnico, filosófico e político para superar a dualidade de classes (Ferreira, 2017, p. 300).

Ferreira (2017, p. 301), entretanto, adota uma postura crítica quanto às contradições dessas políticas. Ela ressalta o caráter “antirrepublicano” das parcerias público-privadas promovidas pelos governos petistas, que reforçaram a mercantilização da educação, e critica o fortalecimento dos sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil, o ENEM e o IDEB, que expressam uma racionalidade gerencialista e distorcem a compreensão da qualidade educacional. Apesar dos avanços e contradições, a Ferreira (2017, p. 302) reconhece que esse período representou um esforço coletivo para enfrentar os problemas históricos do ensino médio e da educação profissional.

No entanto, a Medida Provisória n. 746/2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017, marca uma ruptura nesse processo ao retomar o discurso do capital humano e da modernização curricular, promovendo a flexibilização por áreas de conhecimento e a vinculação direta da educação às demandas produtivas, caracterizando, assim, uma inflexão neoliberal nas políticas educacionais brasileiras (Motta; Frigotto, p. 2017, p. 358).

Sob o prisma das questões sociais que atravessam a educação pública no Brasil, Motta e Frigotto (2017, p. 368) analisam a Medida Provisória n. 746/2016 como parte de um projeto político coerente com o avanço do neoliberalismo e com o desmonte dos direitos sociais. Para os autores, essa reforma educacional atua em sintonia com a PEC n. 55, que congela investimentos públicos em áreas essenciais como educação, saúde e cultura, configurando-se como instrumento de sustentação de uma lógica de exclusão e precarização. Tal medida expressa, na prática, o ideário liberal-conservador que articula elementos do movimento “Escola Sem Partido” e do grupo “Todos pela Educação”, revestidos por um discurso de filantropia e eficiência, mas que, em essência, reafirmam as bases de um capitalismo dependente e desigual, negando aos jovens o acesso a uma formação científica crítica e emancipadora (Motta, Frigotto, 2017, p. 368).

O caráter autoritário e vertical da “Reforma do Ensino Médio” manifesta-se desde sua origem. A Medida Provisória atropelou o debate em curso no Projeto de Lei n. 6.840/2013, que também propunha alterações na estrutura do ensino médio, mas estava em processo de discussão pública. Embora a nova medida tenha incorporado parte do conteúdo do PL, ignorou as críticas e reelaborações propostas pelos diferentes segmentos da sociedade. Como destacam Celso Ferreti e Monica Ribeiro da Silva (2017, p. 396), mesmo diante de um equilíbrio entre representantes do setor público e privado nas audiências, as vozes contrárias à reforma foram sistematicamente desconsideradas, e as mudanças incorporadas na versão final da Lei n. 13.415/2017 beneficiaram majoritariamente os interesses privados, reforçando a subordinação da educação à lógica de mercado.

No âmbito curricular, os efeitos da reforma são especialmente visíveis na área de Ciências Humanas. A disciplina de História, antes componente obrigatório, passa a integrar o itinerário formativo de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, de oferta optativa. Tal reconfiguração fragiliza a permanência da História no currículo e

reflete a histórica desvalorização que a disciplina sofre em contextos autoritários e de governos ilegítimos.

Seja por meio dos supostos combates à “doutrinação” e às “ideologias” seja pelas reformas fantasiosas que, sob o pretexto de serem uma “ponte para o futuro”, revelam-se túneis para o passado, é inegável que o cerceamento do ensino de História na educação básica acarretará sérios prejuízos à formação crítica e histórica dos jovens. Tal restrição limita a difusão e a produção do conhecimento histórico, bem como o desenvolvimento do pensamento reflexivo no espaço escolar.

A exclusão da História do conjunto de saberes considerados essenciais implica a renúncia de sua função política e emancipadora, condenando toda uma geração (ao menos) ao encarceramento das ideias. Retomando a metáfora das moiras que introduz este capítulo, defendo que é necessário romper com o conformismo diante da iminência do fim e enfrentar a profecia, assumindo o risco de, na pior das hipóteses, perturbar a harmonia cósmica e despertar o caos na ordem universal. Mas afinal, já não vivemos esse caos?

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7180**, de 2014. Altera o art. 3º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 24 fev. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 865**, de 2015. Altera o Decreto-Lei n. 1.455, de 7 de abril de 1976, [...]. Brasília, DF, 23 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CUNHA, Antônio Luiz. Ensino Médio: atalho para o passado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FERREIRA, Eliza Bortolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. In: _____. (Orgs.). Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil. **Coleção Pensamento Político-Social**, v. 3. São Paulo: Hucitec / Fapesp, 2010.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **A formação do professor de História**: novas diretrizes, velhos problemas. 24ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2001.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 244-245.

MACIEL JÚNIOR, Auterives. Resistência e prática de si em Foucault. In: Trivium: **Estudos interdisciplinares**, ano IV, edição I, 1º semestre de 2014.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2016.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** [online]. Ideologia. Melhoramentos, 2015.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. In: **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico geral contemporâneo. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set/dez, 2017.

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e desafios na implementação da Lei 10.639/2003: um estudo na rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim/BA. In: **Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n. 5, ago. 2015.

MORTANI, Thábata. Gênero: categoria interdisciplinar em História e Educação. In: **IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Subjetividades e Contradiscursos**. João Pessoa/UFPB, 2013.

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). In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017, p. 358.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola sem Partido”**: Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

Oliveira, Josiane Marconi Fernandes de Seixas. **Ideologia de gênero no cotidiano escolar em escola no município de Cuiabá Mato Grosso**. Cuiabá. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, 2017.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan.-mar., 2017.

SCALA, J. La ideología del género. **O el género como herramienta de poder**. Rosario: Ediciones Logos, 2010.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero**. Neototalitarismo e morte da família. São Paulo: Katchechesis, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Mai/Ago, 2012.

SILVA, Cristiane. B.; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia. A. S. A formação docente em história. Igualdade de gênero e diversidade. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo perdido. **Coleção Magistério**: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 2007.

TEMPESTA, João Orani. **“Ideologia de Gênero” na BNCC**, do MEC. Cardeal Orani João Tempesta. Arcebispo Metropolitano de São Sebastião do Rio de Janeiro, RJ. CNBB: Artigos, 2017.



Christina Coors

Da maternidade ao cárcere: análise interseccional do envolvimento de mães no tráfico de drogas

Keit Diogo Gomes¹

O encarceramento feminino no Brasil representa um fenômeno complexo, marcado por vulnerabilidades que demandam análise aprofundada. O objeto de pesquisa deste artigo centra-se na influência da maternidade em crimes de tráfico de drogas, considerando as interseccionalidades de gênero, raça e classe social como fatores que amplificam desigualdades estruturais e perpetuam ciclos de exclusão. Técnicas de análise revelam que o crescimento da população carcerária feminina, atingindo 29.137 mulheres em dezembro de 2024 conforme dados oficiais, destaca Mato Grosso com um aumento de 55,95% nos últimos oito anos, onde delitos relacionados a drogas predominam entre as presas.

A justificativa para o tema reside na urgência de compreender como a maternidade, longe de ser um fator protetor, torna-se um elemento de dupla punição em contextos de criminalidade, agravando impactos na infância e na ressocialização. Esse estudo contribui para o debate sobre justiça penal, evidenciando a precariedade de infraestrutura prisional e a ineficácia de políticas atuais em proteger laços familiares, especialmente em regiões fronteiriças vulneráveis a fluxos de drogas.

1 Advogada e professora do Departamento de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutora em História (2025) e Mestra em Direito pela UFMT (2017). E-mail: keitdiogo@hotmail.com

O artigo estrutura-se em seções que exploram dimensões específicas do tema. Inicialmente, aborda a importância da maternidade na vida das mulheres, destacando suas implicações emocionais, sociais e econômicas. Em seguida, examina o cenário do encarceramento feminino, detalhando peculiaridades das mulheres-mães e os desafios impostos pela separação familiar e pela falta de suporte institucional. Posteriormente, analisa a divisão sexual nos delitos de drogas, investigando como desigualdades no mercado de trabalho ilícito reproduzem subordinação e precariedade. Por fim, discute a feminização da pobreza, explorando como sobrecargas domésticas e econômicas impulsionam a entrada no crime, com ênfase em disparidades ampliadas pela pandemia de COVID-19.

A metodologia adotada é mista, combinando abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e análise de relatos e documentos oficiais, com elementos quantitativos baseados em dados estatísticos de plataformas como RELIPEN e SISDEPEN. Essa integração permite uma visão abrangente, validando tendências por meio de relatórios e jurisprudências, sem recorrer a novas coletas primárias.

Ao longo do texto, busca-se não apenas diagnosticar problemas, mas convidar o leitor a refletir sobre caminhos para transformação, antecipando na conclusão a necessidade de políticas despenalizadoras que priorizem a equidade de gênero, apontando para um sistema penal mais humanizado e inclusivo.

A transformação da maternidade na vida das mulheres

A maternidade representa um marco transformador na vida das mulheres, reestruturando identidades, relações sociais e responsabilidades econômicas, frequentemente em contextos de desigualdade estrutural. Como argumenta Badinter (2024, p. 45), “a maternidade não é um instinto inato, mas uma construção social que impõe expectativas culturais, moldando a existência feminina de forma

irreversível”. Essa perspectiva destaca como a chegada de filhos pode intensificar vulnerabilidades, especialmente para mulheres em situações de precariedade, onde o papel maternal se entrelaça com demandas de sobrevivência.

Federici (2023) enfatiza que, no capitalismo contemporâneo, a maternidade reforça a divisão sexual do trabalho, transformando o corpo feminino em um instrumento de reprodução social e econômica. A autora observa que “as mulheres são compelidas a equilibrar o cuidado infantil com obrigações laborais, o que perpetua ciclos de subordinação e limita autonomias” (Federici, 2023, p. 78). Essa importância vai além do âmbito biológico, influenciando subjetividades e decisões cotidianas, como a entrada em atividades ilícitas para prover o sustento familiar.

Em contextos de interseccionalidade, a maternidade amplia desigualdades raciais e de classe, como aponta Moschkovich (2025), que discute o “matriarcado” como mito que mascara sobrecargas: “A maternidade, para mulheres periféricas, não é escolha romântica, mas estratégia de resistência em meio à pobreza e à ausência de redes de apoio” (Moschkovich, 2025, p. 112). Assim, a maternidade emerge como elemento central para compreender trajetórias femininas no crime, demandando políticas que reconheçam sua relevância transformadora.

Essa transformação não se limita a aspectos positivos; autoras como Iaconelli (2023) questionam o mito da maternidade idealizada, argumentando que “o que não é bom para a mãe não será bom para o filho”, destacando a necessidade de as mulheres manterem uma vida além da prole para evitar o esgotamento emocional (Iaconelli, 2023, p. 56). Conaboy (2022), em sua análise neurocientífica, reforça que a maternidade provoca mudanças enormes no cérebro, descrevendo-a como “um período de mudança monumental para o cérebro, um evento importante” que altera percepções e prioridades, frequentemente levando a uma reavaliação de papéis sociais (Conaboy, 2022, p. 34).

Essa visão científica desmistifica o “instinto maternal” como construção cultural, frequentemente moldada por narrativas patriarcais que idealizam a mãe devotada, desviando o foco da realidade vivida, idealizando a maternidade, a ideia de instinto maternal sustentando uma imagem do que uma mãe deveria ser, desviando nossa atenção do que ela realmente é, e chamando isso de ciência (Conaboy, 2022).

Donath (2017) aprofunda o debate ao explorar o arrependimento materno, um tabu social que revela a pressão para que mulheres vejam a maternidade como realização suprema: “Um desejo precoce por não-maternidade é visto como o desvio primário que uma garota pode tomar de seu caminho para se tornar uma mulher socialmente aceitável” (Donath, 2017, p. 45). Essa perspectiva ilustra como o arrependimento pode surgir de expectativas não atendidas, especialmente em contextos de desigualdade, onde a maternidade agrava vulnerabilidades econômicas e emocionais.

Gómez (2024), por sua vez, examina narrativas de abandonos maternos, questionando: “Que tipo de mãe abandona seu filho?” (Gómez, 2024, p. 112), e explorando histórias que desafiam estereótipos, mostrando a maternidade como fonte de culpa e conflito interno. Essas reflexões destacam que, para muitas mulheres, a maternidade não é apenas uma bênção, mas um fardo que pode impulsionar decisões extremas, como o envolvimento em delitos para garantir a sobrevivência familiar. No contexto brasileiro, marcado por disparidades socioeconômicas, a maternidade frequentemente intersecta com raça e classe, ampliando desigualdades socioeconômicas.

Mulheres pretas e pardas, por exemplo, enfrentam maior sobrecarga, conforme demonstra os dados do IBGE (2022) indicando que dedicam mais horas a cuidados domésticos, o que limita oportunidades laborais e as expõe a ciclos de pobreza (Nery; Britto, 2023). Assim, a importância da maternidade transcende o individual, tornando-se um eixo analítico crucial para entender trajetórias criminosas, onde o desejo de prover pode levar a riscos elevados. Políticas públicas devem, portanto, incorporar essas nuances, promovendo apoio psicológico e

econômico para minimizar impactos negativos e fomentar autonomias para as mães em situação de vulnerabilidades.

Maternidade desviante no contexto do encarceramento feminino

No cenário do encarceramento feminino, é essencial avaliar que as mulheres-mães ligadas à criminalidade exercem a maternagem de forma que diverge do padrão socialmente aceito, configurando uma maternidade desviante, conforme pontuado por Clarissa Nunes (2024). A mulher inserida no meio da criminalidade e do tráfico de drogas é vista como duplamente transgressora: viola um tipo penal (tornando-se criminosa) e as expectativas de gênero, abandonando o lar e os cuidados familiares ao ingressar no crime e enfrentar o cárcere (Cordeiro, 2021).

Normas internacionais e boas práticas, como as Regras de Bangkok (ONU, 2010; incorporadas no Brasil em 2016) e o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero (CNJ, 2021), orientam medidas a evitar encarceramento para mães, mas seguem em lento processo de adaptação e implementação nas penitenciárias femininas brasileiras. As presas que se tornam mães enquanto cumprem pena sofrem intensamente, sentindo-se culpadas por expor seus filhos ao ambiente prisional: “São mais tristes e deprimidas que as demais, e essa tristeza reflete-se em seus filhos, que se tornam amargos desde tenra idade” (Soares; Ilgenfritz, 2002, p. 27). A separação dos bebês, quando ocorre, gera insegurança sobre o futuro, com dúvidas sobre a possibilidade de reencontro e manutenção de laços afetivos.

Conforme pontuado pelo ministro do STF Ricardo Lewandowski, as mulheres em situação de prisão possuem peculiaridades que demandam tratamento diferenciado. Ele foi relator do HC 143.641/2018, que concede prisão domiciliar a mães responsáveis por filhos menores de 12 anos, um avanço ainda pouco implementado. As mulheres encarceradas enfrentam demandas específicas,

agravadas por históricos de violência familiar, maternidade, nacionalidade estrangeira, precariedade financeira ou dependência química, que as distinguem da população masculina e impactam diretamente as condições de encarceramento (CNJ, 2016).

Precedentes jurisprudenciais frequentemente julgam a maternidade sob um viés de determinismo biológico, penalizando moralmente mães que desviam do ideal de docilidade: “Quando o judiciário se depara com a realidade dessas mulheres, já tem em vista esse lugar de não mulher e não mãe [...] disciplina o lugar que os corpos negros devem ocupar – que é o lugar não privado e à mercê das instituições racistas do Estado” (Nunes, 2024, p. 74). Esse julgamento resulta em aprisionamento em vez de medidas alternativas, intensificando a exclusão.

O custo de não cumprir as expectativas sociais do papel maternal é elevado, com 8% das crianças de 0 a 1 ano encaminhadas para adoção devido à privação de liberdade dos responsáveis (CNJ, 2022). Essa penalização reflete a construção social de gênero, que impõe às mulheres a responsabilidade primária pelo cuidado, punindo-as duplamente quando envolvidas com o crime (Corvello; Melo, 2024, p. 7-8). Antes do Judiciário, essas mulheres enfrentam estigma e violência policial, mesmo grávidas, o que reforça a pecha de “mãe criminosa” e se estende aos filhos (Queiroz, 2015).

Um caso emblemático é o de uma mulher em Araruama que, após ser baleada grávida e perder o marido para milicianos, assumiu o tráfico por vingança: “não para comandar o tráfico, mas para ter homens para mandar atirar neles” (Mello, 2021, p. 44). Esse relato evidencia como traumas e contextos violentos impulsionam o envolvimento criminal. O encarceramento traz riscos adicionais, como perda da residência e da guarda dos filhos, que só retornam às mães mediante comprovação de residência fixa e emprego, condições difíceis com antecedentes criminais (Cerneka, 2009, p. 70).

Tempos depois em Araruama, milicianos mataram o seu novo marido a tiros e ela foi atingida no abdômen, estando grávida. Ficou em coma 3 meses e assim que saiu desse estado, assumiu o tráfico do marido no intuito de vingança, em suas palavras “não para comandar o tráfico, mas para ter homens para mandar atirar neles” (Mello, 2021, p. 44).

Heidi Cerneka (2009), com experiência na pastoral carcerária, destaca que a angústia de não saber onde estão os filhos intensifica a pena:

“A mulher, quando sai da prisão, muitas vezes não tem mais a sua casa, pois não houve ninguém para mantê-la. [...] A mãe encarcerada precisa criar um lar para eles ao mesmo tempo em que precisa demonstrar para o juiz que consegue emprego lícito” (Cerneka, 2009, p. 72).

Ela propõe questionamentos iniciais no sistema penitenciário – se tem filhos, com quem estão, se é chefe de família, se sofreu violência – para adaptar políticas de ressocialização.

O Diagnóstico da Primeira Infância (CNJ, 2022) revela que 44% das unidades com gestantes ou lactantes não permitem a permanência de crianças devido à falta de infraestrutura, limitando a convivência a seis meses nas unidades que a permitem. Dados do SISDEPEN (2023) apontam 27.000 mulheres presas no Brasil, sendo 620 em Mato Grosso (230 gestantes, 103 lactantes), enquanto o RELIPEN (2024) indica aumento para 29.137 mulheres, com 825 em Mato Grosso, onde apenas dois dormitórios são destinados a gestantes. A precariedade infraestrutural e a ausência de creches para crianças acima de dois anos comprometem laços familiares.

Embora a Lei n. 11.942/2009 garanta seis meses de amamentação, e a Lei n. 13.434/2017 proíba algemas durante o parto, relatos de partos em unidades prisionais ou com parturientes algemadas persistem: “Viver os primeiros meses de vida numa prisão certamente não é o ideal, mas é menos maléfico do que ser separado da mãe ao nascer”

(Queiroz, 2015, p. 116). A substituição por tornoeleiras não elimina desconfortos, e mulheres-mães recebem menos visitas, intensificando a solidão (Queiroz, 2015; Varella, 2017; *Dias Contados*, 2015).

Art. 292. (...) Parágrafo único. É vedado o uso de algemas em mulheres grávidas durante os atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato (Brasil, 2017).

Fatores como dependência química, precariedade socioeconômica e influência de parceiros ou familiares motivam o envolvimento com o tráfico: “Quando uma mulher é presa, a história corriqueira é: ela perde o marido e a casa, os filhos são distribuídos entre familiares e abrigos” (Queiroz, 2015, p. 77). A separação dos filhos é um “martírio à parte”, com impactos irreparáveis: “Presa que perde o filho na entrega foge do presídio sem sair das grades. [...] Quem parte não é só a criança de berço: junto se vai o sentido da sobrevivência de uma mulher parida na prisão” (Diniz, 2015, p. 96). Redes de apoio, como avós, são essenciais, mas perpetuam a sobrecarga feminina: “Criança de presídio é birrenta com homem, gato e cachorro, desconhece mundo senão afeminado” (Diniz, 2015, p. 34).

Drauzio Varella (2017, p. 23) questiona: “A separação dos filhos [...] será irreparável, porque se ressentirão da ausência de cuidados maternos, serão maltratadas por familiares e estranhos, poderão enveredar pelo caminho das drogas e do crime.” Ele sugere penas alternativas para “mulas” do tráfico, enquanto Cerneka (2009) defende que o acompanhamento comunitário é menos danoso, promovendo ressocialização e preservando laços familiares.

Divisão sexual nos delitos de drogas

A participação das mulheres no tráfico de drogas pode ser analisada como uma forma de trabalho ilícito, caracterizado por subordinação, hierarquia e repetição, com o objetivo de obtenção de renda

em contextos de exclusão socioeconômica. Essa dinâmica reflete desigualdades estruturais que reproduzem opressões de gênero, raça e classe, mesmo no mercado ilícito. Essa exclusão do mercado formal evidencia a precariedade das opções disponíveis, especialmente para mulheres-mães.

Bia não é uma trabalhadora, não terá emprego formal, embora esteja envolvida em atividades mercantis que geram renda para muita gente. [...] Não será considerada uma jovem empreendedora de sucesso. Não será exemplo de autonomia para as meninas que lutam por igualdade de gênero. (Feltran, 2018, p. 68)

O capitalismo, ao gerar excedente de trabalhadores não absorvidos, empurra mulheres para atividades ilícitas como estratégia de sobrevivência: “Evidencia-se, portanto, a intrínseca e indissociável relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a precarização do trabalho” (Da Silva, *et al.*, 2023, p. 108). Dados do IBGE (2024) apontam taxas de desemprego femininas (7,6%) superiores às masculinas (5,1%), agravadas pela tripla jornada – trabalho remunerado, maternidade e afazeres domésticos. Essa sobrecarga, combinada com a ausência de políticas de bem-estar social, torna o tráfico uma alternativa viável, especialmente para mães chefes de família (Corvello; Melo, 2024).

A vulnerabilidade socioeconômica é um fator determinante: “As condições de desigualdade econômica fortemente presentes na América Latina e a realidade de triplas jornadas de trabalho feminina resultam na ida dessas mulheres para o trabalho ilegal” (Silva; Cavalcante; Garcia, 2023, p. 89). Mulheres frequentemente ocupam papéis subordinados no tráfico, como “mulas” ou transportadoras, enfrentando maior exposição a riscos e punições, enquanto homens dominam posições de comando (UNODC, 2022). Essa divisão sexual do trabalho ilícito reproduz hierarquias do mercado formal, com mulheres em tarefas de menor prestígio, sujeitas a exploração e violência (Melo, 2021).

A influência de parceiros ou familiares é recorrente, muitas vezes associada à dependência química ou à necessidade de sustento familiar: “Outros fatores de ordem subjetiva, tais como a precariedade socioeconômica [...] bem como a influência da participação de um parceiro ou familiar de forma prévia na correlação com os crimes de drogas” (Sobreira, 2020, p. 45). A lógica do tráfico, embora ofereça renda imediata, perpetua desigualdades, pois mulheres raramente ascendem a posições de poder: “No mercado global de cocaína, as mulheres frequentemente ocupam papéis de baixo nível, como transporte ou venda direta, com maior risco de prisão” (UNODC, 2022, p. 12).

A divisão sexual no tráfico reforça a subordinação estrutural, como destaca Pereira: “Vulnerabilidade socioeconômica, potencializada pela escassez e precarização de oportunidades no mercado lícito, podem ser considerados fatores para entrada dessas mulheres no mercado do tráfico” (2023, p. 110). Mulheres-mães, especialmente em contextos de pobreza, recorrem ao tráfico para atender às demandas familiares, mas enfrentam punições desproporcionais, com penas mais severas e menos acesso a benefícios legais (Cordeiro, 2021). Essa reprodução de desigualdades exige políticas penais que considerem as especificidades de gênero, como sugere a integração de perspectivas interseccionais na análise do sistema carcerário.

Feminização da pobreza

A feminização da pobreza, conceituada por Diane Pearce (1989), descreve o aumento da carga de pobreza suportada por mulheres, seja individualmente ou em domicílios por elas chefiados. No Brasil, o IPEA (2005, p. 18) ampliou o conceito, identificando seis dimensões: aumento da proporção de mulheres entre os pobres, aumento de pessoas em famílias chefiadas por mulheres entre os pobres, maior incidência ou intensidade da pobreza feminina, diferenciais de pobreza entre gêneros, maior pobreza em famílias chefiadas por mulheres e aumento desses diferenciais em relação a famílias lideradas por homens.

What is the ‘feminization of poverty’? As it was first used in 1978, it described the trend towards more and more of the burden of poverty being borne by women. [...] One, which will be called the individual-based method, is simply to count all persons, or adults, who are poor by gender, and examine the changes over time in the proportion female. The other way, to be called the household-based method, is to examine the number of people who are poor by the gender of the person(s) maintaining the household² (Pearce, 1989, p. 3).

Essas dimensões revelam que a aferição da pobreza sob a ótica de gênero é desafiadora, pois métodos tradicionais ignoram privações como violência doméstica e falta de autonomia. A subordinação no mercado de trabalho é central: “Na dinâmica social, as mulheres geralmente ocupam espaços de subordinação e subalternidade, isso tem um impacto sobre sua participação nas estruturas de emprego e sua remuneração” (Vega, 2019, p. 182). Dados do IBGE (2022) mostram que mulheres dedicam 21,3 horas a mais por semana a afazeres domésticos, com maior carga entre mulheres pretas (92,7%) em relação a brancas (90,5%) e pardas (91,9%) (Nery; Britto, 2023). Essa “pobreza do tempo” limita capacitação, lazer e participação social: “O tempo é uma categoria útil para entender as limitações das mulheres, enquanto a dedicação ao trabalho não remunerado [...] trunca as suas liberdades” (Vega, 2019, p. 193).

Historicamente, o capitalismo moldou a alocação feminina, como aponta Federici (2023): “Na Inglaterra do século XIX (1850-1880), políticas de domesticação criaram a figura da dona de casa, promovendo ideologias de maternidade como sacrifício e excluindo mulheres casadas do mercado formal.” Essas políticas, como a eliminação de

2 Tradução: O que é a “feminização da pobreza”? Como foi usado pela primeira vez em 1978, descrevia a tendência de que cada vez mais o fardo da pobreza fosse suportado pelas mulheres. [...] Um, que será chamado de método baseado no indivíduo, consiste simplesmente em contar todas as pessoas, ou adultos, que são pobres por gênero, e examinar as mudanças ao longo do tempo na proporção de mulheres. O outro método, que será chamado de método baseado no domicílio, consiste em examinar o número de pessoas pobres por gênero da(s) pessoa(s) que mantém(em) o domicílio (Pearce, 1989, p. 3).

turnos noturnos, reforçaram a subordinação econômica. No Brasil, 91% dos mais de 6 milhões de empregados domésticos em 2023 são mulheres, com apenas 1/3 de carteira assinada, recebendo salário-mínimo (Ministério do Trabalho, 2024).

A pandemia de COVID-19 intensificou essas disparidades: “Ao comparar o ano de 2020 com o de 2019, para elas, foi encontrada uma redução nos rendimentos provenientes do trabalho principal, enquanto para os homens observou-se o contrário” (Santos; Almeida, 2024, p. 140). O fechamento de escolas aumentou a carga doméstica, enquanto mulheres foram desproporcionalmente afastadas do mercado formal, muitas sem retorno pós 2021: “Os resultados indicaram haver uma maior probabilidade de os domicílios em que a mulher é a pessoa de referência estarem mais vulneráveis à pobreza” (Santos; Almeida, 2024, p. 141).

Bourdieu destaca a desvalorização das tarefas femininas: “As mesmas tarefas podem ser nobres e difíceis quando são realizadas por homens, ou insignificantes e imperceptíveis, fáceis e fúteis quando são realizadas por mulheres” (2024, p. 102). Mulheres ocupam profissões de cuidado (ensino, saúde, serviços domésticos), enquanto cargos de gestão são dominados por homens. Mesmo com avanços educacionais, conquistas profissionais implicam custos pessoais: “As mulheres que atingiram os mais altos cargos [...] têm que ‘pagar’ [...] por este sucesso profissional com menor sucesso na ordem doméstica” (Bourdieu, 2024, p. 174).

A feminização da pobreza, agravada por fatores raciais, impulsiona o tráfico como alternativa de sobrevivência: “Vulnerabilidade socioeconômica, potencializada pela escassez e precarização de oportunidades no mercado lícito, podem ser considerados fatores para entrada dessas mulheres no mercado do tráfico” (Pereira, *et al.*, 2023, p. 110). Assim, políticas públicas que promovam equidade econômica e autonomia são essenciais para romper esse ciclo, como sugerem Pearce (1989) e Bourdieu (2024).

Considerações

O texto propôs explorar a importância da maternidade na vida das mulheres, destacando sua função transformadora em identidades e responsabilidades, frequentemente agravada por desigualdades (Badinter, 2024; Federici, 2023; Moschkovich, 2025). Examinou a maternidade desviante no contexto do encarceramento feminino, destacando como as mulheres-mães enfrentam dupla punição por violarem expectativas sociais e penais, agravada pela precariedade infraestrutural e subnotificação de dados sobre gestantes e lactantes (CNJ, 2022; RELIPEN, 2024).

Analizou a divisão sexual nos delitos de drogas, revelando como o tráfico reproduz subordinação feminina em papéis precários, impulsionados por desigualdades econômicas e tripla jornada (Da Silva *et al.*, 2023; Melo, 2021). E, discutiu a feminização da pobreza, enfatizando como sobrecargas domésticas e exclusão do mercado formal, intensificadas pela pandemia, motivam o envolvimento criminal (Pearce, 1989; Santos; Almeida, 2024).

A análise da influência da maternidade no envolvimento de mães em crimes de tráfico de drogas revela um complexo entrelaçamento de vulnerabilidades estruturais no Brasil, agravado pela interseccionalidade de gênero, raça e classe. Dados do RELIPEN (2024) evidenciam o crescimento carcerário feminino para 29.137 mulheres, com ênfase no aumento de 55,95% em Mato Grosso, onde delitos de drogas predominam.

A maternidade desviante, como conceituada por Clarissa Nunes (2024), emerge como fator de dupla punição: viola expectativas sociais e amplifica o sofrimento no cárcere, conforme relatos em Queiroz (2015) e Varella (2017). A divisão sexual nos delitos, destacada por Pereira *et al.* (2023) e Melo (2021), reproduz subordinação, com mulheres alocadas em papéis precários no mercado ilícito, motivadas por sobrevivência e tripla jornada.

A feminização da pobreza, teorizada por Diane Pearce (1989) e expandida pelo IPEA (2005), é central: sobrecarga doméstica (IBGE, 2022: 21,3 horas/semana a mais para mulheres) e desigualdades no trabalho (Federici, 2023; Bourdieu, 2024) impulsionam a entrada no crime, agravadas pela pandemia (Santos; Almeida, 2024). Relatos de violência policial (Filho, 2023) e precariedade infraestrutural (CNJ, 2016, 2022) sublinham a ineficácia de políticas atuais, apesar de avanços como o HC 143.641/STF e Regras de Bangkok.

Para romper esse ciclo, urge políticas despenalizadoras, apoio à ressocialização (Cerneka, 2009) e investimento em instrução e independência econômica (Bourdieu, 2024; Pearce, 1989). Assim, atende-se um amplo tripé a proteção à infância, mitiga-se impactos familiares e avança-se na equidade de gênero, contribuindo para um sistema penal mais humanizado e inclusivo.

Novas pesquisas serão necessárias, considerando que os dados sobre encarceramento de mulheres gestantes e puérperas são subnotificados e precisam ser constantemente atualizados para efeito de adaptação de políticas públicas, garantindo uma abordagem mais inclusiva e eficaz no sistema penal brasileiro.

Referências

BADINTER, Élisabeth. **O conflito**: a mulher e a mãe. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 23. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.434**, de 12 de abril de 2017. Acrescenta parágrafo único ao art. 292 do Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para vedar o uso de algemas em mulheres grávidas durante os atos médico-hospitalares preparatórios para a realização do parto e durante o trabalho de parto, bem como em mulheres durante o período de puerpério imediato. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13434.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASÍLIA. MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. **Emprego doméstico no Brasil é formado por mulheres**. Publicado em 12/03/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-econteudo/2024/Marco/emprego-domestico-no-brasil-e-formado-por-mulheres>. Acesso em: 27 mai. 2025.

CERNEKA, Heidi Ann. Homens que menstruam: considerações acerca do sistema prisional às especificidades da mulher. In: **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 61-78, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.domholder.edu.br/index.php/veredas/article/view/6/5>. Acesso em: 29 mai. 2025.

CNJ. **Regras de Bangkok**: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/cd8bc11ffdbc397c32eecd40afb74.pdf>. Acesso em: 07 maio 2025.

CONABOY, Chelsea. **Como a neurociência está reescrevendo o mito da parentalidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

CORVELLO, Mariana Vilela; DE MELO, Mônica. **Maternidades destituídas**: desigualdade de gênero, raça, classe e Poder Judiciário. Belo Horizonte: Casa do Direito, 2024.

DA SILVA, Alexia Carolina Gonçalves; CAVALCANTE, Rayssa Medeiros dos Santos; GARCIA, Renata Monteiro. Mulheres e trabalho ilícito: a divisão sexual do trabalho no contexto da guerra às drogas. In: SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'ana *et al.* (org.). **Mulheres e tráfico de drogas**: registros criminológicos – críticos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

DA SILVA, Laís Gabrielle Batista. Corpo feminino e transporte de drogas: reflexões sobre mulheres, tráfico de drogas e precarização do trabalho. In: SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'ana *et al.* (org.). **Mulheres e tráfico de drogas**: registros criminológicos – críticos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

DIAS CONTADOS – MÃES ENCARCERADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO. Direção: Cláudia Garcia. Produção: Assad Abdalla Ghazal e Alexandre Wahrhafting. São Paulo: YouTube, 2015. 40'53min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ZB7e_sKt1E. Acesso em: 09 mai. 2025.

DONATH, Olga. **Mães arrependidas**: uma outra visão da maternidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira 2017.

FEDERICI, Silvia. **Além da pele**: repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Elefante, 2023.

GÓMEZ, Urzaiz Begoña. **As abandonadoras**: Histórias sobre maternidades, criação e culpa. Rio de Janeiro: Zahar, 2024.

HELAL FILHO, Wilhiam. Como uma mulher, mãe de quatro filhos, morreu arrastada por carro da PM. **G1**, 13 mar. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2024/03/claudia-ferreira-como-uma-mulher-mae-de-quatro-filhos-morreu-arrastada-por-carro-da-pm.ghtml>. Acesso em: 22 mai. 2024.

IACONELLI, Vera. **Manifesto Antimaternalista**: psicanálise e políticas de reprodução. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=46815&Itemid=6. Acesso em: 27 mai. 2025.

MELO, Mônica. A divisão sexual do trabalho e o tráfico de drogas: uma análise interseccional. In: **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.fazendogenero.ufsc.br/12/resources/anais/1623456789_ARQUIVO_Melo_2021.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

MOSCHKOVICH, Marília. Da “mãe” ao “matriarcado”. In: **Revista Cult**: Cult #317 – Mãe é mãe?. Cult Editora. 2025.

NERY, Carmen; BRITTO, Vinicius. **Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais do que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas**. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>. Acesso em: 26 mai. 2025.

PEARCE, Diane M. The feminization of poverty: a second look. In: **American Sociological Association Meetings**, San Francisco, ago. 1989. Disponível em: <https://iwpr.org/wp-content/uploads/2021/01/D401.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

PEREIRA, Cheísa de Arroxelas Macedo Pereira. Mulheres e tráfico de drogas: análises sobre superexploração, precarização e divisão sexual do trabalho. In: SILVA JUNIOR, Nelson Gomes de Sant'ana *et al.* (org.).

Mulheres e tráfico de drogas: registros criminológicos – críticos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

SANTOS, Matheus Henrique Pereira; ALMEIDA, Ana Cecília de.

Feminização da pobreza: uma análise sobre privações em aspectos relacionados à pobreza em tempos de COVID-19. **Revista de Economia do Nordeste**, Fortaleza, v. 55, n. 2, p. 125-143, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/view/1501>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SOARES, Bárbara Musumeci; ILGENFRITZ, Iara. **Prisioneiras:** vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SOBREIRA DE SOUZA, Luiza Catarina. **O Tráfico de Drogas no Feminino:** Das Motivações às Consequências. Andradina: Meraki, 2020.

UNODC AND COE BRAZIL. Brazil in the regional and transatlantic cocaine supply chain: The impact of COVID-19. In: **Cocaine Insights 4**. Vienna: UNODC, jul. 2022.

UNODC. Women in the cocaine supply chain. In: **Cocaine Insights 3**. Vienna: United Nations Office On Drugs and Crimes, mar. 2022.

VARELLA, Drauzio. **Prisioneiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VEGA, Ania Pupo. Pobreza feminina desvelando suas raízes. **Revista TEL**, Irati, v. 10, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2019. ISSN 2177-6644. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/15225>. Acesso em: 21 mai. 2025.



O canto feminino de Luli & Lucina: independência e resistência na música brasileira

Layane de Lima do Amaral Gonçalves¹

Entre gênero e a canção: a jornada de Luli e Lucina

Ao longo dos anos, o campo de pesquisa sobre relações de gênero tem se ampliado, abrindo espaço para refletir sobre a posição da mulher e a dicotomia estabelecida na relação entre homens e mulheres em diferentes esferas sociais, políticas e culturais, bem como sobre como essas interações se configuraram em determinados momentos históricos. Nesse sentido, analisar a presença feminina no campo musical brasileiro torna-se um exercício particularmente relevante. Por muito tempo, esse espaço foi marginalizado para as mulheres, justamente por estar inserido no âmbito público historicamente entendido como lugar de dominação masculina (Perrot, 2019). Assim, compreender a atuação das mulheres na música implica reconhecer que esse campo ultrapassa a dimensão artística, constituindo-se também como espaço de disputa simbólica, no qual emergem relações de poder, exclusão e resistência que atravessam as construções de gênero.

A canção revela-se muito além do simples entretenimento, ela se configura como prática complexa, capaz de refletir dinâmicas sociais, expressões culturais e o vocabulário próprio de cada época (Moraes,

1 Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Coxim. Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Cuiabá. E-mail: layanelima97@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9289320913933744>

2000). Dessa forma, ao analisar uma obra em seu contexto de criação e lançamento, é possível identificar um conjunto de influências que moldam tanto a composição quanto o próprio compositor naquele momento histórico (Napolitano, 2002).

A música, apesar de ocupar hoje diversos espaços sociais, já enfrentou sérias dificuldades ao longo da história. Segundo Murgel (2007), desde sua origem no Brasil ela nasceu sob suspeita, especialmente para aqueles que estavam fora do padrão social dominante, como negros, pessoas das classes populares e mulheres. No início do século XX, a prática musical era frequentemente associada à vadiagem, sobretudo quando se distanciava do universo erudito e adentrava no campo da música popular brasileira. Esse estigma foi reforçado por preconceitos e pela resistência das estruturas das gravadoras, que dificultavam a inserção de determinados grupos sociais nesse mercado.

Diante disso, torna-se essencial compreender a música não apenas como uma obra autônoma, mas também como um reflexo do contexto social, político e cultural em que é produzida. Essa perspectiva amplia a leitura histórica, pois permite identificar, para além dos elementos estéticos, as mensagens sociais e políticas presentes nas canções. Assim, a música se revela como uma poderosa forma de expressão e resistência, capaz de traduzir as tensões e disputas de diferentes períodos históricos.

Nesse sentido, é necessário observar o contexto em que a dupla estudada se inseriu: o período da ditadura militar instaurada em 1964, que perdurou por 21 anos no Brasil. A partir da promulgação do Ato Institucional n. 5, em 1968, a perseguição política e a censura tornaram-se ainda mais intensas. No campo específico da música, a vigilância foi ampliada tanto por razões políticas quanto por critérios morais, vinculados aos chamado “bons costumes” da época. Dessa forma, qualquer expressão artística que divergisse dos ideais defendidos pelo regime, fosse ela de caráter político ou considerada

vulgar, acabava submetida ao controle e, muitas vezes, à proibição pela censura (Napolitano, 2017; Moraes, 2000).

A trajetória de Luli e Lucina², dupla formada no início da década de 1970 a partir de um encontro casual. Naquele momento, Lucina (Lucia Helena Carvalho e Silva, 1950) buscava organizar um festival voltado às mulheres na música, que acabou não se concretizando, mais e onde ela e apresenta a Luli (Heloísa Orosco Borges da Fonseca 1945-2018). No entanto, desse projeto nasceu uma amizade que se fortaleceria com o tempo e abriria caminho para a parceria artística. Em 1972, no Festival Internacional da Canção, em 1972 as artistas se lançaram oficialmente como dupla, ainda apresentadas como “Luli e Lucinha”, interpretando a canção Flor de Lilás. A obra conquistou tanto o público quanto o júri, garantindo-lhes a classificação para as semifinais do concurso.

O reconhecimento obtido no festival resultou na oportunidade de gravar o EP *Flor de Lilás – Luli e Lucina* (1972), lançado pela gravadora Som Livre, os festivais de música nesse período eram, em grande parte, organizados por gravadoras em parceria com emissoras de rádio e tvs, configurando-se como espaços estratégicos de difusão cultural e de inserção no mercado fonográfico, ainda que atravessados pelas tensões políticas da época (Marchi, 2007).

Entretanto, o que inicialmente representava um sonho e um marco de realização transformou-se em frustração. Em entrevista ao programa Som do Vinil, Luli e Lucina relataram a falta de apoio da gravadora, que decidiu investir em outra banda e deixou a dupla “no congelador”, sem divulgação ou novos lançamentos. Diante desse cenário, aguardaram o término do contrato e, em seguida, optaram por abandonar a parceria com a Som Livre. Como recordam no documentário Yorimatã (2014), aquele sonho havia se tornado “amargo demais”.

2 Antes de tornarem dupla, as artistas tiveram sua passagem solo, Luli chegou a lançar seu primeiro disco em 1965 intitulado “Luli”, e Lucina que já participada dos festivais das canções da época participou e integrou o grupo Manifesto, que durou entre 1967 e 1969.

Percebe-se um embate entre a dupla e a gravadora, marcado por uma experiência negativa que deixou consequências duradouras. Em uma outra entrevista recente ao jornalista Pedro Sanches, intitulada “A música grávida de Luli e Lucina”, Lucina expõe de forma clara os motivos que levaram ao afastamento das duas após o lançamento do primeiro disco, ressaltando a postura firme e independente que ambas mantinham desde o início da carreira. Ao ser questionada sobre a menção feita por Antônio Adolfo a elas, Lucina destacou:

Produto independente era muito a nossa cara, foi exatamente por isso. Era a única possibilidade, porque a gente não abria concessão de jeito nenhum. Luhli brigou com o pai do Cazuza, João Araújo (então diretor da gravadora Som Livre, da Globo), e saiu pisando forte. Eu não estava, não fui testemunha, mas deve ter sido uma coisa horrenda. Acabou, todas as portas foram fechadas ali. Nem que a gente quisesse teria uma unhazinha do sistema. Mas a gente era assunto entre os amigos da MPB, Joyce, Antônio Adolfo, Danilo Caymmi. Eles falavam de nós, que a gente tinha casado em três, que tínhamos abandonado tudo. Imagina, não abandonei ninguém, eu fui encontrar o amor. E os amigos comentavam: ‘Elas estão lá compondo muito. (Lucina, 2023)

A fala de Lucina revela a integridade artística que marcou a trajetória da dupla, mesmo diante das pressões da indústria musical. A recusa em fazer concessões e o conflito de Luhli³ com João Araújo, então figura central da Som Livre, resultaram no rompimento com a gravadora e na exclusão definitiva das estruturas dominantes do mercado musical. Diante disso, Luli e Lucina optaram por um caminho alternativo, alinhado ao chamado “momento hippie”, vivendo uma experiência de liberdade artística e pessoal que desafiava as normas sociais e afetivas da época, como narrado no documentário Yorimatã (2014).

3 Ao longo da carreira, as artistas modificaram algumas vezes seus nomes artísticos. Por isso, dependendo da época da fonte consultada, é possível encontrar variações, como Lucina sendo mencionada como Lucinha ou Lucelena, e Luli aparecendo com ou sem a letra “h”, ora como Luli, ora como Luhli.

Após o rompimento com a indústria fonográfica e a decisão de seguir por um caminho alternativo, Luli e Lucina se afastaram da cidade grande e se mudaram para o interior do Rio de Janeiro. Nesse período, assumiram publicamente seu relacionamento. Como declarou Luli, o fato de serem duas mulheres e um homem era apenas uma coincidência, pois, para elas, tratava-se de três pessoas vivendo um amor único e verdadeiro não algo passageiro ou fruto de uma “onda” do movimento hippie, mas sim uma experiência autêntica.

Contudo, essa configuração afetiva não escapava das interpretações sociais. Como aponta Rich (2010), o imaginário coletivo, sobretudo o masculino, tende a aceitar e até mesmo idealizar a relação entre duas mulheres e um homem. Na cultura popular, esse arranjo é frequentemente romantizado ou erotizado, o que revela a permanência de um olhar heteronormativo sobre experiências que buscavam justamente romper com padrões estabelecidos.

Judith Butler (2018), em seu livro *Problema de gênero, feminismo e subversão da identidade*, traz a sua crítica fundamental sobre o binarismo de gênero: feminino e masculino. Sendo assim, o feminismo de certa forma valida as verdades da sexualidade e defende uma desconstrução de qualquer tipo de identidade de gênero que aprisione as singularidades de cada pessoa. Aqui, a dupla não se reconhece sendo feminino e masculino, mas são pessoas que se amam e criaram sua família.

[...] Eram umas três pessoas vivendo uma experiência nova e única juntos e a tribo foi se fazendo na hora que entra a fralda mamadeira. Tudo isso já vira a família e naquele tempo não existia aids; sexo não tinha essa conotação angustiante de perigo de doença de castigo que tem hoje. Havia uma liberdade muito grande, uma busca muito grande do corpo da nudez na Cachoeira, toda uma libertação de todos os padrões de repressão, e isso de uma forma bonita de uma forma feliz. A grande diferença é que as pessoas experimentaram isso, fizeram comunidades hippies, foram fazer amor livre e coisa tal, e depois a abandonaram, e ficou na categoria

das loucuras da mocidade. E a gente continuou vivendo juntos, criando os filhos. Fomos até o fim e isso faz de nós algo especial porque a gente sabe que a gente viveu na realidade um grande e verdadeiro amor [...] (Luli, em Yorimatã, 2014)

Embora não seja o foco central desta pesquisa, torna-se fundamental compreender esse aspecto presente nas canções da dupla, assim como a forma como a sociedade as percebia. O fato de terem assumido publicamente seu relacionamento configurou-se como um gesto de resistência diante de uma sociedade conservadora e autoritária, que ainda não reconhecia a comunidade LGBTQI+ como parte legítima da vida social, carregando um preconceito histórico enraizado.

Nesse contexto, o trio formava algo singular: não era possível pensar em Luli e Lucina sem Luís, e vice-versa. No entanto, essa escolha trouxe consigo impactos emocionais e resultou no isolamento das artistas. Como afirma Luli, “Lucina assumir o relacionamento foi ir contra a moral burguesa da época e da família” (Yorimatã, 2014), restando apenas um círculo restrito de amigos que, apesar do preconceito, permaneceram ao lado delas.

A partir disso, faz-se necessário refletir com base em Faria e Caixeta (2022) e Green (2000) sobre a construção da sexualidade e os mecanismos de heteronormatividade no contexto da ditadura civil-militar. Nesse mesmo sentido, Renan Quinalha (2017) propõe o conceito de “ditadura hetero-militar” para descrever a forma como as instituições militares atuavam em defesa daquilo que consideravam ser a moral e os bons costumes. Durante o processo de análise das canções, percebe-se que as temáticas do amor, recorrentes em suas composições, revelavam poeticamente experiências vividas pelas artistas, muitas vezes de modo indireto, mas profundamente ligado ao cotidiano delas.

Figura 1 – Lucina, Luís Fernando e Luli e sua filha Julia, 1974



Fonte: Revista Trip (UOL) – *Livre, leve e soltas* – 2011.⁴

Percebe-se que diversas questões cercavam a trajetória da dupla, entrelaçando-se de forma intensa. O pessoal e o artístico se misturavam, e as barreiras impostas pela vida, somadas ao desejo de viverem de forma livre, fora dos padrões ainda rígidos e conservadores da época, acabaram por moldar sua caminhada. No espaço da música independente, encontraram uma maneira de expressar sua essência artística de forma autêntica e sem concessões. Como destacou o amigo e artista Ney Matogrosso, ao falar sobre elas, Luli e Lucina viveram sua verdade plenamente na música, na estética, no som e na vida pessoal. (Yorimatã, 2014) Assim, ao mesmo tempo em que viveram sua verdade de forma plena, Luli e Lucina também carregaram consigo as marcas de serem mulheres em um espaço ainda tão restrito. Essa dimensão de gênero é fundamental para compreender não apenas sua trajetória, mas também o lugar ocupado por elas e por tantas outras artistas dentro da música brasileira.

4 SANCHES, Pedro Alexandre. *Livres, leves e soltas*. Revista Trip, 24 out. 2011. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/livres-leves-e-soltas>. Acesso em: 8 jul. 2024.

A invisibilidade da compositora: desafios femininos na música brasileira

Ao longo do tempo, as mulheres têm enfrentado barreiras persistentes impostas pela forma como foram inseridas na sociedade, quase sempre marcadas por exclusões e restrições. Embora constituam a maior parte da população, o sistema patriarcal determinou e restringiu seus lugares, tratando-as de forma estrutural como se fossem minorias, como observa Lerner (2019).

Nesse modelo, o papel feminino foi historicamente associado ao espaço privado, ligado ao cuidado do lar e à criação dos filhos, enquanto o espaço público da política às produções intelectuais foi majoritariamente reservado aos homens (Perrot, 2019). Isso inclui até mesmo os espaços culturais e sociais da música. Conforme observado por Freire e Portela (2013), a universalização do ensino e a prática musical para mulheres, embora inicialmente limitadas à elite, marcaram uma transformação significativa. Nos festivais de salões do século XIX, a música tornou-se uma forma de apresentação das filhas à sociedade, antecipando, de certa forma, os movimentos feministas subsequentes, que influenciaram as esferas políticas e sociais.

Um dos primeiros questionamentos que surgiram ao iniciar esta pesquisa foi: por que existem tão poucas mulheres na música? Será que realmente há uma ausência feminina nesse espaço ou essa percepção é resultado de invisibilização? Essas dúvidas me levaram a refletir sobre como a presença das mulheres no cenário musical sempre foi marcada por desafios e por uma representação instável, muitas vezes silenciada ou apagada das narrativas oficiais.

Esse desafio não se restringe à presença no palco, mas também ao reconhecimento das compositoras, que historicamente enfrentaram dificuldades para ter seus direitos autorais e sua produção valorizada. Nesse cenário, destaca-se Chiquinha Gonzaga (1847-1935), pioneira na luta por igualdade e remuneração, tornando-se uma inspiração para outras mulheres na música.

Em um artigo recente do jornal *ECARD*, destacou-se a trajetória de Chiquinha Gonzaga como uma voz corajosa que desafiou as normas sociais de sua época. Ela deixou um legado musical duradouro, assim como também abriu caminho para outras compositoras serem reconhecidas e valorizadas em um meio predominantemente masculino.

A pianista e compositora Chiquinha Gonzaga foi uma das pioneiras deste movimento no Brasil. Ela lutou em defesa dos direitos autorais na virada do século XX e abriu alas para que as atuais artistas tivessem uma presença influente no mercado da música¹⁰ (E card, [s.d]).

Percebe-se, assim, que as cantoras que, além de intérpretes, também são compositoras, enfrentam um desafio ainda maior para conquistar espaço no cenário musical brasileiro. De acordo com a reportagem da União Brasileira de Compositores (UBC), intitulada “Representatividade feminina na música ainda é um problema atual”, embora tenha havido um crescimento expressivo na presença de mulheres desde a década de 1970 até os dias de hoje, o domínio continua sendo masculino, o que evidencia a persistência da desigualdade de gênero.

Essa constatação reforça a urgência de ampliar as oportunidades e o reconhecimento das mulheres na indústria musical, garantindo maior diversidade e representatividade. Além disso, é fundamental valorizar o trabalho daquelas que não apenas interpretam, mas também compõem suas próprias canções, fortalecendo a presença feminina e destacando sua contribuição singular para a música.

O primeiro desafio foi a questão da composição feminina. Foi interessante observar que são pouquíssimas as compositoras brasileiras conhecidas. Pedro Alexandre Sanchez, crítico musical da Folha de São Paulo, em diversos artigos levantou a questão da escassez da composição feminina, para ele restrita a alguns nomes como Chiquinha Gonzaga, Dolores Duran e Maysa. Para o crítico, a composição feminina toma novos caminhos apenas com

o aparecimento de Rita Lee, a primeira de toda uma nova geração de compositoras (Murgel, 2007, p. 2).

Segundo Guimarães e Rodrigues (2023), as relações de gênero no universo musical apresentam-se de forma ampla e complexa. Os autores analisam diferentes dimensões que vão desde a prática até o desempenho artístico. Nesse contexto, as mulheres costumam enfrentar obstáculos e questionamentos, tanto em relação às técnicas utilizadas quanto à maneira como são representadas. Um aspecto ressaltado no estudo é que, embora o canto fosse amplamente aceito, a composição realizada por mulheres não recebia a mesma valorização, o que resultava em resistência social quanto ao reconhecimento do talento das compositoras.

Green (2001, 2017) demonstra como o canto é associado a definições patriarcais de feminilidade (relacionadas a aspectos como a objetificação do corpo e a maternidade), sendo essa uma das razões para terem existido mais mulheres cantoras ao longo da história da música. Por outro lado, destaca que a performance instrumental pública feminina rompe com as concepções patriarcais de feminidade e a composição feminina (que inclui também na visão da autora trabalhos técnicos como a improvisação e gravação) ameaça ainda mais essas convenções (Guimarães; Rodrigues, 2023, p. 5).

Em uma reportagem publicada no jornal de Caxias do Sul (RS), *Panorama*, de 1979, a autora e cantora e compositora Gadelha, destaca como o preconceito no meio musical ainda era significativo para as mulheres naquele período. Em seu relato, ela expressa profunda frustração diante da marginalização das mulheres, especialmente das compositoras, no cenário da música popular brasileira daquela época. Suas palavras transbordam indignação com a falta de espaço e reconhecimento para as artistas femininas, evidenciando as barreiras enfrentadas em uma indústria dominada por homens.

[...] E a opinião de quem enfrenta situações do gênero, não podia ser diferente. “para mulher é sempre mais difícil, tanto na música,

como na literatura, na política e temos agora somente a primeira senadora, ainda por tabela, porque o titular morreu e existe de fato um preconceito violento". As produções estão na mão dos homens e eles aceitam as mulheres como intérpretes, agora como compositoras é barra pesada. A mensagem que as cantoras cantam são dos homens, elas estão expressando o 'que eles querem por isso aceitam (Panorama, 1979).

Na mesma reportagem, a autora Glória Gadelha traz exemplos de mulheres que lutaram e continuam lutando por seu espaço, além do posicionamento de algumas cantoras que se recusam a mostrar suas pernas e reivindicam ser reconhecidas por suas canções, não pelo corpo. Outra crítica abordada é direcionada ao sistema das grandes gravadoras, que, como ela menciona, "Já não é uma invasão cultural, é posse mesmo!" (Panorama, 1979, p. 25), destacando uma crítica contundente à desvalorização da cultura nacional em favor do lucro e da promoção de canções internacionais.

Figura 2 - denúncia sobre preconceito sofrido por mulheres na música



Fonte: jornal de Caxias do Sul (RS), *Panorama*, de 1979.

É importante destacar que essa reportagem foi veiculada no início do segundo período da ditadura militar no Brasil (1979-1985), um momento em que se ampliava, ainda que de forma relativa, a possibilidade

de liberdade, coincidindo também com o encerramento da segunda onda feminista no país. Esse contexto abriu espaço para debates em torno da liberdade do corpo, entre outras pautas, e marcou o surgimento da terceira onda feminista a partir da década de 1980, que passou a enfatizar a interseccionalidade (Nogueira; Magalhães, 2021).

Nesse sentido, as observações trazidas pela reportagem do jornal ressoam ao evidenciar a presença das questões de gênero no cenário musical daquele período. Em uma entrevista concedida em 2020, Lucina relembrou os primeiros passos de sua trajetória artística no festival da canção. Segundo ela, como já apontava a reportagem, era visto como escandaloso que uma cantora e compositora falasse de amor em suas músicas em primeira pessoa, já que predominava a representação feminina mediada pela ótica masculina. Para ilustrar, Lucina citou o caso de sua amiga Joyce e a canção “Me disseram” (1968)⁵, que foi alvo de críticas justamente por dar voz às próprias experiências da artista.

A grande maioria eram homens [se referindo no período de festivais, sobre poucas mulheres cantoras e compositoras nesse período], mais o fato da Joyce ter levado essa vaia, foi uma coisa muito marcante, por que uma mulher chegar e diz na primeira pessoa “já me disseram que meu homem não me ama”, e as pessoas reagiram daquele maneira, ai você ver perfeitamente uma situação de ditadura mesmo, de direita, onde é um absurdo se diz um coisa dessa, né verdade então se ver aquilo tudo também tem um jogo político, que estava pura ali e povo estava indo muito equivocado, ainda não, porque continua equivocado (Lucina, 2020)

No documentário Yorimatã, dirigido por Rafael Saar em 2014, é apresentada a história de Luli e Lucina, que o diretor conheceu enquanto realizava seu documentário sobre Ney Matogrosso. Em um determinado momento, Joyce aparece e menciona o mesmo evento destacado por Lucina, em que ressalta a importância daquele

5 MORENO, Joyce. *Me disseram* [vídeo]. Canal Joyce Moreno, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4tqQzEdhNQI>. Acesso em: 22 set. 2025.

momento específico na carreira das artistas. Joyce enfatiza como o contexto da época era desafiador para as mulheres que buscavam se destacar no cenário musical brasileiro, especialmente ao abordar temas pessoais e sentimentos próprios em suas composições. Essa narrativa proporciona um olhar mais profundo sobre as dificuldades enfrentadas pelas artistas femininas naquele período, lançando luz sobre suas conquistas e contribuições para a música brasileira.

[...]esse meu disco que você lembrou, que é o primeiro disco, porque as músicas eram todas as músicas eram no feminino ou no singular, teve cara, teve jornalista que falou “essas músicas não pode ser dela, porque são boas demais para ser de mulher. [...]” (Yorimatã, 2014).

Em um pouco registro que se tem disponível de entrevista de Luhli no canal do YouTube chamado Daíra, a artista participa em umas series de episódios divididos em alguns vídeos, elas cantam e fala um pouco de sua carreira, comentam sobre a luta das mulheres dentro desse cenário musical. Ao final do vídeo, a entrevistadora questiona Luhli: ‘Quando você percebeu que ser mulher era diferente no cenário musical?’ Luhli responde:

[...]Ah, é diferente desde quando comecei a cantar, na adolescência. Quando tive contato com outros músicos e comecei a cantar com outras pessoas, isso ficava bem claro. Por exemplo, o mais claro: a Globo fez um especial sobre os principais compositores da MPB, as figuras da MPB, e as mulheres eram Elba, Simone, quem mais? Zizi Possi, Alcione, Ângela Maria, todas intérpretes. Já os homens eram Caetano Veloso, Djavan, Gilberto Gil, Milton Nascimento, todos compositores. Então, essa retaliação é a seguinte: as mulheres servem para cantar a música dos homens, porque elas enfeitam o palco, mas elas não têm ideia do que seja compor. Esse é o grande problema.’ Nesse momento, Luhli cita o caso de Joyce e continua: ‘Havia um machismo intrínseco nas mensagens das letras. Mulheres não podiam ser compositoras. [...] Se você pensar no folclore brasileiro, toda música de roda, música de ninar, música do cotidiano

da criança, todas essas músicas eram feitas por mulheres. Quem fazia? Eram as mucamas. [...] Toda música brasileira anônima é feminina. A mulher compositora não vem sendo reconhecida desde a Idade Média. Eu tive dificuldade de ter autoria, de fazer projetos gráficos junto com a figura masculina que assinava o nome dele e não colocava o meu. Você não tem direito à autoria.” (Luhli, 2020).

Nessa fala, Luhli deixa claro como a mulher, enquanto compositora, vivia uma eterna resistência para existir no cenário musical. Ao mencionar esses eventos, é interessante perceber como muitos concursos e especiais não nos levam a refletir sobre quem compõe determinadas músicas. Muitas vezes, como ouvintes, não paramos para pensar se uma canção foi escrita por uma mulher, algo que passa despercebido.

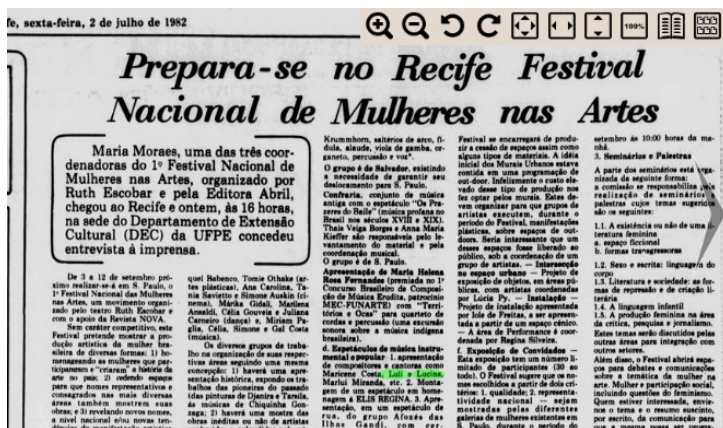
Luhli também demarca um espaço importante ao expor que figuras masculinas de renome são amplamente reconhecidas como compositores, enquanto o destaque das mulheres fica restrito ao papel de intérprete. Ela cita nomes como Elba Ramalho e Simone, ressaltando que, embora as mulheres tenham um grande renome, na maioria das vezes são apenas intérprete de canções escrita por outras pessoas, e no caso desse festival não destacou uma cantora que fosse compositora também.

A frase “Toda música brasileira anônima é feminina” e uma frase que me impactou de certa maneira, pois de fato nos leva a refletir sobre as cantigas populares e músicas infantis de origem desconhecida. Muitas dessas canções são resultado do trabalho invisível das mulheres, especialmente em contextos domésticos e folclóricos. Essas músicas, mesmo que de forma involuntária, são associadas a uma tradição coletiva, sem o devido reconhecimento de autoria. Isso reforça a invisibilidade histórica da mulher compositora, como Luhli aponta ao mencionar as dificuldades de obter crédito e autoria em um ambiente dominado por homens.

Ao consultar os jornais publicados entre as décadas de 1970 e 1980, nota-se a presença de um movimento feminino voltado à

organização de festivais e eventos cujo objetivo era incentivar a inserção das mulheres na cena cultural. Esses espaços buscavam não apenas estimular o engajamento feminino, mas também garantir maior visibilidade às produções artísticas realizadas por elas. Muitos desses encontros contaram com a participação de artistas como Luli e Lucina, Joyce, Marlu Miranda, entre outras, que tiveram papel fundamental na consolidação de uma atuação feminina mais ativa e expressiva na música e nas artes daquele período.

Figura 3 - Divulgação de festival nacional de mulheres nas artes



Fonte: *Diário Pernambucano* – 1983.

Além disso, a organização de festivais e eventos foi uma estratégia essencial para legitimar a produção artística feminina em um período histórico marcado por tensões políticas e sociais, como os anos de chumbo da ditadura militar brasileira. Esses eventos funcionavam como espaços de resistência cultural, permitindo que as vozes femininas ecoassem em um momento de censura e repressão. A criação de redes de apoio entre mulheres artistas e o compartilhamento de experiências também foram fatores cruciais para a manutenção e expansão desse movimento.

Dessa maneira, nota-se que a presença feminina nesse cenário esteve cercada de inúmeros obstáculos, principalmente para aquelas que buscavam se afirmar como artistas completas, atuando na

composição, produção e interpretação musical. Essas dificuldades estavam ligadas diretamente ao sistema patriarcal vigente, em um momento em que as mulheres ainda lutavam por reconhecimento social no Brasil. A resistência desse modelo não apenas reduzia suas oportunidades dentro da indústria musical, como também restringia sua liberdade criativa e autonomia artística.

Ao tentar se consolidar como compositoras e intérpretes de suas próprias obras, muitas mulheres se deparavam com preconceitos e estigmas profundamente enraizados, que limitavam sua expressão a papéis e estereótipos restritivos. Essa realidade evidencia, de um lado, a força do machismo estrutural na cultura brasileira e, de outro, a necessidade urgente de valorizar e reconhecer as contribuições femininas para a história da música no país.

Essa luta, ao mesmo tempo em que denuncia a persistência das desigualdades de gênero, também revela a coragem e a determinação das artistas em desafiar normas impostas. Ao transformar adversidades em fonte de criação. Reconhecer e valorizar esse legado é essencial para compreender a história musical brasileira em sua totalidade, resgatando vozes que ousaram romper o silêncio e reafirmando a centralidade do protagonismo feminino na cultura nacional. É nesse cenário de resistência e afirmação que a trajetória de Luli e Lucina se destaca, sobretudo quando observamos a produção de seu primeiro disco independente intitulado *Luli e Lucina* – 1979.

A travessia para a música independente: o disco *Luli e Lucinha* – 1979

“filha da mata tenho a preparar
yorimatã okê aruê
abrir caminho fazer bonita a vida
vida que virá”

Yorimatã Okê Aruê – Luli & Lucinha 1979⁶

6 LUCINA. *Yorimatã Okê Aruê*. Canal Lucina, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JR9AxxSviC8>. Acesso em: 30 set. 2025.

Como já pontuado, após Luli e Lucina se aproximarem do chamado momento “hippie”, passaram a viver em contato com a natureza no interior do Rio de Janeiro, levando uma vida simples, mas ainda profundamente ligada à música, que permanecia como um forte elo entre elas. Nesse período, muitas de suas composições foram gravadas por outros artistas. Somente a partir do reencontro de Luli com Antônio Adolfo⁷, amigo de infância, ela tomou conhecimento do movimento musical independente que começava a se formar. Foi ele quem apresentou possibilidades e caminhos para que a dupla pudesse se inserir nesse cenário.

Ana Maria Bahiana, em diversos textos publicados em jornais entre 1970 e 1977 e reunidos no livro *Nada será como antes: MPB nos anos 1970* (1980), descreve com precisão essa nova movimentação dos artistas que, frustrados pela falta de oportunidades e pela postura conservadora da indústria fonográfica, decidiram assumir o controle de suas próprias carreiras. Exaustos pela ausência de abertura a novas expressões criativas, esses músicos optaram por uma atuação independente, tanto na produção quanto na divulgação de suas obras, rompendo com os padrões estabelecidos pelas grandes gravadoras. Bahiana destaca o surgimento de uma nova mentalidade, caracterizada pela atitude proativa desses músicos e criadores. Segundo ela:

A nova mentalidade está vindo das profundezas: toda uma geração a quem o sistema industrial da música e do espetáculo deu pouca ou nenhuma oportunidade, está simplesmente desistindo de esperar por ela. Já não sonha, ou chora, ou se lamenta: faz. Espontaneamente, dispersa, uma volumosa geração de compositores, músicos, poetas está tomando seu destino em suas próprias mãos. E inventando: um teto, um teatro, um equipamento de som. Inventando os Meios que a cultura negou. (Bahiana, 1980, p. 167)

7 Antônio Adolfo (1947-), compositor, instrumentista e escritor, foi o primeiro artista a lançar um disco independente no Brasil. O álbum, intitulado *Feito em Casa*, saiu em 1977 pelo selo próprio Artesanal, sem vínculo com gravadora.

Essa afirmação sublinha a capacidade desses artistas de improvisar e criar suas próprias estruturas, enfrentando as limitações impostas pela indústria cultural dominante. No texto intitulado *Independência ou morte*, Bahiana também aborda de maneira crítica a postura das gravadoras, que, movidas pela busca de lucros seguro, muitas vezes evitavam qualquer tipo de risco criativo. Essa atitude conservadora restringia a experimentação musical e limitava as possibilidades de inovação dentro do mercado fonográfico. Ela aponta que “a própria indústria, muitas vezes pensando sempre no lucro máximo, evita arriscar, e no sentido fonográfico, seria em aposta em ritmos, tentativas novas de fazer um som diferente, ficando sempre na mesma estética, já padronizada, pois sabe exatamente o lucro e a aceitabilidade dos ouvintes”. Essa crítica é reforçada por uma análise direta do funcionamento das gravadoras:

Não sei se o leitor está familiarizado com as mecânicas da indústria fonográfica. Resumirei, porque são simples: uma gravadora espera vender discos. Muitos. Espera, sobretudo, um retorno máximo e maximamente seguro sobre um investimento mínimo e minimamente arriscado. Essa é a lei simples que divide artistas, em ‘populares’ e ‘de elite’, ‘de vendas’ e ‘de prestígio’. [...] O que torna esquisito no caso brasileiro, é o rigor e o apego com que, na imensa maioria das vezes, elas se agarram à regra do ‘não se arriscar’. (Bahiana, 1980, p. 237).

E, assim, artistas estavam arrecadando fundos por conta própria e criando seus próprios selos fonográficos de maneira orgânica. Eles convidavam amigos músicos e produtores para colaborar na criação e produção de seus discos. Ao adentrar esse cenário alternativo, os artistas não apenas buscam independência financeira, mas também aspiravam a uma maior autenticidade em sua expressão artística. O movimento independente torna-se, dessa forma, uma verdadeira revolução cultural, redefinindo a relação entre criadores e audiência e promovendo uma abordagem mais orgânica e colaborativa à indústria musical (Cerqueira, 2015).

Figura 4 – Divulgação em jornais para compra de disco via caixa postal

**Antônio Adolfo,
Manoel da Conceição, Francisco Mário, Luli,
Lucinha e Sambachoro pelo reembolso postal.**

Preencha o cupom assinalando o(s) LP(s) desejado(s)
e envie para a Caixa Postal 70.073 - Agência Ipanema
Rio de Janeiro, RJ. Aguarde as instruções para
a retirada do pedido. Seu(s) disco(s) chegará(ão)
em perfeito estado na embalagem protetora especial.
Se quiser o(s) LP(s) autografado(s)
é só indicar no cupom.

169,00
cada

Não mande dinheiro agora.

Esses LP's são produções independentes.

() Sambachoro - Conjunto Sambachoro	() Feito em Casa - Antônio Adolfo
() 25 Anos de Violão - Manoel da Conceição	() Viralata - Antônio Adolfo
() Encontro Musical - Antônio Adolfo	() Terra - Francisco Mário
() Luli e Lucinha - Luli e Lucinha.	() Desejo autografado(s)

Nome _____ Estado _____
Endereço _____ Cidade _____ CEP _____

Fonte: *O Pasquim* – 1979.

O primeiro álbum independente da dupla, Luli & Lucinha, foi lançado em 1979 e teve sua produção viabilizada graças a uma herança recebida por Lucina. A concepção das capas desse disco, assim como das obras que viriam posteriormente, ficou a cargo de Luís Fernando Borges da Fonseca, fotógrafo com formação em cinema e companheiro das meninas. Ele desempenhou um papel fundamental na elaboração da identidade visual que acompanhava a dupla, tanto nos registros fotográficos quanto na ambientação dos cenários de suas apresentações. Mais do que apenas retratar a atmosfera das músicas, Luís Fernando Borges da Fonseca foi responsável por consolidar uma estética própria que dialogava diretamente com a poética e a sonoridade de Luli e Lucina.

Sendo um disco quase todo instrumental de corda, e interessante compreender as influências músicas da dupla, Lucina mencionou que suas influências vêm da Bossa Nova, de suas raízes cuiabanas, de muita polca paraguaia e dos Beatles, além de elementos de música

clássica, com destaque para compositores russos. Por sua vez, Luli descreveu suas influências como uma “mistura maluca”, explicando que, por parte de seu pai, de origem cigana, havia castanholas e uma musicalidade nômade. Já pelo lado materno, havia a tradição de sambinhas como os de Maria Isabel. Além disso, contou que, em casa, a música clássica também tinha um lugar importante.

Essas múltiplas referências não apenas enriqueceram e influenciaram as composições de Luli e Lucina, mas também ajudaram a criar a singularidade de seu trabalho, marcado pela experimentação e pela fusão de diferentes estilos e tradições culturais.

Figura 5 – Capa do álbum *Luli e Lucinha* – 1979



Fonte: Três Selos.⁸

Quanto ao processo criativo, Luli e Lucina relataram em entrevista ao jornal *Correio Braziliense*, de 1979 que, inicialmente, gravavam todas as bases no violão. Em seguida, convidavam outros músicos amigos e conhecidos e deixavam que a criatividade fluísse livremente a partir dessas bases, permitindo que cada um contribuísse na construção das harmonias. Essa abertura tinha como objetivo oferecer maior liberdade aos artistas que colaboravam, fortalecendo o caráter coletivo e experimental de suas produções.

8 LULI & LUCINHA. S/T 1979. Três Selos, 2023. Disponível em: <https://tresselos.com/album/s-t-1979/>. Acesso em: 8 set. 2025.

Nós pensamos bastante no processo dos músicos”, relata Luli, “pois eles geralmente entram num estúdio sem maior liberdade de trabalho, pois têm que fazer exatamente aquilo que o maestro, o produtor ou o artista define. Foi então que imaginamos fazer um disco onde eles tivessem plena liberdade criativa (Correio Braziliense, 1979).

Composto por 12 músicas, sendo 6 de cada lado, o disco *Luli & Lucina* abre com a faixa instrumental “Pois é”. Em seguida, percorre uma variedade de canções que abordam temáticas desde questões de religiosidade e natureza até sentimentos amorosos. Em alguns jornais da época, encontramos divulgação desse primeiro disco. No jornal *Manchete*, de 1979, por exemplo, há uma pequena reportagem acompanhada de uma foto das artistas segurando o LP, destacando a importância desse lançamento, nesse jornal, relatar que o disco chegou a vender 50 mil cópias.

Em um trecho do documentário Yorimatã (2014), as artistas relatam que após o lançamento desse disco, elas entram numa Kombi e pegaram a estrada, e após cada show, elas faziam o trabalho de venda dos disco, ou seja, era uma forma muito orgânica tanto de divulgação e distribuição, e anuncia em jornais a venda por caixa postal (veja na figura 4).

Em uma entrevista para o jornal *Correio Braziliense* (DF) de 1979, em que ganharam uma reportagem de destaque de quase uma página, o jornalista conduziu uma entrevista com elas, na qual discutiram detalhes desse disco e de sua produção nos bastidores. Elas falaram desde o planejamento do selo até a composição da harmonia musical, sempre dentro de um processo criativo pautado na liberdade e na produção própria. Sobre o selo, elas disseram:

Para compreender melhor o que é a Nós lá em casa, é bom saber que Luli e Lucinha não ficaram dando murro em ponta de faca. Quando perceberam o bloqueio existente nas gravadoras, resolveram se recolher e realizar outro sonho, que há muito acalentava, sair da cidade grande e ir para o sítio, onde pudesse se dedicar a

plantar, a ter um contato maior com a natureza e sobreviver de trabalhos artesanais (Correio Braziliense, 1979).

Ou seja, o próprio nome do selo representa o que esse disco traz: uma produção musical que reflete a vivência delas no interior do Rio de Janeiro e seu cotidiano. “Nóis lá em casa” seria o marco da liberdade artística para elas. Em outro trecho, elas falam brevemente sobre o casamento com Luís Fernando e sobre a decepção com as antigas gravadoras, o que as levou a escolherem o caminho independente.

Hoje elas vivem, com Luiz Fernando, em Mangaratiba, cidade do litoral do rio de janeiro, para onde foram Há cinco anos, “Nos cansamos de esperar uma oportunidade de gravar”, conta Lucinha, “chegamos até a fazer um compacto duplo pelo som livre, mas misteriosamente o disco saiu com duas músicas totalmente alteradas, tanto que nem chegou a ser distribuído (Correio Braziliense, 1979).

No mundo dos independentes, muitas vezes, os próprios artistas ajudavam uns aos outros na divulgação de seus shows e eram frequentemente convidados para tocar em eventos locais e vender seus discos em feiras culturais. Essas práticas eram, muitas vezes, uma forma de resistência cultural naquele período. Uma reportagem do *Jornal da República* (SP), de 7 dezembro de 1979, traz um relato sobre uma dessas feiras culturais, que acabou sendo fechada pela PM. Na reportagem, é noticiado que os policiais não gostaram das fotografias que estavam sendo expostas na feira cultural. A polícia fechou o evento, recolheu todos os discos que estavam sendo vendidos e levou os organizadores. O jornalista destacou que ele não foi levado diretamente para a delegacia, mas deram uma volta pela cidade com ele, durante a qual teria sofrido diversas ameaças por parte da PM.

Figura 6 – Foto divulgação em jornal de feira sendo fechada por PM.



Fonte: *Jornal da República* - 1979.

Entre os discos recolhidos estava o da dupla. Ou seja, além de toda a dificuldade desde a produção até o acesso aos meios de divulgação, como as rádios que muitas vezes eram pagas para tocar artistas das grandes gravadoras, eles dependiam frequentemente das vendas orgânicas após shows e eventos. No entanto, havia a dificuldade adicional de ter seus discos recolhidos pela polícia ou outros órgãos se houvesse desconfiança ou desaprovação de algo. Assim esse disco, foi essencial para esse primeiro passo no caminho que se chamaria alternativo, e colocando seus discos e de seus amigos e conhecidos dentro de uma Kombi, viajaram o país inteiro na busca de divulgar seu trabalho e de seus colegas, assim fortalecendo esse movimento independente de artistas. Dessa forma, a experiência com esse disco e a inserção no mercado musical alternativo tornam-se exemplos significativos da força e da autonomia artística construídas naquele período.

Considerações

Ao longo deste trabalho, percebe-se como a música, enquanto fonte histórica, possibilita novas perspectivas de análise sobre períodos marcantes do Brasil. A partir da abordagem de gênero, foi possível resgatar histórias de mulheres esquecidas pelas narrativas tradicionais, destacando não apenas sua importância artística, mas também as barreiras enfrentadas em um espaço dominado por homens. Durante as décadas de 1970 e 1980, a cena cultural foi profundamente marcada pela ditadura militar e pelas transformações sociais que questionavam os papéis de gênero, ao mesmo tempo em que as grandes gravadoras impunham um modelo comercial rígido, restringindo propostas mais ousadas e criativas.

Nesse contexto, o AI-5 intensificou a censura, tentando impor padrões de conservadorismo que silenciavam produções críticas, contraculturais ou consideradas imorais. Apesar desse cenário restritivo, surgiram alternativas por meio das gravadoras independentes, que abriram espaço para maior liberdade criativa e para o surgimento de novas sonoridades e discursos. Ainda que enfrentassem dificuldades financeiras, falta de infraestrutura e limites de divulgação, esses artistas independentes encontraram caminhos alternativos para compartilhar sua arte, seja em circuitos culturais ou em vendas diretas, desafiando a hegemonia das gravadoras e ampliando o alcance de vozes marginalizadas.

Assim, ao direcionar o olhar para a dupla Luli e Lucina, nota-se que elas também enfrentaram inúmeras barreiras, mas sempre optaram por permanecer fiéis à própria verdade. Como afirma Luli no documentário Yorimatã de 2014: “O escândalo da nossa história é o amor, e ser escandaloso é ter amor, eu quero ser escândalo”. Movidas pela paixão pela música e pela intensidade de sua relação, decidiram trilhar o caminho independente justamente em um momento em que esse novo universo ainda estava em formação. O lançamento de seu primeiro álbum refletiu, com sensibilidade e poesia, a vida que

levavam, transformando experiências pessoais em arte e reafirmando sua resistência criativa diante das adversidades.

Dessa forma, a trajetória da dupla não apenas revela a força de sua produção musical, mas também simboliza a importância da luta pela visibilidade das mulheres no cenário artístico. Suas escolhas e conquistas ajudaram a abrir caminhos em um espaço marcado pela desigualdade de gênero, mostrando que a afirmação feminina na música vai além da criação artística: é também um gesto político de resistência e transformação social.

Referências

BAHIANA, Ana Maria. **Nada será como antes**: MPB nos anos 70. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. **Correio Braziliense** (DF), 1983. Edição 07415. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/028274_03/45062. Acesso em: 23 set. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo: José Olympio, 2018.

DAÍRA. Luhli & Daíra // Virei Cipó (Luhli) // Ep 2: **A Luta da Mulher Compositora**. YouTube, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zFTwHKk7f0>. Acesso em: 29 set. 2025.

DE CERQUEIRA, Amanda P. Coutinho. **Músicos independentes**: um conceito em discussão na cena da música brasileira. 2015.

DE FARIA, João Vitor Soares Pereira; CAIXETA, Eunice Aparecida. **Entre a subversão e o prazer**: uma análise da repressão às sexualidades desviantes durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985). Pergaminho, v. 13, p. 147-165, 2022.

DE MARCHI, Leonardo. **O significado político da produção fonográfica independente brasileira**. E-Compós, 2007.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Prepare-se no Recife**: festival nacional de mulheres na arte. Recife, n. 17, p. 26, 1982. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/DocReader/029033_16/47108. Acesso em: 13 jan. 2025.

ECAD. **A importância da mulher no mundo da música.** *ECAD Blog*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ecad.org.br>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; PORTELA, Angela Celis Henriques. Mulheres compositoras: da invisibilidade à projeção internacional. In: **Estudos de gênero, corpo e música:** abordagens metodológicas. ANPPON – Pesquisa e música no Brasil, v. 3, p. 279-302, 2013.

GREEN, James N. “Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos Pagu**, n. 15, p. 271-295, 2000.

JORNAL DA REPÚBLICA (SP). **PM acaba com Feira da cultura.** São Paulo, n. 88, p. 9, 7 dez. 1979. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/DocReader/194018/1497?pesq=%22luli%20lucinha%22>. Acesso em: 29 set. 2025.

JORNAL DE CAXIAS (RS). Panorama. Caxias do Sul, 16 jun. 1979. Seção JC 5. Reportagem: GLÓRIA Gadelha: **“Mulheres ainda enfrentam preconceito na música”**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/882470/10059?pesq=%22luli%20lucinha%22>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2020.

LULI; LUCINA. **O som do vinil.** Direção de Charles Gavin. Canal Brasil, 29 set. 2018. Disponível em: <https://canalbrasil.globo.com>. Acesso em: 4 jun. 2024.

LULI; LUCINHA. **Luli & Lucinha.** [Álbum musical]. Rio de Janeiro: Nós Lá em Casa, 1979. 1 disco sonoro (LP).

MACHETE (RJ). **Em Casa.** Rio de Janeiro, edição 1395, 1979. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/004120/182470?pesq=%22luli%20lucinha%22>. Acesso em: 24 mai. 2024.

MORAES, J. G. V. de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 20, p. 203-221, 2000.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Sonoridades paulistanas:** a música popular na cidade de São Paulo (anos 1930-1950). São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

MURGEL, Ana Carolina de Toledo. **Entre Capitus, Gabrielas, Tigresas e Carolinas**: o olhar feminino na canção popular brasileira. Labrys, jan./jun. 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira**: utopia e massificação (1950-1980). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O PASQUIM. Rio de Janeiro, ano 1979, edição 00517. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/124745/19225?pesq=%22luli%20lucinha%22>. Acesso em: 29 set. 2025.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed. 6. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

QUINALHA, Renan Honorio. **Contra a moral e os bons costumes**: a política sexual da ditadura brasileira (1964-1988). 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, Diana; NOGUEIRA, Conceição; MAGALHÃES, Sara Isabel. As ondas feministas: continuidades e descontinuidades no movimento feminista brasileiro. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 35, 2021.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: RICH, Adrienne. **Blood, Bread, and Poetry**: Selected Prose 1979–1985. New York: W. W. Norton & Company, 2010.

SAAR, Rafael. **Yorimatã**. [Filme]. Cor, 116 min. Brasil, 2014.

SANCHES, Pedro Alexandres. **A música grávida de Luli & Lucina**. Farofafá, [s.l.], 28 jan. 2023. Disponível em: <https://farofafa.com.br/2023/01/28/a-musica-gravida-de-luli-lucina/>. Acesso em: 5 mai. 2024.

UBC – UNIÃO BRASILEIRA DE COMPOSITORES. **Representatividade feminina na música ainda é um problema atual**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.ubc.org.br>. Acesso em: 26 jan. 2024.



Christina Soares

Escrevivências no Grupo *História e Estudos de Gênero* e notas de pesquisa sobre Tereza de Benguela

Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva¹

Esta reflexão, em formato de capítulo, é um registro de minhas vivências no grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero*² e apresenta questões que venho discutindo na tese de doutorado em História em curso. Trata-se, portanto de uma escrevivência (Evaristo, 2020)³ e um agradecimento público a coletiva de pesquisa da qual faço parte desde 2020. Falarei aqui em primeira pessoa e, sempre que possível, no feminino, não porque eu queira ofender as normas, mas, por um posicionamento político, onde me coloco como sujeita (Kilomba, 2019) do meu texto. Porém, apesar de demarcar minha autoria, não falo só, minha escrita é sempre ancorada e transpassada por vozes mulheres. Escrever no feminino é também um exercício de estranhamento a conjugação patriarcal tão naturalizada nos escritos acadêmicos (Diniz e Gebara, 2022).

- 1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História no Instituto Federal de Mato Grosso Campus Cuiabá. Email: manuela.arruda.santos@gmail.com.
- 2 O grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero* está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e conta com coordenação das professoras doutoras Ana Maria Marques e Ana Carolina da Silva Borges. Endereço para acessar o espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/042465783241492326401. Acesso em: 26 ago. 2025.
- 3 O conceito de escrevivência foi concebido por Conceição Evaristo (2020) para nomear a escrita de mulheres negras que pautam suas escritas a partir de suas vivências e experiências. Por isso, nesse texto falo em primeira pessoa quando me refiro as experiências pessoais. Nas ocasiões em que for utilizada a primeira pessoa do plural “nós”, me refiro ao desenvolvimento de atividades com a coletiva de mulheres do Grupo *História e Estudos de Gênero* e/ou a comunidade estudantil.

As minhas leitoras e futuras interlocutoras, peço que imaginem esse texto como um bordado, onde eu tento alinhar pela escrita, memórias vividas e minhas reflexões teóricas em confluência com outras pensadoras mulheres do sul global (Curiel, 2020). Desde já, informo que não esconderei as marcas da oralidade que constituem a minha escrita, pois não sou só uma mente que pensa, sou um corpo negra que fala, sente e que reivindica o direito inegociável de construir ciência da Academia.

Do ponto de vista teórico metodológico esse texto dialoga com as categorias de pensamento feminista negro (Collins, 2019), colonialidade de gênero (Lugones, 2014), feminismo decolonial (Curiel, 2020) e pedagogia engajada (hooks⁴, 2020). Importante ressaltar que, direta ou indiretamente todas as referências citadas ao longo das páginas que seguem fazem parte do repertório teórico composto por autoras mulheres cujos textos foram fruto de debates e análises dentro do próprio grupo de pesquisa.

O ensaio é composto por duas sessões: na primeira parte, falo sobre o contexto pessoal e o momento histórico no qual me engajei ao grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero* e como as leituras e discussões empreendidas coletivamente contribuíram para a minha autodefinição como uma pensadora feminista negra em meio ao meu retorno ao ambiente acadêmico. No segundo tópico reflito sobre o meu ingresso no doutorado em história e como minha pesquisa a respeito de nas narrativas e representações sobre Tereza de Benguela⁵ no tempo presente (1994-2014) se soma a outras pesquisas acadêmicas feitas por mulheres pesquisadoras que tem se empenhado em problematizar as ausências/apagamentos/silenciamentos de mulheres na história de Mato Grosso.

4 bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua bisavó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Em respeito a autora, adoto neste texto a forma de autoidentificação escolhida por ela.

5 Na documentação colonial o nome de Tereza de Benguela aparece grafado com “s”, mas eu acompanho a grafia atual e utilizo seu nome grafado com “z”.

Sobre escritórias e o meu ingresso no grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero*

Nessa seção do texto apresento o meu lugar de fala e como as minhas escolhas de vida e profissionais confluíram para o meu ingresso Grupo de pesquisa: *História e Estudos de Gênero*. Sou uma mulher negra, nascida em Pernambuco e radicada em Mato Grosso há quase 20 anos. A professora/pesquisadora que sou hoje, tem estreita relação com território para onde migrei e fui exercer o meu ofício docente: a Fronteira Oeste⁶. Em 2010, quando comecei a atuar no chão da escola (turmas do ensino médio), tinha diante de mim uma diversidade étnica, racial e de gênero que não era problematizada e, muito menos, valorizada dentro do currículo oficial das aulas de história⁷. As poucas páginas destinadas a história de Mato Grosso nos livros didáticos versavam sobre contextos bem específicos da história colonial e, mais contemporaneamente, a respeito da história econômica.

Foi ao atuar como professora de história no interior de Mato Grosso que eu visualizei na prática os efeitos danosos que um currículo eurocentrado, misógino e sudestino podem gerar para jovens em formação escolar. Precisava fazer algo para alterar esse cenário, mas, antes tive me (re)pensar como pessoa e como educadora. Rememorei toda a minha formação escolar e acadêmica de matriz tão eurocentrada e epistemicida (Carneiro, 2023) e entendi os atravessamentos e efeitos do racismo estrutural na minha trajetória. Busquei formações e estratégias para oferecer aos meus estudantes, o letramento racial e de gênero ao qual eu fui privada. Ano a ano fui celebrando micro avanços e constituindo uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2021),

6 A área da Fronteira Oeste brasileira envolve a faixa de terras de 150 km de largura dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso Sul, disposta ao longo da linha de limite internacional entre a Bolívia e o Paraguai. Eu morei e trabalhei por 12 anos na cidade de Pontes e Lacerda.

7 Falo sobre esse percurso no episódio #183 do podcast Segundas Feministas, intitulado: “Mulheres Negras e Ensino de História de Mato Grosso – parte 2” publicado em 11 de junho de 2024. A entrevista realizada pelo GT de Gênero Seção Mato Grosso está disponível para acesso pelo link: <https://open.spotify.com/episode/4xWHm6sQUuh7e6VJFCyt66>. Acesso em: 05 set. 2025.

mas, estava ciente que mudanças estruturais no currículo escolar não ocorrem sem a participação da gestão escolar de modo institucional (mas o desenrolar dessa conversa é assunto para outro texto).

Em 2014 ingressei como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – campus Pontes e Lacerda/ Fronteira Oeste. Desde então, tenho realizado, com apoio institucional, projetos de ensino e pesquisa⁸ visando a efetiva inclusão da História africana e afro-brasileira no currículo escolar no âmbito da Rede Técnica Federal. Como macro temática de interesse, coordenei projetos de investigação sobre a história e tradições quilombolas na Fronteira Oeste, tendo especial atenção pela atuação pelas lideranças femininas nos quilombos de Vila Bela da Santíssima Trindade⁹.

A minha grande virada epistêmica ocorreu em 2014 quando tive acesso ao livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, de bell hooks. Pela primeira vez, desde que comecei a exercer meu ofício de como professora de história, vi transpostas em forma livro, tantas inquietações que eu carregava comigo, e, que até então não conseguia verbalizar:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da integração entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderosos a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação em questionar as parcialidades que

8 Falo com mais detalhes dos projetos de pesquisa por mim realizados no artigo publicado em 2021: “História e cultura Afro-brasileira na Fronteira Oeste: escrivências de pesquisas no IFMT 2015 a 2019”. A esse respeito ver: Silva, 2021.

9 Fundada em 19 de março de 1752, como a primeira capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade. Devido a extração de ouro, desde o século XVIII, houve um enorme fluxo de africanos escravizados que foram levados para a região e, mesmo após a transferência da capital para Cuiabá, a presença negra continuou forte e é uma marca identitária da cidade na contemporaneidade. Sobre a ocupação histórica do lugar.

reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de aula a grupos diversificados de alunos. (hooks, 2017, p. 20)

Já me via como uma educadora antirracista, mas não me enxergava como uma feminista bell hooks, me ensinou a erguer a minha voz e me forneceu ferramentas teóricas para que eu pudesse me reconciliar com a teoria. A base historiográfica na qual fui formada era da história cultural francesa e, naquele contexto – me refiro ao início dos anos 2000 –, o campo historiográfico, de modo geral, não reconhecia o papel das práticas pedagógicas como parte do próprio processo de construção do conhecimento histórico.

Sentia-me deslocada, na universidade. Foi a partir do encontro com os escritos de bell que eu compreendi que o sentimento de inadequação que me acompanhava, era o resultado do que os sistemas de dominação (racismo e sexismo) impunham a corpos como meu dentro do ambiente acadêmico. Esse contrassenso me levou a refletir sobre como a historiografia escrita em perspectiva patriarcal, some com as mulheres, sobretudo as mulheres negras. No caso da história de Mato Grosso, o nome de Tereza de Benguela era, sem dúvida, o que mais me instigava e me fiei nos ensinamentos de bell para fabular caminhos e possibilidades de usar o lugar das margens (hooks, 2019a) – enquanto mulher e negra – para tensionar o centro – o patriarcado racista.

Outro ponto fundamental apreendido com os ensinamentos de bell foi a necessidade de construir redes de solidariedade com outras mulheres que possuíssem afinidades investigativas às minhas. Entre 2019 e 2020 iniciei uma busca na página do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT por linhas e grupos de pesquisa que convergissem nesse sentido. Foi assim que tomei conhecimento do grupo *História e Estudos de Gênero* coordenado pela Professora Ana Maria Marques, contudo, por residir a 480 km de Cuiabá, naquele momento, era impossível participar de atividades presenciais na instituição.

Mas... o ano de 2020 chegou nos ensinando que tudo pode mudar... A rápida proliferação em escala mundial do Corona vírus levou a Organização Mundial de Saúde a decretar o estado de pandemia. Veio o isolamento social forçado, muitas angústias, incertezas e a vulnerabilidade diante do número crescente de mortes. O Brasil foi acometido tanto pela ação do vírus, quanto pelos efeitos nocivos da necropolítica¹⁰ de Estado, instalada no país durante o governo de ultradireita, que comandou o país entre os anos de 2018 a 2022.

O afastamento forçado em meio emergência sanitária, mudou radicalmente nossas percepções de presença/ausência/perto/longe. Viver um momento pandêmico exigiu de nós novas formas de conexão e a aprendizagem no manejo de aplicativos, programas de computador e *smartphones*. Entre o segundo semestre de 2020 até o final de 2021, atuei remotamente, estive em sala de aula, sem, contudo, poder estar efetivamente naquele espaço geográfico. Para mim, enquanto professora da educação básica, a carga gerada pelo acúmulo das funções inerentes ao ofício docente, somada a incumbência de produzir e editar os conteúdos para formatos digitais pesou, física e emocionalmente.

Os encargos didáticos triplicaram: acessos diários a aplicativos para postagem de conteúdos, realização de *lives*, grupos de interação com estudantes em redes sociais passaram a fazer parte do “novo” normal. Mesmo fisicamente distante, foi impossível me desconectar das múltiplas demandas e necessidades pedagógicas das/dos estudantes. Ao mesmo tempo em que tentava me manter sã, diante da eminência de um *burnout*, buscava trazer para aulas online e os atendimentos pelo *WhatzApp* alguma leveza em meio a um contexto de tantas mudanças abruptas e lutos.

Porém, o mundo virtual também possibilitou encontros importantes. Foi assim que, em agosto de 2020, vi e curti (literalmente) o post no *Instagram* da Profa. Ana Maria Marques no qual ela apresentava

10 De acordo com os números informados pelas Secretarias Estaduais de Saúde no Brasil, entre 2020 e 2022, 693.853 pessoas morreram em função da Covid-19. Fonte: Ministério da Saúde (Brasil, 2024).

o registro de uma das reuniões do grupo *História e estudos de Gênero*. A imagem me atravessou de muitas maneiras, vi pessoas, sobretudo mulheres, tão diversas reunidas e, de imediato, a cena me remeteu aos escritos de bell hooks e sua definição de comunidade de aprendizagem (hooks, 2019b). Tomei coragem e entrei em contato para perguntar como eu poderia fazer parte daquilo, recebi como resposta: “é só chegar!” Cheguei e fiquei.

A minha entrada no grupo significou o início ao mundo acadêmico, depois de 11 anos ininterruptos totalmente voltada para a educação básica. Mais que um grupo de pesquisa, eu fui acolhida por uma coletiva feminista de apoio e suporte mútuos.

Naquele momento, o grupo fazia a leitura do instigante e provocativo *Vivir una vida feminista*, livro da pesquisadora e ativista anglo-australiana Sara Ahmed¹¹, segundo a qual o feminismo é uma palavra que traz esperança pois:

Faz pensar em atos ruidosos de rebelião e recusa, faz pensar em formas silenciosas que encontramos para regenerar o que nos diminui. Faz pensar nas mulheres que se levantaram, que não se calaram, que arriscaram suas vidas, lares e relações na luta por mundos mais suportáveis. [...] Feminismo: modo como erguemos umas às outras. (Ahmed, 2022, p. 3)

A leitura de Ahmed foi um alento, já que, para sobreviver aos desafios do tempo pandêmico, precisávamos transformar a esperança em verbo. Mas, Ahmed também nos provocou sobre como pensar/sentir/fazer do feminismo uma teoria prática, além da crítica feminismo hegemônico eurocentrado e branco que, ao universalizar os seus argumentos, inviabiliza outras realidades. Ainda em 2020 lemos “Mulheres, raça e classe” de Angela Davis (2016) e “Quem tem medo do feminismo negro” de Djamila Ribeiro (2018). Nessas obras as autoras analisaram processos históricos em territórios onde houve colonialismo

11 Ahmed, Sara. *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Edicions Ballaterra, 2018. que só teve tradução para o português brasileiro em 2022 pela editora Ubu. É da edição em português que eu retirei as citações inseridas no texto.

e escravidão, apontando que as assimetrias de gênero, raça e classe do presente, tem relação com o passado colonial. Assim, tais pensadoras nos fizeram refletir sobre a urgência de conhecer teorias feministas atentas as perspectivas interseccionais (Davis, 2016; Gonzalez, 2020). Ou, nas palavras de Sarah Armed “a interseccionalidade é o ponto de partida, o ponto a partir do qual devemos avançar se quisermos explicar como funcionam os mecanismos de poder” (Armed, 2022, p. 19).

A cada texto lido, fomos nos conectando com vozes mulheres que, mesmo falando a partir de contextos geopolíticos diferentes, entendem o feminismo como um projeto de vida contra hegemônico alimentado pela ética do cuidado. Durante as reuniões discutimos não só questões teóricas, como nos acolhemos coletivamente quando, cada uma a seu modo teve que lidar com os múltiplos atravessamentos pelas quais passaram as mulheres durante o período pandêmico. Destaco um momento simbólico do grupo, estávamos reunidas sincronicamente lendo o livro *Tudo sobre o amor*, quando soubemos da morte de bell hooks, que fez a passagem 15 de dezembro de 2021. Foi um momento de comoção coletiva, todas as mulheres presentes naquele dia foram atravessadas pelos escritos de bell. Gosto de pensar que nós (do grupo de pesquisa), ao escrevermos e referenciarmos seus textos, honramos seu legado: o amor como força revolucionária, a defesa dos estudos feministas, dos feminismos negros, do debate pós/anti/de/colonial dentre tantas outras contribuições que ela nos presenteou com a sua vasta obra.

Notas de pesquisa sobre a tese: narrativas e representações sobre Tereza de Benguela (1994 – 2014)¹²

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. [...] O que se torna evidente é que, na comunidade

12 Parte dessa seção é uma adaptação da comunicação apresentada no simpósio temático 112: “Mulheres, sujeitos insurgentes e saberes nas margens” ocorrido durante o 33º Simpósio Nacional de História da ANPUH e publicada nos Anais do evento. Ver: Silva, 2025.

global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias. (hooks, 2020, p. 83 Epub)

Em “Ensinando pensamento crítico” bell hooks destaca a necessidade da construção de uma escrita que dê conta de “nossas” histórias (referindo-se à história afro-americana) e convida suas leitoras vislumbrar a escrita de histórias plurais como a arte da possibilidade. Foi imbuída desse espírito que, depois de quase 13 anos desde a conclusão do mestrado, voltei formalmente a universidade, como estudante, para cursar o doutorado em História. Como já pontuei ao longo desse texto, as minhas escolhas de pesquisa têm estreita relação com o território onde fui desenvolver o meu ofício docente e com o meu compromisso ético e político de trabalhar a lei 10.639/03¹³ nas aulas de história.

Por estar geograficamente próxima a Vila Bela, que foi primeira capital de Mato Grosso, sempre busquei contextualizar a comunidade estudantil sobre a importância a história do nosso território. Contudo, esbarrei em muitas ausências, um desses apagamentos diz respeito a história de Tereza de Benguela. Na ausência e/ou pouca circulação de produções acadêmicas, por vezes, tive que recorrer a pesquisas na internet a fim de encontrar materiais que pudessem ser utilizados nas aulas de história. As narrativas e representações circulantes em meios digitais, geralmente, não apresentavam as fontes que lastreavam os textos. Percebi que havia uma questão de pesquisa posta ali...

A história de Tereza de Benguela exemplifica essa assimetria entre o que está posto nas redes e ausência/carência da produção historiográfica: ao fazer uma busca no banco de teses de dissertações

13 A Lei 10.639/03, alterou o artigo 26 A da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e previa que: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, Lei n. 11.645/08)

da CAPES (área de História) com os seguintes descritores: “Teresa de Benguela” ou “Tereza de Benguela”¹⁴ não apareceram ocorrências, contudo, a busca com os mesmos descritores no Google, em aproximadamente 29 segundos, gerou 157.000 resultados. A partir das informações acessadas via google, foi possível encontrar diferentes narrativas sobre sua vida e morte, iconografias e até fotografias femininas que são descritas como sendo Tereza de Benguela. Alguns dados chegam a chocar tamanho anacronismo: como podem existir fotos de Tereza de Benguela se a personagem histórica viveu no século XVIII, cerca de um século antes da técnica fotográfica ter sido inventada?

É notável que, em épocas de acesso amplo a internet, nós, historiadores (as), já não temos o monopólio da produção e difusão de informações históricas, tal constatação, a qual eu me coaduno, também está no centro das discussões da obra: “Novos combates pela História: desafios de ensino” organizada por Jaime e Carla Pinsky (2021). Ao longo de nove ensaios historiadores discutiram sobre como os fenômenos sociais, econômicos, políticos e midiáticos tem alterado a forma como estudamos, pesquisamos e nos relacionamos com a história. Também chamaram a atenção para os abusos, chamados de “atentados” contra a história – revisionismos e negacionismos – que tem se multiplicado com a mesma rapidez dos avanços tecnológicos.

As chamadas “*fake history*”¹⁵ ou “*fake* narrativas” apesar de não serem um fenômeno atual, ao ser publicizadas e compartilhadas na velocidade das redes tem sido um grande desafio para a classe historiadora. E, em se tratando de “*fake history*” sobre Tereza de Benguela, a partir da pesquisa que venho realizando, tenho encontrado várias informações infundadas circulando nas redes. Considero que o meu

14 Pesquisas realizadas em 30 de abril de 2025, nos seguintes buscadores eletrônicos: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> e www.google.com.br.

15 O termo “*fake history*” não é uma expressão formal, mas se refere a narrativas que distorcem, manipulam ou inventam eventos do passado. É a aplicação do conceito de “*fake news*” (notícias falsas) ao campo da história. Essas narrativas não são apenas erros ou imprecisões, mas se constituem em inverdades deliberadamente criadas para enganar e, geralmente, servem a um propósito ideológico, político ou financeiro.

lugar enquanto professora/pesquisadora atuante no chão da escola me permite um olhar privilegiado para refletir sobre as assimetrias entre a produção historiográfica (temas, metodologias e categorias analíticas) e a história ensinada (currículo, métodos, suportes, relação com os manuais didáticos disponíveis). O debate é amplo e complexo, eu sei, mas esse é um desafio que precisa ser encarado, inclusive do ponto de vista da episteme do campo historiográfico.

Algumas questões ressoam e são recorrentes: qual o lugar para Tereza de Benguela nas aulas de história? O que se conta sobre ela está pautado em que tipo de narrativa? Quais as condições históricas que têm feito emergir o interesse crescente por conhecer sua biografia? Diante do exposto até aqui, me questiono: como comunidade historiadora tem participado ou não no debate público sobre a mitificação da personagem? Foi no intuito de responder essas questões que tenho desenvolvido a tese sobre as representações e narrativas a respeito de Tereza de Benguela no tempo presente, tendo como recorte temporal o período entre os anos de 1994 e 2014.

Os eventos históricos que balizaram o recorte temporal escolhido, tem a ver com a hipótese da pesquisa e dizem respeito a datas significativas e que projetaram o nome de Tereza de Benguela em nível nacional. O primeiro, 1994, se refere ao enredo e desfile do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos do Viradouro, intitulado: *Tereza de Benguela – uma rainha negra no Pantanal*, enquanto 2014, diz respeito ao ano em que – a então presidenta do Brasil – Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.987/14 que instituiu o dia 25 de julho, em todo o território nacional, como o “dia da Tereza de Benguela da mulher negra”.

Durante séculos a história da resistência africana na região do Guaporé e da própria Tereza esteve a margem da historiografia e nos livros didáticos de História. Contudo, nas últimas três décadas, personagens negros/as invisibilizados/as vem ganhando destaque no cenário midiático e despertado o interesse de pesquisas acadêmicas e é dentro desse contexto que as experiências e trajetórias de mulheres negras tem sido foco de análises.

Peraro e Marques (2020) ao escrever sobre “História das mulheres em Mato Grosso” analisaram como se deu formação do campo e apontaram que foi só, a partir da década de 2010, que as pesquisas sobre mulheres receberam o incremento de epistemologia feminista. Tratou-se de um projeto emancipador e que, segundo as autoras:

[...] está imbuído do propósito de destacar que as mulheres produzem conhecimento e também foram sujeitos da História. Ainda, a epistemologia feminista propõe uma crítica ao caráter ideológico, racista e sexista da ciência – coloca os sujeitos como efeito das relações sociais. No interior desse debate epistemológico, a categoria de gênero abriu a possibilidade de se pensar como as desigualdades entre homens e mulher se construíram nas relações sociais de contextos culturais e temporais específicos. (Peraro e Marques, 2020, p. 266)

Desde então, as pesquisas que têm discutido questões de gênero e história das mulheres produzidas no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso representam um avanço significativo no campo historiográfico. Ao abordar uma ampla gama de temas e períodos, esses trabalhos¹⁶, somados a outros esforços – aqui incluo a minha tese – têm desnudado questões relacionadas a colonialidade do ser, do saber, do poder e de gênero (Lugones, 2014) no campo da história. Nesse bojo o desenvolvimento de dissertações e teses de pesquisadoras vinculadas ao grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero* tem ajudado a preencher lacunas e a ampliar o nosso entendimento sobre o protagonismo feminino na história do estado. Nesse sentido a minha tese, ao focar nas memórias e representações de Tereza de Benguela no período de 1994 a 2014, mostra o processo de como uma figura histórica silenciada nas narrativas oficiais, foi resgatada e ressignificada no tempo presente (Rovai *et al.*, 2025).

16 Refiro-me aqui aos trabalhos das pesquisadoras vinculadas ao grupo de Pesquisa história e estudos de Gênero cujas dissertações e teses podem ser consultadas no repositório digital de teses e dissertações do PPGHIS/UFMT. Disponível em: https://www.ufmt.br/curso/ppghis/pagina/teses-dissertacoes/8849#top_page. Acesso em: 10 out. 2025.

Contudo, a fim de contextualizar histórica e geograficamente a personagem, fiz um apanhado de notas biográficas sobre a rainha do Quariterê, ciente que: reconstituir os dados biográficos sobre a rainha Tereza é um grande desafio do ponto de vista historiográfico, as fontes são lacunares e embasadas pela linguagem colonial. Teria Tereza nascido em África e feito a travessia Atlântica forçada ainda criança ou já seria uma africana da diáspora? De acordo com as fontes manuscritas conhecidas, não é possível afirmar.

O que sabemos é que o nome – Tereza – grafado com “s” foi dado a partir do seu batismo cristão e o “de Benguela” faz referência ao porto de embarque na região Centro-Occidental africana. O distrito de Benguela localizado ao sul do rio Kwanza foi, durante mais de duzentos anos, o terceiro maior porto de embarque de escravizados do Atlântico. É importante recuperar que os africanos/as embarcados/as em Benguela eram de ascendência Banto. Pesquisas recentes apontam que o principal porto de desembarque de africanos do grande tronco linguístico banto foi o Rio de Janeiro (Alves, 2017). Uma vez desembarcados, os/as africanos/as eram encaminhados/as por terra para Mato Grosso, até Vila Bela da Santíssima Trindade¹⁷ a região das minas do Guaporé.

O relato oficial mais detalhado que chegou aos nossos dias sobre Tereza se refere, na verdade, ao relatório do estouro do quilombo que aconteceu em 1770. Trata-se dos Anais da Câmara de Vila Bela (1734 a 1789) – um conjunto de relatórios régios que compõem os mais antigos registros sobre a primeira capital de Mato Grosso. A partir das informações registradas nos Anais é possível saber que nas minas do Guaporé, território de disputas territoriais entre as coroas ibéricas, existiu um quilombo chamado de “Grande”, por ter sido

17 Fundada em 19 de março de 1752, como a primeira capital da capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade teve um papel importante no processo de consolidação da Fronteira Oeste do Brasil. Devido a extração de ouro na região, desde o século XVIII, houve um enorme fluxo de africanos escravizados que foram levados para a região e, mesmo após a transferência da capital para Cuiabá, a presença negra continuou forte e é uma marca identitária da cidade na contemporaneidade.

o maior e mais longevo da região (Bandeira, 1988). O quilombo que teve como rainha uma mulher chamada Tereza de Benguela, assim descrita na documentação colonial:

Chamavam esta muito intitulada rainha Teresa. Era de nação Benguela, escrava de Timóteo Pereira Gomes. Era assistida e servida de mais todas as negras e índias, ainda melhor de que fossem suas cativas [...]. Tanto era temida que nem machos, nem fêmeas eram ousados a levantar os olhos diante dela. Governava-se esse quilombo a modo de parlamento, tendo para o conselho uma casa destinada, para a qual, em dias assinalados de todas as semanas, entravam os deputados, sendo o de maior autoridade, tipo por conselheiro, José Piolho, escravo da herança do defunto Antônio Pacheco de Moraes, Isso faziam, tanto que eram chamados pela rainha, que era ela a que presidia aquele negral Senado se assentava, e se executavam à risca, sem apelação nem agravo. (Anual de Vila Bela do ano de 1770, apud Amado e Anzai, 2006, p. 139-140)

O excerto do documento apresenta dados importantes para a compreensão sobre a complexidade e especificidade deste quilombo em relação a outros que existiram no período colonial. O primeiro ponto é que a existência do quilombo é concomitante com o tempo de exploração das minas, o que denota que sempre houve resistência africana ao ordenamento escravista colonial. A presença de mulheres e homens indígenas apontada no documento é uma peculiaridade importante, tanto do ponto de vista cultural, quanto militar. A documentação também traz pistas de que o quilombo não era isolado e que havia trocas comerciais de produtos de dentro do quilombo com outras partes da vila.

Em relação a Tereza, a fonte esclarece que ela era reconhecida como rainha, exercia grande liderança política e era assessorada por um parlamento que se reunia em local específico e com regularidade. O nome de José Piolho é descrito como sendo um conselheiro de Tereza, ao contrário do que aparece em narrativas que circulam atualmente nas redes que o apontam como o seu marido. Ou seja,

por não conhecer a fonte, as narrativas do presente reproduzem informações que não tem lastro. Quando o quilombo foi atacado em 22 de julho de 1770, os oficiais encontraram uma estrutura complexa com casas e malocas divididas e dispersas umas das outras e duas tendas de ferraria. No momento da ofensiva, as mais de uma centena de pessoas viviam no quilombo estavam municiadas com armas de fogo e arcos-e-flechas. Os quilombolas resistiram até o final conforme está posto do anual:

A maldita rainha de quem temos tratado, na ocasião em que se abalroou o quilombo, mandou os seus que pegassem em armas e tudo matassem. Alguns de seus súditos assim o fizeram, acudindo a voz e pegando em armas; mas não puderam usar delas pela força que viram conta si. Tomaram por melhor acordo retirarem-se fugitivos ao mato. [...] Na apressada fuga em que foram, no saltar de um riacho se estrepou aquela desaventurada rainha em um pé, isso a tempo que já os soldados iam sobre ela, por a terem visto. Com facilidade a prenderam e a trouxeram ao aquartelamento, onde estava o sargento-mor. Posta aí em prisão, à vista de todos aqueles a quem governou, naquele Reino, lhe diziam palavras injuriosas, de forma que, envergonhada, se pôs muda ou, para melhor dizer, amuada. Em poucos dias, expirou de pasmo¹⁸. Morta ela, se lhe cortou a cabeça e se pôs no meio da praça daquele quilombo, em um alto poste, onde ficou para a memória e exemplo dos que a vissem. (Anual de Vila Bela do ano de 1770, apud Amado, Janaína e Anzai, Leny, 2006, p. 140).

O documento contém informações relevantes a atuação política de Tereza de Benguela e coloca em xeque um discurso foi recorrente na historiografia mato-grossense de que a inexistência de pesquisas sobre Tereza de Benguela seria pela ausência de fontes. A fonte existe e, embora lacunar e construída a partir do discurso colonial, cabe a nós, comunidade historiadora, vencer o silêncio dos arquivos, como

18 De acordo com o dicionário de Raphael Bluetau (1789) a definição de pasmo consiste em: o estado de quem anda estupefato, com alguma pancada, com dor, terror, admiração ou com grande comoção da alma.

sugere Saidiya Hartman (2021) utilizá-las como matéria prima para problematizações no campo historiográfico. Importante destacar que o movimento contemporâneo de construir uma narrativa sobre Tereza de Benguela não começou dentro da Academia, foi uma escola de samba que projetou seu nome da grande mídia, o ano era 1994.

Naquele ano, sob a direção artística do carnavalesco Joãozinho Trinta, a Escola de Samba Unidos do Viradouro apresentou o enredo: “Tereza de Benguela – Uma rainha negra no Pantanal”. Na tese eu me debruço na análise de todo o processo criativo do carnavalesco, elaboração do roteiro, croquis das fantasias e seus significados dentro da trama composta pelo carnavalesco, além da análise da plástica do desfile que foi televisionado.

A partir do enredo de 1994, a existência de Tereza de Benguela, até então, pouco conhecida, ganhou projeção internacional e chamou a atenção para aspectos pouco conhecidos do grande público sobre presença negra e indígena em Mato Grosso. Manifestações da cultura mato-grossense, como a dança do Congo, o Cururu e o Siriri, cuja influências afrobrasileiras e indígenas são marcantes também foram mostradas. Todas essas referências foram trazidas, cerca de uma década antes da promulgação das leis que instituíram no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

O que a pesquisa tem evidenciado é que o enredo exerceu um papel pedagógico a respeito da positivação da identidade negra, muito antes dos espaços formais de educação e antes dessa pauta adentrar de forma sistemática nas universidades, após a entrada em vigor da lei 10.639/03. Joãozinho Trinta, aqui lido como um intelectual orgânico, foi um intérprete do Brasil. A partir dos seus enredos e sua arte, ele nos ajudou a refletir sobre como o racismo estrutural e epistêmico eclipsou da história oficial a trajetória de personalidades negras, como Tereza de Benguela.

Foram necessárias exatas três décadas após o desfile da Viradouro para que o Estado brasileiro reconhecesse a importância do legado de Tereza de Benguela para a história do Brasil. A lei n. 12.987/14, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, instituiu o dia 25 de julho como “Dia Nacional Tereza de Benguela e da Mulher Negra”. Na tese eu historicizo, a partir da análise de dois projetos de lei (PL 5371/2009 e PL 5746/2009) como Tereza de Benguela foi escolhida como a personagem histórica de referência para representar todas as mulheres negras do Brasil. A análise dos discursos sobre a construção da lei, que durou ao todo cerca de cinco anos (2009-2014), evidencia a coexistência de múltiplas vozes que têm adentrado no debate público sobre história, memória, reparações e os usos do passado. A criação dessa data não deve ser vista apenas um ato simbólico, mas como uma medida concreta em prol da correção de uma lacuna histórica: a invisibilidade e o apagamento do protagonismo das mulheres negras na formação da sociedade brasileira.

Considerações parciais: entre encruzilhadas epistêmicas e arremates do bordado

A pesquisa em curso tem evidenciado que a história de Tereza de Benguela, ganhou novos contornos entre 1994 e 2014. Esse período foi marcado por uma intensa luta pela visibilidade e reconhecimento de figuras históricas negras, bem como pelo fortalecimento de movimentos sociais e políticas públicas voltadas para a população afro-brasileira. A ascensão de Tereza nesse contexto não foi por acaso; ela se tornou um símbolo que liga uma agência de mulheres do passado e do presente e, nesse período, a luta por direitos e o combate ao racismo estrutural ganharam força, a demarcação de terras quilombolas, garantida pela Constituição de 1988, começou a ser implementada de forma mais efetiva.

Tereza de Benguela, nesse cenário, personifica a resistência histórica e a organização social que permitiram a sobrevivência e a autonomia dos quilombos. A sua trajetória, muitas vezes relegada a notas

de rodapé ou esquecida nos livros didáticos, foi resgatada e celebrada como um farol para as comunidades quilombolas e para o movimento negro em geral. Além disso, a figura de Tereza se tornou um ícone dos feminismos negros. Sua liderança, que foi além do combate e da defesa militar do quilombo põem em xeque a narrativa patriarcal da história, a valorização de sua história neste período refletiu também um esforço de resgatar e empoderar mulheres negras que foram apagadas da história oficial.

Ao longo desse texto busquei evidenciar a importância grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero* dentro do campo de pesquisas sobre estudos de gênero e histórias das mulheres em Mato Grosso. A jornada aqui descrita transcende o relato individual para se conectar a um movimento mais amplo de retomada e ressignificação do espaço acadêmico. A escrevivência aqui mobilizada não foi apenas um recurso narrativo, mas uma postura política que entende a confluência das experiências na construção do conhecimento. Dessa forma, o bordado que me propus a tecer neste capítulo chega a um arremate, ainda que provisório. Alinhavar essa trajetória é reafirmar que nossa produção de conhecimento é inseparável de quem somos e das comunidades que nos formam.

A minha pesquisa é, portanto, é mais um ponto nesse tecido maior, uma contribuição para a contínua e urgente tarefa de escrever mais histórias de mulheres tendo como ancoragens as questões e reflexões postas por pensadoras mulheres. Somo minha voz/texto aos esforços de outras pesquisadoras engajadas em descolonizar o pensamento e a historiografia, reafirmando que nossas escrevivências são ferramentas potentes para desafiar os silêncios, questionar os cânones e, fundamentalmente, construir uma ciência que seja, de fato, plural e justa.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Amélia. **Memórias Kilombolas**: os Kilombos angolanos nos Quilombos do Brasil. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial/EduUFMT, 2017.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- AMADO, Janaína; ANZAI, Leny Caselli. **Anais de Vila Bela**: 1734-1789. Cuiabá: EdUFMT, 2006. (Coleção Documentos Preciosos).
- AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu, 2022.
- BASSI DE SOUZA, V.; ZATTONI, A. M. A luta pela Liberdade na profissão das historiadoras e no ensino de História: entrevista com a Professora Ana Maria Marques. **Revista Outras Fronteiras**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 237-250, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/439>. Acesso em: 4 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. [Brasília], 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 03 mar. 2025.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 ago. 2024.
- BRASIL. Lei n. 12.987, de 2 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 104, p. 1, 3 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112987.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 124-145 (Versão Epub).
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DINIZ, Débora; Gebara Ivone. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Tradução de José Luiz Pereira da Costa. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- HOOKS, bell. **Irmãs do Inhamé: Mulheres negras e autorrecuperação**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019a.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019b.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.
- MARQUES, Ana Maria; ALBUQUERQUE, Ana Carolina do Nascimento. Mulheres e a história aprendida nos livros didáticos: análise de coleções didáticas. **Fronteiras, [S. l.]**, v. 22, n. 39, p. 124-144, 2020. DOI:

10.30612/frh.v22i39.12573. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/12573>. Acesso em: 25 set. 2025.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Uma história feita por mãos negras:** relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021 [1974].

PERARO, Maria Adenir; MARQUES, Ana Maria. Por uma história das e com mulheres em Mato Grosso. In: SOARES, Ana Carolina E. C.; ZARBATO, Jaqueline (Orgs.) **História das Mulheres e das Relações de Gênero no Centro-oeste.** Campo Grande: Life Editora, 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi *et al.* **Novos combates pela história:** desafios, ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

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

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar. O historiador como mediador ético. In: MENESES, Sônia; ALMEIDA, Juniele Rabêlo (org.). **História Pública em debate:** Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 119-140.

SILVA, Manuela Arruda dos Santos Nunes da. Tereza de Benguela: uma história do tempo presente (1994-2014). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 33., 2025, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]:** os (des) confortos da história e os futuros do ensino de história. Belo Horizonte: ANPUH-Brasil, 2025. p. 01-12. Disponível em: https://www.snh2025.anpuh.org/resources/anais/11/snh2025/1756006250_ARQUIVO_ba7a009d9350d67dfb088bfc2b47f9bd.pdf. Acesso em: 30 de set. 2025.

SILVA, Manuela Arruda dos Santos Nunes da. História e cultura afro-brasileira na Fronteira Oeste: escrivências de pesquisas no IFMT – 2015 a 2019. In: SILVA, Emanuel Luiz Souza e; GUIMARÃES, Maristela Abadia; RAMOS, Samira dos Santos (Orgs.). **Fronteira plural:** tratado antirracista, representações e resistências em Mato Grosso. Curitiba: CRV, 2021.

VIRADOURO, Grêmio Recreativo Escola de Samba; TRINTA, Joãozinho. **Sinopse do enredo de 1994:** Tereza de Benguela, uma rainha negra no Pantanal. [S. l.]: Galeria do Samba, [1994]. Disponível em: <https://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-do-viradouro/1994/>. Acesso em: 31 mai. 2020.



Entre o *bullying* e o racismo interseccional: a experiência de uma menina nas assembleias escolares

Nádia Patrícia Silva Borges¹

O contexto, a escola e a centralidade da escuta

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma turma de 1º ano do 1º Ciclo da Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) Dom Bosco do Praeirinho, localizada em Cuiabá, Mato Grosso (MT). A investigação se concentra na dinâmica de violência e exclusão vivenciada por uma aluna e no papel das Assembleias Escolares como metodologia para a emergência e o enfrentamento de questões estruturais, como o racismo e a interseccionalidade, no cotidiano pedagógico.

Neste estudo, realizamos uma pesquisa-intervenção com crianças em uma escola na qual a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2014, em uma turma do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, que conta com 17 estudantes, aproximadamente. Utilizamos, como procedimento de campo, as Assembleias Escolares, que constituem ações interventivas que visam promover canais de escuta, participação e voz dos estudantes na escola.

1 Professora da Educação Básica no município de Cuiabá (MT). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e integrante do Grupo de Estudos da Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEJC/UFR). E-mail: nadiapatriciasb@gmail.com

A escola EMEB Dom Bosco do Praeirinho carrega o nome do próprio bairro (Praeirinho), uma região antiga do Coxipó, em Cuiabá, Mato Grosso, onde os ribeirinhos são moradores há muito tempo e, na sua maioria, repassam aos seus filhos e netos a cultura da pesca como modo de subsistência. Nesse sentido, trata-se de uma comunidade que, mesmo cercada de movimento urbano, preserva uma vida calcada na simplicidade e nas tradições, onde ainda é possível ver os vizinhos sentados em círculos nas calçadas ao final do dia, crianças jogando bola no campo, pais ensinando aos filhos a arte da pesca.

É neste contexto, de uma escola imbricada em uma comunidade tão singular e, ao mesmo tempo, afetada pelas contradições do mundo capitalista, em que as crianças, em seu espaço escolar, sofrem cobranças e projeções institucionais tão desconexas de sua realidade, que esta pesquisa toma corpo, interessada em descobrir a percepção das crianças acerca da escola.

A experiência que se tornou central nesta pesquisa foi a vivida por uma aluna, aqui chamada Rapunzel. A menina foi alvo de chacotas de colegas, que zombaram de seu corpo, de sua cor de pele e de seu cabelo crespo. A princípio, tal situação foi interpretada como *bullying*, mas, ao aprofundar a análise, tornou-se evidente que se tratava de um episódio de racismo interseccional, atravessado por gênero, raça e corpo. A investigação buscou compreender de que forma a escola lida com essas manifestações e quais caminhos pedagógicos podem ser construídos para promover a participação democrática das crianças e o enfrentamento das desigualdades.

Infância, escuta e participação: o estatuto do sujeito de direitos

A concepção de infância sofreu transformações significativas ao longo da história, exigindo uma resignificação para além da perspectiva biológica que a limita a um processo maturacional do desenvolvimento humano e psicológico. Os Estudos Sociais da Infância, adotados nesta pesquisa, buscam conceber as crianças enquanto indivíduos

que “desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (Sarmiento, 2005, p. 366). A criança é reconhecida, portanto, como sujeito social e produtor de cultura (Sarmiento, 2005).

A centralidade da escuta no contexto escolar é um imperativo ético e político. Para Corsaro (2011), a infância é marcada pela reprodução interpretativa: as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas a reinterpretem, produzindo significados próprios e criando práticas sociais singulares. Desconsiderar a voz das crianças significa reduzir sua condição de sujeitos ativos, perpetuando formas de adultocentrismo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989) reforçam o princípio da participação infantil. A CDC, conhecida como o instrumento de direitos humanos mais aceito na história mundial (Mariano, 2010), instituiu os direitos agrupados nos 3Ps, que reconhecem a individualidade e personalidade de cada criança (Soares, 2006, p. 4):

- Direitos de Provisão: Associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura.
- Direitos de Proteção: Relativos à discriminação, abuso físico e sexual, exploração e injustiça.
- Direitos de Participação: Direitos civis e políticos, como o direito ao nome e identidade, a ser consultada e ouvida, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito.

O debate que envolve os direitos de proteção e provisão é, frequentemente, mais legitimado socialmente. Contudo, resta o desafio de assegurar os direitos de participação da criança, nos quais estão identificados os direitos civis e políticos. Mesmo com o avanço legal, ainda vigora a ideia de que as crianças são irresponsáveis ou incapazes de tomar decisões em situações e fatos que lhes dizem respeito, o que atrasa a consolidação de seus direitos.

A vulnerabilidade estrutural da infância está intimamente atrelada a presunções e atitudes construídas sobre a natureza da infância, configurando-se uma construção social relacionada à falta de poder político, econômico e direitos civis (Soares, 2006). A dificuldade de partilha de poder decorre, em grande parte, do fato de a sociedade adulta:

[...] considerar que a participação infantil é sinônimo de diminuição do poder e tutela dos adultos sobre as crianças. Decorrem também do fato de essa mesma proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades (Soares, 2006, p. 28).

Apesar de suas fragilidades, da sua incompletude, da contradição entre o que prescreve e a realidade social e, ainda, de sua inadequação relativa em consequência do predomínio de uma orientação eurocêntrica, a CDC constitui um documento muito relevante e afirma-se como um avanço civilizacional para a infância (Sarmiento, 2013, p. 38).

A viabilização da participação das crianças na sociedade só será possível quando as instituições se organizarem para isso, pois é preciso criar um espaço-tempo democrático onde as crianças possam interagir socialmente, transpassando o espaço estrutural, familiar e doméstico, alinhadas na compreensão de oportunizar relações marcadas pela equidade (Sarmiento, Soares & Tomás, 2004).

Uma das certezas que temos na escola, com toda minha experiência de trabalho como docente, é que a criança, ao iniciar sua vida escolar, é um ser repleto de vivacidade e curiosidade, é um sujeito pesquisador nato, com questionamentos, problematizações, interesses. Mas, aos poucos, o cotidiano escolar, ao invés de incentivar essas experimentações e vivências, vai sufocando as crianças com suas regras de convivência, limitando suas ações, ditando padrões de comportamento que inibem suas autonomias e suas particularidades individuais e familiares.

Metodologia: a pesquisa-intervenção e a prerrogativa democrática das assembleias

A pesquisa-intervenção se apoiou em perspectivas defendidas por Castro e Candau (2008), que entendem a escola não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como campo de produção de subjetividades e de construção de relações democráticas. A abordagem metodológica adotada acionou um deslocamento epistemológico, envolvendo a quebra das hierarquias estabelecidas entre o/a pesquisador/a e seu objeto de estudo.

Problematizam-se as diferenças (entre pesquisador e pesquisados) que antes era mantidas como distantes, ou então, eram negativizadas, cujas diferenças [...] entre adultos e crianças levariam ao descentramento do pesquisador da posição de intérprete privilegiado de construção do mundo (Castro; Besset, 2008, p. 11).

Essa metodologia levanta a possibilidade de que ambos (investigador e investigado) possam estabelecer uma prática cheia de significados, na qual é possível a construção cambiante e mutável de experiências e saberes oriundos dos sujeitos envolvidos. Além disso, a pesquisa-intervenção é uma relação interativa onde os roteiros são mutáveis, não estáticos, posto que o objetivo é justamente problematizar a realidade “sendo produzida dentro das práticas de significados propícios pelos processos sociais” (Castro; Besset, 2008, p. 9). Esta perspectiva traz a necessidade do exercício de escuta, permitindo a transformação da relação assimétrica entre adultos e crianças.

O funcionamento e o propósito das Assembleias de Classe

O procedimento de campo adotado foram as Assembleias de Classe, uma parte da metodologia das Assembleias Escolares. Elas foram realizadas semanalmente, entre outubro e dezembro do ano de 2022, na turma do 1º ano, com a participação dos 17 estudantes e em parceria com a professora regente.

As Assembleias de Classe constituem um “momento institucional da palavra e do diálogo” (Araújo, 2004, p. 4), coorganizado pelos estudantes. O propósito era criar um espaço coletivo onde as crianças pudessem expor situações vividas, levantar questões e propor encaminhamentos, exercitando o direito de falar, escutar, debater, votar e deliberar sobre a convivência escolar.

Essa metodologia se apresenta como uma contestação clara ao modelo escolar vigente, que recorrentemente utiliza a autoridade adulta para desqualificar o modo de ser criança e discipliná-las para atender aos interesses e concepções de organização e limpeza. As Assembleias buscam trazer para o coletivo as reflexões das inquietações cotidianas, incentivando a coparticipação de grupos na busca de direcionamento para os temas abordados, respeitando as opiniões dos participantes e levando-se em conta a diversidade existente.

No cotidiano escolar, frases de cunho adultocêntrico, como “não pode correr”, “vão sentar agora e tenham postura” e “bonito é criança que não faz sujeira”, promovem hierarquias internas e um processo de uniformização dos corpos. A sala de aula é frequentemente dividida em categorias binárias de oposição: “limpo” x “sujo”, “obediente” x “indisciplinado”, “bonzinho” x “rebelde”.

Quando praticamos ambientes escolares dentro desse modelo de tratamento no tocante as relações interpessoais estamos propagando modelos educativos que, embora legitimados pela instituição escolar, são antidemocráticos, segregacionistas e excludentes. No processo de uniformização dos corpos, recorreremos a uma moralidade escolar que está mais preocupada em fazer nivelamentos, tornar a todos semelhantes, seres padronizados, docilizados, passivos e imobilizados politicamente (Borges, 2023, p. 80).

A proposta de uma prerrogativa democrática, que incluía a efetiva participação das crianças nas instituições escolares, é uma contestação a este modelo. As Assembleias, ao contrário, oportunizaram a emergência de narrativas infantis sobre conflitos, afetos e desigualdades,

permitindo que as crianças fossem reconhecidas como agentes políticos (Mariano, 2010).

Vínculo e questões éticas da pesquisa

A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos da Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). O objeto de pesquisa foi construído a partir do referencial teórico dos Estudos Sociais da Infância, que considera as crianças como atores sociais, ativos e com direitos de participação. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis (processo n. 59605422.0.0000.0126) e aprovada em agosto de 2022.

Os documentos produzidos na pesquisa de campo – material áudio, caderno de campo e catalogação dos depoentes – foram devidamente sistematizados e guardados, garantindo a ética da pesquisa.

Em outras palavras, a construção do material analítico teve a participação direta e contínua dos grupos envolvidos), cujas transcrições foram fidedignas às falas gravadas, conforme já destacado.

Estes encontros de orientação interna possibilitaram aprendizagens e reflexões sobre como intermediar conflitos, lidar com opiniões diferentes, estimular a participação de alunos que se expressavam pouco. Não foram raras as situações nas quais estas reuniões nos trouxeram provocações no sentido de desenvolver pequenos atos durante as Assembleias Escolares, que resultaram no encorajamento dos estudantes aos debates e, ao mesmo tempo, promoveram um lugar acolhedor para as falas, uma escuta reflexiva e crítica de todos as participantes das Assembleias.

A construção de um ambiente tranquilo, confortável, saudável, é primordial para que as Assembleias se instituem de maneira acolhedora aos relatos pessoais e subjetivos, pois muitas discussões e debates eram embasados nas convivências familiares e dos ambientes escolares.

O caso de Rapunzel: a emergência do racismo interseccional

Foi em uma dessas Assembleias de Classe que o sofrimento de Rapunzel veio à tona. A aluna relatou que colegas a chamavam de “gorda” e “cabelo de bombрил”, gerando risadas e reforçando seu isolamento social. Inicialmente, a professora pesquisadora compreendeu a situação como *bullying*, por se tratar de ofensas reiteradas entre pares, caracterizando uma perseguição.

Entretanto, à medida que o diálogo se aprofundou na Assembleia, tornou-se evidente que os insultos estavam diretamente ligados a marcadores sociais de diferença: ser menina, negra, gorda e de cabelo crespo. A fala de Rapunzel expressou a dimensão do sofrimento subjetivo: “Tia, dói por dentro, parece que meu peito arde quando eles riem de mim”. Essa fala revela não apenas a dor individual, mas a dimensão coletiva e estrutural da exclusão racial (Fanon, 2007). O processo de branqueamento, muito bem discutido pelo psiquiatra, filósofo e africanista Fanon (2007), começa bem assim, ou seja, quando as pessoas negras, já na infância, são ensinadas que seus corpos são inapropriados e feios e logo começam a perceber homens brancos e ocidentalizados como projetos ideais de humanidade e virilidade. Assim, negam a si mesmos e passam a idolatrar quem lhes oprimem. A filósofa Grada Kilomba (2019), retomando essa discussão, vai mais longe ao reafirmar que quando o alvo são mulheres, negras, periféricas e pobres, a intensidade do trauma racial é maior, tornando-se subsujeitas e levando consigo essa incompletude e distanciamento de si mesmo.

A mágoa e sofrimento de Rapunzel não é sentida, redimensionada e compartilhada com os demais estudantes porque sua dor é propalada de várias direções, por diversos grupos que, na manutenção de seus privilégios, fazem questão de terem uma postura que a inferiorizam e, logo, a rebaixam.

Bullying ou racismo? A urgência da distinção e a denúncia do silenciamento

A distinção entre *bullying* e racismo é crucial para a intervenção pedagógica e a nomeação correta da violência. O *bullying* pode envolver diferentes motivos de perseguição, mas quando os insultos se dirigem especificamente à cor da pele, ao cabelo ou a traços fenotípicos, o fenômeno deve ser, inequivocamente, nomeado como racismo.

Muitas vezes, as práticas racistas são mascaradas como “brincadeiras” ou minimizadas como conflitos banais. Hooks (2019) alerta para essa estratégia de desresponsabilização. Lélia Gonzalez (2019), por sua vez, denuncia a persistência de uma colonialidade que naturaliza a inferiorização do corpo negro, tornando o ataque a Rapunzel uma reprodução da violência histórica.

Nesse sentido, Grada Kilomba (2019) afirma que o racismo não é apenas uma violência externa, mas um mecanismo de silenciamento, que exclui sujeitos de determinados espaços sociais e invalida suas experiências. O caso de Rapunzel, ao ser interpretado inicialmente apenas como *bullying*, exemplificou esse silenciamento institucional e a dificuldade da escola e da pesquisadora em nomear a violência racial em sua plenitude. O racismo opera na interiorização de inferioridades, produzindo marcas emocionais profundas que atravessam a constituição subjetiva da criança negra (Fanon, 2007).

Interseccionalidade: a múltipla vulnerabilidade de Rapunzel

A análise do episódio exige, necessariamente, uma abordagem interseccional. Kimberlé Crenshaw (1989) e Collins & Bilge (2021) demonstram que as opressões não operam de forma isolada, mas se entrelaçam, produzindo experiências singulares de exclusão e vulnerabilidade.

No caso de Rapunzel, o fato de ser negra, menina, gorda e de cabelo crespo compôs uma experiência de múltipla vulnerabilidade.

O insulto “cabelo de bombril” não é apenas uma ofensa estética, mas um ataque direto à identidade racial e à negação da beleza e da aceitabilidade do cabelo afro. O ataque ao seu corpo, somado à dimensão racial e de gênero, acentuou a exclusão dos padrões hegemônicos.

Não se tratava, portanto, apenas de racismo, mas de racismo atravessado por gênero e corpo, produzindo uma dor específica e inseparável. Essa perspectiva amplia a compreensão da violência escolar e desafia a escola a desenvolver práticas pedagógicas capazes de reconhecer as múltiplas identidades e experiências das crianças, promovendo, assim, o direito à diferença (Faria, 2007).

Collins e Bilge, a partir do conceito de interseccionalidade, mostram como o desdobramento de eixos de dominação, tais como as categorias de idade, raça, gênero, classe, sexualidade, religião, nação, geração etc., estão inter-relacionados e se implicam mutuamente. Logo, ao invés de estudá-los em caixinhas e de formas separadas, o que durante muito tempo se presenciou nos estudos acadêmicos, são compreendidos como problemas causados pelo racismo, sexismo, capitalismo, colonialismo, nacionalismo, adultocentrismo etc., de modo interconectado. Em outras palavras, a estrutura social e simbólica, tensiona, impulsiona e utiliza como ferramenta diversas categorias ou camadas de exclusão social que funcionam simultaneamente.

É assim que a teoria da interseccionalidade, enquanto um instrumento analítico, nos ajuda a pensar em que medida Rapunzel estaria diante de um ponto de intersecção que mobiliza várias direções de segregação em relação aos demais estudantes ali presentes: 1) menina; 2) negra com cabelo afro/crepo; 3) gorda; 4) pobre. Dentro desse ponto de vista, os processos que envolvem situações de preconceito e exclusão social são mais profundos, se tornando algo não apenas público, mas também coletivo. E mais, na relação entre meninos e meninas, ou homem e mulher, o universo feminino está em desvantagem. Não é à toa que o que a escola chama como *bullying* – e inicialmente eu também visualizei como *bullying* –, naquela circunstância provocada por um menino e apoiado por outros meninos.

De fato, uma das primeiras formas do racismo se manifestar na sociedade, especialmente quando envolve meninas, se dá em torno da ridicularização do cabelo. Cada vez mais o corpo para as mulheres se torna um território de resistência porque é justamente ali, onde a escravidão, o racismo e a colonização se instalaram mundialmente com o advento do colonialismo (Hoolks, 2019).

Assim, o simples ato de raspar a cabeça das escravizadas que trabalhavam na senzala, ou a escolha das mulheres negras mais “belas” para acessarem a casa dos “senhores”, estavam atreladas a toda uma instância de dominação que envolvia a higienização do corpo (na qual o cabelo era visto como um lugar imundo), somado à hipersexualização do corpo que desencadeou na naturalização de assédios, estupros e surras contra as negras em condição de escrava (Gonzales, 2019). Por conta disso, movimentos como o *pan africanista*, *negritude*, *funk* dos anos 1980, *black music*, ou mesmo os *panteras negras*, têm todo um esforço em valorizar o cabelo afro, os lábios grossos, a cor da pele, como uma maneira de reafirmar o fenótipo e a identidade negra como positiva. É um trabalho educativo que envolve o corpo, a consciência histórica e a identidade negra, como muito bem analisa Ângela Davis (2018).

Essas questões foram trazidas aqui justamente para redimensionarmos o quanto para Rapunzel a escola pode ser um lugar traumático, onde emerge e naturaliza várias formas de opressão coletiva e com aval institucional, caso os gestores e profissionais da educação não intervierem. Em processo mais intensos e a longo prazo, conforme Grada Kilomba (2019) aponta, Rapunzel é um alvo em potencial de opressões que incidem sobre determinados corpos, podendo cair na trajetória de nutrir auto ódio por seus fenótipos negroides e por não ser magra.

Lugar de fala e a ética na pesquisa-intervenção

A profundidade da análise do caso de Rapunzel exigiu da pesquisadora uma postura de autocrítica e reflexão sobre seu próprio lugar de fala. A pesquisadora, mulher preta e gorda, carrega em sua trajetória experiências de racismo e *bullying*.

Angela Davis (2018) aponta que reconhecer o lugar de fala não significa restringir a análise, mas evidenciar como a posição social e histórica do sujeito influencia a interpretação dos fenômenos. Essa condição permitiu uma sensibilidade aguçada para identificar e compreender a dor e a exclusão vividas pela aluna, indo além do diagnóstico superficial.

Contudo, essa mesma proximidade exigiu um cuidado metodológico rigoroso para não projetar as vivências pessoais sobre a aluna. As Assembleias, com sua escuta atenta e coletiva, funcionaram como um contrapeso ético-metodológico, garantindo que as vozes das crianças permanecessem no centro da análise. Essa metodologia participativa permitiu que a criança se tornasse parceira na produção de conhecimento, garantindo a validade e a legitimidade da experiência relatada. A escuta genuína ampliou as possibilidades de participação das crianças e permitiu que elas fossem reconhecidas como agentes políticos no contexto escolar (Mariano, 2010).

Desafios para a escola democrática e a construção de práticas antirracistas

A experiência de Rapunzel revela os limites da escola em lidar com o racismo e a urgência de uma reestruturação pedagógica e política. A gestão democrática exige não apenas a participação formal, mas o enfrentamento de desigualdades históricas (Araújo, 2007).

O direito à infância passa necessariamente pelo direito à diferença (Faria, 2007). Uma escola que naturaliza insultos raciais ou os classifica como simples “brincadeiras” compromete sua função social de promover equidade. A escola, ao invés de incentivar as experimentações e vivências da criança, muitas vezes as sufoca com suas regras de convivência, limitando suas ações, ditando padrões de comportamento que inibem suas autonomias e suas particularidades individuais e familiares.

A escola democrática, segundo Puig *et al.* (2000, p. 33), é estabelecida pela participação de seus membros nas atividades e decisões coletivas, assentada no diálogo e no comprometimento da execução das negociações. As Assembleias mostraram-se um dispositivo potente para desnaturalizar as práticas segregacionistas e antidemocráticas, ao dar nome à violência e ao proporcionar um espaço de responsabilização coletiva.

Dessa maneira, a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia-a-dia de suas atividades curriculares e não-curriculares, de forma a permitir que estudantes, docentes e a comunidade se tornem atores e atrizes efetivos, de fato, da construção da cidadania participativa (Araújo, 2007, p. 14).

O impacto das Assembleias depende, no entanto, da disposição da escola em transformar as discussões em ações pedagógicas contínuas e sistêmicas que valorizem a diversidade e promovam a diferença. O foco deve ser a implementação de políticas educacionais antirracistas, que vão além da punição pontual e trabalham a formação contínua e a desconstrução das hierarquias raciais e corporais desde a primeira infância.

Considerações

O caso de Rapunzel é um espelho do racismo cotidiano e estrutural que opera nas escolas brasileiras. As violências vivenciadas pelas crianças negras na escola não podem ser reduzidas a episódios de *bullying*. Trata-se da manifestação de um racismo estrutural, que se torna ainda mais cruel e específico por operar na intersecção de raça, gênero e corpo, marcando subjetividades e produzindo exclusão desde a primeira infância.

A Assembleia, neste caso, teve um papel importante no sentido de olhar para essas direções que normalmente são jogadas para “debaixo do tapete”, ignoradas e banalizadas, como se a vida de Rapunzel não importasse e suas dores não fossem legítimas. Mas é

importante assinalar que esta situação foi entendida primeiramente como *bullying* e só posteriormente pudemos analisar que se tratava de uma situação de racismo, pois o menino falou do cabelo, sugeriu com gestos que a chacota se tratava da forma como o cabelo cai sobre o rosto, sobre o corpo e o biotipo da criança.

Sendo assim, as Assembleias escolares, nesta situação especificamente, mostraram uma fragilidade, a de tanger riscos de interpretações apressadas, já que a princípio, interpretamos como *bullying* e deliberamos o encaminhamento da questão baseada nessa interpretação. Depois, com tempo e amadurecimento da pesquisa, pudemos perceber que era uma situação que se tratava de racismo.

Deste modo, cabe avaliar que a metodologia das Assembleias de Classe pode suscitar situações dolorosas, que causam sofrimento, e que nem sempre temos condições de responder a isso como caberia, bem como que corremos o risco de fazer análises apressadas de certas situações.

Como o racismo estava ali, muito velado, abordar essa situação com a turma como expressão de racismo poderia gerar mal-entendidos com as crianças, suas famílias e a equipe gestora. Mas, ainda assim, o ocorrido deveria ter sido considerado e ter encaminhamentos enquanto uma situação racismo. Esta é uma autocrítica que a pesquisadora fez.

As Assembleias Escolares, enquanto metodologia de pesquisa-intervenção, demonstraram ser um instrumento político e pedagógico indispensável. Elas possibilitaram a emergência dessas vozes silenciadas, revelaram a profundidade do sofrimento de Rapunzel e apontaram para a urgência da construção de práticas pedagógicas antirracistas na EMEB Dom Bosco do Praeirinho e em contextos similares.

Outro exemplo de que as Assembleias deixaram a sua marca é que até hoje a professora regente que participou da pesquisa trabalha com seus estudantes em círculo, evidenciando mudanças em seu comportamento na sua organização diária.

Conclui-se que a consolidação de uma escola democrática passa, necessariamente, pela valorização das narrativas infantis, pelo reconhecimento das múltiplas identidades e pela implementação de políticas educacionais que sejam efetivamente comprometidas com a equidade racial e social, indo além dos discursos meramente decorativos sobre os direitos da criança. A escuta da infância é o caminho para desvelar e, por fim, combater as violências silenciadas no cotidiano escolar, transformando o espaço da escola em um campo de participação plena e de respeito às diferenças.

Referências

ALBERT, Évelin; CERBARO, Nicole; GOLLUB, Aline. Escola participativa: Diálogos entre colaboração e escuta Participative school: Conversations within collaboration and listening. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 91553-91569, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjd7n9-355>.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. Ministério da Educação.

Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. Resolução de conflitos e Assembleias Escolares.

Cadernos de Educação, Pelotas, v. 31, p. 115-131, jul./ dez. 2008.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: uma introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

BORBA, Ângela M.; LOPES, Jader J. Novas formas de compreender a infância. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco. Edição Especial. Editora Segmento, p. 28-41, 2013.

CABRAL, Adriana Hanaya Ferreira. **Argumentação em assembleia de classe**. 150 F. Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal, 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008. **Coleção Infância e Adolescência no Contemporâneo**, v.1.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORSARO, William A. Interpretative reproduction in children's peer culture. **Social Psychology Quartely**, Albany, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.

CORSARO, William A. A Reprodução interpretativa do brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

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

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 113-143, jun. 2006.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELGADO, Ana Cristina C.; Manuel Jacinto Sarmento. A emergência dos Estudos Sociais da infância em Portugal. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco. Edição Especial. Editora Segmento, p. 14-27, 2013.

DINIZ, Thaisa Cristina. **Role-play como ferramenta para a Educação Ambiental na formação integral**. 97 F. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; SILVA, Adriana Alves. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco. Edição Especial. São Paulo: Editora Segmento, p. 98-111, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FLORES, Simone da Silva. **Por uma saída de campo no contexto da Geografia Menor**. Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1987.

HESS, Cássia Maria; NEIRA, Marcos; TOLEDO, Eliana. O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas Escolas Estaduais de Ensino Integral do estado de São Paulo. **Movimento Revista de Educação Física UFRGS**. v. 24, n. 4. Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81617>



Narrativas de velhas professoras mato-grossenses

Nilza Lliamar dos Santos¹

O início da minha caminhada como pesquisadora começou como bolsista de iniciação científica, no projeto do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT no grupo de pesquisa História da Educação e Memória – GEM. O projeto visava, em um primeiro momento, levantar a documentação sobre Instrução Pública do Estado de Mato Grosso com atuação principalmente no arquivo público de Mato Grosso até a primeira metade do século XX. O projeto teve continuidade com enfoque na história oral, quando buscou entrevistar pessoas maiores de setenta anos formando um banco de entrevistas cuja principal temática era o tempo vivido na educação.

A paixão pela entrevista com pessoas idosas, principalmente com as mulheres iniciou no projeto de pesquisa “História oral na educação mato-grossense: Memória Viva dos Educadores nas Vozes de seus Sujeito – 1920/1950”, coordenado pelos Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá e pela Prof.^a Dr.^a Elizabeth Madureira Siqueira. Durante a realização do projeto foram realizadas duas entrevistas com aproximadamente quinze colaboradores entre homens e mulheres. Por isso, ao conseguir cursar o mestrado no Profhistória quis desenvolver um trabalho que possibilitasse pesquisar as entrevistas das mulheres professoras que eu havia ajudado a realizar no grupo de pesquisa e que havia feito levantamento da existência no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFMT.

1 Professora de História da rede estadual de Educação Básica do estado Mato Grosso, graduada em História e Mestre em Ensino de História pela Universidade de Mato Grosso. E-mail: nilza.santos@edu.mt.br.gov.

Logo no início, compreendi que o ponto forte e diferencial dos estudos no ProfHistória eram a realização de discussões e análises de textos acadêmicos apresentados nos repertórios de ensino das professoras e professores, sempre fomentando ideias e pensando possibilidades para a sala de aula da educação básica. As disciplinas do curso tiveram como principal objetivo instrumentalizar o profissional atuante na educação mediante o processo de estudo e reflexão de conceitos novos e antigos, gerando uma renovação na organização e aplicação de processos. Cada disciplina, com suas leituras, discussões e proposta de trabalho de final de disciplina nos deram novas perspectivas para o desenvolvimento dos planejamentos de aprendizagens para os estudantes.

Então pensei, como proposta para a dissertação, investigar as narrativas de vivências escolares de velhas professoras mato-grossenses² visto que, essas mulheres foram pessoas que lidaram com o fazer diário nas relações escolares: alfabetizaram, muitas vezes assistiram estudantes com materiais e reforço escolar em contraturno, ou ainda com roupas, remédios, transporte e alimentos, propiciando condições de funcionamento da escola com viabilização de construção de sala de aula e mobiliário, enfrentando políticos que visavam os estudantes adultos que haviam aprendido a ler e escrever. Além de lidarem também com a condição de serem mulheres: concomitante ao trabalho, desenvolviam papéis de mães, dona de casa e esposas. Elas eram diversas, casadas, solteiras, viúvas, com ou sem formação para trabalharem como professoras, umas desenvolvendo trabalho docente na capital, outras no interior ou em comunidades rurais, sendo elas negras, pardas e brancas. Suas narrativas abrem possibilidades para compreensão de experiências de sujeitas sociais³ que

2 O uso do termo velhas está colocado como proposta de reflexão, visto que, a palavra vem sendo evitada por carregar um estigma de algo sem valor, não é o caso deste trabalho.

3 Ao colocar a palavra sujeitas me amparei na reflexão de Grada Kilomba no livro *Memórias de Plantação-Episódios de racismo cotidiano*. Nele, fez uma introdução especial para obra traduzida para o português, no qual teve como objetivo esclarecer o significado de vários termos, dentre eles a palavra sujeito. Originalmente a tese foi escrita em inglês e, nesta língua, a palavra sujeito não tem gênero, mas ao traduzir para o português ela fica masculina. Na introdução geral analisa o “tornar-se sujeito” a partir de um poema que indaga sobre a

ficaram invisibilizadas, sendo que a recuperação de suas falas traz oportunidade de se colocarem como sujeitas na/da história.

A tabela abaixo apresenta de forma sucinta as velhas professoras selecionadas e que fizeram parte da dissertação.

Tabela 01: Velhas professoras que compuseram a dissertação.

Arquivo depositário da entrevista	Nome das professoras	Local e data de nascimento	Local e data da entrevista
GEM	Adi Figueiredo de Mattos	Cuiabá, em 06/04/1917.	Cuiabá, 20/03/2003.
NDHIR	Célia Nunes de Barros Figueiredo	Cuiabá, em 20/03/1913.	Cuiabá, s/d (década de 1980).
GEM	Gracildes de Melo Dantas	Picos do Maranhão, em 16/06/1920.	Cuiabá, 05/12/2002.
GEM	Maria do Carmo Rodrigues Barreto	Cuiabá, em 20/04/1918.	Cuiabá, 20/02/2003.
GEM	Relvita Campos Borges	Cuiabá, em 15/06/ 1931.	Cuiabá, 15/05/2002.
GEM	Saturnina Sebastiana da Silva	Cuiabá, em 21/01/1913.	Cuiabá, 03/10/2002 e 03/03/2003.
GEM	Teodora da Cruz Geraldes	Vila Bela da Santíssima Trindade em 09/11/1922.	Cáceres, 03/10/2002.

Fonte: Tabela realizada pela autora.

O objetivo geral da pesquisa está diretamente vinculado à divulgação das narrativas das velhas professoras no portal Museu da Pessoa⁴, assim como as propostas de atividades educativas descritas em roteiros didáticos, que terão como finalidade mostrar quem eram essas

necessidade de escrever e falar a própria história, dessa forma, aponta para rompimento das heranças coloniais e patriarcais. Penso que, mesmo não sendo as próprias professoras escrevendo suas histórias de vida e trabalho, ao dar a ler e ver as narrativas das velhas professoras, estou colaborando para que elas se tornem “sujeitas”.

4 Link da coleção na plataforma do Museu da Pessoa: <https://museudapessoa.org/colecao/hist-rias-de-vida-e-trabalho-de-velhas-professoras-mato-grossenses/>

professoras e o que elas elegeram de importante em suas lembranças do período escolar vivido tanto como estudantes quanto professoras.

Para a dissertação, escrevi as narrativas das velhas professoras tendo como base principal sete entrevistas salvaguardadas em dois arquivos. Mas também está embasada em reportagens, diários oficiais de Mato Grosso, planos municipais de educação, regulamentos da instrução pública etc. A entrevista com a professora Célia Nunes de Figueiredo faz parte do projeto intitulado *Arquivo Foto fonográfico: Memória Social da Cuiabania – Coleção: Martha Arruda*. As inúmeras entrevistas desta coleção foram realizadas na década de 1980 e estão depositadas no acervo do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR/UFMT. Para esse conjunto de entrevistas não constam transcrições na íntegra, visto que, na época em que foram realizadas não foram coletadas as autorizações para divulgação. Por isso, os dirigentes do acervo decidiram que, para ter acesso aos conteúdos, as entrevistas são disponibilizadas apenas em áudio.

As entrevistas das professoras Adi Figueiredo, Gracildes Melo Dantas, Maria do Carmo Rodrigues Barreto, Relvita Campos Borges, Saturnina Sebastiana da Silva e Teodora da Cruz Geraldês fazem parte do projeto intitulado *História oral na educação mato-grossense: Memória Viva dos Educadores nas Vozes de seus Sujeito – 1920/1950*, coordenado pelos Prof. Dr. Nicanor Palhares Sá e pela Prof.^a Dr.^a Elizabeth Madureira Siqueira, membros do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória – GEM, ligado ao programa de Pós-graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Ressaltando que a visão dentro do projeto citado era que as fontes orais ajudariam a ampliar as análises educacionais, até então centradas apenas na documentação escrita.

As entrevistas foram transcritas e depositadas junto ao grupo de pesquisa GEM, sala 67 do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Nos dois arquivos constam entrevistas com pessoas que fizeram parte da educação em Mato Grosso no século XX. Para este trabalho foram escolhidas entrevistas de mulheres com

objetivo de privilegiar os elementos rememorados por elas nos caminhos percorridos em suas histórias de vida e trabalho na educação.

Especificamente, objetivou-se compreender o período da primeira metade do século XX, a partir de 1920 adentrando para a segunda metade do século, culminando na década de 1970, onde nestes anos as memórias individuais e coletivas evocadas pelas professoras ganharam bastante destaque. Naquele momento, havia um movimento de ideias no qual ressaltavam e incentivavam o trabalho feminino na carreira docente. Os ditos pensadores, os homens da República, arregimentaram justificativas para cancelar a participação da mulher no magistério, mas não sem antes pronunciarem discursos para enquadrá-las no papel de professora.

Neste estudo busquei dar respostas aos seguintes problemas de pesquisa: Como as mulheres, colocadas como educadoras, lembram e narram sobre as vivências escolares enquanto os homens faziam e assinavam documentos que regiam a educação e escreviam discursos paraninfais? O que elas têm a dizer sobre os caminhos tomados no período laboral na docência?

As diferentes vivências

Iniciamos aqui a compreensão sobre as narrativas das velhas professoras, no sentido de que elas encararam desafios semelhantes, mas os vivenciaram de maneiras diferentes e por várias razões: os lugares de formação não foram os mesmos, o acesso a estes, os lugares de trabalho, a classe social, estado civil, raça, diferentes camadas que proporcionaram narrativas, memórias interseccionais, sobre a educação a partir de ângulos diferentes, nos permitindo compreender pedaços do tecido social escolar dos tempos evocados nas memórias das professoras da primeira metade do século XX.

As camadas sociais que operaram alguns tipos de discriminação e que incidiram sobre as velhas professoras são desveladas nas narrativas e mostram os pontos de intersecções vivenciados. Patrícia

Hill Collins e Sirma Bilge são estudiosas do feminismo negro, que proporcionaram uma importante ferramenta de análise que visibiliza as diferentes formas de discriminação vividas por mulheres, principalmente as negras e definiram a interseccionalidade da seguinte forma:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins, 2020, p 6 e7)

As histórias de vida e do trabalho das professoras Teodora e Saturnina, por exemplo, se assemelham em alguns aspectos, ou seja, interseccionam-se da seguinte maneira: não tiveram formação como professora em uma escola normal, diferente das outras cinco analisadas. Estas duas professoras eram negras e não lecionaram na capital. A vida profissional aconteceu nas escolas rurais ou cidades do interior, escolas estas que requeriam das professoras muita garra e determinação, por suas singularidades. Os lugares eram longínquos, nos quais os deslocamentos eram muito difíceis, e se precisassem chegar na capital, enfrentavam trajetos no lombo de cavalos, travessia por rios, cheias frequentes dos rios, fatores que atrasavam as viagens. Nas localidades rurais, na maioria das vezes, as professoras resolviam os problemas de deficiências de atendimento do sistema de ensino, até mesmo de estrutura e mobiliários das escolas. Realizaram esforços para conseguir local para a escola funcionar e utilizar recursos próprios para suprir várias demandas da escola.

Saturnina era uma mulher negra, professora e solteira. A única das sete professoras que não se casou. Em sua narrativa menciona a existência de um pretendente, mas não chegou à conclusão de um matrimônio. “(...) Pra dizer que nunca namorei, namorei, só que não

deu certo para casar-se (...) (Saturnina Sebastiana da Silva, 2002). Citou o fato de forma rápida, focando suas lembranças nas atividades e acontecimentos relacionados ao exercício da sua profissão.

Para as moças daquele período, segundo Arruda (2019), “pensar num futuro solteira não representava no olhar da sociedade, uma boa escolha para a mulher”. A escolha da professora Saturnina em permanecer solteira após o relacionamento, aparece na narrativa uma única vez e o fato de não ter se casado é citado como algo natural ou sem algum tipo de ressentimento. No entanto, a presença e ajuda de seu pai e irmão durante o desenvolvimento do exercício da profissão foram constantes.

No início do século XX havia mais fortemente o estigma de “solteirona”, conforme analisa Geisa Arruda (2019). A mulher solteira era representada como sistemática e esquisita. Claudia Maia (2023) aprofunda o estudo sobre as mulheres solteiras e afirmando que para elas foi construído um estereótipo de “mulher deficitária, sexualmente reprimida e um desvio da natureza” (Maia, 2023, p. 10) sendo um enquadramento depreciativo para forçar a mulher a aderir ao casamento. A pesquisadora chama a atenção também para a representação das celibatárias como “solteiras funcionais”, ou seja, aquelas dedicam a vida aos cuidados de outras pessoas, tais como: sobrinhos, irmãos, tios, pais idosos, avôs e avós. No caso da professora Saturnina, esta foi colocada para ficar de companhia da avó na cidade.

(...) Eu com cinco anos de idade, minha vó pediu para o meu pai que desse eu para companhia dela, (...) aí ela me colocou na escola quando fiz sete anos (...) depois que eu completei o estudo voltei para cá, aí ela veio também porque eu era a única que cuidava dela, (...) ela não podia ficar lá sozinha.(...) Ela já estava velhinha não aguentava mais trabalhar, ela era viúva o marido dela trabalhou nos correios, era alfaiate, aí morreu, (...) ela ficou sozinha, aí ela foi e pediu ao meu pai que desse uma criança para companhia, aí que vim com ela com idade de cinco anos, e fiquei lá com ela (...) (Saturnina Sebastiana da Silva, 2002)

A professora Saturnina quando voltou com aproximadamente doze anos de idade para casa dos pais em uma região rural próximo a Cuiabá, levou sua avó consigo porque era ela a única com quem tinha convivência e tinha o senso de responsabilidade de cuidá-la. No entanto, segundo Maia (2023), os discursos sobre as solteironas não eram direcionados às mulheres negras, as representações voltadas para essas mulheres eram da “mãe preta, mulata sedutora e de sexualidade exacerbada” e funcionavam para mantê-las em um lugar subordinado.

Quando professora, Saturnina, algum tempo depois de voltar para a comunidade rural do Moinho, com apenas o ensino primário, montou uma escola particular, lecionou na comunidade por cinco anos, sem um salário certo. Isso porque poucos pais podiam pagar em dinheiro. Muitos pagavam com animais, gêneros alimentícios e outras coisas. Ao conseguiu a nomeação para lecionar na fazenda Conceição, na escola rural mista “Tamanduá”, seu pai lhe ajudou a construir uma sala de aula, primeiro de palha, depois uma casa de alvenaria com salão grande para ser lugar da filha lecionar. Construiu também bancos de madeira para acomodar os estudantes.

Na narrativa, ela lembra-se dos bancos, dizendo que eles ainda existiam e estavam ainda por lá, na casa de seu sobrinho. Para receber seus vencimentos, todo mês saía da região rural para a capital para mostrar o mapa de frequência e conseguir liberação do pagamento referente ao seu trabalho. Fica evidente a dedicação da professora para além dos afazeres docentes para conseguir levar adiante a empreitada de trabalho no ensino primário. O esforço despendido para realização deste foi grande. Essa professora negra mesmo sendo nomeada para uma escola pública, precisou atuar para que a própria escola e as salas de aulas existissem. E, assim, pudesse efetivamente conseguisse desenvolver seu trabalho de alfabetização.

Muitas vezes, professoras, como Saturnina só conseguiam o trabalho docente longe dos centros urbanos, por não ter conseguido formação na escola normal, por isso a atuação como professora só era permitida em localidades afastadas da capital. Segundo Silva e

Amorin 2014, “escolas primárias mato-grossenses, principalmente nas rurais, a maioria do professorado era leiga, sem formação específica para o exercício da docência”. Por ser uma professora leiga, não teve transferência para escolas citadinas como outras professoras tiveram e os locais de atuação tiveram grandes desafios de estrutura para lecionar, salas de aulas improvisadas e falta de materiais pedagógicos. Elas usaram a força e determinação para atuarem no magistério nessas regiões e sob tais condições. Se era difícil para moças brancas recém-formadas conseguirem trabalho nas escolas da capital ou mais próximas da cidade, como cita a professora. Relvita em seu depoimento, para elas era oferecido trabalho docente em lugares com maiores dificuldades ou sem nenhuma infraestrutura escolar.

Professora Saturnina não conseguiu fazer o ensino secundário na escola normal e obter formação como normalista. Atuou no ensino primário até quase sua aposentadoria apenas com o ensino primário. As camadas de preconceito que a alcançam são visíveis em vários níveis. Por ser mulher e professora negra, a colocaram para exercer o papel de mãe dos estudantes, aos “trancos e barrancos”, tal qual uma mãe faria. Precisaram de local para estudo, ela construiu sala de aula; precisaram de acomodação, ela construiu bancos; precisaram de ensino de leitura, escrita e a contar para muitas crianças com vários níveis de aprendizagem, ela organizou os grupos dos estudantes e atendeu a todos.

Por ser uma mulher professora leiga negra não ofereceram condições de formação docente e a colocaram como trabalhadora em áreas rurais enfrentando trabalho árduo para colocar uma escola em pé. Em sua narrativa discorre que enfrentou políticos locais que viam a escola apenas como lugar para angariar votos sem prestar auxílio necessário para melhor desempenho da função docente e foi punida com transferência da localidade que tinha lutado para arrumar a escola. Quase no final da carreira docente, para conseguir manter o cargo de professora e alcançar uma remuneração melhor, teve que frequentar o curso de férias para obter o diploma de formação para docente.

A Teodora foi outra mulher negra a atuar como professora primária nas cidades do interior de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade e Cáceres. Lecionou durante toda sua vida profissional com o ensino primário cursado na escola “Santa Terezinha”, a qual oferecia noções de atuação docente, cuidados com pessoas doentes e ensinamentos da doutrina católica. Esta escola religiosa ficava no vale do Guaporé em Guajará-Mirim e o religioso responsável, Dom Francisco Xavier, arregimentava meninas da região no sentido de instruí-las para, quando voltassem a suas casas, pudessem atuar em suas comunidades.

Ela fez parte da primeira turma de meninas que residiram no internato e frequentou a escola idealizada pelo religioso. Chegou em 1932, com dez anos e com muito entusiasmo. Encantou-se com os ensinamentos, principalmente, quando as irmãs calvarianas chegaram para dar reforço no ensino aplicado, desenvolvendo interesse na comunidade religiosa. Foi embora em 1942, dez anos depois, com uma certa decepção, por não ter conseguido realizar o desejo de seguir na ordem religiosa. Quando voltou para sua comunidade, seu irmão que já era professor, a aconselhou a assumir o cargo de professora na escola feminina e, assim ela fez. Em sua atuação, os ensinamentos adquiridos na escola “Santa Terezinha” sempre foram colocados em prática. Os teatros, as músicas e as brincadeiras. Se recusou a usar castigo físico como a palmatória nas estudantes. E, ao ser mãe, desenvolveu estratégias para sua carreira profissional continuasse. “[...] eu levei no colégio tinha um quartinho lá, não tinha com quem deixar, botava lá no quartinho [...]. E o resto das crianças depois que tive mais filhos, o filho mais velho, até já morreu, ele que cuidava [...].” (Teodora da Cruz Geraldês. 2002).

A professora Teodora, como mulher professora, teve seus percalços ao não renunciar à profissão ao se tornar mãe. Uma das soluções encontradas foi levar seus filhos pequenos para seu trabalho e enquanto lecionava, também prestava cuidados às suas crianças. Cabia a mulher desempenhar a tarefa de cuidado com os filhos, alguns

papéis eram solicitados à mulher e somente a mulher a realização. Pois essa era uma das principais atividades que deveria ser realizada pela mulher, de acordo com Louro:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. (Louro, 1997, p. 100)

Dessa forma, professora Teodora ao não se afastar da profissão para se dedicar a criação dos filhos, colocou-se em desvio de sua função social. Embora a educação primária seja representada como continuidade das atividades familiares, ainda assim não era o comportamento previsto para uma mulher mãe. Assim, ela teve que “se virar” para ajustar o desempenho da função que se esperava dela com a sua profissão. Provavelmente ela não tinha outra opção, precisando trabalhar para ajudar no sustento da família. Isso ficou claro quando em sua narrativa falou sobre os descontos no pagamento em caso de faltas. Ela afirmou que se faltasse na escola por quinze dias, no final do mês só recebia metade do vencimento. Portanto, para evitar essa situação, afirma, muitas vezes compareceu ao trabalho doente.

Claudia Maia (2023) joga luz aos estudos sobre marcadores sociais que produziram e produzem opressão, exclusão, desigualdade e apagamento da mulher negra mesmo dentro da historiografia da mulher. Apresenta um estudo de análise das narrativas de duas sujeitas, mulheres, professoras, negras e celibatárias, nascidas nas décadas de 1920 e 1930 no sertão mineiro. O objetivo da autora foi entender a imagem constituída por elas sobre si mesmas. E ao analisar as narrativas, coloca como um dos pontos principais, tornar conhecidas suas trajetórias. As duas protagonistas do estudo foram Juracy Sá e Joana Entrepontes, tal qual as professoras por mim analisadas, Saturnina e Teodora, que também eram mulheres negras exercendo cargo de professora.

Embora tendo estas semelhanças em comum, existiam diferenças de status social, formação, local de atuação, estado civil que produziram amostras de experiências vividas distintas. Ao estudar as mulheres negras solteiras celibatárias, Maia consegue identificar que os trabalhos mais comuns ocupados por elas foram: quitandeiras, jornaleiras, lavadeiras, parteiras, fiandeiras e cozinheiras, portanto, relacionados a serviços domésticos, com emprego de força física e menor remuneração. Grande parte das mulheres negras ocuparam esses ofícios não porque eram incapazes de realizar outros, mas por conta da dinâmica imposta pela sociedade com heranças escravistas direcionadas às ocupações de trabalho.

Podemos observar essa dinâmica, na qual as mulheres negras eram ligadas a esses tipos de trabalho, na narrativa feita pela professora Relvita, quando descreveu uma brincadeira realizada na sua infância. Seus pais não deixavam, por exemplo, ela e suas irmãs saírem para brincar nos vizinhos. Ela brincava quando sua mãe colocava a cadeira na frente de casa e a vizinha vinha com suas três filhas. As meninas reunidas começaram uma brincadeira de cantiga, no qual cantava-se assim: “com ofício de (nome de um trabalho) tiro tiroliro, com ofício de (nome de um trabalho) manda tirolá”. Na ocasião as meninas da vizinha que eram, nas palavras da professora: “bem moreninhas mesmo”, ou seja, negras, na vez delas, cantaram assim: com ofício de pianista tiro tiroliro, com ofício de pianista manda tirolá e quando foi a vez de cantar para uma das irmãs da professora Relvita, as filhas da vizinha cantaram assim: com ofício de cozinheira tiro tiroliro, com ofício de cozinheira manda tirolá. Neste momento umas das irmãs da professora Relvita protestou: “minha irmã é bem branquinha, vocês a colocaram de cozinheira e vocês de pianista, não está certo!”. A mãe das meninas interveio, dizendo para acabar com a brincadeira pois já estava tarde demais e era hora de entrar para se deitarem e dormir.

(...) mamãe levava a cadeira, a vizinha vinha, 2 filhas ou 3 e vinha brincar conosco, (...) então ela brincando tinha uma música que cantava lá assim, “com ofício de pianista nam, nam, nam.” Ai a

menina, chegou a minha vez ela cantou assim, aí quando chegou a vez da menina a irmã cantou falou assim “com ofício de pianista manda tiro tiroliro, com ofício de pianista manda tirolá.” Ai quando chegou a minha vez, e elas eram bem moreninhas mesmo, ela cantou e a outra minha irmã era a menorzinha ela cantou “ofício de cozinheiro manda tiro, tiroliro.” (...) minha irmã aí bem branquinha vocês puseram ela cozinheira e vocês pianista? (...) minha irmã bem branca aí vocês colocam pianista para você para sua irmã... Há não está certo! A dona muito educada disse vamos deitar já esta tarde (...). ([grifo meu], Relvita Campos Borges, 2002)

A reticências no final da frase sublinhada mostra que as palavras não foram ditas, mas que sabemos quais são: “que são negras”, revelando o pensamento racista entranhado na sociedade, no qual em uma brincadeira envolvendo crianças, emerge lugares predestinados às mulheres negras. Na lógica da cabeça da criança os papéis estavam invertidos, por serem brancas o ofício de cozinheira não deveria ser atribuído a elas, assim como as meninas da vizinha “bem moreninhas”, o ofício de pianista não deveria ser atribuído a elas. Mostrando o racismo manifesto, no qual coloca as mulheres negras em espaços nos quais a característica de servir é a atribuição principal. No entanto as mulheres negras professoras citadas no estudo de Maia e as analisadas por mim conseguiram romper o ciclo ao conquistarem o acesso a escolarização e ao exercício do magistério.

Outro exemplo de mulher professora negra que construiu uma sólida carreira profissional no magistério foi Bernadina Rich. O direcionamento à conduta do que seria o ideal para alcançar o “ser professora” foi abalado quando uma mulher negra de 18 anos se candidata a um certame para cargo de docente primária. Com certeza desafiou um sistema que foi idealizado para uma pessoa jovem de cor.

De acordo com a teoria do branqueamento, seria praticamente impossível que pessoas negras conseguissem transpor as barreiras impostas pelas representações de que somente pessoas brancas teriam condições para transmitir conhecimentos através do ato de

educar. Contudo, o simples fato da jovem senhorita negra Bernardina Rich, naqueles tempos, ter concluído o curso de normalista, formando-se, inclusive, no Colégio Lyceu Cuiabano, certamente se configurou num caso que fugiu à normativa da época. (Marques; Gomes, 2017, p. 09)

Ela ultrapassou os limites impressos nos discursos paraninfais, que divulgava os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, alcançou lugares em que poderia atuar pavimentando caminhos para outras mulheres professoras e, especialmente, para mulheres professoras negras. A história de Bernardina Rich é potente, visto que o desempenho dela como professora foi desafiador, onde os discursos sobre os papéis que deveriam desenvolver encubavam árduas e múltiplas tarefas pelo fato de serem mulheres. Para uma mulher professora, negra e solteira, o peso da responsabilidade e enquadramento para desempenho do cargo era muito mais forte. Crenshaw (2002) nos ajuda a entender a partir do conceito de interseccionalidade as camadas de discriminação sofridas pela professora, conforme aponta:

(...) o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres. (Crenshaw, 2002, p. 3)

Bernardina estava atravessada por múltiplos preconceitos, com os quais certamente teve que lidar ao longo de sua vida. Em um desses momentos teve que lidar com a discriminação de cor ao participar de um concurso no qual aparece as sinuosidades do racismo. Ela perdeu a vaga para uma professora “fulana” branca, apesar de ela não ter seguido o rito de apresentação de documentação para participação no certame. Mas, Bernardina não desistiu, sendo nomeada professora

mais tarde. Segundo Geisa Arruda (2019), ela foi uma mulher professora e celibatária, mas que destoava da imagem vinculada sobre a “solteirona”, uma mulher sem vida social, reclusa e sem filhos. Foi uma das fundadoras do grêmio feminino “Julia Lopes” em Cuiabá, foi presidente da Federação Mato-Grossense pelo Progresso Feminino, foi mãe adotiva de uma menina e comparecia em eventos públicos desacompanha.

Bernardina foi uma mulher de vida agitada por desenvolver trabalhos em várias frentes. Sua vida esteve repleta de realizações, principalmente, na atuação docente. E assim como Saturnina, Teodora, Joana e Juracy contribuiu para a modificação da “paisagem racial das escolas”. No entanto, todas elas atuaram sob influência do discurso republicano, no qual as professoras foram arregimentadas para formação de cidadãos republicanos com papéis delimitados para os homens e para as mulheres.

O regime republicano utilizou o trabalho das professoras primárias, elas souberam aproveitar as brechas, se firmando cada vez mais como profissionais da educação. As mulheres professoras lutaram para ocuparem espaços no magistério. Para acessarem e permanecerem nos postos docentes precisaram constantemente fazer difíceis acordos. Segundo Muller as mulheres professoras negociavam com a família, com o Estado e com pressupostos femininos:

(...) negociavam com a família, submissa, mas nem tanto, o trabalho docente era uma excelente desculpa. Negociar com o Estado (Secretaria de educação e os diferentes políticos, vereadores, prefeitos, deputados e, até mesmo governadores). Negociar com os pressupostos femininos, ser mãe dedicada, esposa exemplar e trabalhar, trabalhar arduamente, evitando faltar ao trabalho, mesmo se os filhos estivessem doentes. (Muller, 1999, p. 196).

O regime republicano traz em sua Constituição a separação da Igreja Católica com o Estado, mas a saída da mulher de casa em busca de educação, de trabalho, mesmo com características femininas e que passaram a ser vistos como prolongamentos das atividades

desenvolvidas no lar, como o magistério, veio cheia de ação de controle e com preceitos religiosos católicos. Sendo difundidos ideários de conduta feminina e colaborando para construção de uma figura da professora ideal, tais como: desenvolver o sentimento de caridade, perfeição, virtude, trajes adequados, modéstia, dócil, comportamento recatado em casa e na rua, civilizada e disciplinada. Segundo Lúcia Muller (1999), a professora tinha a responsabilidade de ser exemplo, a autora encontrou muitos atestados enfatizando a conduta moral das mulheres candidatas ao cargo de professoras.

Para Guacira Lopes Louro o papel principal da mulher era ser mãe e quando a profissão de professora ameaçava este posto principal, a mulher professora era muitas vezes impelida a abandonar a docência. A mulher estava sempre à mercê da tutela masculina, mesmo quando sua atividade era vista como prolongamento das aptidões familiares, as mulheres tinham que se enquadrar. Geisa Arruda (2019) em sua pesquisa de mestrado analisa os discursos sobre a educação feminina em dois periódicos que circulavam em Cuiabá no início do século XX: o jornal *A Cruz* e a revista *A Violeta*. Neles eram vinculados a ideia, de que a educação seria a mola propulsora para o desenvolvimento do país, pois através dela seria formado o cidadão com amor à pátria. Estes discursos, incidiam sobre as mulheres que estavam tendo acesso à educação. Os conteúdos transitavam em ideias de aumento e restrição de liberdade feminina. Eram geridos pela imprensa, ou seja, a elite cuiabana e a igreja católica.

Os termos usados tanto de enquadramentos elogiosos quanto depreciativos foram retirados dos dois discursos parainfais citados acima e que foram veiculados na revista da Academia Mato-grossense de Letras. No entanto, podem ser encontrados em outros tipos de escritos, dentro da referida revista, como em outros periódicos. O quadro abaixo demonstra os termos utilizados os quais dividimos em “elogiosos” e “depreciativos”. Refiro-me ao enquadramento elogioso, como sendo um discurso criado por homens, dentro do qual, vigorava o ato de proferir elogios a mulher professora, dentro de

um contexto que serviu para controlar/dominar a mulher dentro e fora do lar, ou seja, um controle/domínio disfarçado de elogio, ou seja delimitação de comportamentos aceitáveis.

Quanto aos enquadramentos depreciativos refiro-me como sendo um discurso criado por homens, dentro do qual, vigorava o ato de atribuir características visando afastar a mulher professora dos comportamentos apontados como negativos, dentro de um contexto que serviu para controlar/dominar a mulher dentro e fora do lar, ou seja, um controle/domínio disfarçado de conselhos, ou seja, delimitação de comportamentos não-aceitáveis.

Quadro 1 – Termos do Enquadramento

Elogiosos		Depreciativos
Mães espirituais	Bondosa	Arnez Feminista
Construtoras da pátria	Discreta	Desajeitada
Semeadora do future	Sensata	Tagarela
Milicianas sem armas	Inspiradora da Arte	Grotesca
Mentora segura	Dedicada	Ridícula
Farol condutor	Desinteressada	Hábitos masculinos
Mistagoga prudente	Corajosa	Masculinizada
Naturalmente educadoras	Generosa	Vaidosa
Humildes obreiras do progresso	Cuidadosa	Sedutora
Doadora de si	Prudente	Sufragistas
Abnegadora	Paciente	Polígama
Despretensiosa	Resiliente	Divorciada
Conhecedoras do amor que resgata, eleva, purifica e redime	Educada	Matrona
Devotas cristãs	Delicada	Pagã
Plasticizadora de alma	Nativas educadoras	Erótica
Cultivadoras de almas	Do lar	Liberdades masculinas

Professoras do civismo	Virgem Maria	Terceiro sexo
Formadora de caráter	Desapagada	Baralhamento das leis naturais
Graciosa,	Submissa	Fraqueza
Virtuosa	Monogâmica	Eva
Inteligente.	Docura	Perversa
Humilde	Esposa	Loucura das paixões
Rainha do Lar	Forte	
Apóstola da educação	Mãe	
Pureza	Cuidadora do lar	
	Simplicidade	

Fonte: Quadro produzido pela autora.

Geisa Arruda (2019) chama atenção para o fato de que, a defesa da educação feminina realizada por autoridades masculinas realizadas em publicações de jornais, revistas e escritos atingia uma grande quantidade de leitores homens e, isso contribuía para que o assunto fosse digerido pelos pais, irmãos, maridos e tutores. No entanto, estas mesmas publicações disseminavam e inculcavam os enquadramentos elogiosos e/ou depreciativos em relação as mulheres, em especial às mulheres professoras.

As sete velhas professoras mato-grossenses foram arregimentadas pelo sistema republicano para serem agentes de transformação social, mas foram submetidas a um sistema patriarcal que controlava as oportunidades e escolhas. Mesmo assim, as professoras resistiram e construíram suas próprias trajetórias desafiando os papéis de estabelecidos para elas.

As narrativas das professoras são muito ricas e proporcionam uma visão mais diversificada da atuação de mulheres na docência. Com o propósito de tornar disponível e divulgar essas memórias, optamos por utilizar o Museu da Pessoa como esse canal, uma vez que é uma plataforma virtual com uma grande coleção de histórias

de vidas. O Museu tornou-se um recurso valioso, pois possibilita o compartilhamento de experiências. Ele contribui para a democratização do conhecimento e a preservação do patrimônio cultural. Por ter esta característica, foi possível criar uma coleção com as narrativas das sete velhas professoras, com o título – “Histórias de Vida e Trabalho de sete professoras mato-grossenses”. A importância dessas narrativas está principalmente no entendimento que elas são ferramentas para compreender o passado sob uma perspectiva mais humana e feminina.

Referências

- ARRUDA, Geisa Luiza de. **Profissionalização feminina em Cuiabá: uma análise das narrativas da revista A Violeta e do Jornal A Cruz (1920-1930)**, Cuiabá: UFMT – Programa de Pós-graduação em História. Dissertação de Mestrado, 2019.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo, Boitempo, 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: **Docência, Memória, Gênero: Estudos sobre formação**. (org.), São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro – Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.
- MAIA, Claudia. **A invenção da solteirona: conjugabilidade e terror moral**, 2.ed, Niterói: Editora Proprietas, 2023.
- MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da C. Barbosa. *Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso*. **Revista Territórios & Fronteiras**. V.10. n. 2, p. 110-132.
- MULLER, Lúcia. **As Construtoras da Nação: Professoras primárias na Primeira República**, Niterói: Intertexto, 1998.



Cuidado, memória e território: mulheres quilombolas em Abolição

Oziene Gonçalves da Silva Pereira¹

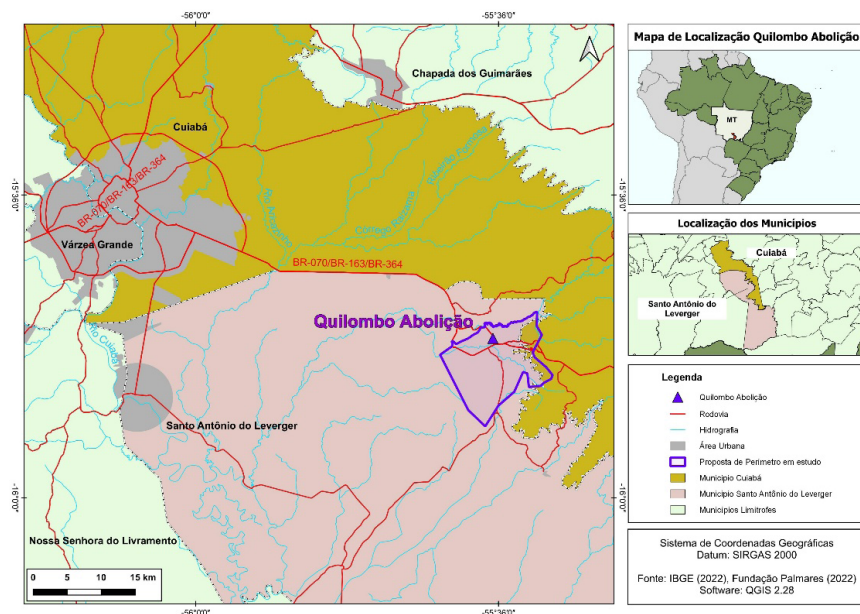
Este capítulo dirige-se à leitoras e leitores quilombolas e não quilombolas. Início pedindo licença às mulheres da Comunidade Abolição, reconhecendo que escrevo a partir e por causa de seus saberes e trajetórias. Não pretendo falar por elas, mas sistematizar, de modo situado e limitado, reflexões que emergem de memórias registradas, documentos e bibliografia, convidando quem lê a se engajar eticamente com essas experiências.

O texto organiza materiais já disponíveis: registros administrativos, legislação, reportagens, fotografias e bibliografia acadêmica produzida por mulheres negras, quilombolas e africanas, além de dissertações e estudos anteriores sobre Abolição. Não há aqui coleta direta de relatos nem procedimentos que demandem apreciação por comitê de ética; a análise baseia-se exclusivamente em fontes públicas e trabalhos previamente publicados.

1 Mestra em História (pela Universidade Federal de Mato Grosso. Graduada em II Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. Integrante do Grupo de Pesquisa *História e Estudos de Gênero*. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: profoziene20014@gmail.com.

Contextualizando o Quilombo Abolição

Figura 5 – Mapa de Localização do Quilombo Abolição.



Fonte: Arquivo da autora. Elaborado por Duarte Júnior e Oziene (2023).

O Quilombo Abolição localiza-se à margem da BR-364 (km 353), na zona rural de Santo Antônio de Leverger-MT, Serra de São Vicente, a cerca de 60 km de Cuiabá. A comunidade foi autodefinida e certificada pela Fundação Cultural Palmares em 2005 (Livro de Cadastro Geral n. 004, Registro n. 355, fl. 62) como comunidade remanescente de quilombo². Esse reconhecimento abriu a via administrativa para a titulação prevista no art. 68 do ADCT, regulamentada pelo Decreto n. 4.887/2003 e pela Instrução Normativa INCRA n. 57/2009.

2 De acordo com o Art. 2º do Decreto 4887/2003, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Em 2010, a comunidade, representada por Georgina Maria da Chaga, protocolou um ofício ao INCRA solicitando a continuidade do processo administrativo. O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) foi iniciado apenas dois anos depois, sob a justificativa de ausência de corpo técnico especializado (antropologia). Embora o relatório antropológico tenha sido concluído em 2019, segue sem publicação oficial até 2025.

Paralelamente, o território enfrenta sobreposições de interesses privados e obras de infraestrutura, como latifúndios, mineração, usinas hidrelétricas, rodovias, empresa de pedágio Rota do Oeste e um projeto de ferrovia em curso³. Esse quadro intensifica a vulnerabilidade territorial e sociocultural. Como efeito histórico de expulsões graduais e expropriações, parte expressiva das famílias hoje reside em cidades próximas, enquanto quem permanece ocupa faixas às margens da rodovia, aguardando a titulação. Apesar da dispersão, redes de parentesco, memória e cuidado mantêm vivo o vínculo com a terra e sustentam a continuidade coletiva, dimensão que ancora as práticas e a liderança das mulheres analisadas neste capítulo.

Caminho metodológico

O destino de uma mulher é ser mulher, mas para ser mulher Negra, ser mulher quilombola, é preciso força, fé e muita e muita luta para ter o seu destino (Andrade, Sandra Maria da Silva, 2020, p 4).⁴

3 Até a presente data, nenhum dos empreendimentos econômicos que incidem sobre o território realizou consulta livre, prévia e informada (CLPI), nos termos da Convenção n.º 169 da OIT; apenas o projeto de ferrovia encontra-se em fase de consulta, em diálogo com a comunidade (Ferreira, 2024).

4 Sandra Maria da Silva Andrade, quilombola da Comunidade de Carrapato da Tabatinga em Minas Gerais, filha de Xangô e de Dona Sebastiana Geralda, líder política e espiritual entre os quilombolas. Sandra é assistente social e ativista quilombola em sua comunidade, no estado de MG e em todo o Brasil a mais de 20 anos, sendo uma das fundadoras da “N’agolo - Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais. Com atuação na direção da Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais (N’Golo), da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), tem contribuído na construção do coletivo de mulheres.

As mulheres quilombolas desempenham um papel central na luta pela titulação de suas terras. Desde os tempos da escravidão elas têm sido líderes, organizadoras e guardiãs da cultura e da memória de seus povos. Assim, “são elas que tomam a frente nas lutas e reivindicações pela terra, enfrentando os fazendeiros indo a todas as instâncias da justiça em busca de seus direitos, são elas que lideram o quilombo” (Mafrinate; Sato, 2014, p. 49). Corroborando com essa percepção, Junia Auxiliadora Santana, pesquisadora e quilombola da comunidade Mata Cavalo, afirma que as mulheres quilombolas

assumem papéis de muita relevância, seja nos cuidados com seus filhos e família, na vida profissional, com os idosos, na roça e na vida social, e essas ações realizadas por elas contribuem para a permanência no território. Além dos aspectos pessoais e familiares, essas mulheres têm se envolvido fortemente na luta coletiva do quilombo, sendo de grande representatividade frente às associações e espaços comuns de resistências. (Santana, 2019, p. 50)

Compreendendo que cada quilombo apresenta suas especificidades, a luta das mulheres do Quilombo Abolição, diferente do que apresenta Santana (2019) dá-se em prol do retorno ao território; um movimento tecido por redes de cuidado e parentesco: um cuidar “de dentro” que sustenta vínculos e pertencas mesmo na desterritorialização.

Nesse sentido, a própria voz quilombola sintetiza essa experiência

Ser uma mulher negra e quilombola é sinônimo de resistência e força. Carregamos o peso da luta em nome das nossas ancestralidades, e a preservação da cultura é a nossa identidade. A luta pelo território é o que nos mantém vivas. Sem o território, nós, mulheres, também não seríamos o que somos hoje. Para vencer a luta pelo território, é muito importante a participação de todas nós, mulheres, na questão das políticas públicas. (Barizão *et. al.*, p. 16)

Contudo, segundo Mariléia de Almeida (2022), é preciso cuidado ao tratar as experiências e contribuições femininas sem cair na

armadilha de glorificação excessiva do papel das mulheres, como se elas fossem capazes de resolver todos os problemas sozinhas ou como se sua atuação fosse uma solução universal. Em um trecho, a autora pergunta: “o que significa historicizar as experiências das mulheres quilombolas na contemporaneidade? Como narrar suas práticas sem correr o risco de transformá-la em novas heroínas quilombolas, destituídas de humanidades?” (Almeida, 2022, p. 45).

Almeida (2022) responde a esses questionamentos ao construir, ao longo do seu trabalho, uma narrativa que respeita a complexidade e as vivências dessas mulheres. Nesta seção, trataremos das mulheres quilombolas, com atenção aos cuidados epistêmicos e metodológicos proposto por Mariléia de Almeida. Neste sentido, a análise será conduzida por meio de uma escuta atenta às suas vivências, práticas e memórias, ancorando-se em fontes como: depoimentos presentes na dissertação de mestrado de Michele França e Augusta Eulália Ferreira; processo administrativo disponível no INCRA; reportagens disponíveis na internet; e bibliografia de mulheres negras, quilombolas e africanas que contribuem para entender as mulheres na história e na luta da Comunidade Abolição.

Ao adotar essa perspectiva, compreendemos que as vozes das mulheres quilombolas não são tomadas como expressão de uma identidade fixa ou essencializada, mas como saberes situados, marcados por suas vivências, lutas e historicidades. Assim, buscamos evitar tanto a romantização quanto a universalização de suas experiências, reconhecendo sua pluralidade e complexidade.

Esse cuidado em não generalizar ou romantizar as experiências das mulheres quilombolas se articula com debates mais amplos sobre a construção histórica da mulher como figura subalternizada.

Do “Outro” ao “outro do outro do outro”: raça, gênero, classe e território

Simone de Beauvoir, em sua obra *O Segundo Sexo* (1980), problematiza a construção social da feminilidade, definindo a mulher como o ‘Outro’. Ela argumenta que as mulheres são tratadas como diferentes e inferiores aos homens. Beauvoir analisa como essa diferenciação é usada para justificar a opressão das mulheres e como afeta a maneira como são vistas e tratadas pela sociedade.

A percepção de Beauvoir (1980) é de que:

Na medida em que a mulher é consideradaa o Outro absoluto, isto é – qualquer que seja sua magia – o inessencial, faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito. As mulheres nunca, portanto, constituíram um grupo separado que se pusesse para si em face do grupo masculino; nunca tiveram uma relação direta e autônoma com os homens. (Beauvoir, 1980, p. 90)

A Autora, visualizada como uma das intelectuais feministas de referência em nível mundial, colaborou expressivamente para as discussões envolvendo gênero, sobretudo, no que tange às hierarquias vivenciadas entre os universos masculino e feminino. No entanto, é importante destacar que suas leituras perpassaram mundos delimitados pelo patriarcado numa lógica ocidentalizada, nos quais os referenciais teóricos, impregnados de políticas da branquitude, estavam longe de reconsiderar outras realidades que envolvessem outros fatores de implicância analítica, tais como trabalho, religião, raça e, no nosso caso, território.

Considerando que estamos pesquisando contextos históricos de exclusão racial que segregam, apropriam-se e colocam em situação de precariedade humana, torna-se evidente que certas leituras, como as obras de Beauvoir, mantêm-se distantes das questões que complexificam nossa análise. E mais, por estarmos imersos/as em universos de disputas territoriais, ressaltamos a importância de referências femininas negras e quilombolas para a nossa análise.

Neste contexto, há que se considerar a relevância da obra *O Segundo Sexo*, embora seja importante pensar as opressões as quais as múltiplas categorias de mulheres são submetidas diariamente. A categoria “O Outro” não contempla as especificidades de muitas mulheres, visto que nem todas as mulheres são oprimidas da mesma forma. Sendo assim, interessa-nos o um giro do universal ao situado. Se Beauvoir evidencia a fabricação do “Outro”, autoras como Grada Kilomba indicam a figura da mulher negra como “o outro do outro”, ou seja, duplamente atravessada por hierarquias de raça e gênero (Kilomba, 2020). Tal deslocamento abre caminho para pensar como classe e território reconfiguram as formas de opressão e de agência entre mulheres quilombolas, que nesse caso seria o outro do outro do outro.

No caso das mulheres, foco deste estudo, as violências são devidas ao fato de serem mulheres, negras e quilombolas, acentuando as violações e alocando na posição de marginalização, exemplificada nos casos de desapropriação de suas terras, a negação de seus saberes tradicionais e pela hipersexualização e exploração histórica de seus corpos. Marginalização essa, que está enraizada na ideologia do mito da democracia racial, que dissimulou desigualdades estruturais e silenciou múltiplas formas de violência (simbólica, política e sexual).

Esse entendimento é aprofundado por Angela Gilliam (1996), ao afirmar que a desigualdade imposta sobre os corpos femininos negros é guarnecida de heranças coloniais baseadas na violência sexual, sendo também o cimento de todas as desigualdades e classificações raciais e sexuais decantadas sobre as mulheres escravizadas, bem como sobre suas descendentes.

Para tratar desse assunto com mais profundidade, a autora denomina esse legado racista sexual como “a grande teoria do esperma em nossa forma nacional” (Gilliam, 1996, p. 54), por meio da qual desmistifica a suposta harmonia da miscigenação racial e aponta que, por trás dessa miscigenação, operam o racismo e a cultura do estupro, elementos funcionais à manutenção da opressão de gênero e raça.

Essa perspectiva é aprofundada por Sueli Carneiro (2020), ao afirmar que enquanto a democracia racial e o ideal de branqueamento hierarquizam as categorias de raça e gênero, e universalizam os valores da cultura dominante, permanecem ocultas as disparidades vividas pelas mulheres brancas e negras. Diante disso, a mulher negra resiste graças à sua ancestralidade e à sua cultura. Segundo a autora, trata-se de “toda uma história feita de resistência e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral (que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo)” (Carneiro, 2020, p. 5). Assim, as mulheres negras e quilombolas existem e resistem como protagonistas sociais, ocupando papel central na transmissão de saberes tradicionais e na preservação dos valores culturais de seus grupos sociais.

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2020), aprofunda essa dinâmica ao destacar que a mulher negra é o ‘outro do outro’, ocupando uma posição de ainda maior dificuldade de reciprocidade. Se a mulher branca é subjugada em relação ao homem, a mulher negra enfrenta uma dupla marginalização, por sua condição de ser mulher, e por sua racialização enquanto negra, assim, os efeitos combinados do racismo e do sexismo. Essas interseccionalidades de opressões colocam a mulher negra em uma situação de extrema desvantagem na sociedade supremacista branca, na qual a discriminação de gênero se soma à discriminação racial.

Kimberlé Crenshaw (2002) vai além ao compreender que as mulheres não são impactadas apenas pelo racismo e pelo gênero, mas enfrentam múltiplas opressões relacionadas à classe, gênero e raça, que podem se sobrepor e interagir. Tal fato resulta em experiências únicas de discriminação e marginalização, ampliando ainda mais as barreiras enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade. Nesta direção, Crenshaw (2002) cunhou o termo “interseccionalidade” para descrever essa complexa interação de opressões.

A percepção de Crenshaw (2002) é a de que,

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de 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 outros”. (Crenshaw, 2002, p. 177)

Carla Akotirene (2019), em concordância com a percepção de Crenshaw (2002), descreve esse fenômeno da interseccionalidade como um sistema complexo de opressão interligada, entretanto, as mulheres quilombolas são subalternizadas por serem mulheres, negras, quilombolas e por estarem na luta por suas terras que, hoje, estão ocupadas por latifundiários e projetos de empreendimentos diversos.

Ainda, Maria Aparecida Mendes⁵, uma figura proeminente na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, apresenta em seu ensaio *Rompendo as sombras: Desafios enfrentados pelas mulheres quilombolas na luta contra a violência doméstica* (2020), uma análise dos desafios que as mulheres quilombolas enfrentam no contexto do movimento feminista negro. Ela explora a complexidade da falta de reconhecimento das suas particularidades étnico-raciais e das demandas específicas dessas mulheres, uma questão que ela identifica como “injustiça epistêmica”. Mendes (2020) argumenta, que:

A mesma crítica que mulheres negras fazem ao feminismo clássico começa a ser formulada por mulheres quilombolas em relação a mulheres que vivem em contextos urbanos. Mulheres. Mulheres quilombolas têm apontado para o perigo de uma visão do tipo tutelar que lhes é dirigida, gerando igualmente injustiça epistêmica, por impedir que se reconheça mulheres quilombolas, na sua autonomia, como produtoras de conhecimentos igualmente válidos, mas singulares, oriundos da vivência em contexto comunitário, em

5 Maria Aparecida Mendes é mulher quilombola de Conceição das Crioulas, em Salgueiro, Pernambuco. É bacharelada em Serviço Social pela Universidade de Guarulhos e mestre em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais pela Universidade de Brasília. É ativista do movimento quilombola (Dealdina, 2020, s. n.).

profunda ligação com o território e com marcas que carregamos da nossa ancestralidade negra (Mendes, 2020, p. 63).

Assim como as mulheres negras não se sentem plenamente representadas pelo feminismo das mulheres brancas, por este não contemplar adequadamente suas especificidades, as mulheres negras quilombolas, também, nem sempre se reconhecem como parte do feminismo negro. Embora compartilhem muitas lutas, vivem em contextos e realidades específicas. A perspectiva de Mendes (2020) sublinha a necessidade premente de valorizar e honrar as vozes e experiências das mulheres quilombolas em seus próprios espaços comunitários.

As lideranças ocupadas por mulheres negras nas comunidades quilombolas não apenas refletem a herança ancestral e a luta pela terra, conforme abordado anteriormente, mas também expressam de forma concreta a resistência e a resiliência presentes nessas comunidades. Essas mulheres, ao se engajarem na organização política e social do território, retomam práticas tradicionais enraizadas na herança africana. Nesse sentido, compreender seu protagonismo exige também um olhar para as estruturas sociais africanas pré-coloniais, marcadas pelo papel central do matriarcado na organização comunitária.

Do matriarcado africano às mulheres do Abolição

Do matriarcado africano às mulheres do Abolição, partimos de um conceito que segundo Scholl (2016), atravessa mais de um século de produções científicas: formulado inicialmente por europeus em contexto de colonização, sob um paradigma antropológico alinhado ao projeto colonizador e, posteriormente, questionado por intelectuais africanos que buscaram interpretar as dinâmicas internas do continente mobilizados a explicar o papel das mulheres na sociedade, na política e na economia africana. Nesse contexto, o intelectual

senegalês Cheikh Anta Diop⁶, renomado por suas pesquisas sobre as origens da raça humana e sobre a cultura africana pré-colonial, amplia o entendimento sobre o papel feminino ao destacar a importância dessas mulheres na esfera pública das antigas sociedades africanas. Em suas análises, Diop destaca figuras como a Rainha de Sabá e a Rainha Candice (título usado por diversas rainhas da Núbia). Além de personalidades como Hatshepsut, reconhecida como ‘a primeira rainha da história da humanidade’, e Cleópatra, conhecida como ‘a rainha dos reis’. Essas figuras históricas evidenciam o papel de destaque e a influência das mulheres ao longo do tempo, em diversas comunidades africanas.

No que tange à estrutura social e familiar, Cheikh Anta Diop (2014) define o matriarcado como um sistema em que as mulheres exercem papéis de liderança, assumindo responsabilidades fundamentais na transmissão da linhagem, na economia doméstica e na política. Essa estrutura contrasta com o sistema europeu patriarcal, originado na Grécia e em Roma, que valoriza o individualismo, a xenofobia e a idealização de guerra e de violência.

No contexto do sistema patriarcal eurocêntrico, as mulheres eram frequentemente subjugadas, com sua participação na esfera pública e política sendo extremamente limitada. Isso revelava a natureza patriarcal e desigual das sociedades europeias, caracterizadas por uma hierarquia rígida, onde o homem detinha o poder e dominava os recursos disponíveis, exercendo controle sobre espaços e impondo sua autoridade por meio da força.

6 Cheikh Anta Diop nasceu em 29 de dezembro de 1923 no Senegal, desenvolveu importantes estudos sobre a civilização egípcia antiga e sobre a herança africana como resposta ao colonialismo e a marginalização histórica das vozes africanas. Segundo Scholl (2016), Diop o primeiro a perceber e apresentar em uma obra acadêmica a posição de autoridade que as mulheres ocupam nas sociedades africanas e a partilha de poder e espaços entre o homem e a mulher (p. 47).

Segundo a antropóloga Ifi Amadiume⁷ (1997), o matriarcado se apresenta como uma estrutura que fortalece o poder feminino, destacando o papel da mulher como provedora, tanto biologicamente quanto na manutenção do lar. Ela é responsável por dividir e coordenar a produção de alimentos dentro de casa, função considerada de grande importância na sociedade africana.

Diante das concepções apresentadas, tanto por Anta Diop, quanto por Amadiume, no contexto das mulheres quilombolas no Brasil, é possível identificar semelhanças em relação à resiliência, liderança e participação ativa na comunidade. Gilvânia Maria da Silva (2022) afirma que a formação dos quilombos está intrinsecamente ligada à atuação das mulheres. Todavia, não se pode afirmar que foram as mulheres que fundaram todos os quilombos no Brasil. As dinâmicas, os fazeres, os saberes e a organização interna dos quilombolas, contudo, possuem em sua gênese um fazer feminino. Desta forma, é nesse ponto que nasce a ideia de quilombo como invenção negra e feminina (Silva, 2022, p. 112).

Embora essas práticas e contribuições femininas não sejam visualizados nos escritos, permanecem vivas nas memórias e nas oralidades dos grupos quilombolas. Um exemplo emblemático de liderança feminina no contexto quilombola é Tereza de Benguela, uma figura histórica que simboliza a resistência e a liderança das mulheres afro-brasileiras. Tereza de Benguela, líder do Quilombo do Piolho, localizado em Vila Bela da Santíssima Trindade, em Mato Grosso, é reconhecida por sua contribuição significativa na luta contra a escravidão e na organização de uma sociedade autônoma e estruturada no interior do quilombo.

Assim como nas concepções de Diop e Amadiume sobre o matriarcado africano, a trajetória de Tereza de Benguela ilustra como as mulheres quilombolas assumem posições de liderança e

7 Ifi Amadiume, intelectual nigeriana que trabalha com o conceito de matriarcado e unidade matricêntrica para interpretação das sociedades africanas (School, 2016, p. 6).

moldam a vida comunitária com base em legados de resistência e empoderamento. O papel das mulheres quilombolas é fundamental para a preservação e a continuidade das práticas culturais e sociais das comunidades quilombolas, refletindo a profunda influência das estruturas matriarcais africanas na formação das sociedades quilombolas no Brasil. Na Comunidade Abolição, as mulheres quilombolas emergem como pilares de ancestralidade e, neste contexto de opressão e racismo, suas contribuições são testemunhos da sua força e centralidade social.

Genealogias de cuidado e liderança feminina

Me ensinaram que o cuidado está associado a ajudar, a ser útil para as pessoas da comunidade de diversas maneiras. O cuidado, na concepção local, emerge em várias relações, como na maternidade, na limpeza da própria casa, no ato de benzer, de curar, de fazer nascer, de garantir algum direito para a comunidade, de aconselhar, dentre tantas outras possibilidades voltadas para o interior da comunidade. Quando é para fora não é cuidado, mas servir, ser explorada em uma relação de poder na qual são inferiorizadas. (2020, p. 02)

Quando falamos de cuidado no universo das mulheres negras, movemo-nos entre duas dimensões que se entrelaçam: de um lado, o cuidado como exploração e sobrecarga historicamente naturalizadas; de outro, o cuidado como estratégia política de existência coletiva. Trataremos aqui da segunda dimensão, em consonância com o debate sobre o matriarcado africano apresentado anteriormente, sem perder de vista as tensões e riscos de romantização apontados pela literatura (hooks, 1995; Pires; Fonseca; Padilha, 2016; Piedade, 2018).

Tomamos bell hooks como referência para pensar a questão do cuidado. Intelectual feminista negra, hooks demonstra como o cuidado foi naturalizado como servilismo imposto às mulheres negras e como pode ser reconfigurado como prática emancipatória. Em *Tudo sobre o amor* (2021), ela propõe uma ética do amor entendida como

prática política composta por cuidado, responsabilidade, compromisso, respeito, confiança e conhecimento. Ao deslocar o cuidado do campo da abnegação compulsória para o da ação coletiva, hooks permite ler alianças, redes de proteção e práticas de cura como infraestrutura de sobrevivência e de produção de dignidade.

Nessa chave política, o cuidado é prática de preservação da vida e da cultura, ancorada em horizonte afrocentrado de ancestralidade e transmissão intergeracional. Mulheres negras lutam e lutaram para manter o povo vivo, tecendo redes de apoio e práticas de cura que organizam a sobrevivência coletiva no cotidiano (Carneiro, 2003; Cardoso, 2014). Assim, o cuidado aparece menos como afeto ou serviço e mais como tecnologia social que estrutura vínculos, memória e continuidade. É nesse horizonte que, em Abolição, apresento formas comunitárias de cuidado que se materializam na liderança de Georgina Maria da Chaga, Natalina Augusta da Cruz e outras mulheres e, adiante, nas práticas de benzeção e no trabalho das parteiras que embora não componha mais a realidade da população demonstra a atuação contínua da mulher quilombola nas ações comunitárias e de bem coletivo.

Atualmente, a população da Comunidade Quilombola Abolição se organiza em duas associações que defendem os interesses coletivos no campo jurídico (processos administrativos e judiciais pela titulação e por políticas públicas) e no âmbito interno da própria comunidade. Ambas são presididas por mulheres, Georgina Maria da Chaga e Natalina Augusto da Cruz. Sua atuação à frente dessas entidades, na luta pelo território e pelo acesso a direitos, constitui uma forma de cuidado comunitário e de liderança feminina que ressoa com leituras do matriarcal em certas formações africanas discutidas por Cheikh Anta Diop e Ifi Amadiume, e dialoga com os legados de mulheres da própria comunidade que as antecederam.

O primeiro ofício enviado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, conforme a Instrução Normativa n. 57, de 2009, que regulamenta os procedimentos de identificação e

titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, solicitando a continuidade do processo administrativo, foi emitido por Georgina Maria da Chaga. Como pessoa física, ela formalizou o pedido de reconhecimento das terras ocupadas pela Comunidade Quilombola, em um requerimento datado de 20 de outubro de 2010, em conformidade com o estabelecido no Artigo 7 da referida instrução normativa.

A partir de 2012, com a criação da primeira associação rural do quilombo, a Associação Rural Quilombo Abolição (ARQA-MT), Georgina passou a atuar como presidente, representando sua comunidade no diálogo com o Estado pela titulação e pela implementação de políticas públicas. Contudo, outros membros da comunidade em outros mandatos também presidiram a ARQA/MT.

Em 2020, foi registrada uma nova entidade, a Associação Rural Comunidade Abolição (ARCA – MT), na qual Georgina foi novamente eleita presidenta⁸, reafirmando seu protagonismo na luta comunitária. Sob liderança de Georgina, a ARCA-MT tem se tornado um espaço vital para a mobilização e organização da comunidade, promovendo ações que visam a titulação das terras, valorização da cultura, educação e saúde. Como presidenta de uma das associações, representa a comunidade na luta pela titulação das terras, um espaço fundamental para a preservação da identidade e das tradições ancestrais. Em depoimento ao jornal *Conexão MT*, ela afirma:

“Nasci e criei lá, não saí de lá, vivo lá. Tô aqui, mas vivo aqui e lá. Lá é gostoso e quero voltar pra lá de novo. Vou voltar em nome de Jesus. Nós queremos que o INCRA decida sobre a terra, porque nós estamos lutando...” (Florentino, 2022).

8 Atualmente (2024) há duas associações quilombolas na Comunidade Abolição, ambas presididas por mulheres. As informações utilizadas nesta pesquisa, como já informado anteriormente, foram retiradas de fontes públicas e acessíveis, como dissertações, entrevistas, reportagens e registros oficiais. No entanto, por respeito à decisão de uma das lideranças, de não participar desta pesquisa, optou-se por não incluir informações detalhadas sobre sua trajetória. Esta escolha se alinha aos princípios éticos de escuta, consentimento e valorização da autonomia das mulheres quilombolas.

Figura 7 – Georgina Maria da Chaga discursando no Encontro GEPEQ, realizado na E.E. Quilombola Maria Arruda Muller.



Fonte: Facebook da E.E. Quilombola Maria Arruda Muller.

A declaração de Georgina reflete seu compromisso e sua determinação em liderar a comunidade na busca por seus direitos, ressaltando a titulação das terras como um passo fundamental para garantir a continuidade cultural e a qualidade de vida da Comunidade Quilombola Abolição. Essa luta materializa a afirmação de Angela Davis: “quando uma mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Davis, 2017).

Essa forma de liderança feminina não surge do nada, ela é reflexo de uma herança cultural rica e duradoura que atravessa gerações. Georgina, nascida no Quilombo Abolição, representa uma continuidade histórica que se liga à sua avó Elídia Ignez da Silva, mulher que até hoje é lembrada por sua força, pelo ofício de parteira e benzedeira,

que segue sendo repassado de geração à geração; mantendo viva a chama da ancestralidade que define a singularidade da comunidade.

À luz de bell hooks, o cuidado não é destino “natural” feminino, mas uma escolha política comunitária que protege vidas e cria pertencimento. No parto tradicional, esse cuidado se materializa como infraestrutura de permanência: organiza pessoas, tempos, plantas e rituais, tecendo laços que reatam corpo, família e território (hooks, 1990; 2021; Bellacasa, 2016). Nesse contexto,

As parteiras são mulheres detentoras de conhecimentos tradicionais, de técnicas e do respeito dado por outras mulheres e suas comunidades. Aprenderam com suas mais velhas a reconhecer o poder da natureza e das divindades; a utilizar as ervas e as raízes no momento do parto; e exercer a caridade e irmandade ao estarem disponíveis a qualquer hora do dia ou noite, a qualquer distância para cuidar das mulheres em processo parturitivo; a ter paciência e esperar o momento da mulher e da criança darem o sinal de que “chegou a hora” e que precisarão dela; a ensinar às mulheres como se cuidarem durante o resguardo e também da criança. (Santos, 2016, online)

E seguindo essa linha de raciocínio, Florentino (2022), repórter da revista online *Conexão MT*, destaca que a assistência ao parto na Comunidade Abolição era uma prática integralmente conduzida por parteiras locais, refletindo uma tradição profundamente enraizada na memória coletiva da população quilombola. Ele observa que todos os bebês que nasciam na comunidade eram auxiliados por parteiras, um grupo composto por mulheres da própria comunidade. Entre as parteiras mais renomadas, Dona Elídia, avó de Georgina, e Dona Joana Pedrose, se destacam.

Como teastemunha desta memória coletiva que sobrevive ao tempo sendo repassada de geração a geração, trazemos a fala do Sr. Virgínio, nascido e criado na comunidade Abolição. Em depoimento concedido ao Senhor Luiz Torquato (2012), esposo da quilombola e presidenta da Associação Rural Quilombo Abolição (ARQA – MT),

onde rememora com saudade dos tempos em que Dona Elídia realizava os partos na comunidade:

Dona Elídia era uma parteira, toda aquela vizinhança que tinha família, era dominado por ela depois de Deus, ela era uma dona muito respeitadora. Batia a dor numa mulher, ela já estava lá, cuidava, tudo passava. Quando essa véia morreu, nós tudo sentimos. Depois que ela falava, ninguém falava que era mentira. (Virgínio, 2012)⁹

A conexão que as parteiras tinham com as famílias unia gerações. Um evento íntimo que acontecia no ambiente familiar, assistido por mulheres com conhecimentos ancestrais, curandeiras ou comadres, cuja participação não resumia ao momento do nascimento do bebê, mas no preparo da mãe antes e depois do parto. Como observa Santos (2016):

O nascimento é o desfecho de um evento biológico, natural, social e familiar, essencial à manutenção da espécie humana. Desde o surgimento dos seres humanos, a arte de partear foi desenvolvida pelas mulheres, sendo os saberes e práticas por elas desenvolvidos, transmitidos umas para as outras, em forma de conhecimento e herança ancestral. O ato de partear, executado pelas parteiras, é mediado pela cultura, e está fortemente ligado aos sistemas de valores, crenças e costumes de um determinado grupo. Neste sentido, as parteiras tradicionais são mulheres que possuem vínculos com as mulheres e com as famílias da comunidade onde habitam, sendo, portanto, parte daquela realidade sociocultural e o momento do parto, por sua vez, faz submergir lembranças da nossa ancestralidade (Santos, 2016).

Na Comunidade Quilombola Abolição, as figuras da Dona Elídia e Dona Joana Pedroso são reverenciadas com profundo respeito. Suas trajetórias integram a memória coletiva local e são fundamentais para a identidade cultural da comunidade.

⁹ Os depoimentos presentes nesta seção foram recolhidos a partir de fontes públicas, com o intuito de valorizar a memória e os saberes tradicionais da Comunidade Abolição, tendo sido utilizados com o devido cuidado ético e respeitando a dignidade dos sujeitos envolvidos.

Essas lembranças atualizam a continuidade da tradição oral que, como Amadou Hampâté Bâ afirma, “a tradição africana concebe a fala como um dom de Deus” (1980, p. 172), ressaltando o papel da oralidade na preservação de saberes partilhados. Ao cuidar da memória, a comunidade fortalece a resistência cultural e a afirmação de sua identidade, sobretudo em contextos de histórica marginalização das vozes femininas. É nesse terreno que se sustentam práticas de cuidado como a benzeção, que o próximo parágrafo desenvolve.

No Brasil, a prática da benzeção está enraizada na religiosidade popular; fruto de cruzamentos étnico-religiosos sob a assimetria da colonização, ela se expressa na força da palavra, no gesto e no uso de ervas guardadas nos quintais, articulando cuidado do corpo e do espírito, memória e pertencimento comunitário. Entre rezas, banhos, chás e garrafadas, circula por linhagens familiares e redes de vizinhança, adaptando-se aos contextos sem perder o núcleo de proteção e cura. Em Abolição, essa trama aparece nos quintais de arruda, guiné, alecrim e no ofício de benzedeiras como D. Georgina e D. Enedina, onde o cuidado se torna política cotidiana de manutenção da vida.

Importa registrar que o uso de ervas não é regra entre todas as pessoas que benzem. Há linhagens que se apoiam sobretudo na palavra, na imposição das mãos, no sinal da cruz e em objetos devocionais como terço, vela e água. As escolhas variam conforme o dom, a transmissão familiar, a fé e a disponibilidade local.

De acordo com Florentino (2022), em reportagem sobre Abolição, registra: “A Comunidade praticava a “benzição”, quando ficavam doentes as pessoas iam até a benzedeira. O tratamento das doenças era feito basicamente pelas benzedeiras e por remédios caseiros, feitos com ervas da região” (Florentino, 2022).

França (2019) narra que,

Na família Chagas, há duas benzedeiras: D. Georgina e D. Enedina. As irmãs utilizam arruda, guiné e alecrim. Inclusive, cultivam essas plantas medicinais, como disse D. Enedina: “Eu tenho plantio na

minha casa de remédio, pessoal tudo vai pra lá quando quer remédio, vai pra lá, faço banho... meu, meu, isso tá até pra onde? Pra Itália, uma mulher levou pra Itália esse banho” (Sra. Enedina Martins, entrevistada por França, 2018). A senhora Georgina relatou que: “Pras crianças vir no médico, só quando tá já... nós não vinha no médico, até hoje eu sou assim, lá em casa nós primeiro benze, aí vê que não dá jeito, aí nós procura médico”. (França, 2019, p. 105)

Recupera ainda que,

A prática da benzeção é passada também dos mais velhos para os mais novos. A senhora Enedina disse não ter recebido de ninguém, pois a benzeção dela é um dom. Mas quando ficam idosas e já não podem mais exercer o ofício, o confiam a alguém na linha sucessória, a quem ensinam como fazê-lo. A benzeção resistiu ao tempo, às mudanças, já as parteiras, que durante muito tempo trouxeram ao mundo vários membros da comunidade quilombola, hoje, em decorrência do avanço da medicina e à realização dos partos em centros médicos, já não atuam mais. (França, 2019, p. 104)

O depoimento de D. Enedina Maria das Chagas e o de D. Georgina Maria da Chaga, apresentados por Michele França (2019), evidenciam a centralidade das ervas e do manejo dos quintais no cuidado cotidiano, bem como a força da transmissão intergeracional que sustenta a benzeção como prática comunitária de saúde e memória.

Considerações finais

O percurso analisado mostra que, em Abolição, práticas de cuidado como benzeção, partejamento, educação das crianças e organização associativa operam como mediações entre memória e território. Nas mãos de mulheres quilombolas, essas práticas sustentam vínculos intergeracionais, preservam saberes e mantêm vivo o pertencimento mesmo na desterritorialização, sem romantizações ou heroicização. A memória transmitida por essas mulheres reafirma a terra como referência viva e atualiza o sentido de retorno e de direito, num cenário de expropriações e de morosidade estatal. Assim, a centralidade do

cuidado e da memória no cotidiano constitui fundamento da resistência em Abolição e orienta as lutas presentes por reconhecimento territorial e dignidade.

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Mariléa. Território de afetos: práticas femininas antirracistas nos quilombos contemporâneos do Rio de Janeiro. **História Oral**, v. 24, n. 2, p. 293-309, 2021.
- AMADIUME, Ifi. **Reinventing Africa**: Matriarchy, Religion and Culture. London: Zed Books, 1997.
- ANDRADE, Sandra Maria da Silva; FERNANDES, Ana Carolina Araújo. Eu sempre fui atrevida”: alguns movimentos de uma filha de Xangô na luta quilombola. In: DEALDINA, Selma dos Santos (org.) **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas, p. 109-127, 2020.
- BÂ, Amadou Hampâté. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. Brasília/Paris: Unesco, 1980
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo, Brasil: Jandaíra, 2020
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.
- DEALDINA, Selma dos Santos. **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. (No Title), 2020.
- DIOF, Cheikh Anta. **Unidade Cultural da África Negra**: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Editora Pedagogo. Lisboa, 2014.
- FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação Escolar Quilombola**: Uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria Arruda Muller. Cuiabá: UFMT, 2015.

FLORENTINO, Rogério. Quilombo Abolição: a luta de um povo para retornar à sua terra. **Conexão MT**, 10 de julho de 2022. Disponível em: <https://conexaomt.com/destaque/quilombo-abolicao-a-luta-de-um-povo-para-retornar-a-sua-terra/>. Acessado em: 19 nov. 2023.

FRANÇA, Michele Corrêa de. **Identidades na Perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT**. 2019. 256 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

GILLIAN, Angela. **Anais do Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo**: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, Brasília, 1996.

AMADIUME, Ifi. **Re-inventing Africa**: Matriarchy, Religion and Culture. Interlink Publishing Group, 1997.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Instrução Normativa n. 57**, de 20 de outubro de 2009. Brasília: INCRA, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

MANFRINATE, Rosana; SATO, Michelè. A caminhada das mulheres quilombolas de Mata Cavalo delineando seu território por entre as trilhas da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 28, p. 15, 2012.

MENDES, Maria Aparecida. **Marias Crioulas**: emancipação e aliança entre mulheres no enfrentamento à violência doméstica em comunidades tradicionais. 2019, Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais – MESPT) – Universidade de Brasília.

SANTANA, Junia Auxiliadora; SILVA, Regina Aparecida; DALLA NORA, Giseli. Aprendizagens da terra nas narrativas das mulheres do Quilombo Mata Cavalo. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade – RIET**, v. 1, n. 1, p. 97-115, 2020.

SANTOS, Cristiane dos. **A arte de partejar**: o legado das parteiras tradicionais como herança ancestral e os impactos para a saúde das mulheres. Geledés - Instituto da Mulher Negra, 2016. Acessado em: 07 jul. 2023 Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.geledes.org.br/arte-de-partejar-o- legado-das-parteiras-tradicionais-como-heranca-ancestral-e-os-impactos-para-saude-das- mulheres/ &ved=2ahUKEwigmtCSnMqLAXWGPrkGHekrAV8QFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw2Gy87 NiUzGgSd8_h4JZS4m

SILVA, Givânia Maria da. **O Quilombo de Conceição das Crioulas**: uma terra de mulheres: luta e resistência quilombola. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.



Contribuição dos estudos de gênero e interseccionalidade para pensar as vítimas de crimes de estupro

Paula Souza da Cunha¹

O presente ensaio propõe uma análise crítica da persistente violência sexual no Brasil, concentrando-se no crime de estupro. A relevância do tema é inegável, visto que o país exibe índices anualmente alarmantes de violência contra a mulher. Conforme evidenciam os dados mais recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (2023/2024), o estupro e o estupro de vulnerável não são apenas incidentes isolados; eles constituem o eixo central das notificações de crimes sexuais, refletindo uma crise estrutural que transcende a esfera da segurança pública.

Essa estatística brutaliza não apenas as vítimas, mas também revela a profunda falha do sistema de proteção e da cultura de responsabilização no país, exigindo uma investigação que ligue a alta incidência desses crimes à impunidade percebida e às raízes patriarcais que sustentam a vulnerabilidade das mulheres e pessoas vulneráveis, compreendendo que os crimes de violência sexual, como o estupro e estupro de vulneráveis precisam ser pensados sob uma ótica também política, retirando-o da esfera do íntimo/privado para uma construção de debate público, para que haja de fato ações que oportunizem uma mudança estrutural na sociedade, considerando que

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História – PPGHIS pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: prof.paulacunha2@gmail.com

(...) para a Justiça, os crimes contra as mulheres serão sempre – e isso é uma categoria, “um crime menor”: nesse esquema cognitivo afetado pela noção de gênero da modernidade colonial, a Justiça sempre verá as violações contra nós como crimes menores. (Segatto, 2022. p. 23)

Importa esclarecer que no Código Penal Brasileiro, os artigos que tratam dos crimes acima citados são os de número 213 e 217-A, sendo a definição de estupro pautada no art. 213, pelo conceito de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, Lei n. 12.015/2009). Já a tipificação do estupro de vulnerável traz a seguinte definição “ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos” (BRASIL, Lei n. 12.015/2009).

Conhecer conceitualmente a diferença dos dois tipos de crimes é importante para perceber suas características, enquanto o estupro considera a violência e/ou grave ameaça, no estupro de vulnerável essa condição desaparece, portanto, considera que essa vítima é vulnerável devido a incapacidade de consentimento.

Independentemente da tipificação entre estupro e estupro de vulnerável, essa violência atravessa, sobretudo, os corpos femininos, como alvos da dominação masculina, portanto, o estupro é um crime complexo de ser analisado, é preciso para pensarmos historicamente a respeito dessa violência, compreender que o estupro seja um acontecimento histórico, um crime que ao longo dos anos recebeu diversas caracterizações jurídicas e sociais, percebendo também que a criação discursiva relacionada a violência do estupro permite construir uma historicidade para esse crime e para além, para pensar nas mulheres como sujeitas históricas e políticas, assim como a antropóloga Rita Segato, entendo que “o estupro não é um ato sexual, é de poder, de dominação²”.

2 SEGATO. Rita. O estupro não é um ato sexual, é de poder, de dominação', diz Rita Segato, a feminista que inspirou 'O estupro é você', entrevista concedida a Mar Pichel. BBC News Mundo em 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50735010>. Acesso em: 14 set. 2024.

De modo que a justificativa para reflexão desse tema é essencial diante de números, mas principalmente porque não podemos coadunar com tal crime, olhar para os dados, demonstram a urgência de se tratar o estupro como fenômeno histórico-social.

Os números de 2024 que o Anuário Brasileiro de Segurança Pública apresenta, em dados absolutos, que foram 87.545³ mil registros de estupro e estupro de vulneráveis, mesmo diante de números tão altos, há uma realidade silenciada, que é a subnotificação, portanto, diante desse alarmante cenário, a questão central que se coloca é: como essa violência é possível e por que a incidência de casos de estupro contra mulheres se mantém tão elevada?

Estes dados são importantes marcadores, pois para buscar as respostas acima, é necessário olhar o passado na perspectiva não de encontrar uma única verdade, mas sim, de compreender como chegamos até aqui, como historicamente o estupro enquanto crime foi sendo construído e como as mulheres foram pensadas a partir dessa violência.

O estupro seria o ato de violência sexual mais devastador, pois como já dito anteriormente, atinge o corpo físico e mental, demonstrando o quanto “O estupro é um ato de violência, humilhação e controle sobre o corpo da mulher que se expressa pelos meios sexuais” (FBSP, 2016. p. 04), assim Segato aponta, de que “o estupro não resulta de uma cultura particular. Trata-se da evidência da continuidade e da exacerbação de uma ordem política arcaica: o patriarcado” (Segatto, 2022, p. 15) e, acrescento: do colonialismo.

Nesse sentido, compreender que as possibilidades de pesquisa, como o do tema em tese, foram permitidas devido aos debates sobre gênero⁴, pois, estes abriram um campo de discussão que possibilitou

3 Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. P. 179. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 29 set. 2025.

4 O debate que apresento aqui parte de duas autoras, Joan Scott e Judith Butler, as escolhi pois acredito que neste trabalho ambas são importantes para compreensão que os estudos

refletir sobre o trabalho historiográfico e em que medida as condições acadêmicas favoreceram para que mulheres fossem de objeto de pesquisa para sujeito histórico, emancipadas e não apenas isso, ouvidas, pois existem diferenças entre o que é história das mulheres e estudo de gênero⁵.

A importância das discussões nos estudos de gênero é fundamental para a compreensão também de como a noção de feminino foi construído em oposição ao masculino, refletir sobre a complexidade, bem como a problemática envolvida nessas construções discursivas que naturalizam formas de ser mulher e de ser homem e que “rompem as categorizações de corpo, sexo, gênero e sexualidade, ocasionando a resignificação subversiva e sua proliferação, além da estrutura binária” (Butler, 2015, p. 13).

Considerando que mesmo dentro do movimento feminista há ideias que se encontram e convergem para interesses comuns, como também diferenças de pensamentos e interesses que favorecem a ampliação das ações políticas para além da ideia de que todas as mulheres são iguais, pois não são. Apesar da construção social do que é ser “mulher” como um agrupamento do feminino em oposição a um outro, masculino, numa estrutura binária sexo biológico/gênero, o debate nos estudos de gênero trazido por Judith Butler desconstrói esse binarismo, em que o sexo biológico aparece como marcador de uma identidade natural e de lugar social.

O gênero é uma construção histórica, assim como a noção de sexo/sexualidade, em que marcadores biológicos, classificaram hierarquizando mulheres como inferiores, frágeis, incapazes em relação

de gênero devem ser fortalecidos, pois ainda temos muitas conquistas a galgar a fim de que direitos fundamentais sejam garantidos e para além disso, com muita esperança de que um dia todas as formas de existir sejam respeitadas.

5 Para compreender as diferenças existentes entre o que seria uma história das mulheres e estudo de gênero o texto *Womens and Gender History*, de Julie Des Jardins, exemplifica essas distinções a partir da página 136, no início do texto, pois para ela gênero abrange outros tópicos, outro ponto importante apontado por essa autora é que a história das mulheres e estudo de gênero, surgem pela politização e criação de novas áreas do conhecimento histórico.

ao homem, permitiram que o poder do patriarcado realizasse a desumanização da mulher e é o que perpetuou a normalização da ideia de submissão feminina.

O problema trazido por Joan Scott no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, permitiu compreender como as categorias mulher e homem são construções históricas, culturais e sociais. Nessa proposta, o estudo de gênero faz-se importante, visto que o debate iniciado por Judith Butler, Joan Scott e tantas outras continuam pertinentes, pois demonstram como é difícil romper com os horizontes normativos que permitiram ao longo de uma construção histórica social, dar a fala e a escuta para aquelas que não foram pensadas como sujeitos históricos e sim colocadas à margem dos grandes acontecimentos.

Faz-se necessário historicizar conceitos que aprisionam as formas de vida numa única possibilidade de existência, possibilidade essa que preencheriam os requisitos do que é normal, correto e natural, excluindo todas as demais existências que fogem dos requisitos acima apontados. Aponto isso, pois mulheres vítimas de estupro não são iguais, como demonstrado anteriormente, estupro e estupro de vulnerável, não são o mesmo crime, e em se tratando especialmente de violência sexual, onde a violência atinge dimensões profundas do ser.

Sendo assim, por meio da pesquisa histórica, intenciona-se verificar quanto do patriarcado, do machismo, da misoginia, dentre outros, estão presentes nos crimes de estupro. Um olhar interseccional torna-se necessário também, pois toma-se consciência de que as mulheres sofrem ao mesmo tempo uma ampla e complexa rede de opressões. A necessidade desse olhar interseccional reside na consciência de que a mulher não é uma categoria monolítica. Conforme a conceituação original de Kimberlé Crenshaw (1991), e posteriormente desenvolvida por teóricas como Patricia Hill Collins, a interseccionalidade é a estrutura analítica que demonstra como as diversas categorias de opressão – como raça, classe, gênero e sexualidade – não se somam, mas sim se entrelaçam e se interagem simultaneamente, criando

experiências de violência e exclusão únicas. Aplicado ao crime de estupro, esse referencial é crucial para verificar o quanto o patriarcado, o racismo e a misoginia atuam de forma conjugada, desnudando a prática perpetuada pelas heranças coloniais nas relações sociais e na ideia de propriedade sobre os corpos/sujeitos femininos.

Assim, a interseccionalidade possibilita o reescrever a história e inserir personagens para a compreensão das nossas relações enquanto sociedade, inclusive repensarmos as nossas ações individuais nessa perspectiva de que nada é natural, de modo que o crime de estupro não é natural, tendo sido construções históricas perpetuadas, transformando-se dentro desse processo de opressão e exploração social.

Nessa perspectiva e dos estudos de gênero coloca-se em primeiro plano essas mulheres vítimas de estupro. Outra possibilidade é a compreensão de como esse crime perpassa questões da opressão do ponto de vista racial, desnudando a prática perpetuada pelas ações coloniais nas relações sociais, especialmente na ideia de propriedade dos corpos/sujeitos, assim o conceito de interseccionalidade já mencionado pode ajudar a compreender melhor essa confluência de opressões que atravessam as mulheres.

Desconstruir a objetificação da mulher, dando-lhe o protagonismo histórico se faz necessário, pois oportuniza a refletir as relações e construções históricas que permitiram a objetificação das mulheres e nesse sentido, pensar quem são essas mulheres que aparecem como vítimas de violência sexual é importante para pensarmos a estrutura social existente em que o crime de estupro continua sendo perpetuado, trazendo o olhar que propõe a Rita Segatto quando argumenta que há uma estrutura patriarcal que permeia os crimes de estupro e que é preciso ver sob um prisma político.

O que acontece quando um corpo é apropriado, dominado, estuproado. Sem entender o caráter inteiramente político do ato do estupro e a estrutura do poder particular que ele sugere, torna-se impossível compreender a natureza desse crime no mundo contemporâneo. (Segatto, 2022, p. 17)

De modo que é necessário pensar em quem são as vítimas de estupro, uma vez que o quantitativo presente no Anuário Brasileiro de Segurança Pública em 2021⁶ as mulheres negras que apareciam em dados tímidos, produzindo um indicador que no crime de estupro não existiria grande diferença racial entre as vítimas, porém pesquisas como as que foram realizadas pelos institutos Locomotiva e Patrícia Galvão⁷, acerca das percepções em relação ao crime de estupro, ambos destacaram que 64% da população e duas em cada três mulheres, disseram conhecer ao menos uma mulher/menina que já foi vítima de estupro, a pesquisa traz ainda que 57% dos entrevistados acreditam que as mulheres negras são as principais vítimas desse crime no Brasil, portanto, os dados apresentados pelo Anuário de Segurança Pública em 2021, divergiam dos dados dos institutos acima mencionados, demonstrando a lacuna entre a percepção social de que as mulheres negras são as maiores vítimas e os dados extraídos das ocorrências efetivamente registradas.

Acompanhando as publicações do Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 a respeito dos dados coletados em 2024, é que as vítimas declaradas como negras aparecem com uma soma de 55,6%⁸, considerando cidades com mais de 100 mil habitantes, tendo sido um apontamento do próprio relatório de que a diferença entre vítimas negras e brancas, pode ainda ser maior, haja vista que ainda é frágil a categorização raça/cor no momento da notificação do crime, nesse sentido, alinham-se as pesquisas do ano de 2021 mencionadas acima que já apontavam para o fato de que mulheres/meninas pretas/pardas representam um percentual maior de vítimas de estupro.

6 Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário da Segurança Pública 2021*. Ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 20 jun. 2022.

7 Fonte: https://assets.institucional.pg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2022/03/IPatriciaGalvao_LocomotivaPesquisaDireitoaoAbortoemCasodeEstuproMarco2022.pdf.

8 Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *Anuário da Segurança Pública 2025*. Ano 19, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 15 ago. 2025.

Portanto, a marcação “raça/cor” nos dados de 2024 representam um pequeno avanço, embora ainda existam subnotificações e como apontado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública seja frágil devido a prática de no momento em que é realizada a confecção dos registros de ocorrências não haver a marcação desse campo pelo agente que esta acolhendo a denúncia, podendo ser essa ausência pensada sob diferentes aspectos, e em especial a da existência do racismo institucional/estrutural.

Trazendo o contexto de Mato Grosso dentro do cenário nacional, os dados de 2024 apontam que o estado ocupou o 11º lugar no Anuário de 2025 em relação aos crimes de estupro e estupro de vulnerável registrados, sendo as cidades com maior incidência desses crimes: Sorriso, Tangará da Serra, Sinop e Cuiabá. Destaco aqui que a capital Cuiabá entre os anos de 2018/2019 foi apontada como a 4ª capital com maior taxa de estupros no país, considerando a taxa de casos a cada 100 mil habitantes⁹.

Entender que o crime de estupro envolve questões interseccionais que atravessam questões de gênero, raça e classe, possibilitam verificar as construções do patriarcado em torno da violência sexual do estupro, e que por se tratar de uma violência que invade não só o corpo feminino, mais que engendram outras formas de violência e opressão. Por isso, a partir das narrativas em relação aos crimes de estupro, podemos pensar a ideia da desumanização dos corpos, pensar o uso do corpo do feminino numa perspectiva de estar disponível aos desejos masculinos, objeto de dominação e exercício desse poder patriarcal.

Possibilidades de pesquisas foram oportunamente construídas também com a própria mudança social a partir dos anos 60 com a inclusão e o avanço de pesquisas de gênero¹⁰. Nesse sentido, quando

9 Dados disponíveis no *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2018*. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf.

10 O livro *Pensamento feminista conceitos fundamentais*, organizados por Heloisa Buarque de Hollanda ed. Bazar do tempo, em 2019, reúne diversas teóricas do movimento feminista, possibilitando a compreensão das fases/ondas que o movimento feminista produziu, importante

Joan Scott apresenta o gênero como categoria analítica demonstrando que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 21).

Neste sentido, a complexidade do fenômeno requer uma abordagem que considere a interseccionalidade das opressões sofridas pelas vítimas. Levanta-se, portanto, a questão central deste estudo: Como as narrativas midiáticas e jurídicas representam essas mulheres, atentas à sua condição de múltipla vulnerabilidade? A dificuldade em capturar a agência e a voz dessas vítimas é agravada pela constatação de que “a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina [...], o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 66-67).

Pensando nessas questões, o Caso Cristiane, crime de estupro e homicídio ocorrido em 09 de dezembro de 1992, serve como estudo de caso para auxiliar na compreensão das narrativas veiculadas sobre as vítimas. O impacto desse evento, que estampou capas de jornais e cuja repercussão se estende por mais de três décadas, valida sua relevância como objeto de análise. O interesse nesse caso se deu não só pelo fato do crime de estupro e homicídio tê-la vitimado, como também pelo fato de não haver responsabilizados pelo crime, e, sobretudo pela produção jornalística, o não esquecimento feito pela mídia onde o crime¹¹ é rememorado.

De modo que é necessário, historicizando esse passado, no caso a violência sexual do estupro, compreender que conceitos utilizados possuem sentidos e significados de acordo com o contexto de cada período histórico. Nessa perspectiva, a análise arqueológica dos discursos, tal como proposta por Foucault (1987), é fundamental para

ressaltar que compreender os caminhos teóricos e metodológicos das produções feministas, bem como as contribuições de cada uma delas são importantes para amplificação do debate das produções acadêmicas e das conquistas sociais que o feminismo vem alcançando.

11 Acesso em: 01 dez. 2022 e disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/editoriais/caso-cristiane/27833>. <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/crime-faz-14-anos-sem-condenados/129251>.

entender que, embora a palavra ‘estupro’ permaneça, seu uso e seu significado social mudam, evidenciando a historicidade dos conceitos. Ademais, a própria relação texto/leitor exige rigor, pois, como ensina Certeau (1982), a escrita da história não é neutra; todas as significações se concretizam na leitura. O uso da linguagem, portanto, deve ser analisado e levado à reflexão, pois a própria palavra, o conceito, possui uma história que molda a nossa compreensão da vida e do passado.

Dentre dessa relação história/narrativa, ainda temos a relação texto/leitor. Todas as significações dadas ao trabalho historiográfico só vão se concretizar durante a leitura, e cada leitor lê de acordo com sua subjetividade. Assim o uso da linguagem, deve ser analisada e levada a reflexão, pois a própria palavra, conceito, possui história. Assim, como os sentidos que a tipificação do que é estupro e estupro de vulnerável foram sendo modificados ao longo dos anos, fato que pode ser observado considerando o Código Penal de 1940 em sua primeira versão, em que a definição do que era estupro é diferente do que hoje está vigente na legislação brasileira.

Compreender que a linguagem não é neutra e que nela existem sentidos e significados, ajudam a compreender a importância que devemos dar para o uso da linguagem dentro do campo histórico, pois é por meio das palavras que damos sentido, entendimento, compreensão da nossa vida e assim também o fazemos com o passado.

O reconhecimento de que a linguagem não é um veículo neutro que simplesmente descreve o passado, mas sim um campo de força onde os sentidos são construídos e disputados. A historicização de conceitos, portanto, é crucial, pois, mesmo que o termo “estupro” permaneça o mesmo ao longo do tempo, seu significado legal, social e moral muda radicalmente de acordo com o contexto histórico. A análise da evolução semântica desses termos, à luz da Arqueologia do Saber de Michel Foucault, permite desnaturalizar as categorias e compreender como o discurso – especialmente o jurídico e o midiático – opera como um poder que define o que pode e o que não pode ser dito sobre a mulher e a violência sofrida por ela. Investigar a permanência e as

transformações desses discursos revela as estruturas de dominação que sustentam a violência, entendendo o estupro não apenas como um ato individual, mas como um fenômeno discursivamente construído que reflete as relações de poder vigentes.

Ademais, a dimensão da narrativa e da escrita da História merece reflexão aprofundada. O trabalho historiográfico não consiste apenas em encontrar fatos, mas em dar-lhes forma, voz e sentido. Segundo Michel de Certeau, a história é uma prática de escrita que opera na fronteira entre um lugar social (o presente do historiador) e o passado que se busca apreender.

Quantas outras Cristiane existem e não tiveram/têm o mesmo empenho da mídia na divulgação do crime e na busca do culpado. Qual o interesse da mídia em não deixar o caso Cristiane cair no esquecimento? Qual é a diferença da Cristiane para as outras tantas mulheres negras estupradas? Será a morte o fator de potencialização do crime de estupro? O fato de a Cristiane ser negra e universitária, rompe com o lugar de subalternidade normatizado pela sociedade fez e/ou faz diferença?

Embora o Caso Cristiane, crime de estupro e homicídio ocorrido em 1992, seja utilizado como estudo de caso central, um outro caso de estupro/homicídio demonstra os indícios da seletividade na visibilidade midiática, neste ponto, questiono a disparidade na cobertura conferida a outra mulher negra estuprada e morta, cuja visibilidade pública e midiática foi significativamente menor. Por que Juliene¹², não teve/tem tanta visibilidade na mídia? Seria a diferença social e econômica entre as jovens, uma é mulher negra universitária e a outra mulher negra vendedora, um fator a ser pensado?

Juliene teve seu corpo encontrado na região do CPA, região considerada periferia da capital, e em uma das reportagens foi divulgado que ela teria ido ao pagode na noite anterior ao assassinato. Numa

12 Acesso em: 01 dez. 2022 e disponível em: <https://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/nao-ha-justica-pra-nos-diz-mae-de-jovem-morta-ha-quatro-anos-em-mt.html>.

perspectiva de analisarmos a narrativa que aponta onde a vítima esteve, qual o interesse em pontuar os espaços de lazer/prazer da vida de uma mulher livre? Essa seria uma informação que traria benefício para a elucidação do caso? Ou serviria para aguçar a subjetividade dos leitores a respeito da vida da vítima? Em que serve a referência a uma casa de pagode para compreensão da notícia¹³?

A despeito das diferenças contextuais e temporais, a comparação entre os casos Cristiane e Juliene se justifica para expor um padrão estrutural na representação das mulheres vítimas de violência sexual: o silenciamento ou a culpabilização. Analisar as narrativas jornalísticas em ambos os casos permite identificar as táticas discursivas que marginalizam ou distorcem a imagem da vítima. O objetivo é demonstrar como o patriarcado e o racismo institucional se manifestam, determinando quem tem o direito à voz e à memória digna na sociedade, e, conseqüentemente, influenciando a percepção pública e as investigações sobre crimes sexuais.

Nesse sentido, ao analisar as narrativas jornalísticas e processuais sobre os crimes de estupro (como os casos Cristiane e Juliene), torna-se imperativo desvendar quem tem o direito de narrar e como a construção textual do passado influencia a subjetividade do leitor. A seleção de palavras, o destaque de detalhes (como o local onde a vítima estava) e a omissão de informações não são escolhas neutras; são práticas discursivas que podem silenciar ou, inversamente, dar protagonismo ao sujeito subalterno, exigindo do pesquisador a consciência de que a verdade histórica é sempre uma construção interpretativa, mediada pela linguagem e pelas relações de poder.

Em um contraste evidente, podemos compreender a existência de uma disparidade e que não é acidental, mas sim um reflexo da interseccionalidade das opressões em ação. Enquanto a visibilidade de Cristiane (seja pela classe, pelo contexto ou pela repercussão) a

13 Acesso em: 01 dez. 2022 e disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/assassinato-de-jovem-encontrada-pendurada-e-nua-em-estadio-em-cuiaba-completa-6-anos-sem-punicaog.html>.

inseriu no registro da memória, o silêncio sobre Juliene a relega à “obscuridade” teórica postulada por Spivak, demonstrando que a “vida digna de luto” é filtrada por critérios de raça, classe e localização geográfica. Onde o Caso Cristiane gerou manchetes, o de Juliene gerou apenas notas rápidas.

Além do silêncio, a pouca cobertura que existiu introduziu ativamente elementos de culpabilização, como a menção ao local periférico onde o corpo foi encontrado e a referência ao seu lazer, “casa de pagode”. Argumenta-se que esses detalhes servem como táticas discursivas para subjetivar a vítima e, implicitamente, justificar a baixa prioridade do caso na pauta pública, consolidando a tese de que o racismo institucional opera na esfera midiática para determinar quem tem o direito à plena representação e à exigência de justiça no Brasil.

As perguntas são muitas e as possibilidades de análise interseccional permitem, ao apontarmos quem são as mulheres vítimas de estupro, perceber como essas mulheres são atravessadas não só pela opressão de ser mulher vítima de violência sexual, como também vítimas de outras opressões, que vão desde o racismo, origem étnica, financeira, político-social e pelas narrativas.

Para tanto, a análise histórica é necessariamente entrelaçada com os estudos de gênero e o conceito de interseccionalidade, permitindo o aprofundamento na análise das opressões, conforme a base da epistemologia feminista (RAGO, 1998). Tais ferramentas teóricas são indispensáveis para desmascarar o mecanismo de culpabilização da vítima – um sintoma da moral idealizada imposta à conduta feminina que desvia o foco da responsabilidade criminal para a moralidade da agredida.

É nesse contexto que a análise do Caso Cristiane e o contraste com o silenciamento do Caso Juliene ganham relevância central. Essa comparação ilustra como a violência sexual é mediada pela estrutura social, e como o estupro atua como um mecanismo de dominação patriarcal e racial. A disparidade de visibilidade e as táticas

discursivas que sugerem a inadequação da vítima (como a menção ao “lugar errado” ou ao “comportamento promíscuo”) comprovam que a subalternidade da mulher negra é duplamente imposta.

As narrativas emudecidas ou moralizadas são a prova de que o sistema brasileiro, ao desqualificar a vítima, não apenas falha em protegê-la, mas também atua ativamente na manutenção da impunidade e de poder, coadunando com Rita Segatto em relação ao estupro em que o mesmo é um ato político, conforme demonstrado no trecho da entrevista concedida pela autora à jornalista Mar Pichel, BBC News Mundo:

O estupro não se baseia em um desejo sexual, não é a libido descontrolada de homens, não é porque sequestrar é um ato sexual. É um ato de poder, de dominação, é um ato político. Um ato que se apropria, controla e reduz as mulheres por meio da apreensão de sua intimidade. (Segatto, 2019, p. 1)

No entendimento do estupro e estupro de vulnerável como uma das ferramentas de dominação serve para contextualizar o papel do patriarcado nas relações de poder, desviando o foco da responsabilidade criminal para a moralidade da mulher violada. Nesse sentido, o emprego de metodologias como os estudos de gênero e a interseccionalidade é indispensável, pois permite a compreensão de como essas narrativas são construídas e quais são as táticas discursivas que desqualificam a vítima.

Considerações

Em definitivo, o objetivo deste ensaio foi ir além da análise jurídica, defendendo a urgente necessidade de uma ruptura epistemológica e prática com o modelo patriarcal e racista de noticiar e julgar o estupro. Superar o cenário de violência exige que o debate público adote a lente da interseccionalidade como ferramenta de base, assegurando que o foco permaneça na responsabilização do agressor e na integral dignidade das mulheres, garantindo o direito à liberdade e segurança de todas.

A invisibilização das mulheres vítimas de estupro não é um acidente, mas um sintoma do sistema de controle social. Essas mulheres frequentemente têm suas vozes abafadas pelo julgamento social, baseado em interdições como o “lugar errado”, a “roupa inadequada” ou o “comportamento promíscuo”. Essa culpabilização da vítima é, em essência, a reafirmação da moral idealizada imposta à conduta feminina.

A análise do Caso Cristiane (1992) e, em contraste, do Caso Juliene (cuja cobertura foi escassa e moralizante), ilustra de forma prática como a violência sexual é mediada pela estrutura social. O estupro, sob essa ótica, deixa de ser visto apenas como um crime de satisfação sexual e passa a ser analisado como um mecanismo perverso de dominação e controle, uma performance de subjugação que degrada a dignidade da vítima e demonstra a suposta superioridade masculina.

A disparidade de tratamento entre os casos – evidenciada pela baixa visibilidade e pela insinuação moral (frequentar uma “casa de pagode”) na cobertura de Juliene – demonstra que o racismo e o classismo se manifestam ativamente na esfera midiática e jurídica. Essa seletividade revela que a subalternidade da mulher negra é duplamente aplicada: primeiro, pela opressão de gênero, e, em seguida, pela opressão racial e social. As narrativas emudecidas ou moralizadas nos casos de estupro são, portanto, a prova de que o sistema brasileiro utiliza a violência simbólica para determinar quem tem o direito à voz e à memória digna. O sistema, ao desqualificar a vítima, não apenas falha em proteger, mas também atua na manutenção da impunidade estrutural.

Em síntese, a análise demonstrou que o estupro atua como um mecanismo de dominação patriarcal, e não meramente como um crime de índole sexual. A disparidade de visibilidade e a aplicação de táticas discursivas de culpabilização nos casos de Cuiabá, especialmente evidentes no silêncio sobre o Caso Juliene, comprovam que a opressão às mulheres é duplamente imposta, garantindo que

nem todas as vítimas tenham direito à memória digna ou à exigência plena de justiça.

A persistência da moral idealizada da vítima nas narrativas, ao questionar o “lugar” ou a “conduta, desvia intencionalmente o foco da responsabilização do agressor, perpetuando a impunidade estrutural. Este ciclo de silenciamento revela que são componentes ativos na operação do patriarcado institucionalizado, a falha em proteger e representar as vítimas de forma integral é, na verdade, uma ação de manutenção do *status quo* de dominação.

Portanto, aponto para a urgente necessidade de uma ruptura epistemológica e prática com o modelo patriarcal e racista de noticiar e julgar o estupro. Superar o cenário de violência exige que o debate público abandone a inquisição moral e adote a lente da interseccionalidade como ferramenta de base, garantindo que o foco permaneça na responsabilização do agressor e na integral dignidade da vítima, assegurando o direito à memória de todas as mulheres.

Para concluir, a persistência dos altos índices de violência sexual no Brasil está intrinsecamente ligada à perpetuação de uma estrutura social que permite que os estupros e estupros de vulneráveis aconteçam, torna-se imperativo, assim, o questionamento ao modelo patriarcal existente em nossa sociedade, pautando discussões que favoreçam a construção de uma sociedade mais justa e segura para todas as mulheres.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para modificar a tipificação dos crimes contra a dignidade sexual.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.718, de 24 de setembro de 2018. Altera o Código Penal para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. **Stanford Law Review**, V. 43, no. 6, p. 1241-1299, 1991.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SEGATO, Rita. O estupro não é um ato sexual, é de poder, de dominação. Entrevista concedida a Mar Pichel. **BBC News Mundo**, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/12/21/o-estupro-nao-e-um-ato-sexual-e-de-poder-de-dominacao-diz-rita-segato-a-feminista-que-inspirou-o-estuprador-e-voce.htm>. Acesso em 14/09/2024.

SEGATO, Rita. **O Estupro no Contexto da Violência Estrutural**. São Paulo: Editora da Periferia, 2022.

SEGATO, Rita. **Cenas de um pensamento incomodo: Gênero, cárcere e cultura em uma visão decolonial**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



Malévola (2014) em tons de cinza

Valéria Cardoso Correia¹

Talitta Tatiane Martins Freitas²

Considerações para iniciar...

Há quase um século era lançado o primeiro longa-metragem de animação de contos de fadas da Walt Disney Company, que atualmente ainda enche os olhos de quem assiste e é quase impossível encontrar uma pessoa que não tenha visto esse mundo maravilhoso “onde seus sonhos podem se tornar realidade”. Dessa maneira, mesmo após anos, os contos de fadas se encontram extremamente presentes na sociedade e, mesmo que sejam histórias de séculos passados, ainda deixam encantar novas gerações.

Considerando a popularização dos filmes desse gênero, elegemos como objeto de reflexão o longa-metragem *Malévola* (2014), que faz parte de uma nova tendência da Disney dos chamados *live-action*, termo utilizado para as obras cinematográficas de contos de fadas que fazem uso de atrizes e atores humanos para os papéis das personagens, ao invés das clássicas animações de desenhos. A proposta desse filme é reescrever, ou contar a partir de uma nova perspectiva, uma narrativa já conhecida por grande parte do público, visto que sua trama reconta a história apresentada no filme *Bela Adormecida*, produção de 1959.

1 Graduada do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

2 Professora Adjunta do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. Membro do grupo de pesquisa *História e Estudos de Gênero*.

Sendo assim, se na película dos anos 1950 a trama tem como foco a história da princesa Aurora, que ao nascer foi amaldiçoada à morte pela bruxa má Malévola – feitiço esse que foi revertido para um sono até o despertar pelo beijo de amor verdadeiro –, na obra lançada em 2014 inverte-se o protagonismo ao se escolher como personagem principal aquela que outrora era apenas descrita como “a senhora de todo o mal”.

Em *Malévola*, a Disney realiza uma espécie de “humanização” daquela que no filme *Bela Adormecida* é descrita como sendo a vilã fada/bruxa má, resumindo a sua existência apenas à maldade que, teoricamente, seria a sua essência. É preciso destacar que essa primeira produção é uma adaptação do conto *A Rosa dos espinhos* (título original *Dornröschen*) que possui diversas versões, sendo a mais famosa atribuída aos irmãos Grimm de 1812. Na narrativa literária, um casal de monarcas, após anos tentando engravidar, teve o seu desejo realizado. A criança tão esperada foi apresentada a todos em um grande banquete de batizado, sendo convidados não apenas parentes e amigos, mas também os seres mágicos. No total, haviam treze fadas no reino, no entanto, apenas doze foram convidadas, pois esse era o número de pratos de ouro disponíveis no castelo. Sendo assim, a “décima terceira fada” tem as suas ações atreladas ao sentimento de vingança por não ter sido convidada pelo Rei. Em outras palavras, ela não era necessariamente má ou bruxa antes desse acontecimento, não sendo esse o motivo pelo qual foi deixada de lado nas comemorações (Cf. Grimm, 2005, p. 49). Por sua vez, para a adaptação de 1959, a narrativa foi modificada, havendo apenas três fadas madrinhas que foram chamadas para abençoar a criança. Malévola aparece ao final da festa e amaldiçoa Aurora apenas pelo fato de ser má, sendo esse o motivo pelo qual não havia sido convidada para as comemorações.

Ao se dispor a contar novamente essa antiga história em 2014, os roteiristas decidiram inverter a perspectiva narrativa, trazendo para centro não mais a princesa Aurora, mas aquela que em tese é

reconhecida como a antagonista: a figura vilanesca que gera todo o sofrimento outrora narrado. Entretanto, colocam em evidência a seguinte questão: por que Malévola se tornou má? O que aconteceu em sua vida antes do instante em que decide amaldiçoar Aurora?

O longa busca justamente desvelar à audiência esse passado, mostrando as motivações que levaram a personagem Malévola a ter se voltado para o lado sombrio. Durante o desenrolar da história, o que antes era repulsa acaba por se transformar em empatia, pois não se trata de alguém que nasceu com a essência do mal, mas um ser mágico que pelo sofrimento foi levado a tomar atitudes consideradas más.

Portanto, ocorre uma quebra no maniqueísmo tão presente nos contos de fadas. O que antes era preto ou branco, agora gera o cinza em suas múltiplas possibilidades. Sob esse prisma, *Malévola* não des- toa de seu antecessor somente pela mudança do protagonismo, mas pela nova roupagem dada à personagem feminina “vilã” que agora é construída de uma forma mais humanizada, como motivações que são explicitadas ao longo da sua trajetória.

Considerando que toda obra dialoga com o momento da sua produção, parte-se do pressuposto de que é possível ver uma mudança significativa nas produções feitas pela Disney ao longo das primeiras décadas do século XXI, as quais, em parte, buscam atender aos anseios de um público consumidor que questiona a maneira tradicional como princesas, fadas e bruxas foram descritas ao longo dos tempos. Assim, percebe-se no decorrer dos anos uma mudança gradativa em relação a caracterização das personagens, especialmente as femininas, que agora não mais são representadas apenas em uma pretensa fragilidade, vulnerabilidade, à espera de um príncipe que possa ser seu salvador e lhes conduzir ao tão esperado “felizes para sempre”. Esse final feliz (ou uma vida feliz), na verdade, agora é possível sem a necessidade da figura masculina, que pode até existir, mas não é a grande motivação de suas existências. Ao lado disso, observa-se uma modificação na maneira como as figuras femininas são representadas,

passando de seres frágeis para mulheres que ao longo da narrativa assumem uma postura ativa na condução das suas vidas.

No caso específico de *Malévola*, a preocupação dos roteiristas foi dar profundidade à personagem, desvelando diferentes camadas ao trazer para o centro da trama a sua trajetória como líder protetora dos seres do reino Moors. Assim, se tem acesso aos acontecimentos que precedem o fatídico dia do batizado de Aurora, bem como ao desenrolar das ações decorrentes da maldição por ela lançada na criança. Coloca-se em suspenso os tradicionais papéis de “mocinhos” e “vilões”, trazendo um acinzentado para todos.

E assim começa a história...

Era uma vez... durante a infância e adolescência você leitora(o), ou espectadora(o), automaticamente ao ler ou escutar essas palavras sabe que irá entrar em um mundo fantástico e mágico onde tudo é possível. Trata-se de um universo onde não existe, necessariamente, um tempo ou lugar determinado, onde a lógica é suspensa podendo existir desde dragões a bruxas, passando por poções mágicas e encantamentos que se desfazem com o simples tocar de lábios em “um beijo de amor verdadeiro”; onde o impossível se torna possível e o sonho se torna realidade. Oriundos de uma longa tradição, os contos de fadas agem de uma forma maleável se adaptando à cultura e aos costumes de cada época, em um diálogo contínuo entre o passado e o presente. De acordo com a pesquisadora brasileira Kátia Canton, as modificações realizadas nessas tradicionais histórias ocorreram paralelamente às transformações socioculturais de cada sociedade, sendo a elas incorporados novos traços culturais que dialogam com o público que consumirá essas novas produções. Ao lado disso, há determinados interesses em se manter ou modificar aspectos das narrativas, de acordo com os “valores” hegemônicos e expectativas do momento histórico de suas produções (Cf. Canton, 1994, p. 59).

Transmitidos entre gerações a partir da oralidade, os contos eram histórias acerca de acontecimentos fantásticos, as quais incluíam personagens como fadas, dragões e seres mágicos. De acordo com Simone de Campos Reis, o termo “conto de fadas” surgiu na França e foi utilizado primeiramente por Marie-Catherine Le Jumel de Barneville (1652-1705) (Madame d'Aulnoy). As narrativas eram destinadas ao entretenimento adulto e traziam temáticas como voyeurismo, canibalismo, insinuações sexuais, estupro, incesto e adultério, o que contrasta com o nosso atual entendimento acerca do gênero (Cf. Reis, 2014, p. 27). Essa modificação tanto de público alvo como de temas ocorre no processo de passagem dos contos da oralidade para a escrita, incluindo-se a premissa da “moral da história” como finalidade desse produto.

A passagem da oralidade para o texto escrito é assinalada, no conto de fadas, pela inclusão da moralidade como forma de educar crianças. A noção de família nuclear que surge com a ascensão da burguesia no século XVIII, passa a valorizar a infância enquanto etapa que merece a atenção dos educadores por ser uma fase existencial propícia à aquisição de hábitos e formação moral do futuro adulto. (Reis, 2014, p. 27)

Segundo a autora, com o desenvolvimento e popularização das tipografias, as transformações acerca do entendimento sobre família e infância, bem como a partir da perspectiva moderna de autoria, os contos outrora transmitidos oralmente passaram a ser recolhidos e transcritos em edições físicas. Aquilo que outrora era narrado apenas para o entretenimento adulto passou a ter uma funcionalidade didática infantil, com o objetivo de ensinar determinados valores e hábitos considerados moralmente importantes à formação dos futuros adultos. Entretanto, a fixação de uma determinada versão não impediu que os mesmos fossem modificados ao longo dos últimos séculos, visto que tais valores morais se modificam com o passar dos anos (Cf. Reis, 2014).

Sendo assim, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os contos de fada passaram a abordar temas destinados ao público infantil, o que modificou tanto as temáticas quanto o seu formato. Apesar de ainda persistir a ideia de narrativa fantástica e as personagens já tradicionais (como fadas, dragões e seres mágicos), as mudanças decorrentes da formação da sociedade burguesa ocorridas no período resultaram numa profunda transformação nesse gênero literário, o qual passou a ter uma “utilidade prática” na transmissão dos valores de um novo modelo familiar burguês, “[...] centrado na valorização da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de herdeiros” (Silva; Barros; Nascimento, 2012, p. 4-5). Ao lado disso, introduziu também as convicções cristãs, as quais passaram a nortear comportamentos e expectativas sobre casamento, comportamentos e papéis a serem desenvolvidos por cada gênero.

De acordo com Reis, é justamente nesse contexto de mudança da essência dos contos, na França do reinado de Luís XVI, que se dá o início das coletâneas escritas de contos de fadas. Uma das primeiras foi escrita por Charles Perrault (1628-1703), intitulada *Mamãe Gansa*, composta por oito contos de fadas destinados à crianças e que se tornaria, ao longo do tempo, referência para essa tradição narrativa. Apesar de terem tramas muito diferentes, em comum persiste a perspectiva “pedagógica” voltada à lição de moral que as crianças deveriam aprender, com construção maniqueísta de certo e errado, bom e mau (Cf. Reis, 2014). No mesmo ano, o autor La Fontaine resgata as antigas histórias chamadas “fábulas”, pertencentes ao imaginário popular europeu: *O lobo e o cordeiro; o leão e o rato; A cigarra e a formiga*, dentre outros.

Seguindo a mesma premissa, Wilhelm Grimm (1776-1859) e Jacob Grimm (1775-1863), os famosos irmãos Grimm, também buscaram reunir contos transmitidos oralmente na cultura popular europeia, publicando-os em formato de livros e folhetins na Alemanha do século XIX. Sendo assim, apesar de lidarem com contextos históricos distintos, observa-se que todos esses autores buscaram no imaginário

popular de suas épocas os contos e fábulas que posteriormente foram materializados textualmente em seus livros, sendo a eles atribuídas as autorias – mesmo considerando que elas já existiam de longas datas.

Entretanto, de acordo com Reis (2014), diferente de Perrault que intencionalmente atribuiu aos contos orais recolhidos uma perspectiva moralizante, modificando-os para que servissem ao propósito didático infantil, os irmãos Grimm mantiveram nas primeiras edições uma estética adulta (temática e narrativa), sendo essa considerada mais sombria e próxima à tradição oral. Porém, tiveram que realizar mudanças na estética de seus contos, visto que os ideais cristãos estavam permeando a época romântica e os mesmos ditavam uma padronização das histórias de contos de fadas (Cf. Reis, 2014).

Sendo assim, destaca-se que as produções de contos de fadas ocuparam (e continuam ocupando) um papel importante formativo das crianças, pois, além de transmitir histórias consideradas lúdicas, possuem a perspectiva moralizante – o ensinamento decorrente da “moral da história” – que servia como uma eficaz e didática forma de ensinar comportamentos considerados ideais, bem como de demonstrar as consequências nefastas resultantes do desvio do caminho, seja ele numa floresta, seja no descumprimento de normas e leis. Tais comportamentos ou características considerados ideais são elementos determinantes para que as personagens narradas obtenham um final feliz. Logo, para que isso também ocorra no “mundo real” será necessário a reprodução de determinados padrões morais e de comportamento, ao mesmo tempo em que se fixa noções de beleza, de relacionamento e de papéis sociais.

Revestidas de beleza, bondade, resignação, suportam sofrimento, trabalho árduo, castigo, perseguição e morte, reproduzindo modelos de beleza e comportamentos que indicam a realização ou obtenção do objetivo maior: de que serão felizes para sempre. (Reis, 2014, p. 124)

Desta forma, é importante salientar que você leitora(o) não deve considerar os contos de fadas somente como uma “simples história para ninar as crianças em seu leito”, pois trata-se de uma ferramenta capaz de influenciar a maneira como o mundo é percebido, tanto no que diz respeito a padrões comportamentais aceitos, como às noções de beleza, perspectivas étnico-raciais de quem pode ser uma princesa, os papéis ocupados por gênero, dentre outros, direcionando as crianças na sua perspectiva para a vida adulta. Assim os contos agem como um termômetro entre o que é permitido ou não, além de “demonstrarem” que as crianças serão recompensadas se forem boas (de acordo com certos parâmetros), no entanto se forem más serão igualmente punidas. Ao lado disso, ao serem “ameaçadas” que o lobo mau irá pegá-las se não forem para cama, ou não obedecerem ao que os pais mandam, reforça a ideia dos contos de fada como um regulador do que se considera bom e ruim³.

Em sua obra *Contos de fadas e Psicanálise*, Marilena Chauí destaca que essas histórias carregam em suas páginas aspectos sobre a regulação da sexualidade feminina, podendo os contos serem considerados metáforas acerca da necessidade das meninas (especialmente após a primeira menstruação) se resguardar de contatos “impróprios” ou de explorarem sexualmente seus corpos. Por isso, a autora demonstra que os contos infantis buscam delimitar o que é considerado recatado, ao mesmo tempo que reprime o sexo para que o mesmo ocorra apenas após o casamento. Em outras palavras, as meninas somente poderiam ter acesso a esse mundo quando fosse a “hora correta” e a desobediência traria consequências e punições. A Chapeuzinho Vermelho, ao não obedecer a sua mãe seguindo o caminho seguro até a casa da sua avó, é punida por ter seguido por dentro da floresta (lugar não explorado, selvagem e escuro), encontrando no seu trajeto

3 É preciso destacar as variações culturais dessas “ameaças” que buscam direcionar comportamentos (especialmente rotinas de sono), como a existência em algumas regiões do “homem do saco”, assim como das cantigas de ninar que embalam os sonhos com a ideia do “boi da cara preta” que pega crianças que não gostam de careta ou da Cuca que vem na ausência dos pais que estão trabalhando.

o lobo mau. Decorrente das suas ações, necessita que venha ao seu socorro o caçador, que atua na história como *Deus Ex Machina*.

No Chapeuzinho Vermelho (que, na canção infantil, é dito “Chapeuzinho cor de fogo”, o fogo sendo um dos símbolos e uma das metáforas mais usados em nossa cultura para referir-se ao sexo), o lobo mau, prepara-se para comer a menina ingênua que, muito novinha, o confunde com a vovó, precisando ser salva pelo caçador que, com um fuzil (na canção: “com tiro certo”), mata o animal agressor e a reconduz à casa da mamãe.

Há duas figuras masculinas antagônicas: o sedutor animalesco e perverso, que usa a boca (tanto para seduzir como para comer) e o salvador humano e bom, que usa o fuzil (tanto para caçar quanto para salvar).

Há três figuras femininas: a mãe (ausente) que previne a filha dos perigos da floresta; a vovó (velha e doente) que nada pode fazer, e a menina (incauta) que se surpreende com o tamanho dos órgãos do lobo e, fascinada, cai em sua goela

A sexualidade do lobo aparece não só como animalesca e destrutiva, mas também “infantilizada” ou oral, visto que pretende digerir a menina (o que poderia sugerir, de nossa parte, uma pequena reflexão sobre a gíria sexual brasileira no uso do verbo comer). (Chauí, 1984)

A análise psicanalítica feita pela autora aponta para elementos que, mesmo não apresentados de forma explícita, conduzem a comportamentos ideais, especialmente os das meninas no momento de transição entre a infância e a adolescência. Sendo assim, pensando-se no alcance de produções cinematográficas, considera-se o impacto gerado pelo consumo de tais películas, especialmente aquelas produzidas ao longo dos anos 1930 e 1960, período no qual a Disney investiu em inúmeras produções desse gênero. Nesse período, apresentou ao mundo as princesas hoje consideradas clássicas, bem como criou um imaginário acerca das representações dos seus pares masculinos:

Príncipes e princesas são personagens mais predispostos às aventuras. Os primeiros desempenham papéis ativos, heróicos e transgressores, servindo, muitas vezes, como intermediários, num resgate. As princesas são caracterizadas pelos atributos femininos que marcam a passividade e a sua função social como objeto do prazer e da organização familiar. Belas, virtuosas, honestas e piedosas, elas mereceram, como prêmio, o seu príncipe encantado. (Khéde, 1990, p. 33)

Atualmente, com o surgimento de novas histórias e releitura de antigas, observa-se uma preocupação maior com a questão da representatividade, com a construção das personagens e das questões que precisam enfrentar, auxiliando as crianças a lidarem com o emocional – uma espécie de direcionamento de vida e de como lidar com a passagem da infância. Sendo assim, o caráter pedagógico permanece, no entanto, amplia-se os campos de possibilidades. Nelly Coelho aponta que “[...] desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, [os contos] lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens” (Coelho, 1998, p. 10). Sob esse prisma, os contos de fadas não somente seduzem os humanos pelas suas histórias inimagináveis, mas também agem como uma forma de “bússola moral” auxiliando o direcionamento das suas trajetórias, auxiliando na caminhada.

Partindo dessa premissa, as histórias que são contadas indicam caminhos possíveis a se seguir no mundo real ao mesmo tempo em que desenvolvem a imaginação das(os) leitoras(es) ao transportá-las(os) para um mundo fantástico do faz de conta. Cada contexto, apresenta um caminho que dialoga com os ideais e/ou imaginários de uma época. Por isso, falar nas produções fílmicas da Disney dos anos 1950 requer o exercício historiográfico de contextualizar tais produções.

Contos em grande tela...

Imaginem uma sala escura, com uma grande tela iluminada, na qual a imagem de uma grande locomotiva se movimenta em sua direção. O que hoje não seria considerado um grande acontecimento, gerou espanto e admiração da pequena plateia que assistiu, em setembro de 1895, às primeiras reproduções de imagens em movimento.

Tal invenção é atribuída aos irmãos Louis e Auguste Lumière que, no final do século XIX, inventaram uma máquina que mais tarde iria transformar a forma como a sociedade conta suas histórias: o *cinematographo*. Porém, nessa época, os Lumière não acreditavam que o mesmo serviria para algo além da pesquisa, pois se tratava de uma máquina destinada a reproduzir movimentos e, sob esse prisma, somente poderia ser utilizada no meio científico. Anos depois, podemos afirmar que se tratava de um mero engano, pois “[...] essa estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar estórias para enormes platéias, de geração em geração, durante já quase um século” (Rossi; Knapp; Bernardet, 1980, p. 125). O entretenimento encontrou nessa invenção um campo fértil para as suas criações.

O cinema se infiltrou no cotidiano das pessoas e permaneceu, mesmo após um século, encantando e maravilhando. Entretanto, é necessário salientar que para chegar ao nível das obras cinematográficas do século XXI o desenvolvimento técnico e técnicas de filmagem foram indispensáveis, pois no início os filmes eram curtas metragens sem, necessariamente, uma história ou roteiro. Tratava-se de imagens em movimento sem som, em pretos e branco, e por vezes com a presença de uma orquestra ao vivo.

Walt Disney e Roy Oliver Disney são os nomes por trás de uma das maiores empresas norte-americanas, *The Walt Disney Company*. Considerada como revolucionária no meio das animações de contos de fadas, a Disney foi uma das propulsoras desse gênero, especialmente nas narrativas de contos de fadas. A produtora tornou-se referência a partir da sua primeira produção, no final de 1930, *Branca de Neve*

e os *Sete Anões* (Dir. David Hand, 1937). Pouco mais de uma década depois, outros títulos foram lançados: *Cinderela* (Clyde Geronimi, 1950) e *A Bela Adormecida* (Clyde Geronimi, 1959). Dessa forma, os antigos contos populares ganharam uma nova roupagem, bem como foram adaptados para um novo contexto e sociedade – a norte-americana da primeira metade do século XX. Em comum, persiste a perspectiva da sua função social moralizante, reforçando modelos e padrões de condutas socialmente aceitas como corretas (Cf. Mariz; Rodrigues, 2019).

Com as animações da Disney, se criou uma espécie de padronização (fórmula), como tudo que existe no universo cinematográfico, tanto das representações das personagens, como das narrativas a serem contadas. Os contos de fadas desse período seguem um padrão de beleza e comportamento, tanto na representação das princesas e príncipes, como das antagonistas bruxas. Sendo assim, não é por acaso descrever princesas como frágeis, gentis, indefesas, de boa índole e bondosas, da mesma forma que ainda persiste a ideia de que, ao final de uma série de eventos catastróficos, haverá uma figura masculina que a salvará. As figuras masculinas apresentam-se como fortes, decididas, bondosas e altruístas, responsáveis por atitudes consideradas heroicas e dignas de admiração. Por sua vez, os vilões das narrativas são retratados em oposição a essas características, apresentando uma conduta de inveja, desonestidade, falta de escrúpulos etc. Em sua grande maioria, essas personagens são mulheres com alguma habilidade mágica ou conhecimento de “artes ocultas”, que disfarçam o seu aspecto físico real utilizando-se de subterfúgios “questionáveis”, como poções para manter a juventude eterna.

Em relação aos nossos personagens centrais, vemos reproduzidos os padrões de beleza e comportamento que marcam nossas heroínas e que são os atributos esperados e necessários (pelo menos nesses contos de fadas) para a obtenção do final feliz de cada uma delas. [...]

Não sabemos se as heroínas são boas. Isto é algo que cada um, ao ler/ouvir as histórias, terá o poder de escolher, de decidir. Consideramos que os personagens se mostram com todas as qualidades necessárias para sua realização final, mas na verdade, é o narrador que as descrevem como boas e, a nós, leitores/ouvintes cabe acreditar ou não, pois não vemos, em nenhum momento, traços que indiquem essa bondade. Se a heroína tudo suporta e sofre, ela tem um objetivo maior: a compensação que recebe no final. Seus antagonistas são castigados ao final do conto, mas não vemos, mais uma vez por parte delas, nenhuma complacência ou perdão aos mesmos. Durante a jornada para a realização do final feliz, o personagem central busca a relação e a criação de vínculos com outros personagens do conto (humanos ou não) para se fortalecer porque a sua jornada é uma jornada da alma e sua alma vive em relação com si e com o outro. (Reis, 2014, p. 126)

Nas produções audiovisuais, a forma física “real” das bruxas é atrelada à concepção social de feiura e/ou velhice, características que se associam aos significantes morais de maldade (Cf. Reis, 2014). Sendo assim, de acordo com Reis, materializam-se nas narrativas dois tipos de arquétipos definidos pelo seu contraste, nos quais a representação imagética de belo e feio acarreta desdobramentos valorativos sobre suas personalidades e tipos de conduta. Em suas construções, observa-se uma linearidade e padrão bem definidos, separando-os entre as categorias mocinhos (belos, bons, virtuosos, honestos e gentis) e vilões (feios, maus, traiçoeiros e desonestos). Os contos de fadas acabaram por ditar padrões, sendo fragmentos dos valores encontrados nas sociedades que os contam – reforçando e/ou criando padronizações e modelos a serem seguidos.

Esse consumo deve ser também compreendido dentro de uma lógica de formação e direcionamento de interesses, pois ao mesmo tempo em que os filmes dialogam com questões consideradas interessantes/importantes para determinadas sociedades, eles também “educam” o olhar, os gostos e percepção daqueles que o consomem

(Cf. Rossi; Knapp; Bernardet, 1980). Percebe-se que a produção de *Branca de Neve e os Sete Anões* aproxima-se muito do conto registrado por Perrault e os Grimms, buscando-se uma espécie de fidelidade à narrativa literária. É fato, no entanto, que a recepção da obra será guiada pelo momento histórico do público que a consome, mesmo com a tentativa de proximidade à obra que serve para a criação do roteiro e adaptação. Ao lado disso, a mudança de mídia (da escrita para o audiovisual) acarreta modificações na maneira como ela será lida e compreendida, considerando-se o lugar e a forma como será acessada.

Essa busca por uma “fidelidade” não acontecerá com as posteriores animações, havendo mudanças significativas que dialogam com os valores e tendências da sociedade norte-americana dos anos 1950, conforme apontado anteriormente. É justamente sobre esses aspectos que trataremos no próximo subtítulo.

Érica e Aurora: versões de uma princesa

O longa-metragem *A Bela Adormecida* foi lançado em 1959 e dirigido por Wolfgang Reitherman, Clyde Geronimi, Eric Larson e Les Clark. A obra conta a história de uma princesa (Aurora) que foi amaldiçoada, ainda bebê, à morte por uma fada má chamada Malévola. Apesar das fadas boas conseguirem atenuar o feitiço transformando-o em um sono eterno, é fato que a criança cresceu tendo seu destino traçado no aniversário de 16 anos. A produção foi inspirada nas performances do balé russo homônimo de Pyotr Ilyich Tchaikovsky (1840-1893), que também serviu de inspiração para a criação da trilha sonora do filme.

O filme inicia com a capa de um livro dourado ornado com pedrarias, que ao ser folheado apresenta o universo de castelos, reis e princesas que o espectador está prestes a adentrar. O narrador off conta a história de um casal monarca e do seu desejo de gerar uma criança, possivelmente a sucessora do trono. O local e tempo não determinados (um país bem distante), pelo menos nesse primeiro

momento (há uma fala do príncipe Philip na segunda metade da obra que indica que se trata do século XIV), possibilita a qualquer pessoa se transportar para o mundo mágico de possibilidades que está prestes a conhecer.

A narrativa da animação segue a história que lhe serviu de inspiração, porém com certas mudanças. A princesa, outrora chamada Érica (nome da cerca de espinhos que envolveu o castelo no conto dos irmãos Grimm), agora recebe o nome de Aurora, batizada dessa forma por ser considerada um raio de luz ao reino. Na festa grandiosa de batizado, todos foram convidados para prestigiar esse momento tão aguardado, incluindo as três fadas Flora, Fauna e Primavera – uma referência direta a elementos da natureza. Sendo assim, aquelas que antes eram identificadas apenas por um número (eram treze fadas), agora recebem nomes próprios e personalidades distintas. O mesmo acontece com a décima terceira fada, que para demarcar sua natureza ligada à maldade recebe o nome no filme de Malévola.

Mesmo que na animação de 1959 o número de seres mágicos seja alterado, é preciso destacar que a personagem Malévola carrega desde a sua origem a simbologia ligada ao número 13. De acordo com os pesquisadores Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, em seu *Dicionário de Símbolos*, desde a Antiguidade o décimo terceiro número é associado com o mau agouro e à morte. Os escritos bíblicos também fazem referência à má sorte ou ao anticristo associado a essa numeração, reforçando um imaginário europeu ocidental construído ao longo de séculos.

O arcano maior 13 é, no Tarot de Marselha, a carta da Morte que, apesar de ter um significado associado à transformação e final/início de um ciclo, ainda é considerada por muitos como algo destrutivo e negativo. Para além disso, o número treze ainda persiste no imaginário atual como algo ligado ao sobrenatural e azar, como na sexta-feira 13. Ainda no campo da religiosidade cristã, os autores apontam que “Na última refeição de Cristo com seus apóstolos, na Ceia, eram treze os presentes” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p. 902) e, logo em seguida

Jesus foi traído por Judas – o que resultou na sua morte. Na mitologia nórdica, a refeição com treze pessoas também é sinal de mau-agouro, especialmente quando tomamos como exemplo a forma como o deus Balder – patrono da sabedoria e da justiça, além de ser descrito como um ser de rara beleza – foi assassinado em um jantar, a partir do plano arquitetado por Loki, deus da trapaça e do fogo. Segundo a história, ao não ser convidado para um banquete de celebração junto a outros doze deuses, Loki foi movido pelo sentimento de vingança e fez com que Hod matasse seu irmão Balder com o único objeto possível de lhe ferir: um dardo de visgo (Cf. Gaiman, 2017). Por esse motivo, acredita-se que os conjuntos de pratos sejam vendidos, ainda hoje, em números de 6 ou 12 unidades.

No conto de *A Bela Adormecida* haviam treze fadas no reino, porém doze foram convidadas para o banquete de celebração, por existir no castelo apenas uma dúzia de pratos de ouro. Sendo assim, na narrativa literária, a décima terceira fada foi movida pelo sentimento de vingança por ter sido excluída, não sendo necessariamente descrita como má ou bruxa antes desse evento. Já na obra fílmica de 1959, Malévola é caracterizada como essência do mau, em um binarismo próprio de um período marcado pela Guerra Fria. Sendo assim, a produção dialoga com um contexto histórico onde bandidos e heróis, certo e errado, adquirem contornos definidos. Não há espaço para o meio-termo ou para humanizar a figura daquele que é descrito como vilão. Combater o inimigo requer um posicionamento de qual lado da história você estará, não havendo espaço para o cinza em uma sociedade em que tudo ou é preto ou é branco.

Outro aspecto que diferencia as histórias está na forma como a maldição foi alterada por uma das fadas boas. No conto, a promessa de morte foi modificada para um sono profundo que duraria 100 anos, não havendo nenhuma menção ao despertar através do beijo do amor verdadeiro. Todos no reino adormecem por um século e o príncipe chega ao final desse tempo, movido por uma antiga lenda

que fazia referência a uma bela adormecida em um castelo. Já na obra cinematográfica, Aurora é prometida em casamento, desde o seu nascimento, ao filho do melhor amigo do rei Stefan. Trata-se, portanto, de uma aliança entre monarcas através do enlace matrimonial de seus filhos, mesmo que posteriormente seja justificado que os dois se apaixonaram à primeira vista. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que não havia um tempo determinado para a duração do sono da princesa, podendo ser despertada a qualquer momento pelo tocar dos lábios movido pelo amor verdadeiro.

Trata-se, portanto, de uma modificação que busca ressaltar a ideia de amor romântico, mesmo que o filme faça uma alusão ao casamento arranjado, prática amplamente utilizada durante o período feudal europeu como forma de manter e criar alianças políticas e militares entre famílias monarcas. Ao longo da narrativa, o príncipe Philip anuncia a seu pai que não se casará com sua noiva prometida, visto que havia se apaixonado por uma possível camponesa. Diante da decepção de seu pai, que há 16 anos sonha com a união entre as famílias e almeja que sua nora tenha o mesmo *status* social que seu filho, o príncipe rebate: “Papai, não viva no passado. Esse é o século XIV. Hoje em dia...”. O “Hoje em dia” a que o príncipe faz referência não é, necessariamente, o contexto em que a trama do conto se passa, mas a sociedade norteamericana dos anos 1950 com seu *American way off life* que, em diferentes mídias e propagandas, busca vender um modelo de vida a ser almejado, não apenas para os EUA como para outras culturas e povos.

As produções norte-americanas desse período são marcadas pela propagação de uma vida modelar que alia a conquista econômica à ideia do casamento tradicional heterossexual que, idealizado a partir da perspectiva romantizada, demarca o caminho possível para se chegar no “felizes para sempre”. Tais ideias estão presentes em produções televisivas, cinematográficas, na indústria da música e, é claro, dentre as produções destinadas ao público infantil.

[...] a maioria dos filmes de Hollywood (e podemos estender isso para os filmes infantis, de maneira geral) giram em torno de um relacionamento amoroso, heterossexual e romântico. Dessa forma, as crianças são capazes de relacionar essas situações de relacionamento amoroso com sua realidade e, lamentavelmente, considerar como normal apenas os relacionamentos heterossexuais e românticos, discriminando as demais formas de sexualidade.

Geralmente, nos filmes infantis lançados entre as décadas de 1930 e 1950, a ideia de amor vem acompanhada por um romantismo extremo, em que o casal passa a se amar a partir do primeiro contato. (Zanoni; Ferreira, p. 190, 2014)

Vende-se, portanto, a ideia de almas gêmeas e do apaixonar-se no primeiro encontro, o que resultará no casamento com o primeiro amor ainda adolescente. No conto dos irmãos Grimm, a maldição aconteceria quando Érica espetasse o seu dedo em uma roca de fiar no seu décimo quinto aniversário, idade que foi aumentada em um ano no caso de Aurora. A forma como os pais lidaram com tal preságio também foram distintas, pois, no primeiro caso, o rei buscou proteger sua filha dando ordens para que todas as rocas do reino fossem queimadas. Já na animação, a princesa foi privada do convívio familiar, sendo levada pelas fadas madrinhas para morar escondida em uma cabana no meio da floresta.

Em comum, há a prerrogativa de proteção paterna através do distanciamento daquilo que seria motivo do desencadear da maldição, uma analogia, de acordo com Marilena Chauí, (1984) à forma como as meninas são criadas sem ter acesso a assuntos considerados tabus, tais como sexo. Por isso, não é de se espantar que o desenrolar da história aconteça durante a adolescência de Érica/Aurora, momento após a primeira menstruação e que, em tese, o corpo feminino já estava preparado para a maternidade.

Bela Adormecida será vítima da curiosidade que a faz tocar num objeto proibido – o fuso [roca], onde se fere (fluxo menstrual), mas sem ter culpa, visto que fora mantida na ignorância da maldição que sobre ela pesava. (Chauí, 1984)

Mas se todos os cuidados foram tomados, porque a princesa ainda consegue ter acesso à agulha da roca de fiar, selando o seu destino? No conto literário, Érica é movida pela curiosidade, acessando um aposento do castelo que deveria estar trancado. Justamente no seu aniversário de quinze anos, os pais se ausentaram de casa, deixando a princesa sem supervisão, o que permitiu que a décima terceira fada, travestida de idosa inofensiva, pudesse enganá-la. Na animação, há também um descuido daquelas que deveriam manter em segredo o paradeiro de Aurora (que cresceu sendo chamada de Rosa, para manter sua identidade em sigilo). Ao tentarem agradar a princesa em seu aniversário de dezesseis anos, usaram magia sem pensar nas consequências, o que resultou em uma espécie de chuva de fogos de artifício que sinalizou à Malévola a localização e os planos de retorno das personagens ao castelo do reino. Entretanto, Aurora não espeta o seu dedo por livre vontade ou curiosidade, mas em decorrência de um feitiço que lhe foi lançado no momento em que a mesma se lamentava por não poder se casar com seu amor verdadeiro.

Sangrando antes da hora, adormece, devendo aguardar que um príncipe valente, enfrentando e vencendo provas, graças à espada mágica (também símbolo do órgão viril), venha salvá-la com um beijo. Em sua forma genital, o sexo aqui aparece de duas maneiras: prematuro e ferida mortal, no fuso [roca]; oportuno e vivificante, na espada. (Chauí, 1984)

Se no conto literário não há sanções para as ações da décima terceira fada, o mesmo não ocorre na animação da Disney. Afinal, em uma lógica maniqueísta do bem e do mal, em um contexto de Guerra Fria com lados extremamente delimitados, não há como deixar a vilã da história sem uma punição à altura dos seus atos.

As bruxas frequentemente são vistas como seres maus que subvertem regras e não aceitam proibições sociais, e, por essa razão, deveriam ser punidas por seus atos. Já as fadas têm poderes que encontram aceitação dentro do domínio patriarcal, em leituras mais contemporâneas. (Rossoni, 2022, p. 32)

É justamente Philip o responsável pelo desfecho/morte de Malévola – a figura masculina que chega para salvar a frágil princesa que se colocou em apuros. Tendo em posse o “escudo da virtude” para se proteger dos ataques daquela que é essência do mau, ao mesmo tempo em que empunhava a “espada da verdade”, é preciso destacar que o príncipe consegue desferir um golpe fatal sem a necessidade de subterfúgios mágicos, derrotando um inimigo que se apresentava muito maior do que ele, afinal, Malévola se transforma, em um ato de desespero, num dragão para impedir que a princesa pudesse ser salva.

Sob esse prisma, os atributos associados à nobreza de Philip (valentia, virtude e franqueza), apesar de serem materializados em objetos, são mais do que suficientes para se derrotar a ameaça que se apresenta muito maior ou poderosa do que realmente é. Ao conseguir passar por essa aprovação, o príncipe pode finalmente ter a sua recompensa: Aurora e o seu felizes para sempre. Da mesma forma, qualquer cidadão norte-americano, desde que tenha os atributos “necessários”, poderia derrotar o inimigo que se desenhava no horizonte: o comunismo da URSS e tudo aquilo que ele significava.

A celebração do casamento, em ambas as obras, marca o início de uma trajetória de felicidade através do matrimônio. Não há indícios de que ela se efetive com o passar dos anos, mas é essa a propaganda vendida especialmente às meninas que também sonham em encontrar os seus príncipes encantados no mundo real.

Malévola: essência do mal?

Esta é uma velha história de um jeito novo...
Veremos o quanto você a conhece.

Aquela que outrora era chamada de senhora de todo o mal, foi reinventada após 55 anos de sua primeira aparição no meio cinematográfico, apesar de manter os mesmos elementos estéticos dos anos 1950, o que faz com que as(os) espectadoras(es) reconheçam a personagem e mobilizem suas memórias sobre a história que será narrada. Dirigida por Robert Stromberg e com roteiro assinado por Linda Woolverton e John Lee Hancock, *Malévola* contou com um orçamento de US\$200 milhões, sendo considerado um sucesso de bilheteria ao alcançar a cifra de US\$758,5 milhões, sendo indicado ao Oscar 2015 na categoria de Melhor Figurino. (Cf. G1, 2015)

Tal como todo conto de fadas, o filme abre as portas às(aos) espectadoras(es) para um mundo fantástico, no qual humanos e seres encantados dividem uma mesma realidade, mesmo que em reinos diferentes, sendo que suas ações adquirem consequências que afetam a todos. (Cf. TAVARES, 2018) Na trama, acompanhamos tanto os humanos como os seres do reino dos Moors – criaturas fantásticas e mágicas da qual a protagonista faz parte.

O longa reconta uma velha história, porém de um jeito novo. A vilã do conto *A Bela Adormecida*, que teve sua primeira aparição no cinema em 1959, assume o protagonismo da cena, tendo a oportunidade de ter a sua história narrada por uma nova perspectiva. É possível realizar um paralelo entre as duas adaptações, tanto no que diz respeito à construção da personagem, como também do foco narrativo seguido por cada produção. Sendo assim, enquanto a animação *A Bela Adormecida* (1959) é centrada na trajetória de Aurora, na obra de 2014 os holofotes estão voltados para aquela que outrora ocupava o papel de antagonista/vilã. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que a animação é bem simplista e rasa quanto às

motivações da personagem, sendo a mesma retratada apenas como alguém vingativa e má, o que de forma alguma acontecerá no *live action*.

Em *Malévola*, somos convidados a acompanhar a trajetória da personagem no processo de se constituir enquanto vilã, em uma perspectiva de humanização de suas ações ou de explicitação/justificativa dos seus atos. Em outras palavras, *Malévola* passa por uma trajetória de transformação de fada boa e protetora para uma mulher/fada/bruxa amargurada, movida pela mágoa e pelo sentimento de vingança nutridos contra seu inimigo e antigo amor, o Rei Stefan.

A partir de tais sentimentos, se vê disposta a fazer qualquer coisa para atingir seus objetivos, mesmo que fosse necessário amaldiçoar uma criança recém-nascida. Apesar dessas ações apontarem para o caráter vilanesco, há também um processo de redenção quando, ao final do filme, a personagem ascende como uma espécie de figura heroica que por fim salva a princesa Aurora ao dar o “beijo de amor verdadeiro”. Por isso, é necessário salientar que esse gesto nem sempre é associado ao amor romântico, já que em *Malévola* o amor se aproxima do maternal. Sendo assim, *Malévola* propõe um desafio às(aos) espectadoras(es) ao colocar em suspenso até que ponto conhecem sobre a história contada, questionando todo o conhecimento prévio que possuem sobre a trama.

A primeira parte do filme conta a história da adolescência da protagonista, uma fada boa que vive no reino dos Moors. Ainda garota tem o primeiro contato com Stefan, um humano que adentra os domínios mágicos para roubar uma pedra preciosa, porém é visto pelos guardas e se esconde em uma caverna. *Malévola* é então chamada para mediar a situação, pois é vista pelos seus como uma figura bondosa e protetora do reino. Consegue recuperar o objeto do furto e, ao mesmo tempo, se aproxima de Stefan e cria com ele um laço de amizade.

O jovem camponês se torna um convidado recorrente do reino de Moors, passando dias na companhia da jovem fada até que, no aniversário de 16 anos de Malévola, dão um primeiro beijo. Entretanto, esse “beijo de amor verdadeiro”, nos dizeres do rapaz, não foi suficiente para aplacar a sua ambição de um dia morar no castelo do mundo dos humanos, assumindo o trono como Rei. Em nome desse desejo, acaba por se afastar dela.

Passados os anos, o mundo dos Moors é retirado da sua tranquilidade quando o ambicioso Rei Henry planeja invadir o reino mágico com os seus exércitos, tentativa essa que foi frustrada pela figura alada e com chifres que o detém, junto com outras criaturas. Na batalha, Malévola acaba ferindo gravemente o Rei, que foge após ter sido subjugado por uma mulher, o que gera um grande ódio no monarca. Por esse motivo, Henry lança um desafio aos nobres do castelo e promete a mão de sua filha em casamento àquele que matar a criatura com chifres que outrora havia lhe detido.

Stefan não possui uma origem nobre, trabalhava no palácio como serviçal nos aposentos reais e, por isso, consegue escutar a promessa do Rei e vê nela a possibilidade de assumir futuramente o seu lugar. Tendo isso em mente, se reaproxima de Malévola após tantos anos, ganhando novamente a confiança da fada com suas belas palavras. A fim de conseguir levá-la sem vida até o castelo dos humanos, dá à Malévola uma poção que a faz dormir. Entretanto, não consegue finalizar seus planos, mas acaba por cortar as suas asas, levando-as ao Rei Henry como símbolo da sua vitória.

De acordo com Olívia Tavares, a sequência remete à ideia de um estupro ou violação do corpo da protagonista. Ao ter as suas asas cortadas, Malévola sofre um ato de violência que marcará as suas futuras ações e comportamentos, sendo esse o momento de chave de compreensão do processo de transformação de uma fada boa em uma bruxa má (Cf. Tavares, 2019).

Tal mudança não impactará apenas a forma de relacionamento entre Malévola e os humanos, mas também a sua relação com as demais criaturas do reino de Moors. Sendo assim, aquela que antes era vista como uma figura protetora e bondosa, passa a assumir uma postura de soberana fria e vingativa. A transformação é reforçada pela narrativa fílmica pelo uso de uma fotografia mais escura, em comparação com os momentos anteriores, bem como pela troca do figurino da protagonista, que passa de um marrom/algodão cru, para a predominância do preto. Os chifres, por sua vez, recebem uma proteção, sendo envolvidos por uma espécie de capa.

Angelina Jolie parece reforçar a ideia de que o filme não se destinaria a um público infantil, ao afirmar que a cena do corte das asas de Malévola – elaborada por ela e pela roteirista – seria a metáfora de um estupro. As cenas re(a)presentam, então, de forma metafórica, um ato de violência sexual – enfocam a violência sendo consumada e a reação da vítima após a violação. (Tavares, 2019, p. 73)

Após ser coroado, Stefan e sua esposa tiveram sua primeira filha (Aurora) e, tal como na adaptação anterior, organizam uma grande festa de batizado para celebrar a sua chegada. Malévola, cega pela sede de vingança e pelo ódio, invade a comemoração e amaldiçoa a criança ao sono eterno no seu aniversário de 16 anos, mesma idade que a personagem tinha quando recebeu o primeiro beijo. Diante dos apelos do Rei, ajoelhado diante da figura de longos chifres, a protagonista resolve atender às súplicas e acrescenta o condicionante de que a menina poderia ser acordada caso recebesse um “beijo de amor verdadeiro”. Nesse ponto, é preciso destacar que a atitude de Malévola vem do seu descrédito acerca da existência do amor, sentimento esse construído por sua experiência traumática. Por essa lógica, a criança nunca poderia ser acordada.

A “nova” identidade assumida por Malévola, a vingativa/violenta, forjada a partir do corte de suas asas pela ação violenta de Stefan,

reduziu as capacidades e potência do seu corpo. Entretanto, ela acabou por se reinventar – já que perdeu as asas – e abandona a posição de fada, forjando-se por meio da magia da bruxa. [...] As intenções de aniquilar e restringir o poder de Malévola, acabaram por provocar a incitação à vingança e a reinvenção da personagem. (Tavares, 2019, p. 76)

A identidade vingativa assumida por Malévola sofrerá, no decorrer da trama, uma segunda modificação, especialmente a partir da relação paulatinamente construída com a princesa Aurora. Com a finalidade de proteger a criança, ela foi levada a uma cabana escondida no meio da floresta sob a responsabilidade das suas três fadas madrinhas, apesar de elas não serem muito habilidosas no cuidado com a princesa. É justamente esse o fator que faz com que Malévola se aproxime da princesa, desenvolvendo aquilo que Olívia Tavares chama de identidade maternal. A partir de uma constante vigilância, Aurora cresce sob os cuidados e segurança da soberana de Moors, mesmo desejando que a sua presença não seja notada.

Já adolescente, a curiosidade da princesa a leva aos limites do reino dos humanos, fazendo com que Malévola lance um feitiço e leve a jovem para o reino das criaturas mágicas. O diálogo abaixo marca o primeiro contato direto das duas personagens, momento marcado pelo medo da protagonista em não ser bem aceita pela jovem que viu crescer.

Se a construção fílmica de Malévola aponta para a sua natureza vilanesca, observa-se que para a princesa ela assume um outro lugar: a de fada madrinha; aquela que tem ocupado o lugar de cuidado e proteção que, normalmente, é destinado à figura da mãe. Como muitas vezes ocorre nos contos de fadas, a figura materna biológica encontra-se ausente (por estar afastada ou por ter falecido), sendo substituída por uma madrasta má ou algum equivalente. Na narrativa aqui analisada, Aurora foi afastada do convívio dos pais ainda bebê, mantida sob os cuidados de três fadas que possuem pouco jeito para criar uma criança humana. Na ausência desse referencial, a “fada

madrinha” Malévola ocupa esse lugar em sua vida, mesmo que a sua presença seja apenas uma sombra que a segue por todos os lugares.

A identidade maternal apontada por Tavares é reforçada nas atitudes tomadas pela protagonista, que tenta desesperadamente retirar o feitiço outrora lançado, no entanto sem obter sucesso. A alternativa é propor à Aurora que ela viva no reino de Moors, evitando que o fatídico destino da princesa seja selado. Entretanto o plano é frustrado, pois as três fadas decidem levá-la para o castelo no dia do seu décimo sexto aniversário, o que resulta na concretização da maldição. Nessa situação, apenas o beijo de amor verdadeiro poderia despertá-la, o que em tese poderia ser feito pelo príncipe Felipe, que havia conhecido Aurora pouco antes na floresta. Malévola o enfeitiça e o leva aos aposentos do castelo. No entanto, antes de dar o beijo, o jovem questiona se a atitude seria correta, visto que não seria consensual. Após as justificativas dadas pelas três fadas, Felipe beija a princesa, porém a maldição não é desfeita, demonstrando que não se tratava de um beijo de amor verdadeiro. Devastada, Malévola vai até a cama de Aurora e beija a sua testa, o que a faz despertar. Nesse sentido, é possível afirmar que o amor nutrido ao longo dos anos pela menina era incondicional e verdadeiro, capaz de quebrar a maldição. Aquilo que foi criado pelo ódio foi desfeito pelo amor.

Como pode ser observado, Malévola é uma personagem cheia de camadas que, ao longo da trama, passa por três momentos de transformação: de fada protetora / soberana fria / figura materna. Tal como qualquer indivíduo, não é totalmente boa ou má, existindo nos espectros de variados tons entre os extremos do branco e do preto. Ao colocar essa dinâmica em evidência, o filme humaniza a sua trajetória, destoando com a linearidade esperada na produção clássica dos contos de fada, que são elaborados com base no maniqueísmo do bem e do mal.

Ao mesmo tempo, *Malévola* apresenta ao público um aspecto não explorado acerca do Rei Stefan, que na produção de 1959 (bem como nos contos) era descrito como um monarca bondoso e/ou um

pai preocupado. No *live action*, por sua vez, as atitudes desse personagem é que geram a motivação de Malévola, ao se ver traída e ter seu corpo violado. Ao buscar elucidar suas razões, a narrativa fílmica salienta que não há um essencialismo na maldade, afinal a identidade da protagonista flui entre uma bondosa protetora, passando por uma soberana cruel, mas que ao final assume uma postura próxima à maternidade. De acordo com o psicólogo Paulo Crozariol, a expressão do mal é uma dinâmica da pessoa em resposta a algo que aconteceu com ela, por isso “O amor não causa o mal, mas ao sofrer uma decepção, frustração, mágoa, pode se transformar em desejo de vingança, como uma expressão de dor” (Crozariol Apud Malévola: uma..., 2017). Com isso, os roteiristas não buscam perpetuar a ideia de que uma mulher se torna má somente por ter seu coração partido. Há muito mais nas camadas exploradas pela narrativa.

Ao ter acesso à uma antiga e conhecida história por meio de uma nova perspectiva, *Malévola* inova o gênero fílmico colocando em suspenso as certezas sobre “mocinhos” e “vilões”, fadas e bruxas, fazendo emergir diferentes tons de cinza nas relações antes extremamente binárias. A protagonista migra entre esses dois eixos, pois inicialmente é descrita como sendo uma fada boa e protetora, se tornando, posteriormente, bruxa amarga e maléfica. Trata-se de uma criatura multifacetada e híbrida, que mesmo quando era “fada” possuiu longos chifres – elemento associado às figuras diabólicas a partir de um imaginário cristão. Malévola foge ao estereótipo de mulher frágil e indefesa, líder de seu reino em todos os momentos da trama. Se antes a história centrada em princesas fazia com que um público buscasse esse ideal, é preciso destacar que a figura de longos chifres se tornou um ícone da cultura pop, tanto por sua beleza, como por sua personalidade forte e de liderança.

Referências

- BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados:** a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. 2013. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação – Habilitação em Jornalismo) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- CANTON, Kátia. **E o príncipe dançou...** o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- KHÉDE, Sônia Salomão. Personagens da Literatura Infanto-Juvenil. **Série Princípios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- GAIMAN, Neil. **Mitologia Nórdica**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos dos Irmãos Grimm**. Organizado, selecionado e prefaciado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MACHADO, Patrícia Santos. **A mulher além do bem e do mal:** Malévola e a representação cinematográfica do feminino integrado. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.
- MALÉVOLA:** uma análise psicológica do filme. Clínica Selles, 20 Mar. 2017. Disponível em: <http://clnicaselles.com.br/cine-selles/malevola-uma-analise-psicologica-do-filme>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MARIZ, Heloisa Porto Borges; RODRIGUES, Rodrigo Fonseca. O ‘Princesamento’ nas Narrativas Cinematográficas Infantis e sua Relação com As Matrizes Culturais do Feminino. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 18, n. 37, 2019.
- REIS, Simone de Campos. **O que são contos de fadas?** Recife: UFPE, 2014.

ROSSI, Clóvis; KNAPP, Wolfgang; BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema? In: _____. **O que é Jornalismo – Editora – Cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SILVA, M. A. L., BARROS, R. B., NASCIMENTO, T. A. M. N. A importância dos contos de fadas na educação infantil. **IV FIPED – fórum internacional de pedagogia. Parnaíba – PI**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

ROSSONI, Camila Amanda. **As duas faces de uma vilã**: desconstrução e diálogos entre as malévolas do cinema e da literatura. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

TAVARES, Olívia Pereira. **Feminilidade (im)possíveis em Malévola**: uma abordagem de gênero. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZANONI, Heitor Tavares; FERREIRA, Eliane Schmaltz. Muitas formas de amar: a noção de amor nos filmes infantis. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia-MG, v. 27, n. 2, Jul/Dez. 2014.

Filmografia

A Bela Adormecida (Sleeping Beauty). Direção: Clyde Geronimi, Les Clark, Eric Larson e Wolfgang Reitherman. Produção: Walt Disney. Walt Disney Productions, 1959. 75 min, cor.

Malévola (Maleficent). Direção: Robert Stromberg. Produção: Linda Woolverton, John Lee Hancock. Estados Unidos/Reino Unido: Walt Disney Productions, 2014. 97 min, cor.



epistino boxes

Quando elas disseram adeus: mulheres, desquites e novos modos de existência em Cuiabá

Valeska Bassi de Souza¹

Ele disse que, com o poder de imaginação que tenho e meu hábito de inventar histórias, uma debilidade dos nervos como a minha só pode resultar em fantasias exaltadas, e que devo usar minha força de vontade e meu bom senso para controlar essa propensão. É o que tento fazer.

Às vezes tenho a impressão de que, se ao menos me sentisse bem o suficiente para escrever um pouco, isso aliviaria minha confusão de ideias e me traria algum descanso.

Mas, sempre que tento, acabo ficando bastante cansada. (Gilman, 2018, p. 22-23)

O espaço historicamente autorizado para a narrativa histórica tem sido, predominantemente, o espaço público. Por séculos, o mundo da política, do direito e da guerra, território eminentemente masculino, serviu como o *locus* primordial de onde a história era contada e registrada. Diante disso, a tarefa de resgatar a experiência das mulheres, confinadas ao espaço privado e à invisibilidade do lar, é intrinsecamente complexa. A falta de documentação é apenas uma faceta desse desafio, a mais insidiosa é a sistemática interdição da fala feminina. Mulheres que ousaram pensar, falar ou agir fora das normas pré-estabelecidas foram silenciadas pelo crivo masculino, muitas vezes por meio de diagnósticos de “histeria” e “doença dos

1 Professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Mestre e Doutora em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e-mail: valeska.bassi@gmail.com

nervos”, transformando a fragilidade psíquica em um instrumento de veto social e médico.

A epígrafe de “O Papel de Parede Amarelo”, de Charlotte Perkins Gilman serve como ponto de partida e metáfora: a repressão ao desejo, o esgotamento nervoso e a vigilância constante do marido-médico espelham o mecanismo social que patologizava a individualidade e a inteligência feminina. No entanto, é nos “segredos dos sótãos”, como define Michelle Perrot (1989, p. 11), nos arquivos privados, nos indícios documentais sutis da esfera íntima e, por vezes, nos próprios autos jurídicos de desavença que a voz singular dessas mulheres pode ser recuperada.

Me proponho aqui a fazer justamente isso: visibilizar as existências de mulheres singulares que compartilharam a virtude da desobediência. Longe de serem meras categorias abstratas, cada uma delas subverteu, à sua maneira, a lógica patriarcal do casamento, da família e do confinamento doméstico. Suas escolhas resultaram em transgressões. A punição foi severa: perda de moradia, afastamento dos filhos e má reputação.

Para enxergar a beleza e a potência nesses atos de resistência, me inspiro em Saidiya Hartman (2022) e sua noção de “vidas rebeldes, belos experimentos”. Embora este trabalho não utilize a fábula crítica de Hartman ou trate diretamente da questão racial, ele compartilha o mesmo anseio: reconhecer nessas figuras, por vezes relegadas a “mulheres excedentes” ou “figuras menores” pelo olhar da história tradicional, a força de quem fez do viver uma arte, recusando-se a seguir a curva melódica do poder.

Neste estudo, examino as trajetórias de duas mulheres a partir da análise de processos de desquite datados de 1950 e 1961, preservados no Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá. O desquite foi a forma jurídica de separação conjugal reconhecida no Brasil até a instituição do divórcio em 1977. Diferentemente deste, não dissolvia o vínculo matrimonial, apenas suspendia a convivência e os deveres

conjugais, mantendo os ex-cônjuges legalmente casados e impedidos de contrair novas núpcias. Essa distinção refletia o peso moral atribuído ao casamento e a resistência da sociedade e do Estado em admitir sua dissolução definitiva, além do jugo moral associado à condição de “desquitada” (Dias, 2016; Del Priore, 2013).

Olga e Denize², cujos “irreprimíveis instintos femininos” e “expiações dos pecados” foram narrados pelo sistema judiciário, revelam como os atos de insubordinação feminina foram interpretados, punidos e, paradoxalmente, eternizados pelos mesmos arquivos que pretendiam apagá-las. Mais do que a denúncia do julgamento moral a que foram submetidas, o que emerge dessas histórias é a potência de criar novos modos de existência e de afirmar a autonomia em meio às restrições impostas pelo patriarcado³.

Olga e Denize: os irreprimíveis instintos femininos e a expiação

Fernando e Olga se casaram em 1951, ele aos 23 e ela aos 17 anos. Tiveram duas filhas, que, na data do processo, tinham 7 e 4 anos, respectivamente. Fernando fundamentou o pedido de desquite no item III do Código Civil de 1916, que previa a injúria grave como motivo para o desquite. Segundo ele, em 1956, quando ainda tinham apenas uma filha, ele foi transferido para Campo Grande e, alojados em um hotel, Olga teria proferido a ele “invectivas, apodos, doestos e contumélias” e que o deixou sozinho com sua filha na hospedagem em

2 Todos os nomes e sobrenomes, inclusive os mencionados em citações diretas, foram alterados para garantir o anonimato, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei n. 13.709/2018) e a Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), assegurando a privacidade dos indivíduos.

3 No contexto brasileiro, patriarcado pode ser definido como um sistema social e institucional em que a dominação masculina se manifesta através da autoridade familiar, das normas culturais e das práticas diárias, controlando o gênero, a sexualidade e as relações de poder entre homens e mulheres. Ver SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.; AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. Sociedade e Estado, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, 2022.

questão. Ao ver a necessidade da menina de “carinhos de um lar”, ele a levou para casa de seus pais (APMT, 1961, p. 02). Fernando entrou com o processo em 1961 alegando que, depois de abandonar o lar três vezes, Olga havia fugido com as filhas, que agora eram duas. Assim:

[...] em setembro de 1960, a Supda. Sentindo o irreprimível desejo de tirar umas “férias”..., deixa sua casa, seu marido e suas filhas e se dirige a uma festa na localidade de Aldeia e daí prossegue até um lugarejo denominado “Timbosal”, no município de Rosário Este, onde permanece até outubro daquele ano⁴. (APMT, 1961, p. 02).

Irreprimível desejo de tirar férias é como Fernando justificou a atitude de sua esposa ao se retirar de sua companhia. Irreprimível significa aquilo que não pode ser reprimido. Dentre as definições de reprimir, estão: “Controlar o ato ou a movimentação de”, além de “Conter (algo ou alguém) através de ameaças e/ou punição”; pode ser ainda, conforme o dicionário, conceituado em âmbito jurídico como “Controlar, manter, penalizar ou combater através de uma ação penalizadora” (Dicio, 2024). Ou seja, a escolha da palavra manifesta a insatisfação de Fernando diante da sua incapacidade de domínio sobre Olga. Ao denunciá-la, ele busca sua penalização moral e jurídica por não se submeter à sua autoridade e ao lugar de esposa e mãe que ela deveria manter a todo custo, como mandava o manual das regras morais civilizadoras do período.

Ele disse ainda que, em prol do “desesperado esforço para manter íntegro seu lar”, aceitou a esposa de volta. Em sua defesa, Olga rebateu, dizendo que, naquela ocasião, o marido a esbofeteou e “[...] colocou-a para fóra do ‘Hotel internacional’, onde ambos se encontravam, e, por esse motivo plausível, esta se viu na obrigação de procurar albergue à sombra carinhosa e amiga do lar paterno”. Argumenta ainda que não foi ele, mas ela que “[...] não poupou esforços no sentido de reerguer

4 A transcrição permanece fiel ao texto original, preservando a grafia da época, exceto pelos nomes pessoais que foram modificados.

das cinzas de um passado infeliz, o seu lar, na falaciosa esperança de viver em paz” (APMT, 1961, p 16). Ela relatou, ainda, que, no ano de 1960:

[...] o contestado, dando evasão à sua fúria leonina, espancou tanto a contestante e a injuriou tanto, que ela se viu forçada, mais uma vez, abandonar o seu lar conjugal. Nestas condições, a contestante nunca, em tempo algum, abandonou o seu lar e os seus filhos para ir festejar nos lugares apontados propositada e mentirosamente pelo contestado. (APMT, 1961, p. 17).

Ela realmente admitiu ter saído de casa mais de uma vez, não para se abster daquele que era o lugar atribuído às suas responsabilidades, mas por força da violência que o autor repetidamente cometia contra ela. “Fúria leonina” é o artifício de linguagem utilizado para referenciar a intensidade das ações de Fernando contra ela. Aliás, Olga não se dedicava exclusivamente ao lar; o processo a apresenta como “funcionária pública estadual”. Mas, não importava o quanto ela trabalhasse ou estivesse cansada – seja do trabalho remunerado, do trabalho de cuidado, ou de ser espancada –, ela não deveria sair do lar, deixar os filhos ou o marido, pois o casamento e a família eram considerados os instrumentos pedagógicos aos “irreprimíveis” instintos femininos.

O ponto crucial não é definir se Olga foi ou não à festa, ou se o seu desejo era o de tirar “férias”, mas perceber esse discurso como fundamentador e fundamentado na negação do direito à individualidade. Fernando alegou que, em janeiro de 1961, ao retornar de viagem de Acorizal, encontrou a casa fechada. Olga havia fugido com as filhas e deixado uma cópia da chave com vizinhos. Deixou ainda uma carta que, segundo ele, “[...] atesta de modo eloquente a premeditada intenção da Supda. Em abandonar o lar, fugindo assim aos seus deveres de espôsa” (APMT, 1961, p. 03). Na referida carta, ela escreveu:

Quando voce ler estas curtas linhas eu estarei se Deus quiser longe daqui. Devolvo sua almejada liberdade nada mais é possível entre nós, lhe suplico não me tirar minhas filhas a única coisa que de fato me pertence; espero em Deus e no seu caráter de homem, não me procurar pois não voltarei, peço desculpas por eu levar o dinheiro, pois sera para o sustento de suas filhas até eu arranjar emprego. (APMT, 1961, p. 09).

No imaginário social, especialmente nas narrativas masculinas contemporâneas, o matrimônio é frequentemente representado como um fardo, símbolo da perda de autonomia e da renúncia à vida de prazer, que transforma o homem casado em alguém fadado à infelicidade. À luz do que a pesquisa revelou até aqui, é evidente que essa representação não é recente, mas resultado de uma construção histórica. O casamento, em sua conformação patriarcal, sempre operou como uma instituição que beneficia desproporcionalmente os homens, garantindo-lhes poder, estabilidade e controle sobre a vida das mulheres.

O primeiro ponto de justificativa talvez esteja relacionado às práticas sexuais masculinas. Isso implica a negação de todas as possíveis relações sexuais com múltiplas parceiras, dada a restrição sexual da relação hétero e monogâmica. Para Valeska Zanello (2022), essa narrativa também se constrói muito a partir da negação das emoções. Isso significa que, para os homens, admitir estar apaixonado é interpretado como uma desvirilização, “[...] pois um homem apaixonado é aquele que supostamente perdeu o controle – valor importante da masculinidade – sobre si mesmo, seja para um sentimento, seja pior ainda para uma mulher” (Zanello, 2002, p. 82).

Outra questão que merece atenção é o pedido de Olga para ficar com as filhas. Provavelmente, por ter saído de casa sem solicitar a separação de corpos, ela sabia que seu marido teria munção para requerer a guarda, mesmo alegando que buscara abrigo junto aos

seus pais⁵. A análise dos casos indica um padrão recorrente: quando a guarda dos filhos é destinada ao pai, o cuidado da criança tende a ser delegado a outro familiar, em geral uma mulher. Fernando também não se furtou a fazer isso no episódio do hotel em Campo Grande, quando argumentou ter levado sua filha aos seus pais por ela precisar de “carinhos do lar”. Olga continua:

Prefiro carregar a minha cruz já que este e o meu destino, não devemos voltar contra a vontade de Deus quando este nos determina uma missão deixe-me cumpri-la, desejo-lhe boa sorte e que não venha me prejudicar, pois não guento mais sofrer o que tenho passado, peça perdão por mim aos meus idolatrados pais e que não me guardem rancor, não me procure pois terá somente a resposta que não temos mais nada que nos prende. Seja feliz e deixe-me em paz, si eu sofrer não tem importancia estarei assim sabendo que meus pecados estão diminuindo, quanto a seus familiares peçam que não me queira mal. Desejo saude, paz e muitas felicidades ao lado da sua companheira e mulher dos seus sonhos. Adeus para nunca mais da sua falecida Olga (pois considere-me morta). (APMT, 1961, p. 09).

Sua escrita evidencia o pesar de abrir mão da relação, motivado pelo fato de não mais suportar ser violentada. Ela compreende que essa decisão, embora necessária para proteger-se, também lhe causaria sofrimento, quando afirma que prefere carregar sua cruz.

5 O Código Civil de 1916 previa o desquite em casos de abandono voluntário do lar conjugal por mais de dois anos, conforme o artigo 317, inciso IV. Assim, o afastamento da esposa podia ser interpretado como infração moral e jurídica, com consequências severas para sua reputação. Inseridas em uma estrutura social que as mantinha sob constante vigilância, as mulheres precisavam demonstrar que permaneciam sob a tutela de alguém, geralmente o pai ou outro parente homem, a fim de preservar sua “honra” e evitar suspeitas de adultério ou prostituição. O mesmo Código estabelecia, no artigo 233, inciso III, que cabia ao marido o direito de fixar o domicílio da família, ressalvada à mulher a possibilidade de recorrer ao juiz caso a deliberação a prejudicasse, o que reforçava sua posição subordinada dentro do matrimônio. Por isso, em muitos processos de desquite, consta o pedido de separação de corpos, acompanhado da informação de que a mulher residiria com familiares durante o andamento do processo, como forma de demonstrar recato e preservar sua imagem pública.

A cruz de Olga não se limita apenas à dificuldade de se reestabelecer financeira e emocionalmente, mas inclui também o estigma de desquitada. Conforme Ana Carolina Eiras Coelho Soares, o desquite figurava “[...] entre as consequências nefastas de um casamento mal direcionado, cujo comprometimento e responsabilidade feminina quase sempre eram apontados como vilões”, além de ser “[...] o hífen da imoralidade e um caminho disfarçado para o adultério” (Soares, 2022a, 171-172). Ou seja, representava a ruína do lar, no qual a mulher era a mais prejudicada.

Isto é, irresponsável e descomprometida, pairava ainda sobre Olga a possível reputação de adúltera, afinal, o que faria ela em festas que não procurar por homem? Dizer na carta que está morta e que Fernando a tenha por falecida é, além de querer o esquecimento e “paz eterna”, também viver o luto do que um dia representou boa parcela de sua vida enquanto uma mulher dos anos 1960, que sabia das implicações da sua decisão, num período em que as desigualdades de gênero não estavam apenas no campo do social, mas também do jurídico.

Fernando soube que Olga estava com as filhas em Alto Paraguai e que, de lá, havia endereçado uma carta ao pai dele, no dia 14 de fevereiro de 1961. Nessa carta, “[...] na qual a par das vagas acusações a seu marido ali contidas se comprova exuberantemente o firme propósito seu de deixar voluntária e definitivamente o teto conjugal” (APMT, 1961, p. 03), configurando, segundo ele, injúria grave (Art. 317, item III), dispensando a necessidade de aguardar os dois anos de ausência dela do lar para fundamentar o desquite no item IV de abandono de lar.

Ele completou ainda dizendo que “A questão descamba, pois, para o terreno da casuística e, no caso em tela, a circunstância de a mulher, de tempos em tempos, qual autêntica ‘cigana’ passar temporadas em outros locais que não o da residência do marido [...]” (APMT, 1961, p. 04). Olga, nessa segunda carta, disse ao sogro que desejava que Fernando fosse feliz e que:

[...] sempre lhe dediquei profundo amor, no qual o resultado que eu tive foi apenas lágrimas e sofrimento, e não deixando também os senhores triste com tudo que si passava entre nós, depois de muito sofrer consequências da nossa vida tão incompreendida eu cheguei a conclusão, que o melhor caminho era mesmo a separação, pois para mim e para ele estão acabado tudo. (APMT, 1961, p. 11).

Com apelo à “boa alma” que acreditava que o sogro sempre tinha, pediu que ele conversasse com Fernando sobre a possibilidade do pagamento de pensão para as filhas. Informou que estava trabalhando como enfermeira em uma farmácia para não deixar faltar nada às meninas, mas que “[...] ele é que tem obrigação de tratar das crianças” (APMT, 1961, p. 11). Disse que, se Fernando não quisesse mandar a mensalidade para a escola e achasse que a menina mais velha devesse ir para o internato, ela estaria de acordo, mas que a filha pequena:

[...] eu não entrego porque está pequena e precisa de mim. Eu quero pedir ao senhor dizer ao Fernandinho que não quero ve-lo nunca mais, porque o que ele me fez jamais fara outra vez. Quanto a ida da mesma eu mesma irei leva-la si preciso for. Espero em Deus que tudo corra bem, pois eu já não aguento mais essa vida de amarguras que eu levava junto dele, sem ter descanso e sem ter sossego em minha vida, eu desejo de todo o coração que ele seja feliz e que me deixe viver em paz. (APMT, 1961, p. 11).

Olga disse que o marido nunca fez jus ao status de marido, e que tudo o que ganhara gastava com a “odalisca” com quem ele vivia em “contubérnio”. Que ele a agredia com “sôcos, bofetadas, empurrões e sempre a tratava com diatribes do mais baixo calão” (APMT, 1961, p. 18). Olga negou veementemente a autoria da escrita epistolar, no entanto, não deixou claro se isso se referia às duas cartas ou apenas à primeira. Acusou que o marido,

[...] estelionatário contumaz como é, forjou a carta que acostou à inicial de fls., com o escôpo indiscutível de adquirir provas para cercear as suas vergonhosas e infundadas alegações que se des-

fazem diante do mais superficial exame, da mais ligeira perícia e a claridade do mais estranho bom senso. (APMT, 1961, p. 17-18).

Não é possível determinar, diante do exame da letra, se as cartas foram escritas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes. Não se observam grandes diferenças entre elas, além de uma ter sido escrita a lápis e a outra a caneta. Ambas as cartas foram grifadas em vermelho, provavelmente pela acusação, nos trechos em que Olga estaria afirmando não querer mais reestabelecer o casamento e voltar a conviver com o marido, para sustentar o pedido de desquite baseado na injúria grave. É possível que Fernando tenha forjado as cartas, mas isso não parece ocorrer, principalmente na segunda carta, em que Olga detalhou ao sogro sobre a família que a acolheu, as inúmeras possibilidades que enumerou, sobre o procedimento com as filhas e sua preocupação genuína, algo que dificilmente Fernando teria feito, mesmo se estivesse tentando se colocar em seu lugar para forjar o documento.

Na petição inicial, o autor afirma que “Nestas poucas linhas, abala a signatária da mencionada carta, de modo violento, as duas vigas mestras que, desde o velho direito romano, vem sustentando o instituto do casamento, ou seja, o “*honor matrimonial*” e o “*afectio maritalis*” (APMT, 1961, p. 02). No entendimento do autor, *Honor matrimonii*, representava a vida em comum, a convivência no sentido “ético e social, com efetiva subsistência de relações morais afetivas” (Neto, 2015, p. 65), enquanto *affecio maritalis* refere-se ao desejo mútuo do casal de permanecer como esposos. Olga, por sua vez, contrapõe-se, afirmando que, caso alguém tenha abalado essas vigas mestras do casamento, tal pessoa não foi ela, mas sim seu marido, “[...] que, sob a bandeira da sevícia e do adultério, destruiu o lar conjugal, cuja existência ela tanto extremava e queria indefinidamente” (APMT, 1961, p. 18).

Na disputa pela guarda das filhas, Olga argumentou que Fernando não possuía condições de educá-las, pois, segundo suas palavras, quem vive “[...] em companhia de uma marafona, não pode, de forma

alguma, cuidar da criação e educar as filhas menores do casal que, na idade em que se acham, necessitam não só dos carinhos maternos, mas também, de bom exemplo” (APMT, 1961, p. 19). Por sua vez, Fernando afirmou que jamais se furtou ao dever de prover as filhas, mas que preferia que elas permanecessem “[...] com seus avós paternos em uma cidade dotada de todos os recursos como Cuiabá não em Nortelândia para onde foi transferida a Reconvinte” (APMT, 1961, p. 33).

Em maio de 1962, no ano seguinte à propositura do processo, Olga requereu o pagamento da pensão que Fernando havia sido judicialmente designado a fornecer. Tal fato evidencia que a preocupação de Fernando não estava centrada na subsistência das filhas, caso contrário, teria efetuado o pagamento da pensão independentemente do andamento processual. Isso denota que o que ele queria era mostrar e exercer o poder patriarcal de decidir quem manda e quem se submete.

Fernando requereu a guarda das filhas sob a justificativa de que tal medida evitaria uma suposta “descontinuidade” em sua educação. Cabe, entretanto, questionar a que tipo de descontinuidade o referido argumento se refere. Estaria ele aludindo à educação formal, cuja continuidade poderia ser comprometida pelas dificuldades enfrentadas por Olga ao prover sozinha o sustento das filhas, uma vez que Fernando se negara a pagar a pensão solicitada ao sogro? Ou se tratava da descontinuidade de um ambiente marcado por lembranças de violência doméstica? Talvez, ainda, da ruptura simbólica provocada pela atitude de uma mulher que, como Olga, se recusava a adotar a postura submissa esperada pelo marido?

Olga indicou, em duas ocasiões, cinco testemunhas – três mulheres e dois homens – para prestarem depoimento na audiência de instrução e julgamento, enfatizando que todos compareceriam mesmo sem intimação. Fernando, por sua vez, trocou de advogado e solicitou que testemunhas fossem ouvidas na mesma audiência. No entanto, no dia da sentença, ambos abriram mão dos depoimentos. O desquite foi

julgado procedente em 18 de maio de 1964. A decisão determinou que Olga arcasse com as despesas do processo, enquanto as filhas, que já estavam sob os cuidados de Fernando na data da sentença, permaneceram com o pai. Assim, ele ficou isento do pagamento de pensão, e não houve definição de visitas de Olga às filhas.

A história de Olga não foi um caso isolado. Muitas mulheres, em contextos de desquite, foram afastadas de seus filhos e punidas por romperem com o modelo conjugal esperado. Décadas depois, a trajetória de Ângela Diniz – cuja vida inspirou o filme *Ângela* (2023), protagonizado por Isis Valverde – evidencia a persistência desse padrão. Ângela foi casada por dez anos e, ao pedir o desquite, teve como condição imposta a renúncia à guarda dos filhos. Acreditando que um dia poderia retomar a convivência com eles, acabou sendo progressivamente afastada. Ao mesmo tempo em que conquistava sua liberdade civil, foi punida com a negação do direito de ser mãe – uma perda que a adoecia. Apesar de ter perdido judicialmente a guarda de seus três filhos com Milton Vilas Boas, Ângela chegou a levá-los ilegalmente para o Rio de Janeiro, sendo acusada de sequestro. Quando foi assassinada em 1976, vítima de feminicídio, o processo ainda tramitava, e ela não havia conseguido reconstruir a relação que tanto desejava com os filhos (Lana, 2010, p. 4).

Outro caso relevante é o de Denize e Dantas, casal que contraiu matrimônio na cidade de Barra do Rio Grande, estado da Bahia, em 1933. Não há, contudo, registro da certidão de casamento nos autos do processo, o que impossibilita determinar com exatidão a idade dos nubentes à época da união. Em 4 de julho de 1948, Dantas realizou uma viagem a trabalho para São Paulo e, posteriormente, para a Bahia, retornando apenas em 4 de dezembro do mesmo ano – portanto, após cinco meses de ausência do lar. Segundo seu próprio relato, em 27 de março de 1949, Denize teria viajado para Araçatuba (SP), onde residia sua mãe. Dantas afirma que, ao procurá-la em maio de 1949, constatou que Denize encontrava-se grávida de sete meses.

Por intermédio de seu advogado, Dantas afirmou que “[...] tendo viajado desta capital a 4 de julho e aqui regressando a 4 de dezembro de 1948, ser impossível que o Suplicante pudesse ter relações sexuais com a sua esposa em outubro, justamente quando se encontrava em lugar distante, no Estado da Baía” (APMT, 1950, p. 2). A argumentação do processo passou, então, a se sustentar no item I do Art. 317 do Código Civil de 1916, que tratava do crime de adultério. Em 3 de abril de 1949, apenas sete dias após deixar o Estado de Mato Grosso, Denize redigiu uma carta endereçada à vizinha, na qual afirmou:

D. Elaine Mendes

Campo Grande 3 de abril de 1949

Presada D. Elaine Adeus

Desejo-te que ao receberes estas linhas estejam em gozo de saúde juntamente o seu esposo e filha. Enquanto eu vou sofrendo as amarguras da vida, estive em Corumbá não foi feliz no que desejava. D. Elaine não imagina, como estou para enlouquecer; com tanta saudades de minha filha. Choro dia e noite. Estou arrependida de ter feito isto e saído de casa; O meu sofrimento que falo e saudades de todos e falta da minha casa. Aqui vou ver se coloco na maternidade. O que me diz sobre a minha casa? Fale ao meu cunhado pedindo segredo e me escreva. Eu falo para a senhora em confiança.

Não diga ninguém a onde estou e nem a onde vou ficar empregada. Somente a meu cunhado em segredo para ele falar a minha cunhada.

Como não estará minha filha; Oh! D. Elaine que dôr! Só falta morrer sufocada. E mesmo Dantas como penso. Diga ao meu cunhado ou amostre ele a carta para terem cuidado e paciência com Marcela e Dorinha que são esses a minha vida. Que um dia estarei junto com eles se Deus quiser. Que destino ingrato! Quantas vidas sacrificadas. Penso em ir para Araçatuba hora não e não sei; é uma confusão. Me escreva e mande seu endereço direito pois não sei. Estou em um hotel de família muito boa a D. Janete. Em Corumbá estive (Endereço Hotel Boa vista B Themostocles, 83 Campo Grande)

em uma pensão de família boa a dona. Depois que eu me colocar escreverei dando o endereço da maternidade tem sido difícil mais tem um médico diretor geral vai ver se me coloca para trabalhar em costura ficando lá mesmo.

Não deixe de me responder.

Eu ando um pouco doente sempre sofrendo, dores os pés já esteve inchado.

Amoeste esta carta ao meu cunhado mais pedindo segredo.

Lembranças ao seu José e sua filha. Diga para Priscila que não fale nada lá em casa sobre a minha pessoa.

da Amiga grata.

Dazinha Oliveira

Meu nome ponha Maria Oliveira (APMT, 1950, p. 21).

Denize solicitou sigilo à vizinha, afirmando escrever-lhe em confiança, e pediu que esta entrasse em contato com o cunhado também de maneira reservada. Além disso, assinou a correspondência utilizando outro nome como remetente, e não o seu próprio, indício de que provavelmente temia que a carta chegasse ao conhecimento de Dantas. Tal receio se confirmou, uma vez que o documento foi posteriormente anexado ao processo judicial como prova em favor do requerente. Duas questões emergem de sua escrita: a primeira se refere ao percurso da carta, originalmente destinada à vizinha, até as mãos da acusação; a segunda, à sua expressão de arrependimento, que suscita reflexões sobre as condições de coerção e vulnerabilidade sob as quais foi redigida.

O conceito de “prateleira do amor”, elaborado por Valeska Zanello (2022), refere-se ao modo como as mulheres são socializadas para se perceberem em relação de concorrência entre si, buscando reconhecimento e validação amorosa masculina como forma de valor social. A metáfora da prateleira expressa essa lógica hierarquizante, na qual algumas são vistas como mais “escolhíveis” do que outras. Essa ferramenta analítica também possibilita compreender de que modo as mulheres se subjetivam em relação umas às outras por meio da

rivalidade. No cerne dessa dinâmica, está a busca por ser escolhida. A competição, dentro dessa lógica, constitui um elemento estruturante. A condição de ser escolhida adquire, assim, “[...] um valor relacional, ou seja, produzido na comparação com outras mulheres disponíveis também nessa prateleira simbólica” (Zanello, 2018, p 89).

Nessa perspectiva, o processo envolve oferecer às outras mulheres aquilo que desejam e necessitam ouvir, produzindo nelas a sensação de serem “escolhidas” ou diferenciadas das demais. De fato, inserida em uma classe social historicamente oprimida, a mulher pode acabar reproduzindo práticas de distinção e julgamento em relação a outras mulheres, como forma de afirmar uma posição simbólica diferenciada dentro do mesmo sistema que a subordina (Zanello, 2018, p 89). Nessa configuração específica, a lógica da escolha não se situa no campo das relações amorosas ou conjugais, mas na esfera do reconhecimento social e moral, em que ser escolhida equivale a ser destacada e valorizada. Assim, essa lógica ultrapassa o campo amoroso ou conjugal e se projeta na esfera do reconhecimento social e moral, onde o destaque equivale à valorização.

O enfraquecimento dos laços solidários entre mulheres, que hoje se expressa em formas de rivalidade, encontra raízes em um longo processo histórico de controle e desqualificação da sociabilidade feminina. Silvia Federici (2019) explica que, na Idade Média, período caracterizado por um forte senso de comunidade e por certa mobilidade social das mulheres, antes que as fronteiras entre o público e o privado fossem definitivamente instituídas, era comum que elas se reunissem nas tavernas para beber e conversar, inclusive sobre assuntos matrimoniais. A sociedade, contudo, as criticava e acusava de preferirem a companhia das amigas à dos próprios maridos. Esse hábito, conhecido como “*gossip*”, foi posteriormente ressignificado com o advento da Inglaterra moderna, momento em que se atribuiu um sentido depreciativo à amizade e à sociabilidade feminina.

Paralelamente ao fortalecimento da autoridade patriarcal, o “*gossip*” deixa de ser entendido como sinal de aliança entre mulheres e

passa a designar conversas fúteis ou maledicentes, capazes de gerar discórdia em vez de solidariedade (Federici, 2019, p. 03). No contexto do processo de Denize, observa-se que as relações femininas eram particularmente vulneráveis: muitas vezes, sob coerção ou ameaça, as mulheres eram forçadas a trair umas às outras, revelando segredos de amigas ou até denunciando familiares próximas, o que evidencia a fragilidade das redes de apoio feminino diante das pressões sociais e jurídicas da época.

Esse processo de repressão à sociabilidade feminina ganhou contornos específicos no contexto colonial brasileiro, marcado pela herança cristã e patriarcal da colonização portuguesa. Segundo Del Priore (2006), dois instrumentos foram centrais no adestramento das mulheres coloniais. O primeiro foi o discurso normatizador dos comportamentos, oriundo de Portugal, que se configurou como uma missão espiritual voltada a regular a vida cotidiana por meio de diretrizes éticas e da vigilância sobre doutrina e costumes, exercida pela confissão, pelos sermões, pela catequese, pela educação religiosa e pelas investigações da Inquisição entre os séculos XVI e XVIII (Del Priore, 2006, p. 17). O segundo foi o discurso médico, sustentado pelo religioso, que buscava fixar o lugar “biológico” das mulheres nessa ordem social e moral.

Ademais, a repercussão desse itinerário colonial marcado por preconceitos e estigmas sociais se manifestava tanto nas interações entre os gêneros como na acentuação das diferenças entre as próprias mulheres. Essas distinções internas ao universo feminino, moldadas pelo legado colonial e pelas hierarquias sociais, evidenciam que a experiência das mulheres nunca foi homogênea.

Conforme aponta Del Priore (1990), as desigualdades entre mulheres foram historicamente construídas a partir dos marcadores sociais da diferença de classe, raça e origem, que definiram lugares distintos de visibilidade e poder dentro da própria categoria “mulher”. Portanto, ainda que classe e raça não estejam imbricadas na relação entre Denize e D. Elaine, ou mesmo que não tenha sido possível identificar

dados substanciais para defini-las aqui, é importante reconhecer o peso dessas distinções na formação das relações sociais e de gênero no Brasil, herdeiras diretas da lógica colonial. Além da carta, D. Elaine depôs em favor de Dantas. Em seu depoimento ela disse:

[...] que Denize Marta Lourenço certa vez procurou a depoente e pediu um agasalho em sua casa por algumas horas, p que iria tomar o avião viajando para fora do Estado, não sabendo a depoente o destino que tomara; que não conhece os pormenores da vida privada no sr Dantas; que continua ainda residindo fora desta Capital. Com a palavra o adv do autor, as suas perguntas respondeu: que a carta que se encontra nos autos, datada de Campo Grande, de 3 de abril de 1949, dirigida á depoente e assinada por Dasinha Oliveira é da autoria da ré, Denize Marta Lourenço; que na ocasião em a Re procurou a casa da depoente esta notando o seu estado de doença e abatimento procurou saber quais os motivos daquela situação, tendo sido informada pela Ré, que se encontrava grávida e no quinto mez de gestação; que a Ré chegou a casa da depoente as 17 horas de um dia tendo sahido as cinco horas do dia seguinte; que não disse a Ré á depoente qual o motivo da sua retirada desta Capital; que a depoente somente recebeu da ré a carta que se encontra nos autos. (APMT, 1950, p. 29).

Ou seja, ao adotar uma posição contrária a Denize, D. Elaine, mulher casada e inserida no modelo heteronormativo de matrimônio e fidelidade, possivelmente se sentiu compelida a relatar o que interpretou como uma situação de adultério. Nessa posição relacional, ela reafirmou o seu papel de mulher honrada, íntegra e moralmente ilibada, mantendo distância de qualquer associação com maledicência, segredo, fuxico ou indecência. Ao adotar essa postura, buscou preservar sua imagem de retidão e lealdade conjugal. Por fim, não é possível descartar a hipótese de que tenha agido sob pressão do marido, que, ao tomar conhecimento da breve estadia de Denize em sua casa e da carta enviada posteriormente à esposa, possa ter coagido D. Elaine a denunciá-la.

A carta de Denize também introduziu novos elementos ao processo, revelando que ela era mãe de duas filhas e que D. Elaine tinha uma menina. A presença da maternidade agravou a situação de Denize, pois, além de violar o ideal de fidelidade conjugal, ela rompeu com o papel de “santa-mãezinha” (Del Priore, 1990, p. 10), construção “[...] tão cuidadosamente elaborada para se distinguirem as mulheres ‘certas’ e normatizadas das ‘erradas’[...]” (Del Priore, 1990, p. 42).

Essa figura da mãe exemplar, alicerçada nos valores cristãos, opunha-se à chamada “mulher da rua”, configurando o binômio entre a mãe sagrada e a mãe profana. Como observa Del Priore (1990, p. 47), “[...] elas tinham que escolher entre tornar-se uma santa-mãezinha, integrando-se ao sistema, ou viver com o estigma da mulher ‘sem qualidades’, e, por isto, demonizada e excluída”. A vida doméstica e a família deveriam, assim, se estruturar em torno dessa mulher ideal.

No campo jurídico, o processo de Denize adquiriu novos contornos. Na contestação apresentada por seu advogado, em outubro de 1950, há uma tentativa de anular a acusação de adultério com base no próprio Código Civil. A defesa baseou seu argumento no artigo 319, inciso II, parágrafo único, que estabelecia a presunção de perdão do adultério quando o cônjuge “inocente”, ciente da infidelidade, volta a coabitar com o “culpado”⁶ (Brasil, 1916). Considerando que Dantas retornou ao lar em 4 de dezembro e que Denize apenas viajou em março de 1949, o advogado alegou que houve convivência conjugal por quatro meses após o episódio, configurando o perdão tácito e, portanto, a ausência de fundamento legal para o pedido de desquite.

Nesse ponto do processo, uma revelação de grande importância veio à tona. Na reconvenção, o advogado de Dantas apresentou uma informação decisiva, que alterou o rumo da causa e enfraqueceu substancialmente os argumentos da defesa.

Basta, além da gravidez para provar o adultério, uma outra circunstância de valor que, por inteiro, destrói o argumento do eminente

6 Redação da própria legislação.

Dr. Curador. É que a R. pode no lar permanecer enquanto o seu ventre não se avolumara com o desenvolvimento normal do fêto que criminosamente concebera em contacto sexual extra-conjugal. Seu marido, o A. é um homem cego! Quando, porém, com a normal evolução do feto o ventre ganhava em volume que poderia ser percebido pelo tato, a R. vendo que não podia ocultar o seu crime, foge do lar para não ter que se defrontar com o seu marido, tão infamemente traído. Desconfiado ante tão insólita atitude vai o autor em seu encalço para afinal constatar, em Araçatuba, que o seu lar estava desfeito. A constatação se deu em Araçatuba e, nestes autos não há o menor indicio de ter, depois disso, o A., coabitado um só momento com a esposa adúltera. Como, portanto, alegar o presumido perdão. O A., um cego, só em Araçatuba pôde se defrontar com a amarga realidade e depois disso jamais viveu com Denize Marta Lourenço. Por que fugiu Denize? Justamente por temer que o seu marido, embora cego pudesse constatar a sua gravidez. Por que não fugiu antes? Porque sabia que até 27 de março de 1949, data em que viajou desta Capital, seu marido não contatara a gravidez, que não fora provocado pelo A. Quando viu que estava iminente a constatação viu na fuga o único caminho para ocultar o seu crime. (APMT, 1950, p. 31)

Isso revela que Denize havia mentido ao afirmar que o marido tinha conhecimento de sua gravidez. Conforme aponta bell hooks (2020, p. 76), a prática da mentira pode ser aprendida desde a infância, muitas vezes como uma forma de “evitar punição ou para não magoar um adulto”. Nesse contexto, Denize recorreu a todos os recursos possíveis para se defender.

A acusação, por sua vez, apresentou provas materiais e testemunhais que contrariavam a versão da ré: bilhetes de passagem referentes à viagem de Dantas, atestado médico de pré-natal indicando sete meses de gestação em maio, o depoimento de uma vizinha e a própria carta de Denize, na qual ela reconhece o erro cometido. Considerando ainda a anexação dessa carta e o agravante da deficiência visual de

Dantas, revelada na reconvenção, é plausível supor que esse elemento tenha contribuído para que D. Elaine se posicionasse em favor dele.

O conjunto das provas e a alegação de deficiência do autor inviabilizaram a argumentação da defesa. O desquite foi decretado, a guarda das filhas foi concedida a Dantas, e Denize foi condenada ao pagamento das custas processuais.

No caso anterior, nas supostas cartas atribuídas a Olga, é possível observar que ela aceita o próprio destino de sofrimento ao afirmar: “Prefiro carregar a minha cruz, já que este é o meu destino”. A referência à cruz evoca a penitência de Jesus e o imaginário da culpa cristã, ainda que Olga não manifeste arrependimento por sua decisão. Já no caso de Denize, o discurso assume outro contorno: ela lamenta o sofrimento que vivencia e expressa profundo arrependimento diante de seus atos. Essa posição da mulher sofredora e arrependida corresponde à normativa de vida imposta àquelas que cometeram algum “desvirtuamento” das regras sociais. Tal figura encontra eco na personagem Carolina, da peça “As Asas de um Anjo” (1958), de José de Alencar, que encarna de forma exemplar esse calvário moral e simbólico.

Como observa Ana Carolia E. C. Soares, a modernidade consolidou uma série de mecanismos de vigilância moral destinados a preservar o ideal burguês de respeitabilidade. Inserido nesse contexto, José de Alencar produziu obras de caráter pedagógico voltadas à reafirmação desses valores (Soares, 2022b, p. 18). Em “As Asas de um Anjo”, Carolina é retratada como uma mulher “cheia de ideias e pensamentos próprios” (Soares, 2022b, p. 25), que ousava debater com os homens, mas cuja ousadia a conduz à prostituição – destino reservado às que ultrapassavam os limites do aceitável. Após a censura da peça por imoralidade, Alencar publica, em 1868, “Expição”, continuação da história. Nela, treze anos depois, a antiga prostituta aparece casada e mãe, tentando refazer a vida, mas ainda presa ao peso do passado. A personagem passa a existir sob o signo do arrependimento, movida por uma necessidade constante de purificação moral (Kuhn; Karvat, 2022, p. 218-221).

Expição, conforme o dicionário, significa a “Purificação das faltas, falhas ou delitos e crimes realizados” ou, no sentido religioso “seção de contrição, composta por sacrifícios através dos quais se pretendia o perdão dos pecados” (Dicio, 2024). É nessa lógica que se inscreve a carta de Denize: um relato atravessado por arrependimento e autopunição. Assim como Carolina – e também como Olga –, Denize parece ter internalizado a dinâmica da expiação, em que a mulher que transgredir é condenada não apenas pela sociedade, mas por si mesma. Seu sofrimento é admitido como merecido, e a dor se torna parte do processo de reparação. Ainda que tentasse reconstruir a vida, demonstrar arrependimento e adotar uma postura discreta e regenerada, sua culpa jamais seria plenamente redimida. Olga e Denize, tal como Carolina, permaneceriam interditadas do perdão social e materno – prisioneiras de um destino moral que as condenava à eterna penitência.

As histórias de Olga e Denize revelam, de maneira contundente, as permanências do patriarcado nas esferas doméstica e institucional, onde o poder masculino se sustentava na autoridade moral e jurídica sobre a vida das mulheres. Nos desquites analisados, ambas desafiaram essa lógica ao agir fora do papel socialmente atribuído à esposa submissa, fiel e moralmente exemplar. Suas ações – fugir, mentir, trair, resistir – constituem formas de insurgência contra a ordem patriarcal e cristã que impunha à mulher o fardo da expiação como única via de reintegração social. Ainda que tenham sido julgadas e punidas, suas trajetórias inscrevem no arquivo da justiça a prova de que o desejo por autonomia sobrevive mesmo sob as estruturas mais coercitivas. Tal como propõe Saidiya Hartman (2022), esses rastros não se limitam à transgressão, mas anunciam outras possibilidades de vida, modos de existência que se constroem na contramão do fluxo social dominante.

Nessa chave, o pensamento de Sara Ahmed (2022, p. 82) auxilia a compreender que caminhar em direção contrária ao fluxo, isto é, desafiar as normas que naturalizam a subordinação, constitui um ato político que cria novos caminhos também para outras mulheres. O

amor, nesse contexto, adquire o sentido ético e transformador proposto por bell hooks (2020): uma prática que transcende o sentimento individual e se converte em instrumento de justiça social. Reconhecer o desamor que permeia as relações conjugais e familiares é, portanto, um passo necessário para instaurar uma ética amorosa que confronte o patriarcado e desestabilize seus privilégios. Tal ética exige coragem, reconhecimento mútuo e compromisso coletivo. É nesse horizonte que Olga e Denize permanecem, não como figuras trágicas a serem perdoadas, mas como mulheres que, ao desafiar o caminho traçado, abriram sendas possíveis para outras passarem.

Referências

Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. **Ação de desquite nº1423**. Cartório 6º ofício. Caixa 86, 1961.

_____. **Desquite judicial nº 1441**. Cartório 6º ofício. Caixa 87, 1950.

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, 2022.

AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. Traduzido por Jamille Pinheiro Dias et. al. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

BRASIL. Lei n. 3.071, de 01 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Parte Especial: Livro I, Do Direito De Família. Título IV: Da dissolução da sociedade conjugal e da protecção da pessoa dos filhos Capítulo I: Da dissolução da sociedade conjugal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm#art183. Acesso em: 08 ago. 2022.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **História do amor no Brasil** [recurso eletrônico]. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

EXPIAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reprimir/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FEDERICI, Silvia. **A História oculta da fofoca**: mulheres, caça às bruxas e resistência ao patriarcado. Tradução de Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

GILMAN. Charlotte Perkins. **O papel de parede amarelo**. Tradução Diogo Henriques. – 5º ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas Rebeldes, belos experimentos**: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais. Tradução Floresta. – São Paulo: Fósforo, 2022.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

KUHN, Mariana Schulmeister; KARVAT, Erivan Cassiano. A cruel punição do anjo decahido: sociedade e prostituição em A Expição (1868). In: SOARES, Ana Carolina Eira Coelho (orgs). **José de Alencar in cena**: estudos da dramaturgia alencariana. Sobral – CE: Sertão Cult, 2022.

LANA, Cecília. **Lugar de Fala, Enquadramento e Valores no Caso Ângela Diniz**. Anagrama, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 1-12, 2010, p. 04. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35449>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NETO, Helmut Steinwascher. O matrimônio romano e sua dissolução. **Caderno de Iniciação Científica**, [S. l.], n. 3, 2015, p. 65. Disponível em: <https://revistas.direitosbc.br/CIC/article/view/805>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, 1989.

REPRIMIR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/reprimir/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Mulheres que leem são perigosas: padrões morais e controle social das mulheres nos perfis femininos de José de Alencar. In. SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. LIMA, Francisco W. R. PEREIRA, Marcos P. T. P. LEAL, Tito B. (orgs). **José de Alencar in cena**: estudos da dramaturgia Alencariana. Sobral-CE: Sertão Cult, 2022b.

_____. **Receitas de (in)felicidades e pedagogias dos sentimentos**: lições de comportamento no Brasil do início do século XX. Goiânia: Cegraf UFG, 2022a.

ZANELLO, Valeska. **A prateleira do amor**: sobre mulheres, homens e relações [livro eletrônico]. Curitiba: Editora Appris, 2022.

_____. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

Esta coletânea reúne textos de mulheres que se colocam como autoras de si. Mulheres estudantes, professoras, mães, trabalhadoras, artistas. Mulheres que enfrentam diariamente estruturas de desigualdade e exclusão, mas que não se limitam a elas. A escolha de cada texto que compõe este livro foi cuidadosamente pensada: antes de se dirigir ao público, cada história comunica primeiro à pesquisadora que a escreve, reverberando afetos, memórias, perguntas e deslocamentos. E acreditamos que essas narrativas também comunicarão com suas leitoras e leitores, produzindo identificações e novas perguntas.



PPGHIS

Programa de Pós-Graduação em História
Universidade Federal de Mato Grosso

parana

9

ISBN 978-658510674-0



786585

106740