

IV SIHH

**IV Seminário Internacional de História e Historiografia
Os 40 anos de Faire de L'histoire e a Historiografia Brasileira
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em História**

Anais do Seminário

Cuiabá 2015



IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Os 40 anos de *Faire de l'histoire* e a Historiografia Brasileira

<http://seminariodehistoriacuiaba.jimdo.com/>

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

COMISSÃO ORGANIZADORA

Vitale Joanoni Neto (Coordenador Geral)
Carlile Lanzieri Júnior
João Paulo Rodrigues
Marcelo Fronza
Marcus Cruz
Renilson Rosa Ribeiro

COMITÊ CIENTÍFICO

Ana Rita Fonteles Duarte (UFC)
Antonio Luiz Macêdo e Silva Filho (UFC)
Antonio Maurício Dias Costa (UFPA)
Antonio Paulo de Moraes Rezende (UFPE)
Christiane Rufino Dabat (UFPE)
Claudia Regina Bovo (UFMT)
Edilza de Oliveira Fontes (UFPA)
Flávio Weinstein (UFPE)
Katia Maria Abud (UFMT)
Leny Caselli Anzai (UFMT)
Marília Ribeiro (UFPE)
Nelson Rodrigues Sanjad (UFPA)
Pere Petit Peñarrocha (UFPA)
Suzana Cavani Rosas (UFPE)
William Gaia Farias (UFPA)

REALIZAÇÃO



Cuiabá MT
2015

**Anais do IV Seminário
Internacional de História e Historiografia:
Os 40 anos de *Faire de l'histoire* e a
historiografia brasileira**

<http://seminariodehistoriacuiaba.jimdo.com/>
**Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em História
Departamento de História**

S471a Seminário Internacional de História e Historiografia
(4. : 2015: Cuiabá)

Anais do IV Seminário Internacional de História e Historiografia:
Os 40 anos de *Faire de l'histoire* e a Historiografia Brasileira,
Cuiabá de 26 a 29 de maio de 2015./ Organizado por João Paulo
Rodrigues; Vitale Joanoni Neto, Cuiabá: UFMT, 2015.

ISBN: 978-85-8018-232-3

Modo de acesso: <http://seminariodehistoriacuiaba.jimdo.com/>

1. História - Eventos. 2. História Brasil - Eventos. 3. Historiografia
Brasileira . I. Universidade Federal de Mato Grosso - Programa de
Pós-Graduação em História. II. Título.

CDD 981

Ficha catalográfica

Bibliotecária Elizandra Martins

Capa

Kenny Kendy Kawaguchi

SUMÁRIO

PECUÁRIA SEMI-SELVAGEM: A FORMAÇÃO DE UMA CRÍTICA SOBRE OS PROCESSOS PASTORIS CEARENSES E A DEFESA DE MODERNIZAÇÃO TÉCNICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX <i>Alberto Rafael Ribeiro Mendes</i>	p.8
IMIGRAÇÃO E ETNICIDADE: SER JAPONÊS DE OKINAWA <i>Aldina Cássia Fernandes da Silva</i>	p.25
A CIDADE ENQUANTO JOGO DO ESQUECIMENTO <i>Aline Stefânia Zim</i>	p.41
“NÃO SE PODE VIVER SEM ELES”: A PRESENÇA DA MÃO DE OBRA AFRICANA E O ESTADO DO MARANHÃO COLONIAL NO SÉCULO XVII <i>André Luís Bezerra Ferreira</i>	p.51
NAMBIQUARA DA SERRA DO NORTE REDESENHANDO MODERNIDADES DAS TRADIÇÕES <i>Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa</i>	p.63
ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS, E CURRÍCULO <i>Antutérpio Dias Pereira</i>	p.77
CUIABÁ EM MEMÓRIAS, IMAGENS E NARRATIVAS (1960-1980) <i>Carlos Américo Bertolini</i>	p.88
FORMAÇÃO INICIAL E REDES SOCIAIS: A WEB 2.0 POTENCIALIZANDO A EDUCAÇÃO E APODERANDO OS EDUCADORES NO SÉCULO XXI <i>Célia Ferreira de Souza; Edevamilton de Lima Oliveira</i>	p.102
O CHORO DOS MORTOS: HISTÓRIA E TRADIÇÃO ORAL NO CARIRI CEARENSE DO SÉCULO XXI <i>Cícero Joaquim dos Santos</i>	p.115
SABERES HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS DE PROFESSORAS E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS <i>Cristiane Aparecida Zambolin Teodoro; Camila José Galindo</i>	p.128
BIOPOLÍTICAS E CONTRACONDUTAS: CONDIÇÕES DOS DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA NA PROVÍNCIA DE MATO GROSSO NO SÉCULO XIX <i>Cristiano Antonio dos Reis</i>	p.144
CORUMBIARA: COLONIZAÇÃO, PIONEIRISMO E MASSACRE <i>Dieine Gomes de Andrade; Mauro Antonio dos Santos</i>	p.159
CADEIRAS NA CALÇADA: CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES E MEMÓRIAS NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE CUIABÁ/MT <i>Douglas Luciano Lopes Gallo</i>	p.177

A INVENÇÃO DA ESCOLA NAS LEIS DE 1827 E 1996: IMPLICAÇÕES NA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E NA PROFICIÊNCIA DO APRENDENTE NO SÉCULO XXI <i>Edevamilton de Lima Oliveira</i>	p.190
O COMBATE AO RACISMO QUE PENETROU NA BARRIGA DA MÃE NEGRA <i>Ivonete Aparecida Alves</i>	p.204
LIVRO DIDÁTICO, ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE <i>Jackson James Debona</i>	p.219
A PERIFERIA URBANA BRASILEIRA COMO TEMATIZAÇÃO DO MUNDO NA ESCRITA CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR SOBRE AS NOVAS ESTÉTICAS REALISTAS <i>Joémerson de Oliveira Sales; Rhegysmere Myrian Rondon Alves</i>	p.234
HISTÓRIA, SENSIBILIDADE E IMAGINAÇÃO: O MITO DA CIDADE COM CORPO DE ATLETA E MENTE DE MUSA <i>José Wellington de Oliveira Machado</i>	p.243
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A TRAJETÓRIA DE LUTA POR DIREITO À IGUALDADE NA DIFERENÇA EM MATO GROSSO <i>Letícia Antonia Queiroz</i>	p.258
OS EMBARAÇOS DA CIVILIZAÇÃO: INDÍGENAS E NEGROS NAS LIÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL DE MATTOSO MAIA <i>Luís César Castrillon Mendes</i>	p.284
HISTÓRIA DAS LUTAS COM OS HOLANDESES NO BRASIL: ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA <i>Marcela Irian Angélica Machado Marinho</i>	p.296
AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO UM ARTEFATO DA CULTURA HISTÓRICA: CULTURA JOVEM E A CULTURA ESCOLAR COMO ESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA COM APRENDIZAGEM HISTÓRICA <i>Marcelo Fronza</i>	p.316
SOU NEGRO E SOU LIVRE. O QUE FAZER? UM ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA DE NEGROS E NEGRAS APÓS A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NA BAIXADA OCIDENTAL MARANHENSE <i>Maria da Conceição Pinheiro de Almeida</i>	p.337
ESTILO E ESTÉTICA NA NARRATIVA BIOGRÁFICA: EM BUSCA DE CONTRIBUIÇÕES <i>Mauro Henrique Miranda de Alcântara</i>	p.347
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA: ENTRE SABERES E PRÁTICAS	

<i>Oswaldo Mariotto Cerezer</i>	p.365
LER, INTERPRETAR E ESCREVER: TRÊS DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA SALA DE AULA	
<i>Renilson Rosa Ribeiro</i>	p.379
TRABALHADORES CANAVIEIROS DO VALE DO SÃO LOURENÇO-MT: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO	
<i>Rodolfo Souza Costa; Renilson Rosa Ribeiro</i>	p.392
MIGRAÇÃO E FRONTEIRA: A CONQUISTA E OCUPAÇÃO DO MARANHÃO E PIAUÍ NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XVIII	
<i>Samir Roland</i>	p.410
A MULHER INDÍGENA NA PERSPECTIVA DE JOSÉ JOAQUIM MACHADO DE OLIVEIRA	
<i>Sara Mena Felberg Jacobsen</i>	p.419
IDENTIDADE, CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	
<i>Wilian Junior Bonete</i>	p.430

“Pecuária semi-selvagem”: a formação de uma crítica sobre os processos pastoris cearenses e a defesa de modernização técnica na primeira metade do século XIX

Alberto Rafael Ribeiro Mendes¹

O gado, no sertão, é criado à lei da natureza, solto pelo mato em fora, sem o menor processo de pecuária inteligente. (Gustavo Barroso, Terra de Sol).

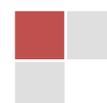
Em sua narrativa de elaboração de uma imagem para o Ceará, em 1912, no livro *Terra de Sol*, Gustavo Barroso trata dos elementos caracterizadores da terra, das populações, da economia e dos costumes cearenses. Quando trata da pecuária, importante elemento da economia cearense, Barroso continuará descrevendo-a como entregue “à lei da natureza” e “sem o menor processo de pecuária inteligente”, um discurso que acompanha todo o século XIX, que define a economia pastoril e sugere a ausência do tempo, porque permanece o mesmo. Gustavo Barroso parece ancorar-se num pensamento que foi produzido por naturalistas, viajantes, intelectuais e políticos, que durante o século XIX acabaram por criar a imagem de uma “pecuária semi-selvagem”. A escrita de Gustavo Barroso é feita na saudade², e como tal, necessita repor as formas transatas que configuram a regularidade temporal e a preservação dos elementos da identidade de sua região.

Se o discurso de Gustavo Barroso aparece no início do século XX como uma marca indelével dos processos pastoris cearenses e uma continuidade temporal marcada por práticas que não se renovam, no século XIX, este discurso parecia muito mais uma tentativa de ruptura com o passado e de instituição de um futuro por meio de técnicas e métodos pastoris renovados. À historiografia interessa colocar os acontecimentos no fluxo móvel do tempo e verificar a historicidade dos processos de elaboração destas falas que se propõem universais e imutáveis. Importa-nos, portanto, discutir neste artigo, a historicidade da formação de uma crítica que colocou a pecuária cearense entre o “atraso” e a “modernização”, que teve como características marcantes a defesa da modernização técnica, da valorização da natureza dos sertões cearenses e a orientação para o futuro.

A partir do século XIX a atividade pastoril cearense tornou-se alvo de intensos debates políticos, econômicos e ambientais, que tratavam especialmente de sua importância econômica para o desenvolvimento da província e da participação desta atividade nos processos de destruição ambiental. As críticas denunciavam o “atraso” da economia pastoril,

¹ Mestrando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará. E-mail: albert.rafinha@hotmail.com.

² Sobre os aspectos da saudade nos escritos de Gustavo Barros ver MOREIRA, 2006.



descrita como “semi-selvagem”, “bravia”, “rotineira”; a destruição da natureza provocada por métodos tradicionais de criação, a ausência de trabalho sistemático, o pouco conhecimento dos recursos naturais da província, a dependência exclusiva da natureza. Tudo isso era obstáculo para o progresso do Ceará. A pecuária, da forma como os cearenses a praticavam, era então, um problema. Por outro lado, os discursos apontavam para a tentativa de instituição de novos mecanismos de criação e novas relações com os elementos naturais destinados ao gado, técnicas modernas e afinadas aos preceitos científicos.

A pecuária cearense entre o atraso e a civilização nos escritos científicos do século XIX

Um dos primeiros agentes da produção discursiva acerca da pecuária cearense será o naturalista João da Silva Feijó³, que em 1799 veio estabelecer-se nas terras cearenses, a serviço da coroa portuguesa. Feijó chegou ao Ceará com objetivos utilitários, veio para perscrutar as riquezas naturais da província e dar notícias à metrópole do que poderia ser transformado em riqueza. Sua obra especificamente direcionada aos processos pastoris é *Memória econômica da raça do gado lanígero da Capitania do Ceará*, de 1811, escrita que se propõe a ser uma contribuição em “utilidade geral do Commercio do Brazil, e prosperidade da mesma capitania” (FEIJÓ, 1811⁴). A imagem que Feijó constrói acerca da pecuária cearense, bem como da natureza dos sertões desta região, é produto de uma visão pragmática comum aos naturalistas, que precisavam transformar natureza em recurso econômico. Seu pensamento é produto de um lugar, como enfatiza Michel de Certeau(2011, p. 45-111), um lugar não só institucional, mas social, cultural e temporal.

É importante destacar que Feijó fazia parte de um grupo de ilustrados brasileiros formado no contexto das reformas institucionais empreendidas pelo governo português no final do século XVIII, dentre elas a Reforma da Universidade de Coimbra em 1772⁵. Essa reforma foi fundamental no delineamento do pensamento da geração de Feijó. Mais voltada para os estudos de filosofia natural e economia política, a universidade acabou por orientar os estudantes brasileiros que lá se estabeleceram na direção de uma visão de mundo racionalista,

³ João da Silva Feijó chegou à Província em 1799 a serviço da Coroa portuguesa. Feijó era natural do Rio de Janeiro e formou-se em Engenharia e Ciências Naturais pela Universidade de Coimbra. No Ceará, Feijó ocupou o cargo de naturalista e sargento-mor e segundo Antônio José Alves de Oliveira, estava “incumbido pela Coroa de observar, descrever e relatar as possíveis riquezas naturais que por ventura encontrasse na região”. (OLIVEIRA, 2014, p. 145). João da Silva Feijó permaneceu no Ceará durante 17 anos e durante este período realizou uma série de escritos sobre o caráter econômico e social da Província, sempre preocupado com a natureza cearense, que deveria desvendar por meio das lentes da ciência. Ver: OLIVEIRA, 2014.

⁴ Folha de rosto da obra, sem numeração de página.

⁵ Sobre as reformas institucionais em Portugal em fins do século XVIII ver PÁDUA, 2004; DIAS, 2005.



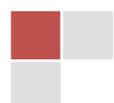
pautada no domínio da natureza, na confiança aos conhecimentos científicos, no desenvolvimento técnico e na promoção do progresso do império português. Maria Odila Leite da Silva Dias destaca que os estudiosos brasileiros do final do século XVIII para o início do XIX objetivavam “integrar o Brasil na cultura ocidental” a partir da aplicação do pensamento ilustrado. (DIAS, 2005, p. 78).

O objetivo de Feijó na obra citada era discutir a participação da pecuária no desenvolvimento econômico e político da província e a contribuição desta atividade para o aumento das rendas da coroa portuguesa. É importante destacar que a preocupação maior do naturalista era a possibilidade do desenvolvimento da indústria da lã e o incremento das relações do Ceará com o comércio internacional. O discurso de Feijó era otimista em relação às potencialidades da criação de ovelhas e da instalação da indústria da lã,

He pois indubitável, que esta sorte de animais se criam, e prosperão felizmente por todo o Brazil; com tudo, em nenhuma das suas diversas Capitánias se encontra huma qualidade de lã tão bela, tão superior, como na do Ceará, uma das do Norte deste immenso Estado, e onde a actual, e abundantissima produção, e exportação de seu excellente algodão para a Europa principia já a elevalla à hum ponto de riqueza em que progressivamente se observa, e admira a dez anos a esta parte; esta Capitania pois do Ceará pode fazer-se ainda mais consideravel, pelo artigo das lãs, que ali dão as suas quase selvagens ovelhas, cuja cultura e tratamento são de todo entregues ao cuidado da próvida Natureza (...). (FEIJÓ, 1811, p. 12).

Os escritos de Feijó apontavam para a criação de uma cultura da lã que ainda era negligenciada pelos cearenses. Com essa nova atividade, o Ceará poderia participar mais intensamente do comércio externo. Feijó destacava soluções técnicas para o desenvolvimento deste ramo da indústria pastoril: o conhecimento das espécies animais, introdução de espécies exóticas e mais adaptáveis às condições naturais; interferência nos cruzamentos dos gados, a construção de currais, a separação entre os espaços de criar e de plantar. Além do aproveitamento das lãs, Feijó chamava a atenção para o aproveitamento das carnes, do couro, do sebo, etc. Feijó propunha modificações na “arte pastoril” por meio de uma “educação dos rebanhos segundo os princípios estabelecidos pelos melhores economistas rurais, e praticados na Europa” (FEIJÓ, 1811, p. 13), numa tentativa de integrar seu país ao universo das nações civilizadas.

O otimismo de Feijó em transformar a pecuária cearense em indústria comercial parecia encontrar obstáculos nos métodos tradicionais empregados. Para ele, a dependência completa da natureza à que estava submetida a pecuária cearense demonstrava o atraso em que se encontrava a economia e o grau de distanciamento da província em relação aos métodos modernos empregados na Europa. Este caráter do pensamento do naturalista sugere



uma dicotomia bastante presente nos escritos desta “fase de atividade febril” (DIAS, 2005. p. 66-67) de fins do XVIII e início do XIX: a civilização versus barbárie. Quanto mais próximos da natureza e dependentes de suas leis, mais distantes os homens estavam da civilização e da cultura.

A ideologia do progresso e da civilização transformara os métodos tradicionais de criação no Ceará em selvagens. Esta ideia será repetida muitas vezes por todo o XIX, transformando as práticas pastoris cotidianas em acontecimentos, por meio da instituição de sentidos, pela atribuição de novos valores. A pecuária foi colocada entre um passado (o das práticas rotineiras, pouco produtivas, devastadoras, atrasadas) e um futuro, que se daria por meio da instalação de técnicas científicas, pelo domínio e descoberta das leis naturais e pela ação dominadora da cultura, do homem sobre o mundo natural. O *horizonte de expectativa*⁶ em torno da pecuária era construído sobre a negação da experiência.

A “invenção”⁷ da pecuária semi-selvagem atendia aos interesses político-econômicos da província recém emancipada. É fundamental ressaltar que no mesmo ano da chegada do naturalista Feijó, em 1799, o Ceará conquistava sua autonomia político-administrativa separando-se de Pernambuco. Esta conquista em fins do século XVIII abria para o Ceará novas expectativas políticas e econômicas no século seguinte, sobretudo porque a partir desta separação, o Ceará podia estabelecer relações comerciais diretamente com a Metrópole. Abria-se, portanto, a uma relação de comércio internacional, que acarretaria na necessidade de desenvolvimento de novos mecanismos de crescimento da economia, bem como da importância política da província.

Nesse sentido, a transformação da pecuária em atividade comercial abria possibilidades não só para o aumento das rendas provinciais, mas também para o engrandecimento da Coroa lusitana. Feijó vem para o Ceará, encarregado pelo ministro da Marinha e dos Domínios Ultramarinos, D. Rodrigo de Sousa Coutinho, para iniciar uma cultura científica, para descobrir o potencial das riquezas existentes e animar a economia. O

⁶ Para Reinhart Koselleck o “espaço de experiência” é identificado pelo passado atual no qual as vivências humanas, os acontecimentos, os eventos, são depositados e que podem ser acessados a partir da memória, das fontes, da História. Já o “horizonte de expectativas” pressupõe a linha pela qual se visualiza o futuro, aquilo que ainda não é, mas que a partir das esperanças, dos desejos, pode ser antecipado, preparado. Koselleck destaca que essas categorias são complementares uma vez que as experiências possibilitam a abertura de um campo de expectativas e que o tempo histórico se dá sempre pela tensão, no presente, entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Para Koselleck “experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro”. (KOSELLECK, 2006, p.308).

⁷ Penso o termo “invenção” aqui como a emergência de um novo momento para a pecuária cearense no século XIX, uma invenção arquitetada pelos discursos de viajantes, naturalistas, cientistas, políticos. Pela tentativa de instituição de novas práticas, modernas, produtivas. Invenção, como pensou Durval Muniz, “fabricação ou instituição de algo que surge como novo”. (JÚNIOR, 2007, p. 20).



elemento econômico mais importante da província era sua arte pastoril e o seu melhoramento em termos técnicos era fundamental para que se efetivasse o progresso desejado e para a inserção do Ceará no comércio internacional. A este respeito, nos primeiros anos do século XIX, notamos a preocupação dos administradores em conectar a economia cearense a redes internacionais. Em 1809, o governador Luiz Barba Alardo de Menezes, o terceiro desde a emancipação, dá notícias ao Ministro D. Rodrigo de Sousa Coutinho do envio a Londres de “huma pequena amostra de lam mais inferior q’ aqui temos, para as tentativas de sua primeira exportação”. (STUDART, 1908, p.334).

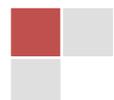
O otimismo em torno da pecuária também aparecerá, anos mais tarde, na escrita do Padre Manuel Aires de Casal⁸, que fora presbítero secular no Crato, no Ceará e que em 1817 produziu *Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil*, obra em que realiza uma descrição geográfica do território brasileiro, preocupando-se principalmente com o estado econômico de cada uma de suas províncias. É importante destacar a preocupação de Aires de Casal em dar notícias ao reino português das peculiaridades da natureza de cada região, daquilo que poderia contribuir para o engrandecimento do Brasil. Aires de Casal indica “o que há de mais notável em a Natureza” (CASAL, 1817, p. 14), os aspectos do solo, do clima, da vegetação e do mundo animal foram classificados e apresentados como potenciais elementos de crescimento econômico. Na descrição dos aspectos econômicos da província do Ceará, Casal aponta para as possibilidades comerciais da criação de cabras e ovelhas como meios de desenvolvimento.

As cabras comumente parem também dois, muitas um, e rara as que dão três dum parto. Nas adjacências do Rio Jaguaribe é onde se encontram os mais numerosos rebanhos duma e outra espécie. Suas peles fariam um grosso ramo de comércio, se os homens fossem tão peritos na arte de curtir e surrar como os Barberiscos. (CASAL, 1817, p. 285).

A obra de Aires de Casal destacou-se por dar ênfase aos sertões⁹ brasileiros, até então ignorados pela escrita da maior parte dos viajantes e naturalistas que tinham visitado o Brasil. Para Lorelai Kury, a obra de Casal promove a inserção dos sertões ao Estado brasileiro

⁸ Segundo Lorelai Kury, o padre Manuel Aires de Casal nasceu provavelmente em Portugal em 1754 e chegou ao Brasil no final do século XVIII. Ver KURY, 2012, p. 260.

⁹ A historiadora Ivone Cordeiro Barbosa discutiu a produção de sentidos para o sertão do Ceará a partir da Literatura do século XIX. Para ela o sertão cearense é uma construção operada por várias sensibilidades e experiências sociais em variados períodos históricos. No período colonial, a palavra sertão designava o “lugar do outro”, daquele que não participava do processo de colonização e tinha como seu referencial o litoral. As terras produtivas e ocupadas com a produção colonial representavam o lugar civilizado pela agricultura, enquanto o sertão significava o lugar do selvagem, estéril, das terras incultas. No século XIX, sobretudo a partir da segunda metade, em meio ao processo de construção da nacionalidade brasileira, observa-se um esforço, especialmente na Literatura regional, de valorização do sertão cearense como um espaço de “experiências significativas para o ideário nacionalista”. (BARBOSA, 2000, p. 39). Ver: BARBOSA, 2000.



e aponta para a valorização, sobretudo econômica, dos recursos naturais destes lugares. “Desse modo, os sertões aparecem na Corografia brasílica como plenamente inseridos no Estado do Brasil”. (KURY, 2012. p. 261).

É comum aos escritos de Feijó e de Aires de Casal a preocupação com o comércio, a revitalização da arte pastoril, a sua inserção numa temporalidade caracterizada pelo lucro, pelo domínio técnico-científico, que marcariam um novo momento para este ramo da tradicional da economia cearense. É neste sentido que Feijó apela aos criadores e ao governo da província para que possam despertar da “reprehensível lethargia” (FEIJÓ, 1811, p. 4). Feijó coloca a pecuária entre o passado das “práticas selvagens”, da “letargia” de seus criadores e o futuro marcado pelo progresso, pelo lucro, pela exportação da lã.

É fundamental não perder de vista que a economia pastoril cearense encontrava-se mergulhada numa crise profunda desde o final do século XVIII, com o declínio das charqueadas¹⁰. A indústria do charque representava para a economia cearense a sua maior fonte de renda. Segundo Valdelice Girão “... o comércio do Ceará, durante o século XVIII, girou quase exclusivamente em torno das charqueadas e da comercialização da carne-seca...”. (GIRÃO, 1984, p. 131).

Valdelice Girão ainda destaca que a seca foi o principal elemento de crise das charqueadas cearenses. Uma sucessão de secas teria enfraquecido a pecuária e levado a economia do charque à decadência. “As secas de 1777 – 1778, 1790 – 1793, são apresentadas, no relato histórico da Capitania, como causa única dos primeiros impasses desenvolvimentistas do criatório no Ceará, e pela falência das charqueadas. (GIRÃO, 1984, p. 127). Capistrano de Abreu, em *Capítulos de História Colonial*, também destaca a importância das secas na falência das charqueadas, e trata ainda da transferência desta atividade para o Rio Grande do Sul. “Este desbarato semi-barbaro modificou-se graças ao aumento das populações em parte, em parte graças às secas do Norte. O Ceará não pode mais oferecer a carne que acostumara parte da gente do litoral, e experimentou-se o xarque do Rio Grande;”. (ABREU, 1907, p. 206).

A seca não foi o exclusivo motivo da crise do charque cearense. Outro fator de relevância para a falência do charque foi o incremento das atividades agrícolas no Ceará, mormente a produção do algodão. “Com o algodão, rompe-se o exclusivismo pastoril no

¹⁰ As charqueadas eram fábricas de transformação da carne do boi em carne seca e salgada. Esta técnica possibilitou ao Ceará incrementar o comércio do gado, agora transformado em carne seca e em couro. Para Girão o charque garantiu ao Ceará o surgimento de importantes núcleos urbanos durante o século XVIII, como Aracati, Granja, Camocim, possibilitou ainda o encontro do litoral com o sertão por meio do comércio da carne. Ver: GIRÃO, 1984.

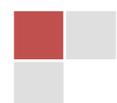


Ceará”. (GIRÃO, 1984, p. 133). De fato, no século XIX, a atividade algodoeira despontou como importante elemento da economia cearense. Grande parte das terras outrora ocupadas com o gado passou a ser destinada ao plantio do algodão, especialmente a partir do incremento do comércio do algodão cearense para as fábricas inglesas. Frederico de Castro Neves lembra que a partir da Guerra de Secessão nos EUA, “o algodão passou a fazer parte integrante e permanente da paisagem sertaneja”. (NEVES, 2000, p.77). Romário Bastos, em sua dissertação de mestrado *Natureza, tempo e técnica: Thomaz Pompeu de Sousa Brasil e o século XIX*, também destaca essa mudança na economia cearense e ressalta que a necessidade do Ceará de mostrar-se capaz de negociar diretamente com o mercado externo foi impulsionada pelo “deslocamento econômico do Aracati para Fortaleza devido ao avanço agrícola que já despontava como concorrente da pecuária”. (BASTOS, 2013, p. 15). Diante da crise, gerada pela seca e da concorrência provocada pela importância que assumiu o algodão, a pecuária passou a integrar uma série de discursos que tratavam tanto de seu declínio, de seu “atraso” e dos meios para transformá-la em moderna, rentável.

Entendemos, portanto, que os discursos que inseriram a pecuária cearense entre o atraso e a civilização são produtos de um contexto que compreende a crise do charque, o incremento e a valorização das atividades agrícolas, a emancipação política do Ceará, que precisava inserir-se no rol das províncias geradoras de riquezas para o reino português; a renovação do pensamento científico dos estudantes formados em Portugal, crentes na ideologia do progresso, na razão e na técnica; a emergência de um novo olhar sobre a natureza dos sertões do Brasil, que passavam a ser descritos como dotados de riquezas naturais e potenciais recursos econômicos. Os discursos são, portanto, elementos de construção de uma ideia, são intencionais e refletem interesses historicamente determinados, dos naturalistas, dos viajantes, dos políticos cearenses, da coroa portuguesa. Como ressalta Roger Chartier, as representações do mundo social, “são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam”. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Natureza Pródiga, homens imprevidentes

Analisando os discursos em torno da pecuária ao longo da primeira metade do século XIX, observamos uma intensa discussão acerca da potencialidade da natureza cearense e uma forte crítica aos processos agropastoris que se mostravam destruidores dos recursos naturais. A degradação ambiental, sobretudo dos recursos destinados ao gado, constituía um sinal da imprevidência dos criadores. A modernização da atividade pastoril deveria ser empreendida a



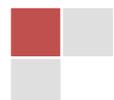
partir de mudanças nas relações entre as práticas de criação e os recursos disponíveis, de modificações no relacionamento entre o homem e mundo natural. Modernizar a pecuária representava aliar criação e proteção ambiental. De fato, verificamos a existência de um discurso de valorização da natureza no XIX, mas longe de ser um ecologismo nos moldes atuais e uma defesa do valor intrínseco da natureza, os discursos viam-na como recurso econômico capaz de produzir riqueza e contribuir para o progresso do Ceará e do Brasil. Nesse sentido, sua preservação era condição primordial para a preparação desse progresso. Assim, para os agentes produtores da crítica à pecuária, era selvagem todo mecanismo empregado na criação, que contribuía para a destruição ambiental, ou que não aproveitava a uberdade natural que o Ceará oferecia.

O historiador José Augusto Pádua, analisando as críticas ambientais no Brasil escravista, afirma que elas estão inseridas dentro de um contexto de intensos debates políticos e econômicos presentes no Brasil desde o final do século XVIII e que seu caráter marcante era a defesa do potencial econômico dos recursos naturais do país e do uso desta natureza de forma utilitária.

O meio natural foi elogiado por sua riqueza e potencial econômico, sendo sua destruição interpretada como um signo de atraso, ignorância e falta de cuidado. O verdadeiro progresso supunha a conservação e uso correto do mundo natural que, por sua vez, só fazia sentido no contexto do progresso. A natureza era vista como objeto político, um recurso essencial para o avanço social e econômico do país. (PÁDUA, 2004, p.28).

Este aspecto já aparece na escrita de João da Silva Feijó em *Memória sobre a Capitania do Ceará*, de 1810, onde expressa todo o seu otimismo em relação às potencialidades econômicas do Ceará. “He necessario ter muito pouco conhecimento do fisico da Capitania do Seará para duvidar das imensas vantagens que ella póde produzir em utilidade de seus habitantes, agumento do seu commercio e prosperidade geral do Estado”. (FEIJÓ, 1814, p. 46). O conhecimento físico e a descrição do mundo natural eram fundamentais na tarefa de transformação da natureza em riquezas.

Importante aqui, destacar o esforço em dar visibilidade à natureza da província, de apresentar suas características e as possibilidades de uso em proveito do melhoramento econômico. Este esforço estava presente não só na escrita dos naturalistas e viajantes, mas de representantes políticos, mormente a partir da emancipação do Ceará. O governador Barba Alardo de Menezes, ao dar notícias de seu governo em 1814, promove a descrição do território cearense enfatizando a prodigalidade da natureza, das “infinitas ribeiras, imensas serras de prodigiosa produção de todos os gêneros”, “excellentes aguas e saborosos fructos”.



(BARBA ALARDO, 1871, p. 259). A escrita de Barba Alardo é otimista em relação às riquezas naturais, ao progresso futuro da província, que na sua visão até o momento da emancipação em 1799, “era desconhecida e considerada como arida e estéril”. (BARBA ALARDO, 1871, p. 259). Barba Alardo tomava a emancipação do Ceará como momento de preparação do progresso e do futuro de sua província, projeto que incluía novos sentidos para a pecuária e para o meio natural.

Os olhares sobre o meio ambiente cearense, sua descrição, o mapeamento dos recursos e o forte apelo ao uso da natureza prenhe de progresso e possibilidades econômicas, corroboram com o pensamento de Simon Schama, para quem “a natureza selvagem não demarca a si mesma, não se nomeia”. (SCHAMA, 1996, p. 17). A natureza é também produto do olhar, da fala, dos desejos e dos sentidos que lhes atribuímos¹¹. No Ceará, o esforço de mapear a uberdade natural lançou um olhar positivo até sobre o sertão, espaço outrora marginalizado da escrita científica. No discurso de Feijó, o sertão aparece pleno de possibilidades.

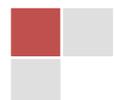
Certão, cheio de excelentes pastagens, e alagôas, parte montanhoso, e coberto de frescos e viçosos arvoredos, e de hum clima geralmente quente, e secco, e onde o calor he quazi sempre o mesmo, mas temperado no verão pelos ventos frescos, que então soprão do quadrante do Sueste, e no inverno que assaz he callido, pelas chuvas, que o caracterizão (...); porque a atmosfera está em tão comumente cheia de vapores aquozos, e pela fresquidão das noites &c. oferece sem duvida tudo isto recursos assaz vantajozos para o bom exito de tão importante artigo. (FEIJÓ, 1811, p.1).

Se por um lado a natureza era pródiga, por outro, as atividades agropastoris mostravam-se selvagens. Mas o que caracterizava, realmente, o aspecto selvagem da pecuária cearense? Alguns elementos são bastantes presentes nos discursos analisados: o modelo de criação à solta, a dependência da natureza, a pouca indústria humana dedicada à criação; o uso de práticas degradantes como o fogo e a derrubada de árvores.

Um dos principais focos da crítica em relação à pecuária cearense girava em torno do seu caráter extensivo, característica, aliás, que representa a grande marca dos processos criatórios no Nordeste¹² brasileiro. Segundo Caio Prado Júnior, “os processos empregados na criação, nos sertões do Nordeste, são como já notei, os mais rudimentares e primitivos. Vive o

¹¹ Sobre a construção de sentidos e valores em relação ao mundo natural ver DUARTE, 2005. Ver também, THOMAS, 2010.

¹² O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior afirma que o Nordeste, como região era uma realidade inexistente até os anos 1910. Sua invenção na década seguinte se realizou por uma série de dispositivos discursivos, elementos literários, artísticos, políticos, que imprimiram uma imagem sobre o Nordeste, definiram uma identidade. O Nordeste, para Durval Muniz, é produto da estereotipia, dos discursos regionalistas de reposição de algumas imagens recorrentes, como a da seca. Ver: JÚNIOR, 2009.



gado, em suma, à lei da natureza, pastando a erva rala e as folhas coriáceas desta singular vegetação que encontra nas caatingas”. (PRADO JÚNIOR, 1997, p. 193).

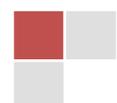
A entrega do gado, fosse o gado *vacum*, ou gados de menor porte, à sorte da natureza, à mercê das condições ofertadas naturalmente e expostos a vulnerabilidade das condições geográficas das áreas criadoras, notadamente dos sertões, onde se concentrava a maior parte da atividade pastoril cearense, expressava, para os agentes da crítica, a letargia da atividade. Herdeiros do pensamento ilustrado europeu do século XVIII, os naturalistas concebiam a civilização dos povos a partir da capacidade de transformação da natureza “selvagem” pelo homem, o domínio da cultura sobre o natural. Dessa forma, o caráter extensivo da pecuária cearense, dependente do que a natureza ofertava e submetidos aos ritmos impostos por ela era a mais profunda expressão do distanciamento dos criadores cearenses da civilização.

Maria Odila Leite da Silva Dias destaca que uma característica marcante da geração de ilustrados brasileiros, da qual fazia parte João da Silva Feijó, era a tentativa de mostrarem-se úteis a suas terras, aplicando o conhecimento científico de forma prática, objetivando o melhoramento técnico e o progresso econômico e suas regiões, mormente a partir do fomento da agricultura¹³. (DIAS, 2005, p.45-46). Feijó reclamava em sua escrita, especialmente na Memória sobre a raça do gado lanígero, de 1811, o domínio do homem sobre a natureza, sobre a produção. O que objetivava era chamar a atenção dos criadores e dos políticos locais para o exercício da indústria humana sobre a pecuária, uma vez que somente a aliança entre a prodigalidade da natureza e a cultura empregada era capaz de animar a economia provincial e promover a civilização dos povos. Para Feijó, o que faltava aos cearenses na produção da lã, era trabalho.

Todo o fazendeiro, ou Creador de gado *vacum* ali possui, junto a sua herdade seus pequenos rebanhos promiscuamente de Cabras, e Ovelhas, de que como disse, já mais tirão outro proveito, que o da carne; e do leite; porem este sómente das cabras. Estes rebanhos pastão livremente pelas vargens, e margens de rios, ribeiros, e alagoas, sem que o seu proprietário tenha outro cuidado que o de lhes dar hum tal pastor, que pela manhã deve fazellos condizir ao pasto, e à bebida, e hir busca-los pela tarde para o curral (o que muitas vezes não sucede assim) onde ficão ate o seguinte dia (...). (FEIJÓ, 1811, p. 3).

Símbolo da “pecuária selvagem”, a criação à solta, não só não contribuía para a melhoria e aumento da produção, como também interferia negativamente sobre os recursos

¹³ João da Silva Feijó acreditava que as atividades agrícolas eram as mais importantes para o desenvolvimento econômico e políticos dos povos. Para ele, a agricultura, “a Mãe do Gênero Humano e a origem primaria e inesgotável de toda a prosperidade pública (...)”, contribuiria mais do que qualquer outra atividade para o “aumento da população, como a hum vantajoso, e activo Commercio”. (FEIJÓ, 1814, p. 21).



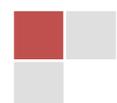
naturais. Além disso, o gado criado dessa forma avançava sobre as plantações de gêneros alimentícios, destruíam os roçados e podiam colocar em risco o abastecimento de famílias. Em tempos de estiagem, tão comuns no território cearense, isso representaria um agravante na escassez de alimentos. Esta nova sensibilidade em relação aos processos pastoris, bem como aos recursos naturais cearenses influenciou o pensamento de vários outros intelectuais e políticos ao longo da primeira metade do XIX e também nas décadas seguintes. Ela também contribuiu para a criação de uma série de leis provinciais que tentaram, sobretudo a partir da década de 1830 em diante, ordenar os processos criatórios no Ceará, civilizar o mundo do boi.

A este respeito, notamos nas Leis Provinciais do Ceará (1835-1861), um esforço dos poderes locais de normatizar a pecuária em diversas áreas do território cearense. As leis representavam tentativas de instituição novas práticas, imposição de novos métodos de criação, um esforço mesmo de modernização do mundo do boi. Nas leis, estavam presentes desde a determinação da separação das terras ditas de criar, das terras de plantar, até a proibição da criação de gados soltos, de construção de cercas para conter o gado, da proibição de derrubada de árvores, etc. O artigo primeiro da Lei nº 83 de 20 de setembro de 1837, estabelece a separação das terras da câmara de Messejana entre terras de criar e terras de plantar.

O termo que compreende o município desta villa fica considerado como de crear e não de plantar, como até agora, à excepção das, que ficão sendo privativas de plantação (...) Quem quiser plantar no terreno considerado de crear, fará cercas de três carnaúbas horizontaes, ou de três varas, estacas de palmo a palmo de sabiá ou páo-ferro, amarradas com sipó de cururu ou mesmo de caissára de sete palmos de altura. (OLIVEIRA; BARBOSA, 2009, p. 98-99).

A historiadora Ivone Cordeiro Barbosa destaca que as Leis Provinciais representaram “as primeiras iniciativas de normatização da vida social” cearense (BARBOSA, 2009, p. 38), as leis estavam ligadas a necessidade do Estado brasileiro, em processo de construção, de exercer domínio sobre todas as regiões do território, conhecer suas populações, determinar uma ordem nacional. No bojo das iniciativas de normatização da vida social brasileira e em particular cearense, é que se são elaboradas as primeiras leis voltadas propriamente para a pecuária, representando um esforço de civilização desta atividade, a modernização sugerida pelos naturalistas e viajantes do começo do século.

Não é nosso interesse aqui analisar a efetividade deste processo de civilização da pecuária, de concretização das ideias apregoadas pela nova sensibilidade ilustrada da primeira metade do XIX, mas chamar a atenção para um processo de elaboração de uma série de discursos, que acabaram por tecer uma imagem, “a pecuária semi-selvagem”, que se construiu



a partir de expectativas que enxergavam na ciência, na técnica e no progresso como projeto, o futuro da província cearense.

Esta imagem adentra a segunda metade do século XIX e ganha mais visibilidade a partir dos escritos do intelectual cearense Thomaz Pompeo de Sousa Brasil. Romário Bastos destaca que Pompeo integrava o grupo de sujeitos que “defendiam a substituição das chamadas atividades imprevidentes pelas científicas onde o saber da ciência orientasse o caminho para a racionalização da produção”. (BASTOS, 2013, p. 27).

No *Ensaio Estatístico da Província do Ceará*, de 1863, obra em que apresenta um quadro geral dos recursos naturais, da economia e das potencialidades do Ceará, o discurso de Thomaz Pompeo em relação à indústria pastoril, principal fonte de riqueza cearense naquele momento, chama a atenção para o caráter “semi-selvagem” da pecuária, “quasi todo entregue às forças da natureza”. Ele defende a substituição de um sistema de criação “bravio” e rotineiro por novos métodos, notadamente por mecanismos considerados modernos e já utilizados pelas nações ditas civilizadas da Europa.

Portanto, ou os creadores terão de trocar o systema bravio de criação pelo do estabulo de tanta vantagem na Europa, ou essa indústria não fará mais progressos, ainda quando se tenha mesmo de aproveitar os terrenos seccos, porque a população crescente ei-los-há proporcionalmente invadindo. O único meio, pois, de faser-a ainda centuplicar é abandonar a rotina”. (BRASIL, 1863, p. 380).

Além de suas críticas em relação aos métodos “atrasados” da indústria pastoril, Thomaz Pompeo elaborou um intenso discurso de denúncia a alguns processos de destruição da natureza cearense, apontando para a necessidade de modificação nas relações entre o homem, a produção econômica e a proteção ambiental. Nos seus escritos, Thomaz Pompeo tinha consciência que os recursos naturais poderiam acabar e isso acarretaria em prejuízo às rendas cearenses e ao futuro de sua terra natal. A visão do intelectual a respeito da natureza era profundamente marcada pela visão utilitária e sua defesa das matas aliava-se também aos interesses políticos da província.

Seu texto mais direcionado à defesa da natureza cearense é *Memória sobre a conservação das matas, e arboricultura como meio de melhorar o clima da província do Ceará*, de 1859. Esta obra publicada em livro em 1859 era, na verdade, a reunião de uma série de textos publicados anteriormente no jornal O Cearense, por volta do final da década de 1840, textos que objetivavam chamar a atenção dos agricultores e criadores cearenses para uso inadequado dos recursos naturais, para que evitassem a destruição causada pela



“ignorância”, pelo uso de práticas degradantes como o “pernicioso systema de roteamento das matas”¹⁴ e pelo “incendio dos campos no sertão”. (BRASIL, 1859, p. 5).

As matas do sertão, que guarnecem as margens dos rios, e ribeiros, não tem sido mais poupadas; e o que é ainda mais fatal, o fogo todos os anos queima os campos e matos por léguas, e léguas concorrendo para dois grandes males: a destruição da forragem tão necessária naquela estação aos gados, pelo que há sempre todos os anos grandes prejuízos, e o aniquilamento das poucas matas do sertão, que cada vez vai ficando mais aberto, apresentando estensas várzeas, e taboleiros na estação secca cobertos de pó, terra calcinada, e rocha viva. (BRASIL, 1859, p. 26).

Note-se que a preocupação de Thomaz Pompeo, sua defesa das matas e dos rios está fortemente aliada aos destinos econômicos da pecuária. Sendo a economia pastoril a maior fonte de riqueza, era fundamental desenvolver meios para melhorar a criação. Como garantir o futuro da pecuária sem as matas, fundamentais ao sustento do gado? Como garantir a forragem? É dentro de uma lógica produtiva e utilitária que a defesa da proteção ambiental aparece nos escritos de Thomaz Pompeo.

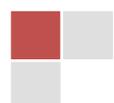
O problema da destruição das matas, “um mal” já estabelecido na província, foi uma tônica na obra de Thomaz Pompeo. Ele acreditava que a devastação da vegetação ocasionava o aumento das temperaturas no Ceará, além de contribuir para uma série de outros problemas, tais como a falta de alimento para o gado e o aumento da ocorrência das secas. A solução pensada por ele para o problema era promover um ensaio de arborização, obra que também deveria ser empreendida pelos criadores cearenses.

Ainda continuamos com a autoridade dos sábios naturalistas para impressionarmos fortemente nossos leitores, e animar os nossos agricultores e criadores a um ensaio de arborização, e de reparação ao mal que já está desgraçadamente feito. (BRASIL, 1859, p. 15).

Diante das palavras de Thomaz Pompeo, cabe indagar qual seria a participação da pecuária na destruição da natureza cearense. A prática de derrubada e incêndio das matas por agricultores e criadores foi bastante evidenciada na primeira metade do século XIX, tanto na escrita científica, quanto nos relatos políticos. Em 1847, por meio de relatório à Assembleia Provincial, o presidente Ignacio Correia de Vasconcellos expunha suas ideias em relação ao problema da destruição das matas, defendendo a repressão a estes métodos.

Todas estas considerações me levão a pedir-vos que, entre outras providencias, que vos sugerir vossa sabedoria, decreteis a repressão da continua e improficua derrubada de nossas mattas, premiando até aquelles que no fim de dez anos, por ex.

¹⁴ Os escritos de Thomaz Pompeo não estavam voltados diretamente para a vegetação dos sertões cearenses, mas para as matas que compunham as serras cearenses, que para o intelectual eram “responsáveis pela unidade dos solos, manutenção da amenidade climática, sustentação dos morros”. (BASTOS, 2013, p. 22).



apresentarem um plantio de certo numero de arvores, que mais servirem para a edificação e outros misteres da vida: desta sorte, parece-me, que no fim de alguns tempos, teremos ricos bosques sem que tenhamos despendido grades capitães, e delles colheremos os mesmos beneficios, que colhem os países que os possuem¹⁵.

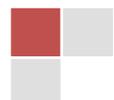
Vê-se que a preocupação do presidente Ignacio Correia de Vasconcellos estava atrelada aos interesses econômicos, sua defesa das matas e sua proposta de promoção do plantio de árvores objetivavam melhorar as rendas e garantir o futuro político do Ceará. Seu pensamento fazia parte de uma nova sensibilidade em relação à natureza cearense, que começou a preocupar-se com a finitude da uberdade natural, por isso era necessário evitar a destruição e proibir as técnicas devastadoras.

O uso do fogo também foi alvo de inúmeras críticas, tanto na primeira quanto na segunda metade do XIX. É importante lembrar que a utilização do fogo como prática aliada à pecuária está na base dos processos pastoris cearenses, mas também no Brasil. A este respeito, Caio Prado Júnior destacou ser o uso do fogo uma marca do atraso dos processos de criação em nosso país. “Nos pastos (a descrição até soa mal), não se faz mais que queimá-los anualmente antes das chuvas, para que ao brotar de fresco a vegetação forneça uma forragem mais tenra e viçosa”. (PRADO JÚNIOR, 1997, p.194). No Ceará, a queimada da vegetação natural para o preparo dos pastos destinados ao gado foi bastante utilizada e certamente contribuiu sobremaneira para a modificação nas paisagens cearenses. Os criadores acreditavam que as cinzas geradas pela queima da vegetação fazia nascer uma forragem mais nutritiva e mais adequada para o sustento dos animais.

Thomaz Pompeo registrou já segunda metade do XIX, outra prática de incêndio associada à pecuária. Em 1877, na obra *Memória sobre o clima e secas do Ceará*, evidenciou a destruição de trechos de matas cearenses para o transporte de gados. “(...) um especulador de nome Mamede, no intuito de entreter um pequeno comércio de cavalarias e transportes por meio de bestas de carga, incendiou muitas dezenas de quilômetros de florestas entre Crato, Exú e brejo Grande”. (BRASIL, 1877, p. 24).

Thomaz Pompeo chamava a atenção para os possíveis danos à natureza causados pelo uso do fogo e em sua escrita tentava alertar as populações cearenses para o problema. As discussões em torno dos efeitos do fogo e demais práticas destruidoras, fossem empregadas nas atividades pastoris, fossem na agricultura, tornaram-se bastante intensas por toda a segunda metade do século XIX, como também se intensificaram os debates em torno da defesa dos recursos naturais cearenses. Em meio aos debates, uma dupla necessidade emergia

¹⁵ Ignacio Correia de Vasconcellos, Relatório de Presidente de Província, 1847, p. 4.



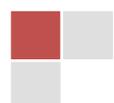
dos discursos: o abandono da “pecuária semi-selvagem” e a modernização dos processos pastoris. Modernização que deveria expressar o uso do mundo natural pelo homem a partir de um olhar pautado na ciência e na técnica. A natureza passava a ser vista pela ótica científica, técnica e utilitária. Como ressaltou historiadora Kênia Sousa Rios,

“Aprendemos com o século XVIII e XIX que a aproximação com a natureza deve ser conduzida por uma prática disciplinarizada, técnica e científica. A emancipação do mundo natural como recurso primário garante ao homem aproximação com o mundo civilizado”. (RIOS, 2013, p. 202).

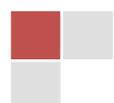
Esta nova forma de encarar o mundo natural, sob a ótica da ciência e da técnica, orientou a produção da crítica aos processos pastoris no Ceará na primeira metade do século XIX e acabou por influenciar a elaboração da pecuária selvagem, que precisava ser superada, abandonada, deixada para trás. Expectativas de progresso e modernização técnica desta atividade estiveram presentes nas palavras dos naturalistas, viajantes, políticos e intelectuais, que por meio de sua escrita tentaram inventar novas formas de relação entre o homem, o boi, o sertão, a mata, os rios, etc. Expectativas que modificaram não só a forma de ver a natureza, mas também o que se esperava dela. Concluo lembrando as palavras do historiador Donald Woster, “o que nós queremos da natureza também muda. O que queremos e o que retiramos nunca são o mesmo (...)”. (WOSTER, 2012, p. 368).

Referências Bibliográficas

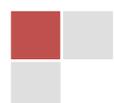
- ABREU, Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. Rio de Janeiro: Impressores, 1907.
- BARROSO, Gustavo. *Terra de sol*. 8ª ed. Fortaleza: ABC Editora, 2006.
- BARBOSA, Ivone Cordeiro. *Sertão: um lugar incomum: o sertão do Ceará na literatura do século XIX*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.
- BARBOSA, Ivone Cordeiro; OLIVEIRA, Almir Leal. (Orgs.). *LEIS PROVINCIAIS: Estado e Cidadania (1835-1861)*. Compilação das Leis Provinciais do Ceará – compreendendo os anos de 1835 a 1861, pelo Dr. José Liberato Barroso. – ed. Fac-similada: INESP, 2009.
- BASTOS, José Romário Rodrigues. *Natureza, tempo e técnica: Thomaz Pompeu de Sousa Brasil e o século XIX*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, 2013.



- BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa. *Ensaio Estatístico da Província do Ceará*. Tomo I (1863). Ed. fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar de Alcântara, 1997.
- _____. *Memória sobre a conservação das matas, e arboricultura como meio de melhorar o clima da província do Ceará*. 1859. Ed. fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar de Alcântara, 1997.
- _____. *Memória sobre o clima e secas do Ceará*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.
- CASAL, Manuel Aires de. *Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil*. Rio de Janeiro: Na Imprensa Régia, 1817.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A., 1990.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da Metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.
- DUARTE, Regina Horta. *História e Natureza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FEIJÓ, João da Silva. *Memória econômica sobre a raça do gado lanígero da capitania do Ceará*. Rio de Janeiro: Na Imprensa Régia, 1811.
- _____. *Memória sobre a Capitania do Seara, escrita da ordem superior pelo Sargento-Mor João da Silva Feijó, naturalista encarregado por S.A.R. das investigações filosóficas da mesma capitania*. In: *O Patriota: jornal litterario, politico, mercantil*. Rio de Janeiro, n. 1, jan./fev., 1814, p. 46-62.
- GIRÃO, Valdelice Carneiro. *As oficinas ou charqueadas no Ceará*. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.
- JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. *História: a arte de inventar o passado*. São Paulo: EDUSC, 2007.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- KURY, Lorelai; SÁ, Magali Romero. (Orgs.). *As caatingas e o império do Brasil*. In: *Sertões adentro – viagens nas Caatingas, séculos XVI a XIX*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio Editorial, 2012, p. 260-300.
- MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. *No Norte da saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.



- NEVES, Frederico de Castro. A seca na História do Ceará. In: SOUZA, Simone. (Org.). *Uma nova História do Ceará*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000, p. 76-102.
- OLIVEIRA, Antônio José Alves de. *João da Silva Feijó e os dilatados Sertões: Pensamento científico e representações do mundo natural na Capitania do Ceará*. (1799-1816). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- RIOS, Kênia Sousa. Tempo, ciência e profecia em assuntos de sol e chuva. In: FUNES, E; RIOS, Kênia Sousa; CORTEZ, Ana Isabel; NETO, Emy Falcão Maia. (Orgs.). *Natureza e Cultura: Capítulos de história social*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013, p. 201-206.
- SCHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- STUDART, Barão de. Administração Barba Alardo pelo Barão de Studart. In: *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza: ANNO XXII, p. 327-369, 1908.
- THOMAS, Keith. *O homem e mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. São Paulo: Companhia da Letras, 2010.
- WOSTER, Donald. A natureza e a desordem da história. In: FRANCO, J. L.A; SILVA, S.D; DRUMMOND, J.A; TAVARES, G. 9 (Orgs.). *História ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 367-384.



Imigração e etnicidade: ser japonês de Okinawa

Aldina Cássia Fernandes da Silva¹⁶

1 – Introdução

Este texto faz parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Paraná e tem como proposta compreender a diferença étnica existente entre os imigrantes japoneses da província de Okinawa em relação aos japoneses da ilha central do Japão. Esses se estabeleceram ao norte do estado de Mato Grosso desde a década de 1950, como parte de projeto de colonização privada.

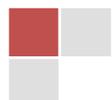
Ao historicizar as produções sobre a imigração japonesa e os imigrantes japoneses o presente texto busca, por um lado, compreender as mudanças de abordagens em relação à representação histórica do grupo nas obras publicadas e permeadas por uma tradição homogeneizadora da identidade e, por outro lado, entender a resposta especificamente histórica que os *okinawanos* buscaram para delimitação do seu eu em relação aos outros japoneses.

No labor intelectual, após 1945 até os anos 80 e 90 do século XX, várias obras representaram historicamente os imigrantes japoneses e seus descendentes como grupos homogêneos. Ao mesmo tempo, essas produções contribuíram com a forma de se compreender os imigrantes que anularam suas diferenças culturais, embora existam grupos que expressam o seu sentimento de pertença de forma diferente e heterogênea. Entre os imigrantes japoneses, muitos desses grupos são representados historicamente como minorias, como o povo indígena *Ainu*, da região de *Hokkaido* e o *uchinanchu*¹⁷ da província de *Okinawa*.¹⁸

¹⁶ Aldina Cássia Fernandes da Silva é mestre em História pela UFMT, doutoranda em História pela UFPR (CAPES), professora de História da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Email: aldinacassia@gmail.com.

¹⁷ “Ser “*uchinanchu*” é, na verdade, um estado de espírito. O espírito *okinawano* que vem se desenvolvendo ao longo de sua História, de modo tão peculiar, que o diferencia radicalmente de todas as outras províncias japonesas e que tem dado a ele um toque todo especial dentro da comunidade nipo- brasileira.” YAMASHIRO, 1998, p.45-46.

¹⁸ Existem diversas denominações para esse arquipélago. O nome Ryûkyû pode se referir ao arquipélago de maneira genérica, ou ao nome do reino que existiu até o século XIX, que abrangia todas essas ilhas. Okinawa, por sua vez, é o nome da ilha principal do arquipélago, e também o nome da Província (que abrange todo o arquipélago) que foi instaurada pelo governo japonês em 1879.



Na perspectiva de Jörn Rüsen (2014, p. 181), as obras historiográficas estão envolvidas por uma tradição, que precisam ser verificadas para que ocorra o reconhecimento da alteridade. Para compreender e reconhecer a diferença existente entre os japoneses faz-se necessária uma avaliação crítica sobre as produções empíricas e historiográficas sobre a imigração e os imigrantes japoneses, logo é fundamental uma prática interpretativa do pensamento histórico por meio da reflexão e explicação das “perspectivas e conceitos de interpretação, parte das tradições e culturas com as quais se constituem tipos ideais em determinados momentos.”

Nessa direção, o presente artigo propõe uma breve reflexão sobre a produção intelectual que apresenta como centralidade temática a imigração e os imigrantes japoneses. Não há a pretensão de realizar um levantamento exaustivo sobre essa temática, mas pontuar algumas questões fundamentais sobre as experiências e interpretação das representações históricas dos imigrantes japoneses nas produções intelectuais após 1945 e visualizar na abordagem da etnicidade outra possibilidade de interpretação para os estudos posteriores aos anos 70.

Para tanto, a exposição acima proposta divide-se em três momentos: no primeiro, a intenção é historicizar as interpretações realizadas sobre a imigração e os imigrantes japoneses nas obras que orientam essas reflexões. No segundo, mostrar como a abordagem teórica sobre etnicidade possibilita a compreensão dos grupos étnicos existentes entre os imigrantes japoneses. No terceiro momento expor a resposta histórica que os *okinawanos* mobilizam para fortalecimento da crença, na origem comum e ainda apontar como as diferenças foram acionadas no momento da imigração após a Segunda Guerra Mundial.

2- Os japoneses de Okinawa nas narrativas após 1945

Nos estudos realizados no Brasil, o reconhecimento da diferença entre os grupos de imigrantes japoneses vai até os anos 70 voltados para a representação homogênea do grupo. No pensamento intelectual de alguns pesquisadores há grupos mais desejáveis do que outros, mas a diferença cultural entre os imigrantes da mesma nacionalidade não é considerada. A preocupação dos estudiosos sobre a imigração aponta a necessidade de aprofundar os estudos sobre o resultado do contato cultural entre os imigrantes e a população brasileira. Para análise são utilizados os conceitos de aculturação e assimilação, no sentido de perda das referências culturais do país de origem até que se tornem totalmente assimilados. Esse processo de



amalgamento das culturas é compreendido como um processo lento com diferenças no ritmo entre os grupos de imigrantes.

Após 1945, no Brasil, discute-se a redemocratização e a integração em relação aos imigrantes. A sociedade também se depara com a descoberta dos campos de concentração e as teorias biológicas são descartadas pelos estudos, pois provocam efeitos orientadores de ações etnocêntricas e racistas.

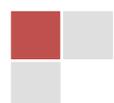
Os estudos sobre a integração e assimilação dos imigrantes japoneses à sociedade brasileira foram realizados por sociólogos e antropólogos entre os anos de 1945 a 1970. Contudo, os estudiosos desse período manifestam uma mudança, da abordagem biológica para a social, na interpretação sobre a cultura e a integração dos japoneses à sociedade brasileira, mas de forma generalista e homogênea, na maioria das obras publicadas.

Mesmo assim, sob o olhar etnocêntrico em relação ao imigrante considerado ideal que deveria ser o europeu, Jaime Poggi (1946.p.165) em seu artigo *Política migratória: O papel do médico na realização do magno problema* publicado na Revista de Imigração e Colonização (RIC) em 1946 mostrava a manifestação sobre a preferência da nacionalidade dos estrangeiros que o Brasil deve receber. Isso sempre fundamentado na abordagem biológica ao se definir: “deve ser escolhido o europeu de raça branca”.

Dessa forma, as discussões sobre a abordagem teórica na política imigratória ainda recorrem aos apontamentos da questão biológica na escolha dos imigrantes, nas quais se destacam o embranquecimento da população brasileira, a adaptação, a saúde entre outros elementos. Após 1945 a maioria dos artigos publicados na Revista de Imigração e Colonização ainda trazem a questão da eugenia nos textos.

Naquele momento a polêmica sobre o movimento migratório no Brasil retorna ao debate. Em relação aos imigrantes japoneses, a migração é aberta em 1951 pelo presidente Getúlio Vargas que estabelece quotas vinculadas a projetos específicos, apesar da suspensão do Sistema de Quotas estabelecido a partir de 1934 (Silva, 2004, 21-90). Assim a formação da nação brasileira envolvida pela incorporação dos imigrantes e o resultado da mistura racial torna-se a preocupação dos teóricos das políticas imigratória, além de indicar a influência das teorias sobre assimilação.

Emílio Willems, nos seus estudos sobre os imigrantes traz mudanças no conceito de assimilação de um processo biológico para social que, fundamentalmente opõe-se aos intelectuais considerados antinipônicos e escritores para a imprensa em livros e/ou publicação oficial do Conselho de Imigração e Colonização (CIC), Revista de Imigração e Colonização



(RIC), inclusive contra os estudos anteriores da década de 40 como os de Oliveira Vianna e outros.¹⁹

Na abordagem social da assimilação, os grupos considerados inassimiláveis como os japoneses passam a ser representados como assimiláveis. Os estudos de Willems (1946) sofrem influência das teorias sociológicas sobre o conceito de assimilação das ciências sociais. Nessa perspectiva as diferenças culturais são incorporadas à sociedade brasileira e, segundo Seyferth (1997, p.124) “a partir da segunda geração a autoconsciência nacional dos imigrantes, embora mantida na primeira geração, limita-se à assimilação gradual é perdida nas gerações subsequentes”.

Para Seyferth (1997, p.126) a “mudança das mentalidades e dos significados simbólicos atrelados a nacionalismos estranhos” coloca a “assimilação como questão nacional e tem como premissa a substituição dos símbolos étnicos por outros representativos da brasilidade”. Assim a assimilação enquanto mudança cultural e social refere-se à nacionalização das futuras gerações.

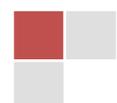
Além disso, as produções sobre a imigração japonesa sofrem influência principalmente da abordagem de Emilio Willems até a década de 70, para o qual os contatos culturais entre os imigrantes e a sociedade brasileira resultam em mudança cultural e logo em uma assimilação definitiva: a integração. Nessa perspectiva, as diferenças socioculturais desaparecem até o abasileiramento dos imigrantes.

Seguindo a vertente de Emílio Willems, respeitando as especificidades de cada autor, destacam-se as publicações de: Diégues Jr. (1955), Herbert Baldus (1942), Egon Shaden (1973) Francisca Isabel Shurig Vieira (1973) e Hiroshi Saito. Estes intelectuais de forma geral aprofundaram os estudos culturais em relação ao resultado do contato cultural entre os imigrantes e a sociedade brasileira.

Todavia, após os anos 70 nas narrativas construídas sobre a integração dos japoneses foi apontada a necessidade de estudos comparativos sobre o contato cultural entre os imigrantes, descendentes e os outros grupos. Para Saito (1978, p.146), a mudança cultural lenta dos japoneses resultou na “cultura nipo-brasileira”.

Em relação às diferenças étnicas existentes entre o grupo de japoneses destaca-se a tese de Francisca Isabel Schurig Vieira, publicada em 1973. Vieira tenta compreender a persistência das diferenças culturais entre os japoneses em sua obra: *O Japonês na Frente de*

¹⁹ Entre 1930 a 1940 os principais autores que argumentaram contra a imigração japonesa com base na abordagem biológica foram: os médicos Xavier de Oliveira, Miguel Couto, Arthur Hehl Neiva, Jayme Poggi, o jornalista e escritor Vivaldo Vivaldi Coaracy, o major Aristóteles de Lima Câmara. NUCCI, 2000, p.7.



Expansão Paulista. Apesar de utilizar o conceito de absorção na perspectiva de integração dos japoneses à sociedade brasileira, para a autora, as diferenças culturais existentes entre os japoneses precisam ser percebidas e destaca que: “Os *Okinawanos* são distintos dos japoneses do arquipélago nipônico pela língua e costumes e são objetos de discriminação que tem raízes numa longa história de subordinação política dos habitantes de *Ryūkyū*” (VIEIRA, 1973, p. 76). A autora faz referência aos elementos que diferenciam os japoneses da Província de Okinawa dos outros japoneses, mas não aprofunda sobre o sentimento de pertença divergente entre os mesmos.

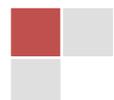
Apesar das especificidades do estudo de Vieira, sua pesquisa se diferencia das outras apontadas no texto que interpreta os japoneses como um grupo homogêneo em termos étnicos e culturais. A legitimidade teórica que fundamenta a percepção da homogeneidade já não explica a multiplicidade e a diferença cultural existente entre os grupos de imigrantes representados historicamente como homogêneos. Assim ocorre a necessidade de busca a outros referenciais para compreensão da divergência no sentimento de pertença entre os japoneses e os imigrantes em geral.

Ainda assim detecta-se uma dicotomia entre os imigrantes japoneses no Brasil que se dividem entre os que acreditam que o Japão havia vencido a Segunda Guerra Mundial e os que não acreditam: vitoristas e derrotistas. Imbuídos nessa crença o grupo de vitoristas visualizam os derrotistas como traidores da pátria, dignos de punição. Nessa linha muitos japoneses são mortos, em geral sendo eliminados os chefes de famílias acusados de traição. (SILVA, 2004, p. 34-41). Essa dicotomia entre os imigrantes japoneses ressalta a diferença étnica presente entre o grupo, o que instiga estudos que pensem a diferença cultural existente entre os imigrantes e a manutenção dos traços culturais, uma vez que a integração à sociedade brasileira não acontece da forma prevista.

Nessa perspectiva, há estudiosos no Brasil, que discutem o tema e utilizam os conceitos de grupo étnico, etnicidade e fronteira étnica, para reflexão sobre a alteridade existente entre os grupos de imigrantes alemães, poloneses, italianos, japoneses e outros. É sobre essa abordagem teórica, que se fará uma breve reflexão no próximo item.

3 – Ser japonês de Okinawa: considerações sobre etnicidade e identidade

O conceito de etnicidade propicia transformações nos estudos imigratórios, rompe muitas concepções arraigadas sobre a identidade dos imigrantes e abre o diálogo com outras disciplinas, além disso, a valorização das particularidades históricas e culturais dos grupos



proporciona abertura para a compreensão das diversas manifestações de pertencimento existentes entre os imigrantes japoneses e seus descendentes.

Segundo Poutignat e Streiff-Fenart, a noção de etnicidade rompe, pois:

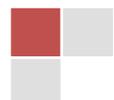
“[...]com estas definições substancialistas dos grupos étnicos de propor que uma identidade coletiva nunca é redutível à posse de uma herança cultural, mesmo se fosse reduzida a um “nódulo duro”, mas se constrói como um sistema de separações e de diferenças com relação a “outros” significativos em um contexto histórico e social determinado. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 176).

Nessa perspectiva, a multiplicidade de grupos que compõem as categorias coletivas de referência dos imigrantes, passa a ser repensada pelos estudiosos da imigração. Nesse momento de mudança de abordagem teórica sobre a diferença cultural, é importante considerar as mobilizações realizadas por diversos grupos na década de 60. Esses reivindicavam o reconhecimento das suas particularidades existenciais além de mudanças no âmbito da política, da economia entre outros que também contribuíam nessa alteração teórica nos estudos imigratórios após os anos 70.

Em relação à imigração e aos imigrantes, para muitos intelectuais, o objeto de estudo deixa de ter como referência a nação de origem e passa o foco para os processos de constituição das identidades como as étnicas, logo é então, “o estudo do processo de construção das diferenças e das formas de interação nas quais os indivíduos agem como membros de grupos étnicos que se constitui objeto das teorias da etnicidade”. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 84)

Dessa forma, a identidade étnica é mobilizada na relação entre os que são membros e os que não são. É um processo dinâmico em constante redefinição e não se constitui por uma essência transmitida, mas sim por atos e traços culturais significativos, estabelecidos pelo grupo. Para os mesmos autores, o conceito etnicidade, ao ser teorizado, “não significa fundar o pluralismo étnico, como modelo de organização sociopolítica, mas examinar as modalidades, segundo as quais uma visão de mundo “étnica” é tornada pertinente para os atores” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 142 e 17).

O conceito de grupo étnico de Barth(2011, p.189-194), publicado na década de 1960 é importante para entender a etnicidade. Essa concepção não considera a categoria, grupo étnico, como unidades sociológicas ou sociais, em uma lista de traços culturais a serem inventariados, com base em uma série de conteúdos culturais, como língua, costumes, religiosidade etc. Isso porque tal postura poderia caracterizar o grupo étnico como “suporte de cultura,” dirigindo-o à análise das culturas e não à análise de sua organização social. Os



grupos étnicos, então, são uma forma de organização social que se fundamentam nas características de “atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e, assim, têm a característica de organizar a interação entre as pessoas”.

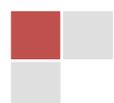
Em relação à cultura, vista como base dos grupos étnicos, Barth (2011, p. 15-17) afirma que é algo apreendido por intermédio da experiência e o seu reconhecimento exige que essas experiências sejam identificadas. Para que isso aconteça, o foco busca saber onde a cultura é produzida e reproduzida. Segundo o mesmo autor, os materiais culturais apresentam variações contínuas entre as pessoas, por isso não devem ser considerados como tradições fixas no tempo e serem transmitidos como patrimônios culturais do passado, na sua inalterabilidade, mas entendidos como algo que se “encontra no estado de fluxo”.

Diante do exposto e ainda com fundamento em Barth (1995, p. 15-18), ser japonês de Okinawa, então, não significa possuir uma cultura separada e transmitida sem modificações. Em vez disso, ser *okinawano* significa que, em alguns momentos, são mobilizados sinais particulares, para demonstração da identidade e o grupo étnico ao qual pertence. Isso implica que, na trajetória de vida, as pessoas aprendem algo que representa a continuidade cultural das tradições ensinada pelas gerações anteriores, tanto nas relações familiares, quanto na comunidade étnica. No entanto, entende-se que as experiências de cada geração são diferentes e inclusive repletas de outros saberes apropriados nas relações sociais com outras pessoas.

Dessa maneira as pessoas acionam os traços culturais para afirmação de sua identidade nas relações sociais, porém o grupo em estudo traz uma variante que marca a situação de minoria nas relações interculturais: são os acontecimentos históricos que entrelaçam as formas de manifestar o “eu” em relação aos “outros”. Desde então os fundamentos para entender a situação da representação histórica de minoria marcada por eventos históricos repousam na ideia de Barth (2011, p. 217), que “as diferenças não surgem no contexto organizacional local trata-se, antes, de um contraste cultural preestabelecido que, colocado em conjunção com um sistema social, tornou-se de diversas maneiras pertinentes para a vida social nesse sistema”.

Diante desse pressuposto, faz-se necessário entender como o *okinawano* reelabora a sua identificação por meio de traços culturais a partir da apreensão dos processos históricos envolvidos na construção simbólica das diferenças culturais entre os *okinawanos* e os outros japoneses que se tornaram significativos com a migração.

Compreende-se que, ser japonês de Okinawa não pode se tornar uma unidade homogênea, pois as vivências de cada ator social enquanto japonês de Okinawa é plural. A atribuição categoria *okinawanos* é uma classificação que engloba os japoneses em relação a



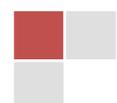
sua origem de pertencimento diferente dos outros japoneses. É uma definição que já caracteriza um amplo campo de pesquisa em relação a etnicidade dos *okinawanos* por ser múltipla, dependendo dos traços culturais acionados pelos grupos de *okinawanos*.

Nessa concepção, Giralda Seyferth (1981), nos anos 70, utiliza o conceito de etnicidade, em seus estudos imigratórios, sobre os teuto-brasileiros do Vale do Itajaí (SC). Ela afirma que a etnicidade teuto-brasileira está ligada ao sentimento comum de pertencer à nação alemã e destaca que a comunidade étnica é caracterizada por um conjunto de traços culturais acionados para distingui-los dos outros. Dentre esses elementos culturais, Seyferth aponta a escola comunitária, as instituições culturais, a religião, a linguagem, os casamentos, entre outros mobilizados pelos teuto-brasileiros.

Em relação aos estudos sobre os imigrantes japoneses, o conceito de etnicidade foi utilizado por Jeffrey Lesser em seu livro: *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil (2001)*, que se constitui um referencial importante para os estudiosos da imigração e dos imigrantes japoneses. Para o autor os japoneses negociam sua identidade no Brasil e altera a forma de se pensar a composição da sociedade brasileira.

A obra de Lesser (2001, p.31) traz questões sobre a etnicidade e identidade para entender a representação histórica dos imigrantes não europeus na historiografia brasileira. Os grupos são interpretados a partir das concepções de identidade nacional, já que sua proposta é compreender como os imigrantes não europeus definem sua identidade no interior de uma “identidade nacional-brasileira e as reações a essas tentativas”. No entanto, o conceito de grupo étnico pensado por Lesser, não contempla as diferenças culturais existentes entre os imigrantes. O reconhecimento da diferença entre os imigrantes não é seu objetivo, mas a obra construída gera a orientação histórica da existência da homogeneidade entre os imigrantes estudados. A negociação da identidade étnica diverge da abordagem que compreende a etnicidade como organização social, que é legitimada na interação social e que possibilita entender a heterogeneidade existente entre os grupos de imigrantes.

Nesse sentido, é possível identificar a persistência da fronteira dos grupos étnicos, tendo como estudo, os processos diferentes que os sujeitos “identificam-se e são identificados pelos outros, na base de dicotomização, nós/eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõem derivados de uma origem comum e realçadas nas interações sociais”. A utilização do conceito da etnicidade, como forma de interação social, leva à mudança histórica nas interpretações sobre a identidade dos japoneses, sendo que a opção neste texto é a concepção



interacionista, ainda que haja outras interpretações e conceitos que possam ser utilizados. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 141)

Poutignat e Streiff-Fenart pontuam os seguintes problemas-chave que abrangem a questão da etnicidade:

O problema da atribuição categorial pela qual os atores identificam-se e são identificados pelos outros. O Problema das Fronteiras do grupo que servem de base para a dicotomização Nós/Eles. O problema da fixação dos símbolos identitários que fundam a crença na origem comum. O Problema da saliência que recobre o conjunto dos processos pelos quais os traços étnicos são realçados na interação social. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 142)

Diante desses problemas que envolvem vários elementos para serem interpretados, recorta-se neste texto: a mobilização da crença no parentesco comum que tem como princípio o nascimento. Os imigrantes japoneses e seus descendentes que se identificam como *okinawanos/uchinanchus*, mobilizam uma das problemáticas que são atribuídas aos grupos étnicos: a crença na origem comum. Esse traço confere à identidade *okinawana* uma maneira de recrutamento dos atores que se fazem presente no grupo e despertam na comunidade étnica a importância da memória histórica.

Em outra concepção, Jörn Rusen (2014) em sua obra: *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*, aponta outro aspecto importante para o reconhecimento da diferença cultural: a cultura de memorização que remete à referência indenitária dos grupos.

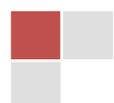
Para o autor:

No médium da memorização, os sujeitos e grupos sociais dão uma resposta especificamente histórica à pergunta por quem eles são (ou se tornaram) em termos culturais, espaciais, políticos ou históricos na relação com outros, ou seja, em que consiste a diferença e a peculiaridade que os delimita em relação aos outros e que lhes permite excluir outros. (RÜSEN, 2014, p. 113)

No caso dos *okinawanos*, a resposta que o grupo mobiliza para delimitação de sua fronteira em relação aos outros japoneses, é a questão da origem comum, fundamentada em um memorização histórica realizada inicialmente por descendentes de *okinawanos*. Esta é a questão a ser abordada no item a seguir.

4 - Ser japonês de Okinawa: a questão da origem comum

Ser japonês de Okinawa no Brasil é uma identidade étnica recriada pela crença na origem comum, que recruta os japoneses pertencentes às ilhas da Província de Okinawa. Ao



reconstituírem a identidade histórica do grupo, narra-se aquilo que é historicamente significativo para a afirmação do ser *okinawano* perante os outros japoneses. Essa memória histórica é um recurso que pode ser mobilizado quando alguns traços culturais, como a língua, desaparecem, porém o território de origem sempre está disponível para os descendentes.

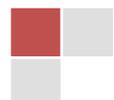
Os primeiros livros publicados em português que trazem a história da província de Okinawa, fortalecendo a crença na origem comum, foram escritos por dois jornalistas descendentes de *okinawanos*: as obras: *Okinawa: uma ponte para o mundo* de José Yamashiro (1993) e *Okinawa: História, Tradições e Lendas de Miyagui*, Shosei (1998). Os autores desses livros ao afirmarem a identidade *okinawana* e diferenciá-la da identidade coletiva dos outros japoneses, recorrem à historicidade orientada para o passado. Esta é quem diferencia a origem étnica dos *okinawanos*, ou seja, os acontecimentos e personagens que compõem a história de Okinawa, fazem parte da memória coletiva e mobilizam símbolos de um passado representado historicamente como glorioso.

Ainda assim, em notas explicativas, José Yamashiro (1997, p.19-31-269) afirma que a história de Ryûkyû, atualmente Okinawa, têm como proposta, registrar “a diferença em sua evolução sociocultural através do tempo em comparação com o *Hondo*, o Japão propriamente dito ou Japão metropolitano”. Com isso o texto é escrito, com a utilização do tempo de longa duração, com sequência de acontecimentos na perspectiva da periodização clássica da história, tais como: O homem das cavernas, Pré-história, Idade pré-cerâmica, Idade dos *Sambaquis*, *Kaizuka jidai*, ou Neolítica, Período *Gusuku* ou dos *Aji*, No círculo da Japonesia, Primeiras dinastias, Relações com a China, *Sho Hashi* unifica Okinawa, A saga do comércio internacional, Satsuma invade Okinawa, Integração de *Ryûkyû* ao império japonês, Holocausto de Okinawa, Aspectos culturais e Okinawa atual.

Na história de longa duração concebida por José Yamashiro, os acontecimentos ganham uma eficácia específica no processo de formação da identidade do japonês de Okinawa e seus descendentes. Naquele momento, muitos descendentes de *okinawanos* não dominam mais a língua dos seus familiares e a publicação em português foi imprescindível para o objetivo de formação da consciência histórica das futuras gerações, desde 1908.

Já na obra *Okinawa: História, Tradições e Lendas* (1998), o autor visa “introduzir os brasileiros de ascendência japonesa, no conhecimento básico da terra dos seus antepassados, para que eles se sintam orgulhosos de sua origem e aprendam a cultivar uma afeição comum pela Ilha de Okinawa denominada, também, A Peróla do Oriente”. (MIYAGUI, 1998, p. 06)

A preocupação nos escritos dos dois jornalistas está em registrar o passado dos ancestrais, para que não seja esquecido pelos descendentes. Ao invocarem a história comum,



forma-se a consciência histórica que perpetua a memória que os diferencia dos outros japoneses. Esquecer é como apagar o passado dos *okinawanos*, já o mito da origem comum serve para fundamentar a separação existente entre os *okinawanos* e os outros japoneses, bem como para o entendimento mais profundo sobre suas diferenças culturais.

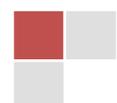
Nessa perspectiva, Philippe Pountignat e Jocelyne Streiff-Fernat na obra: *Teoria da Etnicidade* (2011, p.13), reforçam essa questão, ao afirmar que é por meio da fixação de “símbolos identitários que fundam a crença em uma origem comum”. Para os mesmos autores “o que diferencia, em última instância, a identidade étnica de outras formas de identidade coletiva é o fato de ela ser orientada para o passado”.

A memória histórica de um passado prestigioso é um recurso simbólico que os *Okinawanos* recorrem, para afirmação da identidade étnica. Para isso, os acontecimentos que são escolhidos para destaque desse passado é recuado no tempo em que o território da Província de Okinawa foi um reino independente, denominado pelos seus habitantes de *Uchina*²⁰. “Eles possuíam profundo conhecimento de navegação e rotas das correntes marítimas, mantendo intensas relações políticas internacionais e de comércio com outras nações”. (SOUZA, 2011, p. 2). Na época era um protetorado chinês, que ao ser invadido pelo Clã *Satsuma* (atual *Kagoshima*) torna-se um estado semi-independente do Japão. Naquele momento, o Japão vivia o Xogunato *Tokugawa*, que tem início em 1603 e termina em 1867, considerado o período de fechamento do Japão, ocorrendo o isolamento comercial e cultural, do mundo exterior.

Em relação ao processo de unificação do Japão, ocorrido em 1879, Sakurai (2007, p. 99-110) afirma que depois de anos de lutas internas é que o reino de *Uchina* foi incorporado definitivamente ao Estado Japonês, sob o nome de *Okinawa-Ken* (Província de *Okinawa*). Essa alteração de nome do reino de *Ryūkyū* na Era Meiji mostra a intenção de apagar o passado histórico do arquipélago e integrar a população à sociedade japonesa, como um único povo. É importante salientar que a questão da identidade histórica dos imigrantes e dos descendentes de *okinawanos*, remete a questões políticas no Japão. (CAROLI, 2005, p. 38-46)

Outra questão ressaltada na memória histórica, é que a população do reino de *Uchina* é estigmatizada pelos *naichis* como inferiores, pois são considerados “achinesados”. Esta classificação é atribuída de forma negativa, como um estigma aos povos que estabeleceram contatos comerciais com os povos da China, da Coreia, das Filipinas, Indonésia e outros. A

²⁰ “Uchina significa cordão que flutua no mar, era conhecido como “a terra da cortesia”. Ocupa uma privilegiada posição geográfica, “a porta do pacífico”. *Uchinanchu ou Minchu*, como se denominam, quer dizer homens do mar[...]” SOUZA, 2011. 169 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p.11.



representação histórica se pauta na afirmação que “a cultura *Okinawana* é formada a partir de matrizes diversas, tornando-se muito rica e miscigenada, com múltiplas particularidades em relação à cultura nipônica”. (PIRES, 2012, p.386)

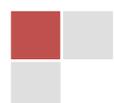
Segundo Caroli (2005, p. 37-45), a classificação de minoria, pode ser mobilizada muitas vezes, para justificar inúmeros atos de opressão e sua natureza modifica-se dependendo do uso que as comunidades fazem, mas também permite que os atores mantenham pontos de referência imprescindíveis para a sua vivência social, cultural, política, econômica e individual. A questão da identidade *okinawana* é muito discutida atualmente, devido a ocupação da Província por bases americanas desde 1945.

Na perspectiva da identidade étnica dos *okinawanos* no Brasil, a premissa da fronteira étnica pode ser utilizada para analisar o significado de ser japonês de Okinawa, pois são as formas pelas quais os grupos se conservam e acionam características culturais na relação com os outros, para afirmação de sua identidade e permite visualizar a persistência ou não da fronteira étnica. Considera-se que crença na origem comum tem como referência a memória histórica, enquanto elemento mobilizado pela comunidade *okinawana* no Brasil que leva ao fortalecimento da fronteira étnica.

A dança, a música e instrumentos musicais são outros traços culturais articulados entre os membros do grupo étnico. O culto aos ancestrais remete ao território de origem como o processo de articulação dos traços culturais e a estabilização ou não da fronteira étnica pelos diversos grupos que compõem a comunidade *Okinawana* no Brasil. São campos de estudos explorados recentemente por inúmeros estudiosos da sociologia, antropologia e outros, mas ainda carente por orientações históricas.

Outra observação é que as diferenças entre *okinawanos* e japoneses são articuladas após a Segunda Guerra Mundial no Brasil por imigrantes japoneses e seus descendentes emigrados anteriormente. Eles articulam informações e influenciam a ação de migrar de inúmeras famílias, assim como constituem uma rede de relacionamentos de acordo com o sentimento de pertença. Dessa maneira, em 1951, com a abertura das cotas para a imigração japonesa, muitas famílias *okinawanas* são direcionadas para o projeto de colonização privado organizado por patrícios, donos da CAPEM – Cooperativa Agropecuária Extrativa Mariópolis Ltda., localizada no Estado de Mato Grosso.

Nesse projeto de colonização privado e com o estabelecimento das bases americanas na Província de Okinawa, são direcionados ao espaço da CAPEM os agricultores *okinawanos* que perderam suas terras com a guerra. Para este projeto em específico de colonização privada, não havia famílias pertencentes aos outros grupos étnicos japoneses participando. No



entanto, próximo ao espaço da Gleba CAPEM, havia a colônia Rio Ferro, que era composta por japoneses que migraram da cidade de Marília no estado de São Paulo. Supõe-se, que a configuração espacial das áreas de terra, representa o surgimento da problemática da negociação da identidade étnica.

Diante do exposto, tornam-se pertinentes os traços culturais, a crença na origem comum e a memória histórica na organização da migração de famílias *okinawanas* para o Brasil, após a Segunda Guerra Mundial. Compreender como esses japoneses provenientes de Okinawa e seus descendentes, instalados no espaço da Gleba CAPEM constroem e ou reelaboram seu sentimento de pertença grupal, a partir da sociedade de origem, nas suas relações sociais, é a proposta da pesquisa em desenvolvimento.

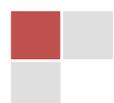
5 – Considerações finais

Ainda que a questão discutida não esteja fechada em si, por caracterizar a chegada e permanência de muitos *okinawanos* no Brasil, a produção historiográfica sobre os imigrantes japoneses após 1945, volta-se até a década de 70, aos estudos da integração dos imigrantes à sociedade brasileira. Contudo, a diferença cultural existente entre o grupo étnico japonês, passa a ser visualizada somente com as mudanças de abordagem nos estudos imigratórios das últimas décadas do século XX.

Já entre os imigrantes e os descendentes, a diferença de pertença é vivida e pode ser percebida na família e na organização das associações, com base no referencial étnico e, posteriormente com a ampliação de pesquisas sobre o grupo. Atualmente o grupo firma-se e autodenomina-se *okinawanos*, pertencentes à comunidade japonesa de Okinawa. Assim, supõe-se que os imigrantes de Okinawa e seus descendentes, na busca do seu referencial de pertencimento, fortalecem a fronteira étnica do grupo em terras brasileiras, frente aos outros japoneses, pois um dos elementos acionados para a afirmação da identidade *okinawana* é a crença subjetiva na origem comum, de forma imprescindível nas relações comunitárias e independentes de laços sanguíneos.

Referências Bibliográficas

BARTH, F. *Ethnic Groups and Boundaries*. London/Oslo: George Allen & Unwin/Universitets Forlaget, 1969.



_____, F. Etnicidade e o Conceito de Cultura. *Revista Antropolítica*, Niterói: EdUFF, n. 19, p.15-30, 1995.

_____, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1997, p.187-227.

BALDUS, H. & WILLEMS, E. Casas e túmulos de japoneses no vale do Ribeira de Iguape. In: *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, vol. LXXVII, p. 121-135, junho-julho, 1941.

CAROLI, R. L'identità *okinawana* tra invenzione, percezione e memoria. In: *Quaderni Di Asiatica Venetiana: Identità e alterità: tra Oriente e Occidente e tra Oriente e altri Orienti*, Venezia, vo. 1, número especial, 37-57, 2005.

DIÉGUES JÚNIOR, M. *Estudos de Relações de Cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1955.

EISENSTADT, S. N. *The Absorption of Immigrants. A Comparative Study. Based Mainly on the Jewish Community in Palestine and the State of Israel*. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1954.

LESSER, J.. *A negociação da identidade nacional. Imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

MIYAGUI, Shosei. *Okinawa: História, tradições e lendas*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

NUCCI, P. *Os intelectuais diante do racismo antinipônico no Brasil: textos e silêncios*. 2000. 153p. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PIRES, R. S. Os *Okinawanos* em São Paulo: festividades e identidades. *Anais do V Congresso Internacional de História*, Maringá. 21 e 23 de Setembro de 2011 Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/258.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

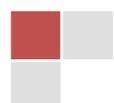
POGGI, J. Política imigratória: O papel do Médico na realização do magno problema. *Revista de Imigração e Colonização*. Brasil, volume VII, nº 2, p. 377. 1946.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução de Nélcio Schneider.

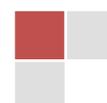
Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____, J. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____, J. História viva: teoria da historia III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.



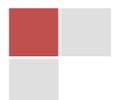
- _____, J. *Reconstrução do Passado*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SAITO, Hiroshi. *O Japonês no Brasil. História de sua mobilidade e fixação*. São Paulo: Fundação ESP de São Paulo- Editora “Sociologia e Política”, 1961.
- _____, H. *A presença Japonesa no Brasil*. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 1978.
- _____, H.; MAYEMA, T. (org). *Assimilação e Integração dos Japoneses no Brasil*. 1ª Ed. Petrópolis -São Paulo: Vozes/EDUSP, 1973.
- SCHADEN, E. Aculturação de alemães e japoneses. In SAITO, H., e MAYEMA T. (Org.). *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. 1ª Ed. Petrópolis-São Paulo: Vozes/EDUSP, 1973
- _____, E.; WILLEMS, E. (Org.). Aspectos da Aculturação dos Japoneses no Estado de São Paulo. *Sociologia*, São Paulo, volume 2, p. 253-256, 1949.
- SEYFERTH, Giralda. Assimilação dos Imigrantes no Brasil: Inconstâncias de um Conceito Problemático. *Travessia*, São Paulo, v. 36, p. 44-50, 2000.
- _____, G. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, vol.3, nº 1, p. 95-131, 1997.
- _____, G. Identidade étnica, assimilação e cidadania. A imigração alemã e o Estado brasileiro. Anais do XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu - MG, 22 a 25 de outubro de 1993. Disponível em:
<http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7282&Itemid=364> . Acesso em: 30 de março de 2015.
- SILVA, A. C. F. *Nas Trilhas da Memória: uma colônia japonesa no norte de Mato Grosso – Colônia Rio Ferro (1950 – 1960)*. 2004. 194 p.. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.
- SOUZA, Y. N. *A comunidade uchinanchu na era da globalização: contrastando “okinawanos” e “japoneses”*. 2011. 169 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- TRUZZI, O. Assimilação ressignificada: novas interpretações de um velho conceito. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 55, nº. 2, pp. 517-553, 2012.
- VIEIRA, F. I. S. *O Japonês na Frente de Expansão Paulista: o processo de absorção do japonês em Marília*. São Paulo: Pioneira - Ed. Da USP, 1973.
- WILLEMS, E. *Assimilação e Populações Marginais no Brasil: estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1940.



_____, E. O Problema da Imigração Japonesa. *Revista de Imigração e Colonização*, Brasil, v. 2, nº VII, pp. 276-278, 1946.

YAMASHIRO, I (Orgs.). *Imigração Okinawana no Brasil: 90 anos desde Kasato Maru*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1998

YAMASHIRO, J. *Okinawa: Uma Ponte para o Mundo*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1997.



A cidade enquanto jogo do esquecimento

Aline Stefânia Zim²¹

Uma cidade respira quando nela existem *lugares de palavra*, pouco importa sua função oficial – o café da esquina, a praça do mercado, a fila de espera nos correios, a banca do jornaleiro, o portão da escola na hora da saída (CERTEAU, 1990, p. 338).

Introdução

Os métodos de se perceber, analisar e pensar a cidade são em sua maioria planos e reducionistas. Muitas vezes tomam o desenvolvimento criativo e problematizador pelas representações gráficas e abstratas, geralmente os mapas, perfis urbanos e modelagens tridimensionais. Ao perceberem a cidade, tais métodos desconsideram o tempo ou o contexto filosófico/histórico ou a percepção unitária/ordinária.

Como experiência estética da cidade, Francesco Careri (2013) em *Walkscapes*, propõe o percurso como um instrumento transgressor às metodologias tradicionais da morfologia urbana.

Pretendemos propor o percurso como forma estética à disposição da arquitetura e da paisagem. No século XX, a redescoberta do percurso ocorreu primeiro no campo literário (Tzara, Breton e Debord são escritores), a seguir no campo escultórico (Andre, Long e Smithson são escultores), ao passo que no campo arquitetônico o percurso levou a buscar no nomadismo as bases históricas da antiarquitetura radical, e ainda não encontrou um desenvolvimento positivo (p. 31).

Percurso é o trajeto total de um ponto a outro sem paradas²². Mas no contexto das práticas urbanas, entende-se o percurso como roteiro, a própria ação de se movimentar, o espaço percorrido e o caminho que se deve fazer²³.

Segundo Careri (2013, p. 31), o termo percurso representa ao mesmo tempo “o ato da travessia (o percurso como ação de caminhar), a linha que atravessa o espaço (o percurso como objeto arquitetônico) e o relato do espaço atravessado (o percurso como estrutura narrativa)”.

²¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação do Curso de Arquitetura Urbanismo da Universidade de Brasília, em Teoria e Estética, sobre o tema do Espaço Literário da Cidade. Orientador Flávio Kothe. É professora do curso de Arquitetura e Urbanismo e participa do Grupo de Pesquisa Olhares sobre Brasília da Universidade Católica de Brasília. Contato: alinezim@gmail.com

²² <http://www.dicionarioinformal.com.br/percurso>

²³ <http://www.dicio.com.br/percurso>



O questionamento central desse ensaio se consolida a partir dos desdobramentos de Careri sobre o conceito de percurso: a) ação de caminhar; b) objeto arquitetônico, e c) estrutura narrativa.

Percurso enquanto ação de caminhar

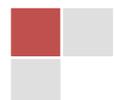
O estudo do percurso urbano como itinerário de apropriação do espaço revela o processo de formação das cidades. Nem todos os lugares são mapeados pelo trajeto do automóvel. Na cidade de Londres ou Nova Iorque, por exemplo, muitos moradores orientam o seu percurso pelo mapa de sinalização do metrô, seguindo, muitas vezes, um conjunto de referências urbanas coincidentes ou submetidas à estrutura subterrânea.

A superfície de Paris, por sua vez, é uma espécie de espelho de um mapa subterrâneo que desenha os percursos da água ao longo dos séculos. Os percursos subterrâneos foram necessários para manter a vida na capital francesa. Desde os primeiros séculos o abastecimento de água e de drenagem foram os maiores desafios dessa cidade. Segundo Benjamin (2009), nas *Passagens*, “os poetas poderiam dizer que Haussmann foi mais inspirado pelas divindades inferiores que pelos deuses superiores”²⁴. Grande parte da infraestrutura parisiense, ainda hoje, está situada nas galerias abaixo do nível da rua, desenhando percursos de serviços e abastecimentos que resistem ao tempo e revelam, entre encontros e desencontros, a própria história da cidade.

Diferente do roteiro elaborado para o turista, a apropriação do percurso no seu contexto urbano está relacionada aos movimentos de sobrevivência e de afetividade, os quais determinam as rotinas das pessoas ao longo de suas vidas. A casa da infância, a escola primária, os primeiros percursos autônomos, os trajetos diários, os limites do bairro, os locais de encontro e os rituais religiosos: são todos lugares privilegiados que compõem a biografia de cada um. Os percursos do cotidiano, por sua vez, ao se constituírem biográficos, revelam os costumes e a identidade do lugar.

Nem sempre estamos dispostos à aventura da percepção. Temos pressa e somos insensíveis e desatentos à paisagem ao nosso redor e todas as coisas que povoam o nosso mundo. Nossa observação é mediatizada por filtros ou facilitadores – o espetáculo e o enquadramento das telas – e empobrece. Essa falta de proximidade à paisagem urbana assemelha-se ao conceito da paisagem panorâmica e do cartão-postal.

²⁴Dubech e D’Espezzel, 1926, p.418; in BENJAMIN, 2009, p.128.



Segundo Michel de Certeau (1994), a cidade-panorama, pode ser compreendida por sua perspectiva aérea, a visão distanciada do voyeur, de cima dos arranha-céus de Nova Iorque, por exemplo, e também, sob uma perspectiva linear e estaticamente horizontal percorrendo-se os eixos do Plano Piloto em Brasília.

O autor define a cidade-panorama como um simulacro teórico e visual que tem como condição a possibilidade do esquecimento das práticas urbanas cotidianas e do desconhecimento dos seus próprios percursos, reduzindo-os aos mapas turísticos. Segundo Certeau (1994),

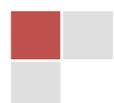
a vontade de ver a cidade precedeu os meios de satisfazê-la. As pinturas medievais ou renascentistas representavam a cidade vista em perspectiva por um olho que no entanto jamais existiria até então. Elas inventavam ao mesmo tempo a visão do alto da cidade e o panorama que ela possibilitava. Essa ficção já transformava o espectador medieval em olho celeste. Fazia deuses. Será que hoje as coisas se passam de outro modo, agora que processos técnicos organizaram um “poder onividente”? O olho totalizador imaginado pelos pintores de antanho sobrevive em nossas realizações. (...) A torre de 420 metros que serve de proa a Manhattan continua construindo a ficção que cria leitores, que muda em legibilidade a complexidade da cidade e fixa num texto transparente a sua opaca mobilidade (p. 170-171).

Segundo Oliveira Junior (1994), a paisagem urbana observada a grandes velocidades vira um filme bidimensional, onde o trajeto perde a importância. O que interessa é a partida e a chegada. Hoje, segundo o mesmo autor, o automóvel molda a cidade. Antes dele

a estrada era vinculada aos fluxos de um lugar para outro. Ela ia até os lugares. Agora vem antes, ela é o lugar por excelência, o resto vem até ela. É o domínio do móvel sobre o imóvel. A cidade, antigo local de encontro, de parada, passa a ser local de passagem, de desencontro. A estrada invade a cidade trazendo consigo tudo o que lhe é característico: drive-in, arquitetura pré-fabricada descartável, outdoor etc (p.41).

A paisagem perde a sua profundidade, torna-se superficial e nebulosa (OLIVEIRA, 1994, p. 43). Cada elemento é diferente e ao mesmo tempo sempre igual, visto do enquadramento da janela do ônibus ou do automóvel. Quando tudo é brilho, nada nos chama atenção. O trajeto urbano passa a ser um conjunto de fachadas repletas de outdoors que refletem a cidade como um lugar de consumo; mas tanta informação visual acaba se tornando monótona ao transeunte.

Os limites da cidade já não são mais os geográficos, o reconhecimento dos lugares é apagado pelo excesso de informações visuais. É a tecnologia que define os limites urbanos. A cidade acontece até onde os cabos de rede elétrica, as antenas transmissoras e a internet



alcançam. Onde os lugares enquadrados pela tela podem ser acessados (OLIVEIRA, 1994, p. 44).

A cidade então pode ser esquecida pelo excesso da sobreposição das imagens fabricadas e de seus percursos vazios ao ritmo acelerado do tempo das pessoas. Uma espécie de cartão postal, que apresenta uma paisagem distante e vista de fora, onde as fachadas urbanas se mostram bidimensionais. As pessoas tem medo de caminhar pelo espaço público e, dentro dos seus automóveis, negam-o.

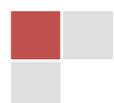
Segundo Certeau, (1994, p. 171), “escapando às totalizações imaginárias do olhar existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível” (CERTEAU, 1994, p. 171). Os percursos cotidianos são os percursos de consumo, de sobrevivência e da própria alienação às práticas diárias. A apropriação do espaço representa nesse contexto uma força criadora de sentido, de ruptura, de resistência ou até mesmo de destruição. Os modos de consumo podem implicar fluxos de sentidos construídos pela experiência singular autônoma, diferente da abordagem de que o consumidor é propriamente alienado e passivo.

Para captar essa urgência e a complexidade reveladas na cidade contemporânea, é preciso uma postura detetivesca sobre o cotidiano presente, entendendo as forças que movimentaram a cidade moderna e o próprio estigma da modernização que é intrínseco ao nosso tempo. Nesse sentido, propõe-se o *flâneur*, personagem da literatura moderna, como a construção de uma postura metodológica de observação da realidade a partir do percurso.

O *flâneur* ou flanador é um personagem conceitual de Charles Baudelaire, descrito por Walter Benjamin, que vagueia pela cidade de Paris do século XIX, como um ser errante numa busca velada por aventuras estéticas. Ele deixa para o turista os grandes monumentos; para ele o que interessa é a intimidade dos locais. Ele experimenta a rua buscando uma nova percepção, que é a sua percepção costurada num tempo e espaço específicos, mas não estáticos, ou seja, está disposto a percorrer a cidade para compreendê-la.

O *flâneur* encontra na cidade o seu espaço familiar e, ao mesmo tempo, desconhecido. Segundo o próprio Baudelaire, para o perfeito *flâneur*,

constitui um grande prazer fixar domicílio no número, no inconstante, no movimento, no fugidio e no infinito. Estar fora de casa e, no entanto, sentir-se em casa em toda parte; ver o mundo, estar no centro do mundo e continuar escondido do mundo, esses são alguns dos pequenos prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais, que a língua não pode definir senão canhestamente. O observador é um príncipe que usufrui, em toda parte, de sua condição de incógnito (p. 30).



Dentro da perspectiva detetivesca do caminhar ou flunar pela cidade, a experiência torna-se o fio condutor das narrativas urbanas. A *flânerie*, enquanto percurso, pode ser entendida na dimensão de uma narrativa não linear, onde os itinerários são abertos, descontínuos e indeterminados, dando margem a novas narrativas, as quais são construídas pelo movimento das possibilidades e incertezas a partir da cidade praticada.

O percurso então é desenhado pelos passos e os passos tecem os lugares e espacializam a cidade. Assim, Certeau descreve uma possível “retórica da caminhada”.

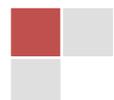
O traço vem substituir a prática, o ato de caminhar, que é o processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre, uma realização espacial do lugar e implica relações entre posições diferenciadas por meio de contratos pragmáticos sob a forma de movimentos. Se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades e proibições, o caminhante atualiza, descola e inventa algumas delas. As variações e improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais, ou seja, são impregnadas de escolhas. Assim o pedestre cria atalhos, desvios e seleciona seus percursos. Por sua natureza diversa, fica impossível reduzir os percursos ao seu traçado gráfico (CERTEAU, 1994, p. 176).

A retórica da caminhada se faz pertinente às discussões sobre desenho e planejamento urbanos. O traço pode aqui ser entendido pelo desenho de modelos de cidades cada vez mais desconectadas da realidade ou, em outra instância, há uma crítica expressa ao próprio planejamento. A oposição entre o traço e a experiência de caminhar, pode ser deslocada também para a diferença entre o ver e o fazer, ou o mapa e o percurso, entendendo “o percurso como um itinerário de uma série discursiva de operações e o mapa uma descrição redutora totalizante” (CERTEAU, 1994, p. 203-205), pode-se deslocar a antítese entre o mapa e o percurso para o traço e a experiência, ou mesmo entre o ver e o fazer.

Praticar o lugar, no sentido da *flanerie* proposta por Baudelaire, não é somente obedecer a um conjunto de regras. Para além da cidade planejada, as práticas urbanas são narrativas diárias tecidas a partir da apropriação do lugar. O ato de caminhar define, portanto, o espaço da sua própria retórica.

Percurso enquanto objeto arquitetônico

A paisagem do caminhante na cidade é emoldurada por um campo visual que se revela lentamente enquanto arquitetura e monumento, sob diferentes ângulos. A cidade é compreendida por suas frações, seus quadros, e nunca em sua totalidade. A arquitetura, por sua vez, é revelada aos caminhantes a partir dos seus múltiplos roteiros; o lugar é descoberto aos poucos, por fragmentos.



Alguns autores estudam, a partir das cidades antigas, os elementos que trazem qualidade espacial ao ambiente urbano, considerando categorias de análise morfológica e tipológica e categorias estéticas. Nesse sentido, o urbanista Camillo Sitte, em *A construção das cidades segundo seus princípios artísticos*, texto publicado em 1889, vivencia as grandes mudanças nas cidades modernas no século XIX e início do século XX e compõe uma crítica sobre o planejamento urbano modernista, defendendo a preservação dos centros históricos urbanos e os princípios antigos na concepção dos espaços públicos.

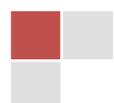
Para esse autor, as cidades deveriam ter uma formação espontânea, já que os princípios do planejamento urbano funcionalista são, por natureza, artificiais e utópicos (SITTE, 1992, p. 197). Nesse sentido, Sitte concentra seu estudo nas praças das cidades antigas medievais, principalmente a partir da observação das perspectivas visuais urbanas. O autor enfatiza que os espaços públicos deveriam configurar recintos agradáveis ao caminhante e proporcionais ao contexto arquitetônico, além de representar a comunidade envolvida e o que é lhe significativo historicamente - ou seja, o que se deve ou não preservar.

As cidades antigas preservadas, segundo o autor, conservaram naturalmente uma tipologia urbana diversificada. Observa-se, por exemplo, a sinuosidade das ruas. Além de dar continuidade às condicionantes físicas e históricas do local, como a adaptação às condições do terreno, a preservação de uma edificação histórica ou de um curso d'água (SITTE, 1992, p. 187), as ruas sinuosas oferecem ao olhar do transeunte horizontes diferentes e, por consequência, percursos mais interessantes. Essas visuais são marcadas mais pelo fechamento, por serem fragmentos urbanos observados na escala humana, do que pela abertura visual, que torna a paisagem revelada e repetitiva, típico nas cidades modernistas.

Sobre a cidade espontânea e a cidade planejada, predomina em Sitte a preocupação estética. Entendendo a superfície da cidade como tratável, no sentido de ser controlada e dominada, Michel de Certeau (1998, p.172), traz a categoria da cidade-conceito, onde diz que “planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular”.

Nesse sentido, a cidade é concebida a partir de um número finito de propriedades estáveis, rejeitando-se tudo aquilo que não é tratável. Segundo o mesmo autor, a cidade-conceito se degrada pelas forças que mantêm o tecido urbano vivo e sobrevivente.

Quando pensamos no espaço urbano como o marco totalizador e mítico das estratégias de controle, redes de vigilância e regulações cotidianas, contraditoriamente – e espontaneamente! – a vida urbana remonta e ressignifica o que o projeto urbanístico excluiu, numa espécie de resistência. A cidade então não



se constitui de uma transparência racional, mas é permeada de identidades ilegíveis, inapreensíveis e astutas (p.175).

Trata-se de um movimento de apropriação em direção à diferenciação, espacialmente contraditória, indeterminada e autônoma (CERTEAU, 1998. p. 176). Deve-se considerar, nesse sentido, a “recepção ativa” do desenho e planejamento urbanos, entendendo que, ao vivenciar a cidade como lugar, as pessoas agem sobre o espaço e nem sempre são passivas a ele.

A partir do pensamento de Certeau de que existe uma contradição pulsante entre o modo coletivo da gestão e o modo individual da reapropriação do espaço, a cidade-conceito é imprevisível, diferente de Sitte o qual acredita que a cidade espontânea possa ter um valor estético a ser preservado – e possibilidade de parar o tempo! Acredita-se, então, ser possível a investigação urbana dentro de uma “teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade”, ou seja, o caminhar.

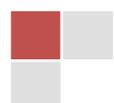
Percurso enquanto estrutura narrativa

Segundo Bernardo Secci (2009), o espaço construído tem uma duração diferente do tempo do cotidiano na cidade. O “urbanismo e arquitetura se tornam disciplinas do tempo em uma acepção provavelmente diversa daquela de outras disciplinas: do tempo como relação entre coisas que mudam com ritmos diferentes” (p. 81). A assincronia revela a separação dos tempos dos indivíduos, cada vez mais acelerados, e da própria estrutura social, com suas instituições, objetos e todo espaço habitável, mais lentos e sólidos.

Essa contradição evoca uma aceleração do esquecimento e da descontextualização dos objetos, das artes, da arquitetura e do próprio espaço urbano na vida da cidade contemporânea.

Assim como os lugares fazem parte da história de vida de uma pessoa, a cidade é vivenciada pelos percursos cotidianos a partir dos quais se reescreve todos os dias. Dentro da perspectiva artesanal da tecitura das narrativas, propõe-se a perspectiva detetivesca do caminhar pela cidade - ou flunar, onde a experiência do percurso torna-se o fio condutor das narrativas urbanas.

Para que a experiência seja revelada, é preciso rememorá-la e dotá-la de novo sentido, o que só é possível pela presentificação da memória. Entende-se por “memória” a faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos



mesmos²⁵. A reverberação trazida pela memória é condição essencial para a cultura permanecer e as narrativas serem tecidas.

A memória se apropria de fragmentos significativos de realidade ou da experiência vivida, elaborados e apreendidos pelo presente. Esses fragmentos são portanto presentificados pela memória e descontextualizados pela reminiscência (OLIVEIRA, 1994). A presentificação e descontextualização do discurso sugerem um método de escrita benjaminiano²⁶.

O processo artesanal da rememoração traz os fragmentos de realidade como imagens que fazem parte de uma coleção impregnada de sentidos e de contexto, que podem ou não se revelar. O que envelhece e não é esquecido, é rememorado no presente, numa correspondência de sentidos onde prevalece a Lei das Semelhanças. A semelhança e a identificação de algo se dá pela sinestesia e o entrecruzamento dos tempos, o que configura a sua própria condição de existência. Como se toda manifestação artística, cultural e ritualística tivesse que se adaptar continuamente para sobreviver ao seu tempo e espaço presentes.

A imagem da realidade total cristalizada pelo acúmulo dos fragmentos pode significar a retomada da própria complexidade. Essa é também a linguagem do pensamento, tecida por Benjamin, onde a memória é presentificada e os seus estilhaços tem o seus sentidos ressignificados em outras narrativas impregnadas de novos sentidos.

Nas *Passagens*, Benjamin (2009) descreve o processo de ruptura com a história tradicional e assim nos dá um panorama da sua visão de mundo pelo seu método ensaísta de escrita:

Ensaio crítico a partir de fragmentos de realidade: "Erguer as grandes construções a partir de elementos minúsculos, recortados com clareza e precisão. E, mesmo, descobrir na análise do pequeno momento individual o cristal do acontecimento total. Portanto, romper com o naturalismo histórico vulgar. Apreender a construção da história como tal. Na estrutura do comentário"(p. 503).

O sentido de se apropriar dos fragmentos de realidade vêm da ideia de que o fragmento, além de ser uma parte de um todo, uma fração, é também um pedaço de coisa que se quebrou²⁷. Benjamin trabalha com a ideia do fragmento como estilhaço, de algo que foi destruído, vivido, esquecido, para depois ser lembrado, tecido na reminiscência, no sentido de “aquilo que se tece”.

²⁵ Dicionário Houaiss. Memória.

²⁶ Walter Benjamin

²⁷ Dicionário Houaiss. Fragmento.



A memória narrada faz do relato de espaço um lugar que foi praticado, pois sugere um tipo de duração, revelando a ideia do percurso. Segundo Certeau (1994, p. 189), os lugares são tempos empilhados, vividos pelas presenças de ausências e por identidades invisíveis e isso constitui a própria definição do lugar, “pela série de deslocamentos entre extratos partilhados e espessuras em movimento”.

A retórica do percurso

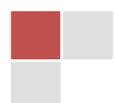
Praticar o lugar, no sentido da *flanerie* proposta por Baudelaire, não é somente obedecer a um conjunto de regras. Para além da cidade planejada, as práticas urbanas são narrativas diárias tecidas a partir da apropriação do lugar. O ato de caminhar define, portanto, o espaço da sua própria retórica e o percurso torna-se o fio condutor das narrativas urbanas. A memória narrada faz do relato de espaço um lugar que foi praticado, pois sugere um tipo de duração, revelando a ideia do percurso.

Propõe-se aqui uma inversão: a partir da estrutura narrativa literária, o objeto arquitetônico/urbanístico pode ser revelado dentro do espaço-tempo específicos da travessia ou do percurso. A hipótese, a princípio, é de que a cidade pode ser lida como texto, estudada à luz da teoria literária, entendendo que todo espaço literário é também um espaço arquitetônico. O percurso, nesse sentido, é a categoria-meio e a cidade real, enquanto fragmento, é o ponto de partida.

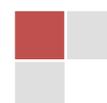
O estudo dos gêneros literários e das figuras de linguagens como possíveis categorias deslocadas da literatura para o urbanismo se faz relevante num contexto acadêmico onde a poética limita-se às epígrafes e metáforas ensimesmadas. A literatura oferece um olhar subjetivo entregue à percepção cuidadosa do escritor. Muitas vezes o texto literário se dá num contexto de maior liberdade de expressão - e de menor censura - se comparado à historiografia oficial.

Dentro das diferentes classificações dos gêneros e figuras de linguagem da Literatura, encontram-se possibilidades múltiplas do desvelamento do objeto arquitetônico complexo, entre diferentes sistemas e disciplinas para o mesmo objeto, que é a cidade real ou ideal. Nesse sentido e de forma consciente, busca-se dialeticamente a informalidade pelo formalismo.

Referências Bibliográficas:



- BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- _____. *O Pintor da Vida Moderna*. Org. Jérôme Dufilho e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas vol I).
- _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Obras escolhidas vol 3).
- CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Ed. Gilli, 2013.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KOTHE, Flávio R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- _____. *A Narrativa Trivial*. Brasília: Editora UnB, 1994.
- _____. *Ensaios de Semiótica da Cultura*. Brasília: Editora UnB, 2011.
- _____. *Fundamentos da Teoria Literária*. Brasília: Editora UnB, 2002.
- OLIVEIRA JR, Wenceslão Machado de. *A cidade (tele) percebida: em busca da atual imagem do urbano*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.
- SECCI, Bernardo. *A Cidade do Século Vinte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ZIM, Aline S. *Arte, Educação e Narrativa no Projeja-transiarte: ensaios e fragmentos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2010.
- <http://www.dicionarioinformal.com.br/percurso>
- <http://www.dicio.com.br/percurso>



“Não se pode viver sem eles”: a presença da mão de obra africana e o Estado do Maranhão colonial no século XVII

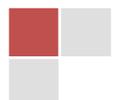
André Luís Bezerra Ferreira²⁸

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o processo de formação do Estado Maranhão colonial no século XVII e a carência da mão-de-obra escrava africana, que foi um agravante para que pudesse ocorrer o desenvolvimento da região. Desta forma, os moradores, colonos e autoridades da capitania do Maranhão e Pará solicitavam frequentemente a Coroa lusitana que houvesse a implantação do comércio de africanos para região. A principal alternativa encontrada para realização de tal empreendimento foi a concessão dos monopólios através de contratos para empresas e particulares que almejavam a prosperidade econômica nas terras da colônia. Sendo assim, a Companhia de Cachéu e Cabo Verde deteve o monopólio real do comércio de escravos para o Estado do Maranhão e Pará no último quarto do período seiscentista, se caracterizando como a responsável pelo primeiro ciclo de introdução de africanos no norte da colônia.

No processo de colonização do Novo Mundo, os países ibéricos revitalizaram uma instituição, que apesar de ter recebido outro significado durante o período romano, já estava inclusa nas sociedades da época, instituição que ficou conhecida como escravidão. O advento do século XV pode ser considerado como um divisor de águas do papel social da escravidão na comunidade lusitana. Anterior a esse marco, o trabalho escravo foi fundamentalmente o de servidão no desenvolvimento das atividades domésticas e urbanas. Segundo Stuart Schwartz, “o lugar dos escravos na sociedade, sua posição perante a lei, seu acesso à liberdade e mesmo os termos usados para descrevê-los – tudo isso originou-se de uma base de precedentes romanos e situações urbano-domésticas” (SCHWARTZ, 1988, p. 23). Entretanto, no século XV este panorama passa a ser modificado. Os escravos passam a preservar algumas de suas características, como também, incorporam novos papéis sociais. A nova escravidão que emerge nas sociedades modernas difere em vários aspectos das outras que até então existiram, principalmente por um único e exclusivo motivo, o cárcere da liberdade humana em prol da sustentação de uma sociedade agrária que surgia.

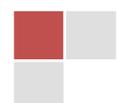
²⁸Mestrando em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Especialização em andamento em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Cândido Mendes. Graduado em Licenciatura em Ciências Humanas - História pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: andreluis_bf@yahoo.com.br



Convém destacar que o trabalho escravo proporcionou constantemente aos latifundiários diversos benefícios. Os produtos agrícolas do novo mundo tinham o custo da produção reduzido devido à demanda em grande escala, cabendo aos proprietários terem habilidades para coordenar o trabalho dos escravizados. Desta forma, a manutenção da escravaria seria conveniente aos empreendedores do investimento agrícola, pois a exigência que se tinha era o conhecimento prévio do solo para o seu cultivo, aspecto que os africanos traziam quando atravessavam o Atlântico. No entanto, salienta Eric Williams, “o abastecimento de mão de obra de baixa condição social, dócil e barata, só pode ser mantido com a degradação sistemática e o esforço deliberado de sufocar a inteligência” (WILLIAMS, 2012, p.32). E, conclui o autor, “assim, a rotação das culturas e as práticas agrícolas científicas são estranhas às sociedades escravistas” (*Idem*). A escravidão, sem dúvida alguma, foi uma das maiores Instituições da civilização ocidental. Segundo o mesmo autor, a escravidão está postulada no ciclo das crueldades “impostas às classes desfavorecidas, das rigorosas leis feudais e das impiedosas leis dos pobres” (WILLIAMS, 2012, p.32).

No entanto, para que houvesse a escravidão foi imprescindível o estabelecimento do comércio de escravos africanos. Como pudemos perceber durante as leituras bibliográficas que fundamentam o presente estudo, costumeiramente a historiografia trata a temática do comércio de africanos como tráfico de escravos. Está nomenclatura, trouxe a tona um relevante questionamento: Por que tratar como tráfico um comércio legalizado por contratos, cláusulas, direitos e deveres dos seus investidores e legitimado por grande parte das esferas sociais que compunham o mundo atlântico? O comércio de africanos entre o Brasil e a África se torna tráfico somente em 1831 quando o Imperador do Brasil, D. Pedro I, determinar a proibição do referido comércio. Portanto, a troca da conceituação da temática de tráfico por comércio é uma questão que a historiografia pode (re) pensar.

No que diz respeito ao presente objeto de estudo, temos como objetivo analisar a relação entre o comércio de escravos no processo de formação do Estado Maranhão colonial no século XVII, tendo como fio norteador a Companhia de Cachéu e Cabo Verde. No levantamento bibliográfico, pudemos perceber que existem poucos trabalhos voltados para a atuação da referida companhia, contudo, os ensaios que encontramos apresentam uma excelente qualidade na análise da temática. Podemos destacar alguns pontos que justificam a pouca exploração do comércio de escravo na região durante o século XVII. Em primeiro lugar, a forma como a historiografia se refere ao início do primeiro ciclo da introdução de escravos no Maranhão, classificando-o como inexpressivo. Em segundo lugar, está a questão das fontes primárias, mas não por sua escassez e sim pelo estado de conservação em que se



encontram e a forma de sua escrita, o que dificultam o desenvolvimento da pesquisa, pois exigem um maior tempo para as transcrições.

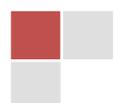
A documentação utilizada é de cunho primário, constituída por documentos do Arquivo Histórico do Conselho Ultramarino, órgão administrativo responsável pelo tratamento dos negócios do reino lusitano no além mar. Para tanto, a documentação que tivemos acesso foi consultada em duas instituições que são responsáveis pela preservação das fontes do referido Conselho, sendo elas, o Arquivo Histórico Ultramarino, através do Projeto Resgate e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB),

“NÃO SE PODE VIVER SEM ELES”: a presença da mão de obra africana e o Estado do Maranhão colonial no século XVII

O Estado do Maranhão é consolidado na historiografia brasileira como um dos principais eixos escravistas do país. Todavia, devido ao “esquecimento” por parte da metrópole portuguesa, o processo de colonização da capitania maranhense se realizou tardiamente, acarretando na demora da formação de uma sociedade estruturada no escravismo. De acordo com Daniel da Silva (2008), “o Maranhão tem o melhor comércio de escravos documentados de toda a América Portuguesa, mas, ironicamente ele continua sendo um dos ramos de comércio de escravos no Atlântico menos estudado” (SILVA, 2008, p. 477).

No período inicial da colonização portuguesa no Brasil, o mercado negreiro estava direcionado para os portos do Recife, Salvador e Rio de Janeiro, sendo esses, os principais pontos do “intercâmbio comercial” entre o Brasil e a África. Entretanto, esse cenário se alterou com a crise do comércio açucareiro, onde os portos de São Luís e Belém são elevados ao posto de coadjuvantes nas relações comerciais transatlânticas por conta da implantação da Companhia de Comércio do Estado Grão-Pará e Maranhão no século XVIII.

No que diz respeito ao processo de colonização da capitania maranhense, este pode ser caracterizado por sua vagarosa povoação e exploração. Essa realidade passa a ser modificada na segunda metade do período setecentistas, devido a administração do Marquês de Pombal, acarretando uma maior uma maior dinâmica para as capitanias do norte da colônia. É com base nesse panorama que a historiografia maranhense costumou atribuir méritos ao período pombalino como efetiva colonização do Maranhão, pois como nos relata Antonia Mota, esse período “é destacado pela historiografia como um período de pobreza e quase inexistência de um processo colonial, ou seja, antes da Companhia não existia nada, e



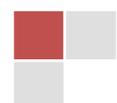
depois dela a região conhece sua fase áurea” (MOTA, 2004 Apud BARROSO JÚNIOR, 2009, p. 34).

Não há dúvidas que a Companhia de Comércio (1755) foi a responsável pela transformação econômica, política e social no Maranhão colonial. Uma vez que deteve o monopólio do comércio de escravos para a região amazônica, usufruiu do exclusivismo comercial com o mercado externo que gerou o fortalecimento da capitania maranhense com a metrópole (*Ibidem*, p. 35). Porém, cabe destacar que anterior a Companhia de Comércio, ainda que não fosse em grandes proporções, existia uma vida econômica ativa no Maranhão, tendo como produtos exportadores o cacau, baunilha, canela e principalmente a exploração das drogas do sertão (*Ibidem*, p. 36). Na medida que existia a presença de uma economia e por se tratar do período colonial, cabe destacar que foi imprescindível a implementação do comércio de escravos africanos no circuito da economia maranhense.

A introdução de africanos no Maranhão se desenvolveu em três distintos e consolidados ciclos. O primeiro se refere ao período entre 1680 – 1755, em que a autoridade real com o intuito de proporcionar a colonização da região outorgou a uma companhia todo o monopólio comercial marítimo destinado ao Maranhão. Posteriormente, foi o ciclo entre 1756 – 1777, período em que a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão esteve em exercício. O terceiro e último, tem como marco inicial o fim do monopólio da CGGPM no ano de 1778, se estendendo até 1846, data de registro do último navio negreiro que desembarcou em terras maranhenses (SILVA, 2008, p. 477).

No presente trabalho, temos a pretensão de analisar de maneira panorâmica como ocorreu o primeiro ciclo do comércio de escravos entre o Maranhão e a África no período seiscentista. O referido comércio se caracterizou como uma das mais importantes fontes lucrativas da política mercantilista do Império português. Na capitania maranhense, alcançou o seu ápice durante a segunda metade do século XVIII, sobretudo, com a implantação das medidas pombalinas na região. Contudo, devemos entender o comércio de escravos africanos como um processo histórico que se desenvolveu na longa duração, compreendendo a fase inicial, seu apogeu e o seu desfecho. Desta forma, enfatizaremos a fase inicial desse processo, mostrando as dificuldades encontradas pelos primeiros colonos da capitania do Maranhão nos seiscentos para o estabelecimento do sistema escravista.

No último quarto da centúria do século XVII, houve a implantação na capitania maranhense da Companhia de Cachéu e Cabo Verde, que por seu turno, foi responsável pela introdução de escravos africanos no Estado do Maranhão. De certa forma, este importante capítulo chega a ser tratado como inexpressivo pela historiografia do Norte brasileiro.



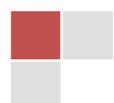
Segundo Rafael Chamboleyron, “não há dúvida de que a principal força de trabalho no antigo Estado do Maranhão e Pará do século XVII foi a indígena, livre ou escrava, no entanto, a presença africana na região não pode ser desconsiderada” (Chamboleyron, 2006, p. 79).

O processo de exploração da região amazônica para que pudesse ocorrer de forma acelerada, necessitou de um relevante período, uma vez que os moradores da referida localidade eram desprovidos da mão de obra escrava. Segundo Benedito Barbosa, “os colonos para superarem essa falta de mão-de-obra buscaram apoio nos braços africanos. Provavelmente, a procura por africanos tornou-se maior entre colonos das capitânicas do Pará e do Maranhão que utilizavam escravos em seus negócios” (BARBOSA, 2009, p. 52).

Desta forma, em 17 de Julho de 1673, os moradores e oficiais da Câmara do Maranhão se manifestavam perante a Coroa, através de uma petição, relatando “que para a conservação, e augmento daquelle Estado, convem muyto que se metta Escravos de Angolla, Guinê, e Cachêu por se não poder viver sem elles” (AHU, Maranhão, cx. 05, doc. : 576), cabendo à Majestade “mandar por edital, que toda pessoa, que no Estado do Maranhão quizer meter Escravos, os libera V.A dos direitos pelo tempo que for servido” (*Idem*), e pelo período de cinco anos “os escravos que entrarem em São Luís do Maranhão, paguem sô meyo direitos, porque assim se poderia introduzir o Comercio, e continuarse naquelas partes como era necessário a bem do Reyno” (*Idem*).

As terras do norte da colônia lusitana se encontravam em uma situação de “esquecimento” ou “abandono”. Numa análise superficial, geralmente os principais argumentos elaborados para justificar esse estado baseiam-se nas condições geográficas da Capitania. Todavia, não devemos nos ater somente a essa concepção simplória.

Segundo Manolo Florentino, esses grandes empreendimentos “modificaram a antiga sociedade lusitana para preservá-la no tempo” (Florentino, 1997, 116). As colônias tinham como principal função gerar lucros para suas Metrôpoles. Na dinâmica comercial do Império Marítimo português, o comércio de escravos, desde o seu estabelecimento no século XVI até o seu desfecho no período oitocentista, se consolidou como a principal fonte de lucros, chegando a representar 65% da renda estatal. Entretanto, o capital obtido no “comércio de almas” serviu para edificar “uma estrutura parasitária” na sociedade lusitana. Desta forma, Florentino aponta que “o atraso português era não um estranho anacronismo, fruto da incapacidade lusitana em acompanhar o destino manifestamente capitalista europeu; pelo contrário, o arcaísmo era, isto sim, um verdadeiro projeto social” (*Ibidem*, 1997, 117), e ainda, complementa o autor, “cuja viabilização dependia fundamentalmente da apropriação das redes coloniais” (*Idem*).



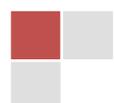
Na busca por alternativas de atividades econômicas, os moradores, colonos e autoridades da capitania maranhense, se espelharam no modelo de organização política, econômica, social utilizado no Estado do Brasil, onde tinha como principal produto de exportação o açúcar, tendo como mão de obra o escravo africano, que por sua vez, se configurou como o combustível impulsionador dos latifúndios das Américas.

Em 11 de Julho de 1693, os oficiais da Câmara da Capitania do Pará escreviam ao rei relatando sobre as impossibilidades que se encontravam para a fábrica dos engenhos de açúcar devido a falta de escravos, seja eles “índios, como negros de Angola e Guiné” (IHGB. Conselho Ultramarino, Evora – Tomo V, pg. 194). Assim, como aparece na carta régia de 4 de Julho de 1695, a “grande necessidade que há nessa Capitania de escravos para o tratado das lavouras de que depende a multiplicação de engenhos de assucar, e para este efeito vos devia ajudar mandando para esse Estado pretos” (*Ibidem*, pg. 202).

Cabe destacar que alguns elementos contribuíram para que houvesse o sucesso do comércio açucareiro no Estado do Brasil, levando a região a postular como a maior produtora de açúcar dos domínios portugueses. Em primeiro lugar, podemos destacar a necessidade da Coroa lusitana em atribuir um sentido para a colonização das terras brasileiras através da implantação da atividade açucareira, uma vez que, seus principais entrepostos comerciais se encontravam em declínio e as especiarias do comércio das Índias deixavam de ser o principal foco dos Estados europeus. Em segundo lugar, está a habilidade política dos donatários das capitanias que representavam o Estado do Brasil, pois souberam elaborar estratégias administrativas que angariassem investimentos dos comerciantes para o desenvolvimento agrícola da região, onde também, souberam administrar os conflitos com os indígenas sem que esses pudessem apresentar grandes prejuízos à colonização que se iniciava. Por último, estariam as condições geográficas que permitiram a consolidação do cultivo da região, já que os solos apresentavam grande fertilidade para a plantação da cana-de-açúcar.

Associada a essas condições, também esteve o relevante papel da Coroa portuguesa em instigar e auxiliar o desenvolvimento da indústria açucareira através da concessão de alguns benefícios aos colonos e senhores de engenhos, tal como, a inserção do pagamento dos dízimos reais. Mas, de fato, o que garantiu a prosperidade do açúcar nas Américas foi o estabelecimento do comércio transatlântico de escravos, que sem dúvida alguma, se caracterizou como a força impulsionadora dos engenhos coloniais.

Portanto, ao fazermos uma breve análise sobre o desenvolvimento da atividade açucareira no Reino português, identificamos alguns dos motivos que ocasionaram a

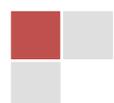


prosperidade da referida atividade no Estado do Brasil, situação que se distinguiu das capitâneas do norte da colônia brasileira.

Os moradores do Maranhão e Pará e até mesmo o poder real não tinham a percepção que o desenvolvimento da atividade açucareira na região não iriam suprir as necessidades em que viviam, justamente pelas condições que apontamos anteriormente. Ainda assim, em 11 de Julho de 1693, os oficiais da Câmara do Pará escreviam a Sua Majestade sobre a “impossibilidade em que vos achaeis para a Fabrica dos Engenhos do assucar com a falta de escravos” (IHGB. Conselho Ultramarino, Evora – Tomo V, pg. 194), além de relatarem em 4 de Julho 1695, “a grande necessidade que há nessa Capitania de escravos para o tratado das lavouras de que depende a multiplicação de engenhos de assucar que se espera haja nesta, e que para effeito vos devia ajudar mandando parra esse Estado pretos” (IHGB. Conselho Ultramarino, Evora – Tomo V, pg. 202). Por sua vez, a Coroa lusitana em 10 de Setembro 1699, ordenava aos moradores desse Estado “tomarem os escravos de Guiné e que sejam obrigados a lavrar cana levalla a fabricar aos engenhos” (IHGB. Conselho Ultramarino, Evora – Tomo V, pg. 238 v.).

Uma vez instaurada a agricultura açucareira no sul da colônia, a Coroa portuguesa esboçou a mesma tentativa no Estado do Maranhão e Grão-Pará. Como nos informa Celso Furtado, para as capitâneas do Norte, especificamente a do Maranhão, “foram enviados de uma feita – no segundo decênio do século XVII – trezentos açorianos” (FURTADO, 1980. p. 66), para o cultivo da cana-de-açúcar. Contudo, algumas questões foram decisivas para que não houvesse o êxito do açúcar no Maranhão. Em primeiro lugar, estaria a pouca fertilidade das terras maranhenses para o cultivo da cana. Em segundo, o mercado de exportação do Império português encontrava-se em desordem devido às invasões holandesas em Pernambuco que culminaram na perda do monopólio português sobre o mercado açucareiro. Desta forma, afirma Furtado, “essas colônias da região norte ficaram abandonadas aos seus próprios recursos e as vicissitudes que tiveram de enfrentar demonstram vivamente o quão difícil era a sobrevivência de uma colônia de povoamento nas terras da América” (*Idem*).

Mesmo perante esse cenário, no último quarto do período seiscentista através da concessão de monopólios por meio de contratos, houve a implantação do comércio entre o Maranhão e a Companhia de Cachéu e Cabo Verde. Desta forma, no ano de 1671 em carta régia ao governo do Maranhão, o príncipe regente D. Pedro ordenava a referida Companhia que “metesse nesse estado cento e quarenta e cinco negros e negras por preço de cincoenta e



cinco mil reis cada escravo” (AHU, Maranhão, cx. 5, doc. 565.)²⁹, onde esses se destinariam ao trabalho nos “engenhos como nas culturas das terras” (*Idem*), garantindo desta forma o provimento dos moradores da capitania do Maranhão.

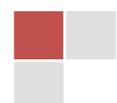
Entretanto, o comércio de escravos no Maranhão não se restringiu apenas à Companhia de Cachéu e Cabo Verde, onde podemos ressaltar a ativa participação de comerciantes particulares, que por ora poderiam atuar de forma individual ou em parceria com a dita Companhia. Conforme nos informa Cavalcanti, a Companhia de Cachéu detinha “o comércio da Costa da Mina e mais portos da África Ocidental, e os contratos individuais que estabeleciam privilégios e cotas a serem pagos à Coroa” (CAVALCANTI, 2005, 19). A interação entre os comerciantes e a companhia era uma medida para que pudesse ocorrer o desenvolvimento do comércio de escravos de forma acelerada³⁰.

Sendo assim, em 1680 sua Majestade solicitava em Consulta ao Conselho Ultramarino que “para se conseguir este negócio” (AHU, Caixa:) e “por não haver pessoas que se quisesse” (*Idem*), seria incumbida a coroa de persuadir um determinado comerciante para quem “quizesse por servir a S.A” (*Idem*) por “sua conta meta negros no Maranhão” (*Idem*). A petição de alguns anos antes, 1673, feita pelos moradores e oficiais da Câmara do Maranhão afirma que, “toda pessoa, que no Estado do Maranhão quizer meter Escravos de Angolla, Guinê e Cacheu, os libera V.A dos direitos pelo tempo que for servido” (AHU. Maranhão, cx. 5, doc. 576).

Todavia, por mais que houvesse o incentivo do reino lusitano em implantar a escravaria africana no Maranhão, o processo para a realização deste empreendimento requeria o e Perante a esse contexto, nos emerge um relevante questionamento: o estabelecimento do comércio de africanos e conseqüentemente a formação de uma sociedade escravista, necessariamente garantiria a prosperidade daquela região? O trabalho escravo, por um lado, aparenta ser o mais rentável para as circunstâncias em que estavam envolvidos os colonos do Maranhão e culminaria num maior gasto. Contudo, por mais que apresentasse seus malefícios foi o responsável por impulsionar a grande produção nos latifúndios americanos. Desta forma, em 3 de Julho de 1687, Arthur de Sá e Menezes escrevia ao Rei relatado “a pobreza em que se achavam os moradores da cidade de Sam Luis do Maranhão por falta de escravos para as suas culturas o que se podia remediar concedendo-lhes os resgastes lícitos” IHGB (Conselho

²⁹ Arquivo Histórico Ultramarino, doravante AHU, Maranhão, cx. 5, doc. 565.

³⁰ Segundo Silva, “o problema é que algumas pessoas eram membros das empresas que detinham o monopólio sobre o comércio de escravos para norte do Brasil. Como resultado, alguns estudiosos tendem a contar duas vezes alguns lotes de escravos”. (2008, p. 478).



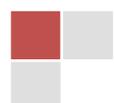
Ultramarino. Tomo V, pg. 128), ou seja, o cativo dos índios, já que na falta desses “ficariam impossibilitados para o descobrimento dos sertões” (*Idem*).

No século XVII, o Estado do Maranhão tinha sua economia alicerçada no resgate das drogas do sertão, ou seja, na produção de gêneros que eram característicos da região, como o tabaco, cravo, cacau, anil, algodão, etc. É justamente nesse momento que a figura do índio passa ser enaltecida, pois as várias tribos indígenas que viviam espalhadas pelos sertões seriam as responsáveis pela exploração das drogas dos sertões. Todavia, a presença dos jesuítas na região fez com que a Coroa lusitana proibisse a escravidão indígena, contribuindo para o agravamento da situação em que se encontravam os colonos, uma vez que, estavam desprovidos de mão de obra para a colonização da região.

Na proporção em que desenvolveram suas atividades pelo Maranhão, a Companhia de Jesus foi se tornando uma grande proprietária de terras, adquiridas através de doações ou compradas com os recursos arrecadados por seus membros. Todavia, essa situação colaborou para que houvesse uma grande insatisfação dos colonos da região, pois estes se sentiam prejudicados com atuação dos jesuítas, além de verem a sua prosperidade econômica de forma exacerbada.

Segundo Cavalcanti Filho, o estabelecimento dos conflitos entre esses dois grupos, “tomam corpo a partir do momento em que o poder espiritual dos missionários tenta suplantar o poder temporal dos colonos, pelo domínio e usufruto do índio, única força de trabalho disponível para a exploração da agricultura e coleta de recursos florestais” (CAVALCANTI FILHO, 1990, p. 39). Fica evidente que, o que está em jogo é o monopólio da escravidão indígena. De um lado a Companhia de Jesus pautada no discurso do padre Antônio Vieira, o qual afirma o domínio jesuíta sobre os gentios, não havendo interferência das autoridades políticas. Essa era, “uma militância catequética de feitio belicioso”. Por outro, os colonos questionavam a tal supremacia jesuíta com o intuito de angariar a mão de obra indígena para a colonização das drogas do sertão e escapar da penúria em que se encontravam (*Ibidem*, p. 36).

Em 13 de Outubro de 1685, em carta régia para Sua Majestade, Gomes Freire de Andrade relatava sobre a situação em que se encontrava o resgate dos gentios no Maranhão. Na carta do até então Governador do Maranhão surge outro agravante para escravidão indígena, pois como relata Andrade “o gentio daquelles Sertões estava devidido em uma grande multidão de nações, com portiadas e cruéis guerras, em que se captivarão e conirão uns aos outros fazendo a sua barbara impiedade” (IHGB. Conselho Ultramarino, volume 10,



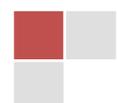
p. 57 v.), cabendo a “ação da cristandade que a troco de tão e leve despeza se livrasse aquellas creaturas com que erão consumidas, e se condução ao gremio da Igreja” (*Idem*).

Na mesma medida em que os portugueses se depararam com uma sociedade marcada por conflitos tribais na África, a situação na colônia brasileira não se diferiu. Se do lado africano a consequência imediata dos conflitos resultava na transformação de humanos em mercadorias para o comércio no atlântico, no caso das tribos indígenas esses embates resultavam na prática do antropofagismo, ou seja, no canibalismo. A guerra e o aprisionamento eram de fundamental importância para a preservação da cultura indígena, uma vez que, culminaria na “celebração de um ritual canibalístico”, pois a partir dessa prática havia o estabelecimento de *status* na organização interior das tribos. Segundo Stuart Schwartz, “obviamente o canibalismo ritual era abominado pelos portugueses e tornou-se a principal justificativa para a escravização” (SCHWARTZ, 1988, p. 41) dos povos indígenas, e que mesmo após a proibição da sua escravidão, “o canibalismo continuou a fornecer uma causa justa para pô-los em cativeiro” (*Idem*).

A carta de Gomes Freire de Andrade também apresenta uma denúncia sobre um suposto martírio dos jesuítas contra os índios, onde solicitava a Coroa que fizesse algumas feitorias nas tribos em que os missionários desenvolviam suas atividades, com o intuito de fiscalizar a forma com que era feita o resgate dos gentios, pois segundo o Governador alguns padres da Companhia “ordinariamente nos vinhão offerecer e como lhes não compramos os matavão, e aos nossos olhos fazião desses os seus mantimentos” (IHGB. Conselho Ultramarino, volume 10, p. 57 v.).

Esse relato nos faz perceber claramente que os interesses da Companhia de Jesus em relação aos povos indígenas, estavam para além de sua proteção ou salvamento das almas pagãs, pois na mesma proporção que buscavam legitimar a sua atuação com tais justificativas também praticavam a escravidão indígena, chegando ao ponto de comercializá-los. Semelhante ao que acontecia em outras localidades do Reino português, as ordens religiosas no Maranhão foram detentoras de um grandioso patrimônio, que segundo Cavalcanti Filho, foi “constituído por fazendas de gado, salinas, engenhos, fábricas de farinha, terras para o cultivo de roças, canaviais, fumo e a algodão”, o que exigiu uma maciça mão de obra para sua manutenção.

Portanto, baseado nesse contexto marcado pela supremacia jesuíta sobre o monopólio da mão de obra indígena, se fazia necessário uma nova oferta de “trabalhadores” para o provimento e aumento daquela região, que seria o escravo africano. Uma vez que, a economia da região amazônica é sustentada na extração das drogas do sertão, a mão de obra



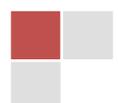
indígena era de suma importância para o desenvolvimento de tal atividade, pois esses grupos tinham “conhecimento” prévio dos gêneros que a região oferecia, justamente por serem os primeiros habitantes. Desta forma, a dependência do índio ofuscaria o trabalho escravo do africano. De fato, a introdução da mão de obra africana nas capitanias do norte da colônia brasileira só teria prosperidade se houvesse a reformulação na atividade econômica e implantação da agricultura de outros gêneros, garantindo desta forma a independência dos colonos da mão de obra indígena e diminuindo a importância das drogas do sertão.

Considerações finais

No presente trabalho, dedicamos nossas atenções para o processo da formação da sociedade escravista no Estado do Maranhão, que na atualidade tem sido objeto de curiosidade de vários pesquisadores e é um dos principais centros da população afro-brasileira. Para tanto, optei por privilegiar o século XVII, analisando a interação comercial entre o Estado do Maranhão colonial e a região da África Ocidental, baseado na atuação da Companhia de Cachéu e Cabo Verde. Costumeiramente, os estudos historiográficos sobre a escravidão na capitania maranhense, têm como seu principal marco temporal o século XVIII, momento em que o Maranhão vivenciou a sua prosperidade econômica. Desta forma, esses estudos acabaram deixando de lado os primeiros momentos da introdução de escravos nas capitanias maranhenses, chegando ao ponto de classificá-los como inexpressivo. Eis a lacuna que justificou a minha investigação. A preocupação principal esteve em cruzar fundos documentais diferentes, como o do Arquivo Histórico Ultramarino e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, para que pudesse explicitar mais detalhadamente como funcionava essa rede de negociações entre a Coroa e seus agentes e os colonos maranhenses.

No decorrer da análise pude perceber que tratar como inexpressivo o primeiro ciclo do comércio de africanos para o Maranhão é fazer vista grossa para um importante capítulo da historiografia regional. O estabelecimento do comércio de escravos ocorreu na longa duração e durante minha análise pude compreender como ocorreram os primeiros contatos entre o Maranhão e a África. Os moradores do Maranhão requereram constantemente à Coroa portuguesa para que houvesse a introdução na referida região e assim colonizarem e explorarem as riquezas daquela terra.

Sendo assim, foi outorgado o monopólio real para a Companhia de Cachéu e Cabo Verde, que por ora, foi a responsável pelo fornecimento de africanos para os moradores da região. Ao contrário da Companhia de Comércio do Estado Grão-Pará e Maranhão a



Companhia de Cachéu e Cabo Verde não foi criada para atender exclusivamente as necessidades do norte da colônia portuguesa. Pude perceber que a mesma já fornecia escravos para as demais localidades do reino lusitano, além de prestar serviços para o reino de Castela.

Referências bibliográficas

CAVALCANTE FILHO, S. B. *A Questão Jesuítica no Maranhão Colonial. (1622 1759)*. São Luís, Sioge, 1990.

CAVALCANTI, N. O. O comércio de escravos no Rio setecentista. In:FLORENTINO, M. (Org.). *Tráfico, cativo e liberdade*:Rio de Janeiro, séculos XVII – XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CHAMBOULEYRON, R. *Escravos do Atlântico equatorial*:tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 26, nº52, p. 79 – 114 – 2006.

FLORENTINO, M. *Tráfico, cativo e liberdade*:Rio de Janeiro, séculos XVII – XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

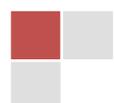
_____. *Em costas negras*:uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*.São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

SCHWARTZ, S. *Segredos Internos*:engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550 -1835. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, D. D. *The Atlantic Slave Trade to Maranhão, 1680 – 1846*: Volume, routes and organization. *Slavery and Abolition*, vol. 29, nº.4, pp. 477–501, 2008.

WILLIAMS, E. *Capitalismo & Escravidão*.Tradução: Denise Bottman. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



Nambiquara da Serra do Norte: redesenhando modernidades das tradições

Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa³¹

Introdução

Divididos em diversos grupos, o povo Nambiquara vive em três ecossistemas: Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis, a oeste do estado de Mato Grosso e ao sul de Rondônia, entre as cabeceiras dos rios Roosevelt, Jurena e Guaporé.

Como uma trama, memórias são entrelaçadas aos espaços habitados pelo processo de reterritorialização a desenhar uma cartografia viva dos atores sociais da Amazônia Legal, neste caso, os Nambiquara, em especial, os grupos da Serra do Norte.

No exercício de reconstrução de fragmentos do passado, os modos de viver dos grupos Nambiquara da Serra do Norte ganham outros significados, na medida em que se delineia um movimento da “ordem/desordem”, seguindo a leitura de Balandier (1997). As histórias delineiam uma cartografia viva, reconfigurada com as práticas cotidianas dos índios em contato com os não índios, ambos entendidos como atores sociais, quando reinventam sua própria “pátria” e ressignificam essa produção do espaço, inscrita na memória, reescrita a cada instante. Redesenhando “modernidades das tradições”, termo inspirado nos estudos de Santos e Menezes (2010, p. 173), mostra uma cartografia dinâmica inscrita pelos Nambiquara da Serra do Norte.

Esta abordagem pretende apresentar o recente ordenamento territorial dos Nambiquara da Serra do Norte que se identificaram durante os trabalhos de campo como Sabanê, Kolimisí, Idalamarê, Lakondê, Manduca (Niyahlosu, Siwaihsu e Hinkatesu) e Kithaulhu, este último da Chapada dos Parecis, aqui denominada Nambiquara do Cerrado. O que se quer evidenciar é a dinâmica cultural desses grupos que há mais de uma década decidiram retornar ao seu antigo território de ocupação tradicional. O contato dos índios com os não índios encontra-se enlaçado em dimensões culturais e políticas, resultantes de uma distribuição desigual de poder que “pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina”. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

³¹ Doutora em História. Pesquisadora do Centro Cultural Ikuiapá-Cuiabá/Museu do Índio-Rio de Janeiro/Funai. Professora do Univag Centro Universitário de Várzea Grande. Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. E-mail: anna-edu@hotmail.com

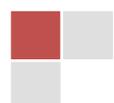


Com base na pesquisa etnográfica, se propõe a lançar luz ao retorno de onze famílias pertencentes aos grupos Sabanê, Kolimisi, Idalamarê, Lakondê, Manduca e Kithaulhu, anteriormente localizados na Terra Indígena Pyreneus de Souza, município de Comodoro, Mato Grosso, com uma superfície de 28.212,2716 hectares. Daí retornaram ao seu território de ocupação tradicional, à margem direita do rio Roosevelt, em suas cabeceiras, no sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, também entendido como domínio dos índios Cinta Larga.

Pretende, portanto, investigar outras lógicas de produção de conhecimento e ideias, com padrões próprios de expressão intelectual, plástica e visual indígenas. Para as quatro pesquisas de campo realizadas em 2012 (agosto e outubro-novembro), 2013 (fevereiro) e 2014 (fevereiro), outra prática metodológica fundou-se na elaboração de entrevistas, destinadas principalmente a cobrir dois aspectos: 1. autodenominação dos indígenas habitantes da Terra Indígena Pyreneus de Souza e do sul do Parque do Aripuanã; 2. o conhecimento das razões que levaram uma parcela da população da Terra Indígena Pyreneus de Souza a retornar para terras encravadas ao sul do Parque do Aripuanã, ocupação de caráter tradicional.

Os grupos Nambiquara da Serra do Norte, da Terra Indígena Pyreneus de Souza à Terra Indígena Parque do Aripuanã, desde o percurso de retorno, instalação e reocupação de antigas aldeias, estão em constante confronto com os não índios. Seu território deve ser entendido como um campo de força – cultural, político e econômico. Quando submetido a fluxos de forças ambíguas, desconhecidas, exógenas, são evidenciadas as forças desterritorializantes. Assim sendo, numa dimensão micro, “isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p. 228).

No início do século XX, a Linha de Telégrafo, as Estações Telegráficas e posteriormente os seringais, num processo de colonialismo, fragmentaram seus territórios de ocupação tradicional, dispersaram e exterminaram uma parcela significativa de sua população. Fragilizados, os sobreviventes foram confinados pelo SPI na então denominada Reserva Indígena Pyreneus de Souza, primeira área reservada aos Nambiquara, em 1942. Por pouco, a exogenia dos fluxos de forças não apagou por completo as linhas demarcatórias das fronteiras desse território e suas maneiras de pensar e agir, isto é, suas identidades. Essa cartografia da ordem/desordem demarca “os lugares e as evoluções; na medida que estão abertas a um movimento portador de contínuas e incertas transformações, as da presente modernidade só dispõem de cartas reviradas, engajando-se a esmo na história imediata.”



(BALANDIER, 1997, p. 155). De acordo com o censo de 2014 elaborado pela Coordenação Local da FUNAI, localizada em Vilhena, perfaz uma população de 340 pessoas.

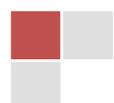
Como a “ordem e a desordem não se separam”, postulou Balandier (1997, p. 12), quando esses elementos culturais não deram mais conta de manter a nova ordem, outra precisou ser estabelecida. Ocorre, então, o retorno de uma expressiva parcela para seu território de ocupação tradicional. O que seria, nas palavras de Lévi-Strauss (2000, p. 289), “uma tentativa de reconstrução”. As relações entre índios e não índios tomam como empréstimo o termo colonialidade, integrado ao colonialismo. Tal empréstimo tem por sustentação a “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo, como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal.” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Aldeia Sowaintê

No final da década de 1960 iniciam as ações demarcatórias efetuadas pela FUNAI, momento em que oficialmente o território ocupado pelos diversos grupos que compõem o povo Nambiquara se tornou fragmentado, perdendo seu caráter contíguo. Várias Terras Indígenas foram destinadas aos Nambiquara do Cerrado, Vale do Guaporé e Serra do Norte: Tirecatinga, Nambikwara, Sararé, Vale do Guaporé, Alantesu, Taihãntesu, Pequizal, Lagoa dos Brincos e Paukalirahjausu, Tubarão-Latundê, Pyreneus de Souza e Parque do Aripuanã, as duas últimas interesses deste estudo.

Na região Nambiquara, as décadas iniciais da política indigenista da FUNAI direcionaram-se para a BR 364, quando o governo brasileiro voltou-se as regiões mais interioranas para serem abertas ao desenvolvimento econômico. O Programa de Integração Nacional do Polonoeste, financiado pelo Banco Mundial, injetou uma quantia volumosa de recursos e criou um novo conceito para um desenvolvimento integrado, direcionado à pobreza nas áreas rurais, avesso à lógica indígena. Em Mato Grosso e Rondônia tem-se:

A região experimentou uma enorme transformação econômica desde 1982, devido ao Programa Polonoeste, parcialmente financiado pelo Banco Mundial, e que cujos objetivos eram asfaltar a rodovia Cuiabá-Porto Velho, promover projetos de colonização, serviços de saúde e assegurar proteção ao meio ambiente e às populações indígenas. (JUNQUEIRA, 2002, p. 15).

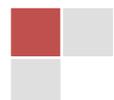


No âmbito da FUNAI, o programa também possibilitou a contratação de técnicos das áreas de saúde, educação e agricultura, além da abertura de estradas vicinais e de construções de escolas e enfermarias nos Postos Indígenas. À época, não mais pela ação de seringalistas e seringueiros, mas pela dos agropecuaristas, quando suas terras continuaram como alvo de interesses da ordem vigente que impingiu um modelo completamente alheio ao seu modo de viver Nambiquara.

Dentro de um campo de relação de forças, os grupos Nambiquara da Serra do Norte prosseguiram com a redefinição de sua dinâmica cultural. A pavimentação da rodovia Marechal Rondon, a BR 364, viabilizou o surgimento de cidades e o crescimento vertiginoso das já existentes. Muitas dessas cidades foram sustentadas pelos recursos naturais advindos ilegalmente das Terras Indígenas. Os poucos recursos destinados à fiscalização das terras indígenas propiciaram a exploração ilegal de madeira e de minerais. O processo de desmatamento afetou diretamente aos índios, ocasionando sérias consequências às suas vidas.

Os Sabanê e demais grupos habitantes da Terra Indígena Pyreneus de Souza vêm procurando caminhos alternativos para dirimir as dificuldades relativas ao uso e ocupação da terra. A exemplo, um grupo Tawandê e Idalamarê, da aldeia Sarizal, liderado por Leonel Tawandê que edificou uma aldeia na área denominada Patuazal, considerada de uso tradicional, localizada nas margens do rio Doze de Outubro, no extremo oeste da Terra Indígena Enawenê-Nawê. Sobre esta região, Maria de Lourdes Idalamarê contou que os índios da Terra Indígena Pyreneus de Souza denominam de *Samangkunari*, uma espécie de formiga. Território de Manduca, que ficou fora da reserva. Agora dentro da terra de Enawenê.” Nesse mesmo momento, Irani Tawandê, demonstrou sua preocupação ao desconhecimento da região do Patuazal, por parte das crianças: “tem muita garotada que não conhece Patuazal. É preciso fazer trabalho junto com a escola. A gente fica até perturbado porque não estamos conhecendo. Onde o bisavô, tataravô nasceu? Esta preocupação é dos mais maduros.” (aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 19.08.2012).

À medida que conflitos internos, esgotamento do solo e escassez de alimentos tornaram-se uma realidade entre os grupos que habitam a Terra Indígena Pyreneus de Souza, Lino Sabanê, com a anuência dos pais, Manoel e Ivonê Sabanê, que durante as pesquisas de campo se identificaram como pertencentes ao grupo Kolimisí, tomou a decisão de deixar sua aldeia. Ivone Sabanê, esposa de Manoel, também chamado de Manoelzinho, diferentemente do censo demográfico da FUNAI durante as pesquisas de campo se autodenominou Kolimisí, explicou como surgiram as aldeias Nambiquara da Serra do Norte, onde outrora habitavam os grupos de uma área compreendida entre os rios Tenente Marques e Pimenta Bueno.



Tinha montanha bem grande mesmo. Mato nascendo, coisa mais linda. Tempo que água rodava. Ficaram só um índio e uma índia. Ficou só buriti porque água não chega. Só sobraram eles dois. Quando água desceu, eles desceram. Choraram muito. Parente morreu tudo. Foram andando, encontraram montanha com gente conversando, rindo, brincando. ‘Eu vi um lugar que parece que tem gente, mas você não acha’. Um dia, ele foi caçar. Matou muito bicho, mulher fez chicha. ‘Você vai ficar. Eu vou lá tirar essa gente’. Ele ficou olhando. ‘Eu acho que aqui é a porta’. Ele bateu. Abriu a porta. Foi saindo. Ele foi tirando gente que não tinha doença. Foi tirando gente sem doença. Quem tinha furúnculo, dor de dente, ficou tudo. Tirou muita gente. Foi assim que índio aumentou de novo. Bisavô de Manoel foi o último que saiu da montanha. Até hoje tem gente na montanha. Montanha fica para o outro lado. Para o outro lado do Aripuanã, para lá da banda de Serra Morena. (Ivone Sabanê, aldeia Sowaintê, sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 11.02.2013).

Vanilda Sabanê explicou como um dos grupos da Serra do Norte se originou e trouxe os demais grupos para fora da montanha.

Um sapo e um rato. Os dois se encontraram no meio do caminho e começaram a conversar. O sapo perguntou: – você quer ser uma pessoa? E o rato: – Sim. Passando um tempo, o rato falou para o sapo: – Estou cansado de viver sozinho. Pediu um parceiro. – Sim. Leva araruta e caminha certa distância e limpa um lugar e deixa. Quando voltar, não olha para traz. Quando andou certa distância, ouviu conversas e risadas de mulheres. Muito curioso, olhou para traz e avistou uma moça, uma senhora com uma criança no colo. Com o tempo veio formar uma comunidade, passou a ter aldeia. Esse povo passou a se chamar Kolimisi. Algum tempo aconteceram brigas: índio contra índio e acabou com o povo Kolimisi, quando restou apenas uma pessoa que viveu muito tempo sozinha. Foi quando descobriu uma grande pedra que parecia uma casa. Nesta pedra, moravam índios desconhecidos. Todos os dias, passava perto e ouvia vozes. Chegou a noite, dormiu e teve um sonho que naquela pedra havia gente. O índio sobrevivente da guerra tinha poder. Como pajé, ele resolveu bater na pedra. Foi quando a pedra se abriu e de lá saíram outros povos. (Vanilda Sabanê, aldeia Sowaintê, sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 06.12.2012).

É primordial conhecer os mitos, estes entendidos pelos índios como “a própria história do nosso povo”, pois “o mito é o livro dos mais velhos” (Jonado Sabanê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 03.10.2012). Ao conhecimento dos mitos está associada à trajetória etno-histórica dos grupos Nambiquara da Serra do Norte para ser possível o entendimento das circunstâncias da criação da aldeia Sowaintê. A política indigenista empreendida pelo SPI a partir dos anos de 1940 obrigou os grupos da Serra do Norte à dispersão em virtude da multiplicidade de acontecimentos que interferiram drasticamente em seus modos de viver.

Motivados por conflitos internos, esgotamento do solo e escassez de alimentos, Lino Sabanê e sua família se retiraram a Terra Indígena Pyreneus de Souza para morar no município de Vilhena, Rondônia. O ano de 1991 foi um período marcado por privações



quando, até mesmo, deixaram de receber atendimento médico-hospitalar da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) por residirem fora da jurisdição da terra indígena.

Os indígenas Hudson e Isaias, ambos Terena, contaram que como estratégia, junto a outros índios Terena que à época também residiam em Vilhena, os Nambiquara criaram a Associação *Uti-Xunaty*, em língua Terena, “somos fortes”, destinada ao atendimento de índios desaldeados. O objetivo inicial consistiu em solucionar, dentre outros, seus problemas de saúde, já que a FUNASA se opôs a prestar atendimento. Dessa maneira, no lugar de pessoas físicas, havia sido criada uma entidade jurídica, detentora de direitos e obrigações, composta por índios Nambiquara e Terena que pediam por atendimentos na área de saúde.

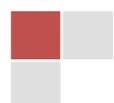
Ainda com residência na cidade, a família Sabanê e índios Terena, em 1999, tomaram uma área adjacente à Estação Telegráfica de Vilhena, inaugurada em 12.10.1911 pelos trabalhos da construção das Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas. Essa atitude foi embasada na convicção da ancestralidade indígena do território. O mais provável, portanto, seja o fato de que há um cemitério Nambiquara nas adjacências da Estação de Vilhena. Um cemitério nunca deixa de ser uma aldeia, mesmo depois de abandonada. E, nesse sentido, consiste em um lugar predestinado aos futuros aldeamentos.

Até a década de 1960, a Estação Telegráfica de Vilhena guardou o acervo documental do SPI, quando mais tarde foi abandonada. Em 1982, o imóvel conhecido como “Casa de Rondon” passou por obras de restauro, momento em que se converteu na sede do Museu Municipal Marciano Zonoecê e, em suas proximidades, um zoológico. A poucos metros dali, um cemitério de índios Nambiquara, hoje coberta pela plantação de soja. Depois de seis meses instalados nesta localidade, foram retirados por ação policial.

Ao deixarem a área da Estação Telegráfica, os Nambiquara e os Terena voltaram a morar na cidade de Vilhena. Em 2001-2002, Lino Sabanê pediu demissão de uma empresa de telefonia e adquiriu um sítio, através de compra, de João Bravo, um Cinta Larga, pertencente a uma etnia outrora inimiga dos Nambiquara. Nessa localidade, João Bravo, uma influente liderança Cinta Larga, manteve uma residência para sua mulher não indígena, na margem esquerda do rio Roosevelt (à direita está a Terra Indígena Parque do Aripuanã), até sua separação.

A animosidade que permeia a relação entre Cinta Larga e Nambiquara vem de longas datas, antes mesmo da presença dos não índios em seus domínios territoriais.

Os Nambikwara, por sua vez, foram abandonando progressivamente suas aldeias às margens dos rios Roosevelt e Tenente Marques, para se reunirem nas proximidades das estações de Vilhena, José Bonifácio e outras – este fato, com certeza, facilitou a



ocupação da região anos depois pelos povos Tupi-Mondé, em particular os Cinta Larga, Suruí e Zoró, quando vários de seus grupos migraram rumo ao sul. (DAL POZ, 1991, p. 19).

Lino Sabanê, ao procurar por José Eduardo Fernandes Moreira da Costa, Indigenista da FUNAI, foi orientado a retornar para seu território tradicional, localizado ao sul do Parque do Aripuanã, na margem direita do rio Roosevelt. Para evitar possíveis conflitos, o indigenista aconselhou-o a conversar com os Cinta Larga.

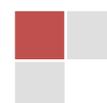
O Sabanê conduziu sua família às cabeceiras do rio Roosevelt, em sua margem direita. Foram nove pessoas, dentre elas, Humberto Terena, pai de Hudson Terena. Índios Nambiquara e Terena, enquanto permaneceram no sítio, começaram a procurar um lugar para edificar suas aldeias, agora, ao sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã.

Os índios Hudson e Isaias Terena contaram que somente em 2002, na residência de Humberto Terena, em Vilhena, Lino Sabanê anunciou a João Bravo Cinta Larga e sua turma sobre sua intenção de retornar às suas terras ancestrais e estabelecer uma aldeia às margens do rio Roosevelt, nesta época, singrado apenas por um barco doado pela FUNAI. João Bravo, que até então não tinha ideia de que o outro lado do sítio onde morou era o Parque do Aripuanã, não se opôs à abertura da aldeia. Segundo Hudson Terena, “já eram conhecidos”. Para a consolidação do retorno às terras de ocupação tradicional, consistiu no primeiro encontro de tantos outros e de tensas negociações com os Cinta Larga da região de Cacoal, Rondônia, e de Juína, Mato Grosso.

Em 2002, Lino Sabanê e Humberto Terena formalizaram a existência da aldeia Sowaintêm seu antigo território, de ocupação tradicional, localizado ao Sul do Parque do Aripuanã e as demandas por mais apoio institucional da FUNAI, FUNASA e Prefeitura de Vilhena para a aquisição de barcos, rádio amador, construção de uma ponte, escola, posto de saúde.

Manoel Kolimisí, conhecido por todos como Manezinho, o ancião do grupo, tem vivo em sua memória o território tradicional e onde estão os recursos necessários à sobrevivência. Quando solteiro, foi atingido por uma flecha Cinta Larga, sobrevivendo ao ataque. A profunda cicatriz em seu ombro é exibida como um troféu que traz a memória dos tempos dos confrontos às margens do Roosevelt. Os Sabanê e Terena permaneceram juntos até 2004, quando conflitos internos levaram Humberto e sua família para Vilhena e, em 2006, para a Gleba Iquê, uma área cedida pelo Exército.

Como registrado no último censo demográfico da FUNAI de 2014, hoje estão ao sul do Parque do Aripuanã uma representatividade dos grupos Sabanê, Tawandê, Idalamarê e

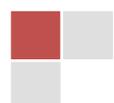


Manduca. Os Sabanê parecem ser um amálgama de diversos grupos Nambiquara da Serra do Norte. Como afirmou Manoel Sabanê, “somos Kulimisi, branco que pôs o nome, não conseguiu falar Kulimisi. Sabanê mais fácil.” (aldeia Sowaintê, sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, 13.02.2014). Hoje, tanto os dados populacionais fornecidos pela Coordenação Local da FUNAI, em Vilhena, quanto os deste estudo indicam que a população da aldeia Sowaintê perfaz 53 indígenas. Alguns casais, como também ocorreu com os da Terra Indígena Pyreneus de Souza, optaram por registrar as denominações do pai e da mãe, com o intuito de mater a referência do seu grupo de origem.

Entendem os grupos da Terra Indígena Pyreneus de Souza e do sul do Parque do Aripuanã que a edificação da aldeia Sowaintê está protegida pelo Decreto n. 64.860, de 23 de julho de 1969, que criou o então denominado Parque Indígena do Aripuanã, assinado pelo general Arthur da Costa e Silva, à frente da presidência do Brasil. O referido Decreto, no seu Art. 1º, determina que “Fica criado, na região limítrofe do Estado de Mato Grosso com o Território Federal de Rondônia, o Parque Indígena do Aripuanã, com a característica principal de área reservada aos índios ‘Cintas-Largas’ e ‘Nambikuára’, para efeitos do artigo 186 da Constituição”. Esse documento, de acordo com informações dos indigenistas da FUNAI, foi consubstancial para convencer a liderança Cinta Larga a “permitir” o retorno dos grupos Nambiquara da Serra do Norte às terras localizadas ao sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, um território que, após a saída os índios no tempo do SPI, passou a ser entendido como exclusivamente Cinta Larga. Lino Sabanê apresenta o decreto de 1968 para comprovar aos Cinta Larga a posse imemorial dos grupos Nambiquara da Serra do Norte.

Em maio de 2002, a aldeia Sowaintê foi estabelecida em uma clareira foi aberta nas matas ciliares do rio Roosevelt. A família de Lino Sabanê, que liderou o processo de retorno ao território tradicional, conduziu inicialmente 40 indígenas. De início, viveram de cestas-básicas adquiridas com recursos provenientes da aposentadoria dos mais velhos, da pesca, da caça, da coleta de insetos, tubérculos e caules de palmeiras (palmito), até que a roça pudesse abastecê-los. Entretanto, mesmo que o documento de comprovação de posse imemorial de uma parcela dos grupos Nambiquara da Serra do Norte tenha sido entregue às lideranças Cinta Larga, a situação de insegurança ainda permeia o imaginário dos indígenas. Esse fato vem impedindo o retorno de outras famílias que moram na Terra Indígena Pyreneus de Souza e que têm intenção de se transferirem para a aldeia Sowaintê.

Lino Sabanê se apresenta como um líder da aldeia Sowaintê, um *uilikandé*. Hoje, a aldeia Sowaintê conta com 53 indivíduos distribuídos em três núcleos populacionais: às margens do rio Roosevelt, acha-se a família de Manoelzinho e Ivone, onde também se pode

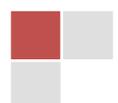


encontrar o cemitério; a poucos metros, Arildo e Janaína e Graciele, suas esposas e, mais distante do rio, situa-se a família de Lino e Vanilda. Na estrutura da FUNAI, a aldeia é assistida pela Coordenação Técnica Local, situada em Vilhena, a 72 quilômetros de distância. Isso significa que tanto o atendimento da FUNAI quanto o da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) sofre também pela distância da aldeia até o município, ligado por uma estrada de terra utilizada pelas fazendas de criação de gado e plantação de soja, com vários trechos precários, especialmente durante o período das chuvas. A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Sowaintê foi criada para atender a comunidade e conta com quatro professoras não índias. Junto às propostas educacionais encontram-se em andamento pesquisas de cunho linguístico, que objetivam a revitalização do falar Sabanê.

Na aldeia Sowaintê, Lino Sabanê expressou esperança em reunir seus parentes que moram em Marco Rondon e Abunã que se dispersaram em virtude dos ataques dos Cinta Larga, da presença dos agentes do SPI e dos seringueiros que invadiram suas terras. Também aguardam a chegada de seus familiares que moram em aldeias na Terra Indígena Pyreneus de Souza. O nome Sowaintê foi escolhido por Ivone Sabanê, mãe de Lino Sabanê. Significa “sangue escorrendo pela folha seca”, em referência às mortes dos índios Sabanê ocasionadas pelos ataques Cinta Larga.

Por três vezes, um grupo de homens Cinta Larga chegou à aldeia Sowaintê com o propósito de impedir a permanência das famílias em “suas terras”. Depois de muito conversarem, os Cinta Larga disseram: “não quero que branco entre aqui, nem madeireiro. Então, não quer sair? Tem que ajudar, não deixar branco entrar!” (Maria de Lourdes Idalamarê, aldeia Central, Terra Indígena Pyreneus de Souza, 31.10.2012). Na ponte onde outrora a Linha Telegráfica cruzou o rio Roosevelt, um Cinta Larga, com os braços demarcou a área: “daí para cá para cima é nossa. De lá para cima é de vocês!” Um servidor da FUNAI testemunhou o acordo.

Depois deste episódio, os Cinta Larga empreenderam tentativas, até então infrutíferas, para retirar os Sabanê das margens do rio Roosevelt, terras de ocupação tradicional. Lino Sabanê, o intermediador, apresentou o argumento de que estaria impedindo a entrada ilegal de não indígenas na região e, assim, protegeria aquela parte do parque, nunca utilizada por eles, já que sempre pertenceu aos Nambiquara. Este fato foi anteriormente alertado por Junqueira (1981, p. 58), ao indicar que o “ponto particularmente vulnerável é o sul do parque, perto da rodovia AR-1 [Juina-Aripuanã]. Não há recursos disponíveis para monitorar as incursões dos estranhos em terras indígenas”.



Em 2010, os Nambiquara, junto ao Técnico em Agrimensura da FUNAI, limpavam os marcos e a picada que liga as cabeceiras do rio Roosevelt ao Tenente Marques e recolocaram as placas demarcatórias: “Terra Indígena. Proibida a entrada de pessoas estranhas.” Desde a instalação da aldeia Sowaintê, fiscalizam o alto curso do rio Roosevelt e do Tenente Marques, chegando a destruir uma ponte construída sobre este último para roubo de madeira no interior da Terra Indígena Parque do Aripuanã.

Índios da aldeia Central da Terra Indígena Pyreneus de Souza informaram sobre a presença de um grupo Nambiquara, denominado Ialacolorê. De índole pacífica, vivem nus, em estado de isolamento com a sociedade não índia e à noite aproximam-se das adjacências de sua aldeia para pegar alguns objetos. Andam muito, não têm parada fixa. Para Manoel e sua esposa Ivone Kolimisi, os Ialacolorê seriam os mesmos que os Lacondê, que moram na margem direita do rio Tenente Marques.

Moravam próximo ao rio Tenente Marques. E que nem todos os índios foram levados para os seringais, alguns fugiram, dentre eles um grande pajé que existia na época e que nenhum índio teve conhecimento de sua morte, apenas que sumiu levando um grupo de índios e nunca mais foram vistos. Ivone e o marido Manezinho acreditam que os Ialacolorê são descendentes destes índios que fugiram, não eram índios bravos, mas não aceitam trabalhar forçado na época da borracha, por isso foram embora para longe do homem branco. (MOREIRA DA COSTA; ARAÚJO, 2010, p. 5).

E a história continua...

Considerações Finais

Da área de 25.000 hectares reservada aos grupos Nambiquara, em 1918, pelo Presidente do Estado de Mato Grosso (Resolução nº 761, de 27.06.1918), próxima a cada uma das Estações Telegráficas Nhambiquaras, Vilhena e José Bonifácio, foram os índios obrigados a ocupar o então denominado Posto Indígena Pyreneus de Souza, em 1942. A mesma resolução também destinou terras para os Bakairi e as colônias São José e Imaculada Conceição, fundadas pelas Missões Salesianas que atendiam os índios Bororo e Xavante. O SPI providenciou seguidamente a demarcação dessas terras para os Bakairi e Bororo e não o fez para os Nambiquara. As Estações Telegráficas funcionaram como postos de distribuição de artigos industrializados aos índios Nambiquara e de manutenção de rotas seguras para o apoio logístico e escoamento da produção dos seringais, consolidando o povoamento do noroeste de Mato Grosso.



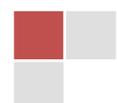
Entre os Nambiquara da Serra do Norte, a atuação do SPI se fez presente entre os anos de 1943 e 1969, no Posto Indígena Pyreneus de Souza, jurisdicionado inicialmente à 8ª Delegacia Regional, em Porto Velho. Passou a empregar a mão de obra indígena na extração do látex, inicialmente pelo convênio firmado entre o SPI e a Rubber Development Corporation e, após o seu término, por iniciativa de funcionários do órgão.

Os índios, durante a constituição histórica desse período foram condicionados à qualidade de adscritícios à servidão análoga ao trabalho escravo, explicado pelo modelo da coonialidade que desencadeou práticas de supressão cultural dos indígenas. Sob a forma de dominação e de exploração do trabalho nos seringais, estiveram os índios inseridos nas relações estabelecidas pelo mercado mundial, a fim de alimentar a produção de látex que, conseqüentemente, conduziu os saberes indígenas a uma condição de subalteridade.

A presença de diversos setores da sociedade e agentes no período do SPI, ao fazerem uso das picadas abertas para a instauração das Linhas Telegráficas, se apoderaram de forma violenta de partes significativas do território Nambiquara, especialmente dos grupos do Cerrado e da Serra do Norte. Neste sentido, indubitavelmente, ao ser examinada a influência da gestão levada a cabo pelo SPI, percebe-se a desastrosa atuação do órgão indigenista junto às terras dos índios Nambiquara. O órgão indigenista, com um histórico decrescente de orçamento e de perda de sustentação política, em especial, a partir do Estado Novo, viu-se afundar em denúncias de corrupção e maus tratos aos índios. A missão civilizatória e de integração de um Estado Nacional chegou ao fim, desvinculada das diretrizes iniciadas por Rondon.

Para a problemática de pesquisa eleita neste estudo – entender as razões que levaram uma parcela da população indígena habitante da Terra Indígena Pyreneus de Souza para o sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã, conhecer fragmentos da trajetória etno-histórica dos grupos Nambiquara da Terra Indígena Pyreneus de Souza, localizada na Serra do Norte, tornou-se primordial. A situação de contato com os não índios ocasionou uma mudança em seus modos de viver, em consequência dos deslocamentos e das pressões exercidas por não indígenas oriundos de diversas partes do Brasil.

Num processo de reterritorialização, no percurso do que Balandier (1997) denominou de ordem/desordem, o aumento das tensões internas, o esgotamento do solo e a diminuição das matas ciliares e dos recursos naturais destinados à sua sobrevivência foram identificadas como as razões pelas quais o grupos Nambiquara da Terra Indígena Pyreneus de Souza, a retornar às aldeias antigas, ao sul do Parque do Aripuanã, território vizinho ao dos Cinta Larga, seus inimigos tradicionais.



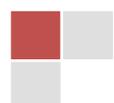
Principalmente em face ao redimensionamento das políticas econômicas após 1964, o território dos Nambiquara passou a ser de interesse das ações estatais e particulares, em especial, a exploração do látex por representantes do SPI junto aos grupos da Serra do Norte. O discurso oficial, em seus aspectos linguísticos e doutrinários, criou uma desigualdade proveniente do colonialismo europeu vigente desde o século XVI. A exterioridade dessa representação rege-se pelo truísmo, como se essa entidade geográfica possa descrever a si mesma, como imagens refletidas no jogo de espelhos, a induzir um complexo aparato de reproduções mentais daquilo que se pensava, numa relação contínua de poder, de dominação, de variação hegemônica das ideias. Esta hegemonia reiterou o sentido etnocêntrico da superioridade do homem “civilizado” sobre o “atraso” dos povos indígenas, assim como a obrigatoriedade da sociedade ocidental levar-lhes o “desenvolvimento”, seja material ou espiritual. Esses discursos estão materializados em ações que consignaram um intercâmbio desigual, com variada tipologia de poder e como um fato sociocultural.

Levar em consideração o espaço de ocupação imemorial Nambiquara é, portanto, entender como a história ordena-se culturalmente. A presença maciça desse contingente teve como resultado a diminuição das terras ancestrais dos índios e acelerou uma desarticulação profunda nessa sociedade que provocou uma depopulação paulatina, causada, principalmente, pela devastação ambiental, doenças infectocontagiosas, emprego de desfolhantes químicos aspergidos de avião e uso abusivo de fogo.

No contexto de exploração do trabalho indígena pelos agentes do SPI e da desapropriação de seus territórios de ocupação tradicional, tanto pelos Cinta Larga como pelos não índios, grande parte dos membros dos grupos da Serra do Norte deixou suas aldeias e, num movimento de dispersão, procurou formas alternativas de sobrevivência. Uns seguiram para o Acre; outros procuraram trabalho em seringais próximos a Vilhena e outras localidades em Rondônia; outros permaneceram na Terra Indígena Pyreneus de Souza.

No ano de 2002, um pequeno grupo da Terra Indígena Pyreneus de Souza decidiu retornar ao antigo território: sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã. A cartografia, especialmente em seus aspectos culturais, adquiriu outra forma a partir do momento em que deixou de apresentar uma ocupação exclusivamente dos índios Cinta Larga.

As pesquisas de campo realizadas junto aos grupos Nambiquara da Serra do Norte – Sabanê, Kolimisi, Tawandê, Latundê, Idalamarê, Ialacolorê e Nechuandê – indicaram que os motivos que os levaram de volta às terras localizadas ao sul da Terra Indígena Parque do Aripuanã deram-se por conflitos internos e pela preocupante disponibilidade de recursos naturais. Na aldeia Sowaintê, ao contrário, há maior incidência de terras férteis propícias ao

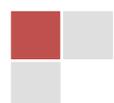


plântio de tubérculos, de animais e de peixes destinados à caça e à pesca, respectivamente, e, ainda, de coleta de uma diversidade de frutos e insetos bastante presentes em sua dieta alimentar. Ainda que os Cinta Larga rondem suas aldeias e os pressionem a deixar suas casas edificadas em uma clareira aberta na mata ciliar do rio Roosevelt, decidiram retornar ao território de ocupação tradicional, ainda mais próximos dos índios do grupo Ialacolorê, ainda sem contato com a sociedade não índia. Portanto, o que se estabelece durante o contato é entendido neste estudo como fator desintegrador de elementos sociais, políticos e culturais da sociedade Nambiquara. Índios e não indígenas são conduzidos ao confronto, a constantes desajustamentos que levam os primeiros a uma condição de subordinação e a engendram estratégias de sobrevivência.

A cartografia Nambiquara ganha outro traçado em consequência do retorno dos Sabanê, Tawandê, Latundê, Idalamarê, Ialacolorê, Nechuandê, às margens do legendário rio Roosevelt, outrora denominado rio da Dúvida, até os resultados da expedição de Rondon, na companhia do ex-presidente Theodor Roosevelt, em busca de suas cabeceiras. A linha da história vem demonstrando que incontáveis documentos cartográficos são contrários à realidade com fins de assegurar supremacias geopolíticas, os grupos Nambiquara da Serra do Norte, à sua maneira, se reorganizam dentro de uma dinâmica social e, na condição de protagonistas de suas próprias histórias, redesenham modernidades das tradições, uma nova cartografia de ocupação territorial, em oposição à oficial.

Referências Bibliográficas

- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. RJ: Bertrand Brasil, 1997.
- DAL POZ, João. *País dos Cinta Larga*. Uma etnografia do ritual. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991. 408p.
- JUNQUEIRA, Carmen. Mitos Kamaiurá. In: PAREDES, Eugênia Coelho; JODELET, Denise (Orgs.). *Pensamento mítico e representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT; FAPEMAT; EDIUNI, 2009, p. 181-197.
- _____. *Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e os Cinta Larga*. São Paulo: Olho D'água, 2002.
- _____. Cinta Larga. In: *Cultural Survival*. In the path of Polonoeste: endangered peoples of western Brazil. Occasional Paper 6, October 1981, p. 55-58.



LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 2000 (Perspectivas do Homem).

MOREIRA DA COSTA, José Eduardo F.; ARAÚJO, Luiz Antônio. Relatório. *Informações sobrerelatos dos índios Enawenê-Nawê e Sabanê a respeito de avistamento de índios isolados na Terra Indígena Enawenê-Nawê e Parque Indígena Aripuanã*. Fundação Nacional do Índio. Coordenação Regional de Cuiabá. 13 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Clacso, set. 2005, p. 227-278 (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.



Ensino de História, Educação étnico-raciais, e currículo

Antutérpio Dias Pereira – SEDUC/MT³²

Introdução

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

Neste texto trabalharemos com alguns conceitos como o de racismo e discriminação que pode ser entendido como um processo de separação existente entre os indivíduos, que se estabelece pela diferença, seja esta de ordem social, etnicorracial, religiosa, cultural, econômica, política, linguística ou fenotípica.

Começaremos explicando que na sociedade rondonopolitana o racismo não se restringe as relações étnico-raciais, visto que avança para domínios inesperados por que quando o governo estadual depois de encerrar autoritariamente o espaço indígena, implantou colônias públicas na região por meio da distribuição de lotes, uma parcela dos nordestinos será a maior beneficiada, mas como não tinha recursos para fazer a terra render por muito tempo devido economia camponesa ser limitada, eles acabam tendo que trabalhar para os outros, principalmente para os grandes fazendeiros nas décadas de 1940, 50 e 60 do século passado, ocasionando com isso uma ruptura nos trabalhos comunitários (mutirão) que eram feitos pelos pequenos proprietários, em que um ajudava o outro no plantio e na colheita da roça, diminuindo assim seu êxito na agropecuária. Entretanto, o que se coloca como racismo institucional e sistêmico se dá contra o trabalhador rural, no caso majoritariamente negro, embora tal medida alcance também o branco pobre.

Escolher uma etnia para exercer tal papel, qual seja: desbravar a região, construir os sistemas agrícolas de base, em lotes mínimos, e que gera a produção de gêneros alimentícios de pobre (arroz, feijão, mandioca, etc), valorizando a região com a produção do excedente (arroz, algodão) e que depois esses trabalhadores se converterão, no centro urbano, em estoque de mão-de-obra barata para o Capital, através do êxodo rural. É nisso que se constitui o racismo sistêmico e institucional contra o negro, porque essas pessoas deslocadas para a fronteira agrícola de Rondonópolis são nordestinas e predominantemente negras (por tabela, o

³² Antuterprio Dias Pereira é doutorando em História pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e professor concursado da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso.



branco pobre, minoria, vem junto). Isso é racismo institucional e sistêmico, por que com essa gente? E por que, para essa gente, é que são constituídos tais planos.

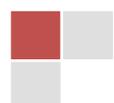
Essa gente é que vai expandir a fronteira agrícola para os outros na forma de colonização, fluxos migratórios e que depois se proletarizará para ser usada, depois, na cidade como Exército Industrial de Reserva de mão-de-obra.

Não se fez isso com os outros migrantes esses quando migraram para Rondonópolis nos anos de 1980 a 1990, serão capitalizados, financiados pelo Governo e terão a tecnologia da soja ao seu dispor e garantia, ao menos de início, da compra do Governo e de uma política de preços mínimos.

A discriminação está intrinsecamente vinculada ao conceito de racismo que é a falsa ideologia de que diferenças (reais ou imaginárias) orgânicas e intelectuais, geneticamente transmitidas entre grupos humanos, são intrinsecamente associadas à presença ou à ausência de algumas características ou capacidade socialmente significativas e, portanto, que tais diferenças constituem uma base legítima de distinções injustas entre grupos socialmente definidos como raças.

Existem três tipos de racismo (individual, cultural e o institucional). Neste artigo trabalharemos com o racismo Institucional que tem dois sentidos: o primeiro é a extensão institucional de crenças racistas individuais, o que gera a criação e o emprego de instituições devidamente constituídas, a fim de manter uma vantagem racial com relação às outras “raças”. O segundo é decorrente de algumas práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, as escolhas, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos a outras posições. Podemos citar como exemplo prático quando um gestor público muda o horário das creches municipais de 12 para 6 horas de atendimento. Prejudicando na sua maioria as mães e pais (na sua maioria negros) que precisam trabalhar e não tem com quem deixar as crianças e não tem condições de pagar as mensalidades das creches particulares. Em nome da eficiência da gestão prejudica-se milhares de pessoas. Sendo que a economia podia ser feita de uma forma mais eficiente cortando os altos salários dos cargos do primeiro escalão do governo municipal.

O Estado ao ser acusado de praticar o Racismo Institucional utiliza como defesa a ideologia da “democracia racial” (oportunidades iguais para todos) que é utilizada para silenciar e diminuir a presença do negro na sociedade (MOURA, 1994,p.89). Não podemos ter democracia racial se não se temos plena e completa democracia social, política, econômica e cultural.



As desigualdades sociais e econômicas existentes entre brancos e negros no Brasil, que se traduzem em um surpreendente quadro de desigualdade racial, mostram que as mulheres negras formam o elo mais frágil desta relação. Este quadro é extremamente agravado pelo tamanho das diferenças existentes entre os gêneros. Há uma necessidade gritante de se ressaltar, por exemplo, que apenas as desigualdades de gênero não conseguem caracterizar a situação social, política e econômica das mulheres negras brasileiras. Precisamos incluir, no caso das mulheres negras a dimensão racial que constitui uma variável fundamental que determina a posição social, econômica e política que ocupam.

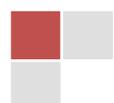
A pobreza e a marginalidade a que é submetida a mulher negra reforça o preconceito e a interiorização da condição de inferioridade, que em muitos casos inibe a reação e luta contra a discriminação sofrida. O ingresso no mercado de trabalho do negro ainda criança e a submissão a salários baixíssimos reforçam o estigma da inferioridade em que muitos negros vivem. Contudo, não podemos deixar de considerar que esse horizonte não é absoluto e mesmo com toda a barbárie do racismo há uma parcela de mulheres negras que conseguiram vencer as adversidades e chegar à universidade, utilizando-a como ponte para o sucesso profissional (SILVA, 2003).

O reconhecimento dessa invisibilidade, bem como o questionamento e embate promovido pelo feminismo negro, permitiu perseguir uma visão mais plural do debate de gênero e das perspectivas de subordinação a que estavam submetidas mulheres negras. Neste contexto, a percepção da vivência de uma “dupla discriminação” experimentada por estas mulheres se tornou bastante discutida, respaldada pela expressiva desigualdade que estrutura o espaço social destes sujeitos e pelas denúncias do movimento negro principalmente no que se refere ao racismo e ao machismo na Educação.

Educação, Gênero e a descolonização dos currículos?

A educação é uma prioridade para estas famílias de baixa renda e se apresenta como uma das formas de possível mobilidade social ascendente para os seus filhos, por isso outro desafio é vencer as desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil.

Os resultados do último censo do IBGE (2010), mostrou que houve progresso na educação no Brasil em todos os níveis educacionais e para todos os grupos raciais porém as desigualdades permanecem. A taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas de 15 ou mais anos de idade era de 14,4% e 13,0%, respectivamente, contra 5,9% dos brancos. Ou seja, a taxa dos negros é mais do que o dobro da dos brancos.



É preocupante também a proporção de analfabetos funcionais³³, que é o dobro da taxa de analfabetos e a diferença entre brancos e negros se mantém inalterada. Em relação aos anos de estudo a média do país é de 7,4 anos, sendo que os negros possuem em média dois anos de estudo a menos que os brancos.

Vários estudos apontam que a origem das desigualdades devem ser pesquisadas a partir de um conjunto complexo de fatores, que tem como princípio norteador o racismo, podemos citar como exemplo, a renda familiar, que para o Ipea

“São percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, mulheres negras quando comparadas aos domicílios chefiados por homens. A renda per capita de uma família chefiada por homens brancos é de R\$ 997,00, enquanto que as famílias chefiadas por mulheres negras é de apenas R\$ 491,00. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganha até 1 salário mínimo, quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos a taxa cai para 41%.”³⁴ (IPEA, 2009)

Para a Rosana Heringer a redução das desigualdades entre os gêneros, (levando em conta os fatores educacionais e econômicos) não será alcançada com adoções de medidas paliativas, mas deve se investir maciçamente na busca de melhores condições educacionais de forma ampla através de programas específicos para os grupos mais afetados pela desigualdade, principalmente as mulheres negras.

Mas, para que isso aconteça, precisamos superar nossos preconceitos e lutar por uma descolonização dos currículos escolares³⁵, Nilma Lino Gomes, procura instigar a nossa ação intelectual neste sentido através de vários questionamentos,

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

³³ A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Tal condição limita severamente o desenvolvimento pessoal e profissional. O quadro brasileiro é preocupante, embora alguns indicadores mostrem uma evolução positiva nos últimos anos. Ver <http://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html>

³⁴ Segundopesquisa do Ipea (2009).

³⁵ Por descolonização dos currículos escolares entendemos como o fim do eurocentrismo, do machismo, do racismo, a busca por uma escola multicultural, humanista e progressiva. Que respeite as diferenças e busca o igualitarismo sexual, étnico e religioso.



Como responder a estas indagações se a educação que praticamos está voltada para um realidade alienígena e alienante? Como podemos trabalhar a descolonização dos currículos se não conseguimos descolonizar a nossa alma? A nossa mente ainda está presa a uma formação massacrante, unicultural, conservadora, machista, homofóbica, eurocêntrica e extremamente racista.

Por estes motivos é que consideramos que uma análise sobre a educação brasileira não pode se esquivar destas questões levantadas e principalmente caracterizar o racismo que no Brasil é velado, camuflado de acordo com Flávio Antonio da Silva Nascimento,

“Uma das estratégias mais brilhantes de dominação da elite brasileira é praticar o Racismo e negá-lo, ocultá-lo, deixando aquele que é alvo deste desnordeado, sem defesa e se situando como a maioria, talvez, na esfera da não percepção do fenômeno, ao que reportamos devido ao peso da continuidade dos efeitos da Ideologia da Democracia Racial sobre a nossa gente. Não se sabe se é negro ou não, desconfia – se que não é bem branco; acaba – se assim aceitando a mestiçagem que a Ideologia da Democracia Racial enquadra.” (NASCIMENTO, 2010. P. 15)

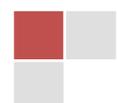
O racismo é parcialmente invisível não aparecendo claramente como um dos maiores problemas sociais brasileiros, tanto pelos procedimentos do IBGE, como por aspectos da Ideologia da Democracia Racial, como a crença de que o Brasil é um país miscigenado e da louvação que se faz sobre essa suposição. O fato da elite praticar o racismo hipócrita e glamorosamente negá-lo, também concorre em maior escala para encobri-lo na sociedade e a escola tem um papel fundamental ao transformar esta farsa em verdade institucional.

Segundo Gomes apud Santomé há uma íntima relação entre racismo, currículo e culturas negadas e silenciadas,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995 1, p. 63).

É necessário abrir um diálogo onde a cultura negra, as questões de gênero, os movimentos sociais, as questões sociais, educacionais se inter-relacionem nos currículos porque apenas discutir cultura negra na sala do educador não resolve as tensões que existem o cotidiano das salas de aula decorrente destas negações e silêncios. Precisamos acabar com a falsa cordialidade (ou falsa harmonia) que existe no meio educacional. O conflito é necessário e ele oxigena as relações educacional e desmascara o racismo que é um dos principais fatores que impede a implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

A descolonização dos currículos e a Implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08



No dia 9 de janeiro de 2014 fez 11 anos que o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/03, que tornava obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Projetos, programas, cursos, minicursos voltados para a preparação dos professores da Educação Básica e concursos específicos para a História da África e do Negro brasileiro foram abertos nas principais instituições federais, estaduais e municipais em várias partes do país. Mas percebemos que ainda há muito a ser feito em termos de pesquisa e ensino para que a Lei 10.639/03 (ampliada pela Lei 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas), seja efetivamente implantada e venha a modificar o ensino de história e a transformar o processo de ensino aprendizagem no Brasil. Segundo Gomes (2012), em relação a formação dos professores para atuarem dentro da Lei, há vários questionamentos que devem ser levantados,

(...) como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? É possível superar o modelo monocultural de conhecimento e de ensino? Juntamente aos autores Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 62), podemos indagar: é possível aos professores e professoras incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural? (GOMES, 2012, p. 105).

Vale lembrar que a criação da Lei 10.639/03, só foi possível devido a manifestação dos movimentos negros por uma demanda social historicamente construída através da luta de vários coletivos de negros. Que foram apoiados por alguns setores progressistas das universidades brasileiras que desde a metade do século XX vem pesquisando sobre a permanência do racismo, a história do negro e comprovando as desigualdades raciais.

No universo dos professores de todos os níveis educacionais, existem casos de racismo e preconceito, que não são isolados, e que muitos preferem não ver. Uma pesquisa realizada pela Fipe³⁶, financiada pelo Inep³⁷ indica que 99,3% das pessoas no ambiente escolar demonstraram algum tipo de preconceito etnicorracial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração orientação sexual ou territorial. Sendo que entre estes, 94,2% tem preconceito etnicorracial.

Esse racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias para contar sobre o silenciamento

³⁶Fipe (Fundação Instituto de Pesquisa Econômica).

³⁷Inep (Instituto Nacional de estudos e pesquisa).



a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação aos negros. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas. (BRASIL, 2014, p. 12)

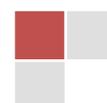
Para lutarmos contra essas amarras devemos pensar a cultura como um processo dialético, que constrói identidades, cria culturas e ao mesmo tempo são criadas por elas. É por isso que não podemos esquecer que essas culturas são criações históricas. A sociedade brasileira necessita com urgência de uma escola democrática que reconheça, valorize e trate de forma ética e profissional a diversidade étnico-racial. Uma escola que não reproduza em seu interior práticas de discriminação e preconceito racial, mas que, antes, eduque para e na diversidade. Uma escola que se realize, de fato, como direito social para todos, sem negar as diferenças.

Concordamos com Gomes (2012), quando ela alerta que não podemos aceitar que os conteúdos determinados só serão considerados como mecanismos de ruptura do processo de ensino eurocêntrico nas redes de ensino brasileiras quando não forem tratados como “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina que vai sobrecarregar a grade. Há uma necessidade de uma mudança estrutural, conceitual, intelectual, epistemológica e política.

Alguns professores de forma solitária, tem buscado amenizar essas falhas no sistema educacional apontadas pela Lei 10.639/03 e 11.435/08 mesmo com dificuldades extremas: falta de recursos financeiros, de orientação, de formação. Eles tem se organizado e trabalhado com o intuito de oferecer aos alunos uma história diferente que possibilite aos estudantes conhecer e respeitar, valorizar a matriz africana que está na origem da sociedade brasileira.

Melhor seria se esses profissionais pudessem vivenciar de maneira mais próxima algumas experiências culturais que expressam publicamente a relação com essa matriz. Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto. (BRASIL, 2014, p. 18)

No âmbito dos cursos de formação de professores as Instituições de Ensino devem reconhecer que precisam reorganizar seus currículos para uma sociedade democrática e ele



deve ser debatido com a comunidade que a cerca. A história, a contribuição da população afro brasileira deve ser contemplada nos currículos segundo Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (BRASIL, 2014, p. 18)

A sociedade brasileira precisa assumir que há um enorme preconceito contra os povos indígenas e um desconhecimento da sua história e cultura, ou melhor, da sua diversidade cultural e histórica imperam na sociedade brasileira, que pelo senso comum, os consideram atrasados, selvagem, vagabundos, preguiçosos e inúteis.

Com a Lei 11.435/08, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, atendendo a uma reivindicação dos povos indígenas e dos setores sociais que lhes apoiam, as escolas são obrigadas a colocar nos seus currículos a História e a cultura indígenas.

Em relação as Religiões de Matrizes Africana e Ensino de História

Fazemos parte de um país laico, que não deve ter, e não tem religião, mas que tem o dever de garantir a liberdade religiosa de cada ser. Conforme o artigo 5º, inciso VI, da Constituição: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantia, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Ter liberdade religiosa é um direito humano. Somos uma nação resultante de várias etnias, culturas, religiões que nos oportunizam a igualdade, cada um com suas diferenças, suas peculiaridades. Como em nossas vidas enfrentamos grandes desafios, assumir a postura de professor progressista é desafiador e requer muita paciência, ética e discernimento.

O descaso com alunos que assumem suas crenças religiosas de matrizes africanas como Candomblé e Umbanda é grande. Quando exploradas em sala de aula sempre se ouve termos pejorativos, desrespeitosos. Trabalhar a cultura africana não é fácil e em termos religiosos essa dificuldade aumenta. O meio em que o aluno vive reflete em sala de aula com o desrespeito entre eles mesmos e suas escolhas, principalmente no que se refere a sua crença religiosa. A intolerância cega, desumaniza, gera guerras, sacrifica, mata.

A perseguição religiosa caracterizada como intolerância, não aceitação as diferenças ou crenças religiosas de terceiros só causa danos ao ser humano, pois é confinado a tortura,



execução, negação de seus direitos e principalmente a incitação da fúria. Na realidade, as pessoas estão se deixando levar pelo ódio, pela ignorância, fazendo da religião um instrumento de culpa, acusação, vigilância e punição.

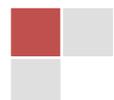
Neste sentido, para combater e superar manifestações de racismo, preconceito e discriminação, além de propor mudança efetiva comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural, como resultado de um processo histórico de lutas, foram apresentadas desde o início do século XXI, novos marcos legais, como por exemplo, as Leis nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 no tocante à diversidade cultural no ensino. Vale ressaltar que os novos marcos legais não surgiram do nada. São o resultado de lutas históricas e de pressões do Movimento Negro por uma educação mais incluyente e não racista.

Em se tratando das religiões afro-brasileiras, especialmente o Candomblé e a Umbanda, que são as mais conhecidas, ainda percebemos que os adeptos dessas religiões de matriz africana do segundo país em população negra no mundo sofrem com esse mal terrível na humanidade que é o preconceito, a intolerância e o desrespeito por parte de outros segmentos religiosos.

Não há, pois, no fundo religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneiras diferentes, a determinadas condições da vida humana. Na verdade, não é impossível dispô-las segundo ordem hierárquica. Uma podem ser ditas superiores às outras, pelo fato de colocarem em jogo funções mentais mais elevadas; são mais ricas de idéias e sentimentos, integram mais conceitos, menos sensações e imagens, e sua sistematização é mais erudita.

Assistimos os meios de comunicação veiculando programas e conteúdos em que a crença e a cultura espiritual de origem afro são alvo de acusações desumanas. São invasões, agressões físicas, destruição de templos, terreiros, símbolos religiosos. É uma falta de respeito para com o outro. São demonstrações que mostram que a intolerância religiosa provoca exatamente o contrário do que toda religião busca: a unidade. Os ataques desrespeitosos e sem conhecimento das religiões afro-brasileiras são constantes deixando claro que não há respeito à liberdade de culto e expressão religiosa que se apresenta na Constituição e o mais vergonhoso é que o sistema de ensino se cala em relação a esta violação.

Diante do exposto, percebe-se a fragmentação dessas religiões, pois muitos que as frequentam não assumem sua permanência na religião pelo preconceito e vergonha, por serem religiões que não apresentam o status para a sociedade e são consideradas como religiões de negros, pobres, homossexuais, que nascem nas senzalas.



Cabe lembrar que assim como racismo está presente nas relações sociais, não é diferente no interior das escolas. Sua expressão no ambiente escolar é multifacetada, amparando-se na negação dos costumes, tradições e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. O Brasil vive uma situação singular, pois a discriminação pautada na cor e o racismo são uma realidade inegável.

O maior desafio é formar professores de história que consigam combater o preconceito nos contra essa parte da população. Precisamos mudar o direcionamento educacional da história e da cultura brasileira. Por exemplo: quando houve a comemoração dos 500 anos de descobrimento, houve uma visão romântica deste fato histórico. Os ameríndios habitavam a nossa região há mais de 50 mil anos, segundo pesquisas arqueológicas.

Segundo Gomes e Silva,

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. (SILVA, 2000, p. 29-30; GOMES, 2002. p. 51-69).

A nossa prática docente atualmente requer do profissional do ensino da história, um comprometimento com as transformações sociais, criando o hábito do exercício reflexivo ininterrupto do seu fazer pedagógico, buscando uma compreensão do contexto social em que esse profissional se encontra inserido.

As habilidades exigidas ao profissional do magistério pelas transformações sociais e econômicas, vão além daquelas adquiridas em sua formação inicial confirmando a necessidade da formação continuada de modo a apreender novos conceitos que corroboram também com o papel social da escola.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. (Coords.). *Relações raciais na escola*:
 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. P 12
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.



- das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade*
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). *Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. 2.ed. São Paulo: editora 34, 2009.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf
- JONES, James M. *Racismo e Preconceito*: São Paulo: Editora Universidade de São Paulo-SP, 1973.
- MOURA, Clovis. *Dialética radical do Brasil negro*. São Paulo: Anita Ltda, 1994.
- MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª edição revisada. Brasília:MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva. *Aceleração Temporal da História*. São Paulo USP, 1997 Tese de Doutorado.
- NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. *O Beabá do racismo contra o negro brasileiro*. Rondonópolis/MT: Gráfica Print, 2010.
- OSÓRIO, R. G. *Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TELLES, E. *Repensando as Relações de Raça no Brasil*. Teoria e Pesquisa, São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, n. 41- 42, jan./jul. 2003. UFMG, 2003.
- GOMES. Nilma Lino. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.



Cuiabá em memórias, imagens e narrativas (1960-1980)

Carlos Américo Bertolini³⁸

A historiografia universitária, que abriga pesquisas referentes a Cuiabá, é tão antiga quanto o Departamento de História (DHIS/ICHS/UFMT) e o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR/ICHS/UFMT), que completam 40 anos em 2016. Estes dois órgãos institucionais empregam profissionais que produziram significativo cabedal de conhecimento sobre as temporalidades, os temas específicos sobre cidade e dezenas de investigações sobre eventos e acontecimentos que nela ocorreram. O Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS), fundado em 1998, completou, no ano passado, simultaneamente, a apresentação de duzentas dissertações de mestrado e sua primeira defesa de tese de doutorado. As contribuições dos funcionários do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT), bem como sua produção institucional não devem, tampouco, ser negligenciadas. Ainda que o recorte destas investigações tenha como foco a história regional (PERARO, 2011, p. 1-17), mais de metade delas, a grosso modo, também têm a cidade como referência.

Os primeiros estudos sobre as formulações da memória coletiva foram registrados pela equipe do NDIHR, com gravações em áudio de entrevistas, mas não foram publicados os resultados desta ação preliminar de registro. A partir do início dos anos da década de 1990, um grupo de pesquisadores do DHIS (RIBEIRO, 1990, p. 134), integrados às demais equipes que elaboraram o diagnóstico preliminar para o Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano da Prefeitura Municipal de Cuiabá, deu início aos trabalhos. Ocorreu um esforço sistemático de organização de um acervo de testemunhos, de seu cotejamento com documentos impressos e a formulação de um marco teórico apropriado para o tema de cidades de fronteira. O relatório consolidado destas investigações serviu de subsídio para que outras equipes, do executivo e da Câmara Municipal, cumpriram a norma constitucional da Carta de 1988, que obrigava as cidades com população superior a vinte mil habitantes a aprovarem seus Planos Diretores. Os procedimentos metodológicos enveredaram pela recuperação do imaginário coletivo constituído pela noção de progresso, o que levou a uma concentração de esforços analíticos, que investiram na sistematização dos estudos anteriores que se referissem

38 Bacharel em Ciências Econômicas (UNICAMP/SP/1980), Mestre em Educação (IE/UFMT/2000), doutorando do Programa de Pós-Graduação em História/ICHS/UFMT. Professor Assistente IV do Departamento de História/ICHS/UFMT. Email: cabertolini_his@cpd.ufmt.br.

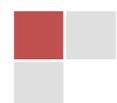


a esta urbe, bem como na realização de cinquenta entrevistas, envolvendo desde os agentes da modernização (políticos profissionais e burocratas), os sujeitos da enunciação dos discursos escritos que expressavam a tradição e a memória locais, e ainda um contingente de populares (RIBEIRO, 1990, p. 129-133). Tal grupo de investigadores constituiria a segunda geração do DHIS, somando, à jovem guarda da qual fiz parte, há vinte e cinco anos atrás, os remanescentes do grupo dos fundadores. Outra constelação de profissionais, acrescidos de novos colegas, que ingressaram ao longo dos anos da década de 1990, fundariam o PPGHIS. Cada um desses momentos mencionados, gerou sua respectiva lavra de investigações, ampliando a abordagem dos temas da memória coletiva e a amplitude das apropriações teóricas, ao incorporar o diálogo com as formulações de antropólogos, sociólogos, geógrafos, beletristas, arquitetos e demais componentes das disciplinas que compõem as ciências sociais aplicadas.

A presente investigação rompeu com os marcos cronológicos que pontuavam a apresentação universitária da história de Cuiabá, postulando um recorte temporal que contempla o período em que as transformações ainda não haviam se acentuado, os anos iniciais da década de 1960, ao mesmo tempo em que inclui a década de 1970, aquela das mudanças aceleradas, do intenso fluxo migratório, proveniente das regiões sul e sudeste, dirigido para o cerrado e para a Amazônia Meridional e de crescimento vertiginoso da população local³⁹. Poderia haver quem alegasse que minha perspectiva fosse despolitizada, ou alienada, ao propor que a inauguração de Brasília fosse o evento gerador das várias iniciativas e dos posteriores programas estatais de sustentação da interiorização da colonização e, simultaneamente, de integração regional ao mercado nacional. Desta forma, o marco corrente, assentado na história política institucional, que aponta para a novidade da instauração do regime militar, marcando em abril de 1964 uma ruptura abrupta e violenta, um antes e um depois, que a todos teria atingido, não me parece adequado.

O governador de Mato Grosso, Fernando Correa da Costa, representante do partido UDN, foi um dos sustentáculos do golpe na região Centro-Oeste, ao passo que seu aliado, o comandante Cel. Meira Mattos, partiu daqui para sitiá-los os adversários dos golpistas liberticidas, que ainda resistiam em Goiânia (ARAÚJO, 2007, p. 53-54). Ainda que a violência tivesse se manifestado imediatamente, exercida, nas primeiras horas do golpe, fosse contra militantes urbanos do PCB, fosse contra os defensores da reforma agrária no campo

39 “[...] Os habitantes de Cuiabá, que somavam 57.869 habitantes em 1960, verão esse número saltar para 100.865 em dez anos, para alcançar 212.984 em 1980. Ainda segundo o IBGE, a população do Estado crescerá a taxas semelhantes nesse período. A população de Mato Grosso alcançou 319.248 habitantes em 1960, 599.764 em 1970, chegando a 1.138.691 em 1980”. (CASTOR, 2013, p. 267)

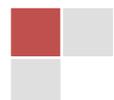


(MACHADO, 2006, p. 96-100), as perseguições não proliferaram por falta de contingentes de inimigos organizados que atuassem a partir da pacata Cuiabá. O golpe não representou ruptura política regional imediata, ocorrendo, pelo contrário, uma significativa mudança relativa nas eleições de 1965, quando um quadro do PSD sulista, rotulado como representante do *status quo ante*, sobre o qual se tentou lançar o anátema de corrupto, obteve a maioria dos sufrágios, impondo, aos nortistas, aos cuiabanos, um representante oriundo dos processos de mudanças sociais, políticas e econômicas que se manifestavam na região do eixo compreendido entre Campo Grande e Corumbá. A modernização conservadora que então se esboçou, ocorreu sob a batuta de lideranças sulistas e de seus aliados locais, cidadãos que ingressavam na vida pública, adventícios e migrantes mato-grossenses, setores emergentes que desejavam consolidar suas posições na capital e que não eram, portanto, os acólitos das tradicionais distribuições familiares de espaço público.

Portanto, a partir da ótica declinada acima, considerando que os condicionantes locais e os eventos motivadores, também se manifestaram antes de 1964, ressalto que Cuiabá experimentou, nos anos das décadas de 1960 e de 1970, um intenso processo de transformações. Alguns logradouros serviram de marco das ações de intervenção urbana, como a construção do Palácio Alencastro, a reforma do Jardim Alencastro e as obras de alteração da Catedral de Nosso Senhor Bom Jesus de Cuiabá, e a inauguração da Ponte Nova, em 1963. Contudo, a abertura da Avenida Cel. Escolástico e da Avenida Mato Grosso, com a retificação do córrego da Prainha, a partir de 1969, e a ampliação da Avenida 15 de Novembro, com a duplicação da ponte Júlio Müller, tiveram impacto irreversível e alteraram o perfil da urbe de maneira definitiva.

Depois de 1969, foi possível constatar a ocupação de novas áreas contíguas ao centro da cidade, como a edificação do Palácio Felinto Müller, no antigo Campo do Ourique, a abertura da ligação do Morro do Seminário com a Avenida Gen. Mello e a contenção da encosta do Morro da Luz, permitindo que, pela rua Ten. Cel. Duarte, se demandasse o caminho para o distrito do Coxipó (CASTOR, 2013, 236-237).

A criação da UFMT deslocou, a partir de 1971, o eixo de expansão nesta direção, implicando na instalação de novos bairros, como o IPASE e o Boa Esperança. O início da construção do Centro Político e Administrativo, a partir de 1972, implicou, no bojo do projeto de propagação urbana em seu entorno, na criação dos bairros da Morada do Ouro e Morada da Serra, bem como na articulação de um novo eixo de crescimento, com a abertura da Avenida Rubens de Mendonça (ROMANCINI, 2001, p. 242-253).



A enchente de 1974, dentre outras consequências, provocou a mudança da feira popular permanente para as imediações do Mercado do Peixe (construído em 1898), que passou a ser designada como “Feira do Porto” (ROMANCINI, 2001, p. 205-210). Essas transformações marcam o final do recorte temporal com a inauguração da nova Estação Rodoviária, em 1979 (CASTOR, 2013, p. 312-135), e a construção de algumas das obras do que seria a futura Avenida Miguel Sutil. Os projetos de duplicação da Avenida da FEB, em Várzea Grande, e da Avenida Fernando Correa da Costa, iniciados em 1980, constituem uma parte do conjunto de intervenções urbanas que alterou não só a paisagem, mas a distribuição da população pela área da urbe e modificou desde seus hábitos de apropriação coletiva da área central, suas relações sociais nos novos bairros, os hábitos de consumo das famílias e os padrões dos comportamentos de vizinhanças (RIBEIRO, 1990, p. 109-113).

Ao final dos anos da década de 1970, conforme constataram diversas investigações, emergiu a percepção de que a instauração do Estado de Mato Grosso do Sul, não ocorrera, como propalavam os agentes do governo federal e seus aliados locais, para beneficiar a população do território remanescente (AMEDI, 2014, p. 93-100). Ao par da crise econômica nacional de 1979 a 1981, o processo de ocupação das regiões do cerrado, ao sul do estado, e da parte da Amazônia meridional revelou que o ciclo de emancipação dos novos municípios, cujo auge se deu simultaneamente ao do evento mencionado, representou uma marca de alegado sucesso da política de interiorização e de integração nacional, conforme o discurso da época⁴⁰. Mas o folego que abastecia a região com recursos provenientes do governo federal vai diminuindo, progressivamente, à medida que os anos da década de 1980 avançaram.

Mesmo com a divisão do estado, Cuiabá não perdeu sua característica de polo regional e setores dos contingentes de migrantes das áreas menos dinâmicas passaram a buscar a capital para consolidar sua posição, no novo contexto que ela passou a representar, como centro de acesso a serviços urbanos diversificados, dentre os quais a implantação da UFMT pode ser considerada um dos marcos mais relevantes (BORGES, 2014, p. 155-156). Dos encontros de cuiabanos com migrantes do próprio estado e das demais áreas do país, se constituiu uma sociedade com características culturais híbridas, moldando, reciprocamente, as atitudes e os comportamentos dos grupos que se fundiram em novos ramos familiares

40 Os dados do IBGE, referentes ao Estado de Mato Grosso (<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=51&search=mato-grosso>) relatam a emancipação de doze municípios, entre 1977 e 1980: Alta Floresta, Araputanga, Jauru, Juscimeira, Mirassol do Oeste, Nova Xavantina, Paranatinga, Pontes e Lacerda, Rio Branco, Salto do Céu, Santa Terezinha, Sinop,



(BORGES, 2014, p. 155)⁴¹. Os indícios deste processo, bem como o aprofundamento da articulação econômica regional com o mercado nacional, podem ser recuperados em fotografias de álbuns de família, bem como nas narrativas das evocações das lembranças dos entrevistados.

A cultura local foi impactada pela alegada descaracterização promovida pelos migrantes que se dirigiram para a fronteira agrícola e pelos novos residentes da cidade (CAMARGO, 2005, p. 94-113). Mas a memória deste processo pode ser percebida pelas mudanças ocorridas dentro do espaço doméstico, pelos padrões de constituição de novas famílias e pelos novos hábitos coletivos que sucederam aqueles da pacata cidade (NADAF, 2002, p. 24-43) que, em 1969, completara seu aniversário de 250 anos de fundação. Nos arquivos privados, em iconotecas familiares e nas narrativas de testemunhas entrevistadas, se pode perceber que tais transformações agiram de forma diversa sobre os vários grupos sociais, sobre as diversas regiões da cidade e manifestaram-se na implantação de novos padrões de comportamentos individuais.

Estas alegações podem ser constatadas pela compilação de testemunhos orais de entrevistados residentes em Cuiabá, pelas imagens de suas iconotecas familiares, por um lado, e pelas memórias de protagonistas da cultura local, na forma de artigos e de reportagens jornalísticas, bem como nas autobiografias de setores letrados⁴² e na produção ficcional de alguns literatos. A evocação das lembranças, a compilação de narrativas das experiências aqui vivenciadas, bem como a contemplação de imagens fotográficas possibilitam uma mirada multifacetada sobre as manifestações, desejos e esperanças dos habitantes da capital dos mato-grossenses.

Dialogando com a abordagem da corrente da história cultural, que tem no estudo das cidades um dos seus temas consagrados⁴³, e com a contribuição de estudos de trajetórias de vida de personagens letrados de famílias cuiabanas e de residentes em Cuiabá, foi possível contrapor as experiências recolhidas como parte da história do vivido àquelas versões que

41 O conjunto de elementos humanos, que contribuíram para o perfil da população cuiabana do período, foi expresso por Fernando Tadeu de Miranda Borges, na epígrafe do artigo, como segue: “Aos primeiros cuiabanos e mato-grossenses, cuiabanos e mato-grossenses filhos de filhos de brasileiros do Centro Sul, Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sul, e cuiabanos e mato-grossenses filhos de filhos de estrangeiros”.

42 Duas autobiografias merecem destaque. A de Maria Capistrano Martins (MARTINS, 2010, p. 38-54) e a de Lenine Campos Póvoas (PÓVOAS, 1983, p. 1-17).

43 “Os lugares de memória de uma cidade são também lugares de história. História e memória são, ambas, narrativas do passado que presentificam uma ausência, reconfigurando uma temporalidade escoada. São representações que dão a ver um “acontecido” que, a rigor, não é mais verificável ou sujeito à repetição. Mas o tempo passado não é irrecuperável, uma vez que, através do imaginário, se faz presente no espírito, dando-se a ler e ver através de discursos e imagens. Uma cidade é, pois, detentora de história e memória, assim como também o é desta comunidade simbólica de sentido a que se dá o nome de identidade [...]”. Em Sandra Jatthy Pesavento. História, memória e centralidade urbana.



tiveram na materialidade da urbe seu objeto específico. As entrevistas coligidas, com seus testemunhos orais e as evocações de lembranças, propiciadas pelas cenas registradas em imagens fotográficas (FABRIS, 2004, p. 58-73), permitem identificar as nuances e as particularidades das transformações vividas por setores da população.

A metodologia da história oral (FERREIRA, 2002, p. 328-330), em uso desde os anos iniciais da década de 1990, bem como a análise das fotografias, pela ótica da história cultural das imagens (BURKE, 2004, p. 236-239), marcam a pesquisa com a incorporação de elementos referentes ao cotidiano e com apropriações de rastros atinentes ao espaço da vida privada (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 457-488)⁴⁴.

As festas religiosas dos santos padroeiros das paróquias, idealizadas pelas lembranças, os carnavais com folias de rua, que deixam nostálgicos os que deles participaram, bem como os demais espaços de convívio coletivo, em praças, em feiras livres, bem como nos banhos de rio e nas pescarias de final de semana, também foram incluídos para compor esta reconstrução histórica⁴⁵.

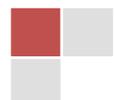
Em um dos testemunhos registrados, a entrevistada afirmou que, mesmo pertencendo à comunidade da Igreja Presbiteriana, localizada na rua 13 de Junho, costuma participar das festas populares, ainda que não participasse como foliã em algum dos muitos bailes carnavalescos que a cidade propiciava. A costureira Thalita Infantino⁴⁶, hoje nonagenária, residiu nas proximidades da Praça da Mandioca nos anos da década de 1960. Filha do imigrante italiano Eduardo Infantino e da cuiabana Maria Venânciada Silva Infantino⁴⁷, não se casou, incumbindo-se do cuidado dos pais idosos. Relatou que sua jornada de trabalho doméstica se estendia por três períodos, começando ao raiar do dia e chegando até as 21 horas. Ao longo das manhãs e das tardes de trabalho, costurava sob encomenda, para os lojistas do centro, confeccionando apenas calças masculinas. O período noturno era reservado para a preparação dos aviamentos e das peças que seriam cozidas no dia seguinte, o que envolvia também o corte e a separação de tecidos para cada modelo. Ainda que os tempos fossem muito duros, segundo sua opinião, as atividades de cuidado da casa consumiam boa

44 O acervo incorporado de particulares supera três dezenas de imagens fotográficas, identificadas pelos respectivos curadores das iconotecas privadas a que tive acesso.

45 Tais documentos fazem parte do acervo iconográfico que, por motivo de concisão, não foi apresentado neste texto.

46 A memória da família foi apresentada em entrevista realizada com Talita Infantino, dia 6 de junho de 2013, em Cuiabá, Bairro Consil. A colaboradora também contribuiu com imagens fotográficas, identificadas na mesma oportunidade.

47 Também conheci a comodona Mariquinha, pelos seus vizinhos da rua 15 de novembro em Cuiabá, onde residiu até seu casamento. As imagens destes protagonistas também fazem parte do acervo iconográfico a ser incorporado nas próximas versões deste trabalho.



parte de suas energias, folgando apenas aos domingos, dia reservado para as atividades junto à comunidade religiosa da qual fazia parte. Entretanto, com alguma frequência, passeava pelo Jardim Alencastro e desfrutava das apresentações das retretas das bandas locais.

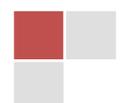
Em momentos especiais, se as oportunidades fossem favoráveis, também tomava parte nas comemorações públicas, como as do aniversário de 250 anos de fundação de Cuiabá, realizadas no ano de 1969. Relatou que os festejos foram, para os padrões da época, bastante peculiares, como aconteceu durante a degustação do imenso bolo, preparado e postado no Jardim Alencastro à noite, ainda na véspera do dia 8 de abril. No dia seguinte, pela manhã, após um cortejo alegórico, em que a princesa dos festejos percorreu o trecho da Praça Ipiranga até o local das comemorações, tomou lugar na fila dos convidados e provou do imenso bolo. Mas não compareceu às outras atividades elaboradas para a efeméride, como nos diversos bailes programados para o ano. Ela afirmou que não tinha acesso aos ambientes nos quais foram organizadas as comemorações facultadas às autoridades públicas.

Declinou seu apreço pelas festas carnavalescas, das quais participava como espectadora da passagem dos blocos populares. Ressaltou que havia festividades diurnas, o que era compatível com sua situação de solteira, mas não ingressava nas agremiações cujas apresentações tanto admirava à distância. Mesmo assim, suas lembranças revelaram saudosismo e uma atitude favorável aos folguedos populares. Em suas lembranças evocadas e registradas em entrevista, mencionara os nomes de alguns blocos, como o denominado “Semprevivinha” e o “Coração da Mocidade”. Também destacou a característica dos períodos carnavalescos, coincidindo com a estação chuvosa, associando, em suas memórias, os festejos momescos aos frequentes aguaceiros que assolavam os espaços onde se reuniam os foliões. Algumas pistas, propiciadas pela entrevistada, me levaram a buscar mais detalhes no jornal de maior circulação à época: O Estado de Mato Grosso⁴⁸.

O desfile oficial de cordões populares ocorreu nas imediações da Praça Alencastro, enquanto as batalhas de confetes, aconteciam nas proximidades da Praça Ipiranga⁴⁹, quando

48 O jornal era publicado às quartas-feiras, às sextas-feiras e aos domingos. O primeiro exemplar da semana era impresso em apenas uma folha de papel, o que brindava os leitores com quatro páginas. Às sextas-feiras, era apresentado em um folha e meia, com seis páginas, enquanto aos domingos variava de oito à dezesseis páginas impressas. O jornal havia passado por melhores momentos, fundado em 1939, foi o porta-voz oficial dos governos estaduais até os anos de 1950, quando passou para proprietários locais. Deixou de circular algumas vezes, por falta de papel para imprimi-lo, como em abril de 1960, em que circulou com apenas um quarto das edições regulares.

49 O POVO entregue aos festejos de Mômô. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 28/02/1960, p. 1. “[...] os blocos e cordões mascarados estarão se exibindo para o povo cuiabano na Praça Alencastro, diante do Palanque Oficial, onde uma comissão Julgadora escolherá, por votos, os melhores [...]. Ficou estipulado o prazo máximo de 10 (dez) minutos para a evolução de cada bloco diante do palanque. [...] Comissão Julgadora [...] Prof.^a Ana Maria do Couto, Sr. Vasco Palma, Sr Otávio de Oliveira; Dr. Lenine de Campos Póvoas e Dr. Hélio Jacob.”



as chuvas permitiam. Entretanto, os desfiles de blocos e de cordões eram evento muito valorizado, apoiado pelo poder público, sustentado também por contribuições de clubes, do comércio local e realizado mediante planejamento bem detalhado⁵⁰.

O periódico consultado apontou, para o ano de 1960, a característica peculiar das festas, que eram distribuídas seguindo uma clara cartografia identitária, com espaços exclusivos para os ricos e bem-nascidos, como o Clube Esportivo Feminino⁵¹ e o Clube Dom Bosco. Também faziam parte deste conjunto as folias particulares, em casas de entusiastas, as brincadeiras de foliões anônimos nas ruas, os bailes dos setores intermediários, como os dos funcionários públicos, da associação dos aeroviários e dos membros das forças armadas, no bairro do Porto, ou a recente alternativa das casas noturnas, dentre as quais o Sayonara (BARBOSA, 2010, p. 34-55) fora a mais famosa.

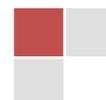
Havia, ainda segundo o periódico consultado, um concurso de marchas carnavalescas, dentre as quais foi apresentada a canção de autoria de Sebastião Barbosa (Barbusires) e cantada por “Figueiredo”, intitulada “É só apanhá”, que exemplifica a presença de vários objetos de desejo da juventude, como a preparação feminina no salão de Beleza da Soraya, como a “lambreta” do narrador da melodia, assim como a participação no baile da referida casa noturna:

“É só apanhá:
Ela diz que vai ao baile
Ela diz que vai sambar
Mas se ela for ao cluã
Dessa vez é só apanhá
Ela vai ao Soraya
Prá poder se embelezar
Ela vai ao Sayonara
Aos domingos passear
Se eu tivesse uma lambreta
Dessa vez era só apanhá
Se eu tivesse uma lambreta
Dessa vez era só apanhá.”⁵²

50 O CARNAVAL de rua. O Estado de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 03/03/1960, p. 1. “Graças aos auxílios prestados aos clubes pela Prefeitura Municipal [...] pela ação do comércio [...] a Associação Comercial, o carnaval de rua esteve êste ano animadíssimo. [...] Grande massa popular estendia-se, em duas filas, ao longo da Avenida Pte. Vargas, desde o IAPC até o Centro América Hotel, na Praça da República, estando também esta tomada pelopovo que assistia ao desfile.”

51 PROGRAMAÇÃO de Carnaval do Clube Feminino. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 02/02/1960, p. 6 da qual retirei as informações que seguem, com sua ortografia original: “06 – Sábado – Grito de Carnaval – às 21 horas; 20 – Sábado – Grito de Carnaval – às 21:30 horas; 27 – Sábado – Grande Matinée de Carnaval – Coroação das Rainhas Infante e Juvenil; 28 – Domingo – Grande Baile de Carnaval – Coroação da Rainha de 1960; 29 – Segunda-feira – Grande Matinée de Carnaval – das 16 às 19:30; 1º de Março – Terça-feira – último baile de Carnaval de 1960”.

52 MÚSICAS Cuiabanas para o carnaval de 1960. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 28/01/1960, p. 4.



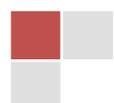
A juventude da época, ao contrário do rumo tomado pela trajetória da costureira citada acima, pode desfrutar de algumas regalias, dentre elas a liberdade para frequentar a boate Sayonara, no distrito do Coxipó da Ponte, como contou o autor (BARBOSA, 2010, p. 12-56)⁵³ em sua reportagem autobiográfica, na condição de protagonista da cena musical nos anos da década de 1960. O impacto desta casa noturna, nos anos vindouros, seria parte das referências de parcela de uma geração, que era neófito quando emergiram os estilos musicais *rock and roll* e o movimento da *jovem guarda* nacional⁵⁴. Os jovens daquela época testemunharam, também, a inauguração do primeiro canal de televisão da capital (BARROS, 1998, p. 18). Ou ainda o pouso de uma astronave no solo lunar que, contudo, não foi acompanhado por imagens televisivas, mas por fotografias nos jornais locais, como destacado na abordagem dos discursos veiculados na imprensa (ARRUDA, 2010, p. 51)

Este repertório de territórios e de manifestações culturais apresenta continuidade nas obras literárias, nas peças autobiográficas e nas crônicas jornalísticas. A literatura mato-grossense, por outro lado, brinda os interessados com peças de ficção que, por assim dizer, seriam o avesso do modelo do bom cuiabano, orgulhoso praticante de suas tradições e zeloso da qualidade inquestionável de valores da cuiabanidade. Ricardo Guilherme Dicke, em diversas oportunidades, forneceu contrapontos, como observado por pesquisas acadêmicas (MIGUEL, 2007, p. 56). Entretanto, nesta oportunidade, vou me restringir à descrição preliminar do personagem de um conto, intitulado “A proximidade do mar”(DICKE, 2002, p. 115-156). Fiel à metodologia que incorpora como documentos os relatos literários, não pude perder a ocasião para abordar, ainda que de forma incompleta, este conto magistral.

A figura de Beldroaldo Seminário se encontra em um momento atípico de sua vida pessoal. Casado, com filha pequena e residência no centro de Cuiabá, passa uma temporada na área rural, na localidade de Pascoal Ramos, parte do cinturão verde, com diversas unidades produtivas, dos minifundiários que labutam pela sobrevivência diária – caso do narrador – até a fazenda do Sr. Garaio, proprietário português de uma fazenda de gado, lindante à área da modesta chácara. A aventura da sobrevivência do narrador é descrita em minúcias, ao longo de apenas um dia e meio de sua vida. Foram representadas as operações corriqueiras da lide com as criações – galinhas, porcos, gado leiteiro – e a correspondente dedicação aos afazeres agrícolas vinculados à manutenção dos animais. São páginas de preciosas e minuciosas descrições das tarefas mais simples, do trato da ração de milho, debulhando espigas, da

53 Neurozito F. Barbosa. Sayonara: brilhos e escuridão:palco de grandes artistas nacionais.Cuiabá: Adeptus Editora, 2010.

54 O quadro cultural da juventude e das casas noturnas mais famosas foi relatado na entrevista com o músico profissional Júlio Coutinho, em 19/06/2013, em Cuiabá, nas dependências do ICHS/UFMT, sala 75.



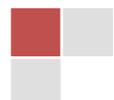
hidratação da quirela de arroz, da fermentação dos restos e das cascas nos cochos dos suínos, a colheita da cana-de-açúcar e sua misturada ao capim, o manejo artesanal do poço e dos reservatórios de água consumida pelas criações. O cotidiano da casa também foi informado, desde a arrumação do quarto, as refeições e até os tratos da cozinha para preparar animais recém-abatidos. Toda essa rotina é subitamente solapada por dois motes contrapostos: o devaneio de ter se casado com Maria Socorro⁵⁵, filha do fazendeiro vizinho, e a compulsão, enebriante, de conhecer o mar.

Em um dos seus solilóquios, lembrou-se de que a região, do ponto de vista geomórfico, já foi leito de mar, antes da subida da Cordilheira dos Andes e da conformação das bacias hidrográficas dos últimos centos de milhares de anos. Desta perspectiva racionalista e contraintuitiva, nosso narrador deduz que, por maiores que sejam suas dificuldades em saciar seu desejo da presença diante do mar, ele está sempre por perto, convivendo conosco como herança de eras prístinas. Seu telurismo agrava a recorrente compulsão de lagar tudo e realizar a peregrinação de sua vida. O amigo caminhoneiro, o grego Manolios Vesselios, recomenda que ele abra mão de sua posição de funcionário do Banco da Lavoura, venda seu veículo pessoal, um Volkswagen, e parta para o litoral, sem demora⁵⁶. Seu cotidiano é pontuado pela sucessão destas lembranças, associadas ao seu gosto musical por composições eruditas e pelo jazz, que consegue ouvir em rádios de ondas curtas.

Sua vida segue este cotidiano repetitivo até que, ao final do dia relatado, foi acometido por uma dor de cabeça inusual e vai até a casa da esposa em busca de medicação. A descrição, do ponto de vista de um motorista dentro de seu veículo Volkswagen (fusca), me ofereceu, numa sintética peça da literatura local, preciosas pistas para compreender a época narrada. Apresenta a experiência, do ponto de vista subjetivo, de um motorista que se deslocou do Pascoal Ramos até as imediações da Igreja da Boa Morte. As avenidas e as estradas de rodagem que percorreu, os marcos de referência de sua trajetória até o centro da cidade, constituem um mosaico de lembranças, das mais vividas, que, certamente causará empatia em qualquer motorista que conheça o trajeto, hoje bastante mudado. Pelos detalhes apresentados, como a posição do Posto de Polícia Rodoviária, da vista panorâmica das luzes da silhueta urbana, recortada contra o horizonte marcado pela noite, a circulação ao longo da Avenida

55 Idem, opus cit., p 121. “[...] Vira-a outro dia, a galopar junto à cerca, sem dar muita atenção a ele. Vontade de ver o mar, como vontade de ter sua cabeça de louros e macios cabelos nos braços e onde o sol batia, dourando os pelos de ouro, beijar-lhe a nuca jovem. Mulher como aquela, sim, valia a pena [...]”

56 Idem. Opus cit., p. 121. “[...] Como iria ver o mar? Tão longe, tão distante que quase ninguém saberia informar onde [...] Só vendendo aquele fusca, talvez, única propriedade sua. Era uma possibilidade de viajar dois mil quilômetros que o separavam domar. Mas vender seu carro, seu tesouro, resultado de tanto trabalho, base de toda a economia que fizera na vida até aquele momento? [...]”



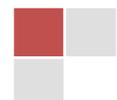
Fernando Correa, mencionando a proximidade do Hospital Psiquiátrico Adauto Botelho, cujo acesso ainda se dava sem obstáculos ou canteiros de separação de pistas, chegando até a travessia da ponte do Coxipó e das casas de seu entorno, nos registros oferecidos por esta narrativa ficcional foi possível estimar que a ação decorreu nos anos da década de 1970. Além da menção ao presídio, instalado às margens da avenida, destacou a aparência moderna das construções da UFMT. Ao cobrir novas etapas de seu trajeto, citou a passagem pela avenida Coronel Escolástico, ou ainda, no mesmo trecho, o impacto que as obras de contenção do morro que abriga a Igreja do Rosário, antes de atravessar a avenida da “prainha” (avenida Tenente Coronel Duarte) e de transitar pela avenida Getúlio Vargas, até atingir seu ponto de chegada, na rua Comandante Costa. Os indícios supridos pela apropriação da toponímia e do relevo, familiares aos moradores da cidade, me leva a conjecturar que o tempo da narrativa tenha se situado antes da abertura dos anos da década de 1980⁵⁷.

O cosmopolitismo, expresso no repertório de rádios estrangeiras ouvidas e nas músicas de compositores orquestrais, na literatura frequentada pelo personagem, que a cita como companheira de exílio e nas meditações dos exercícios de yôga, que realiza diariamente, todos estes indícios me permitem afirmar que Beldroaldro Seminário representou a concepção imaginária de um contraexemplo do cidadão anônimo, aquele que derivaria as qualidades tidas como positivas pelos parâmetros do pertencimento ao campo da cuiabanidade. A suposta proximidade telúrica dos oceanos de outras eras geológicas, o seu apelo insuportável, enquanto mar imaginado, e a fantasia de desposar a linda vizinha, fragmentam a existência deste membro da comunidade local, no alvorecer da década de 1980. Mas a possibilidade resolução deste enigma foi revelada na parte final do conto: “[...] Ele queria ser poeta.”⁵⁸

Entre as idiossincrasias atribuídas ao protagonista, destacarei seu apego pela música, compilando as melodias que são citadas no conto: primeira menção musical: “[...] ouvia música de órgão, qualquer coisa de oceânico no poder dos tubos e das teclas comprimidas, algo de imenso e repousante, embalador e catártico como um mar cheio de líquens, corolas e marulhos [...]”. Acredito ter entendido a sensibilidade do narrador, quando demonstrou que a

57 Idem, *ibidem*, opus cit., p. 147. “[...] Passou o caminho à esquerda que levava ao manicômio estadual, onde os loucos se enlouqueciam cada vez mais na noite imensa e sem fundo pegando fogo de treva, em labaredas escuras, cujas chamas negras subia e subiam cada vez mais ruma às estrelas, onde dorme o fogo de Deus, e todos almejam apenas uma coisa simples: tão somente sair dali para sempre e nada mais unicamente, e agora eram casas e mais casas, postes com luzes iluminando parcamente e carros que vinham em direção oposta e chegou à ponte sobre o rio, atravessou-o sem olhá-lo [...]” Tais elementos – carros em direção oposta à do narrador, entrada à esquerda para o Hospital Adauto Botelho, e as casas parcamente iluminadas -- me permitiram conjecturar que se tratava da pista anterior à instalação de sua iluminação no canteiro central, o que aconteceu com sua duplicação, ocorrida nos anos da década de 1980.

58 Idem, *ibidem*, opus cit., p. 115-156.



música propicia sensações ímpares e incomparáveis, elas constataam as vulnerabilidades dos portadores de sensibilidade artística, seja diante da submissão ao correr das horas, seja face a eventual exclusão dos círculos de amizades e de parentesco, bem como a presença nos ambientes ao qual se apegava.

Ao participar do elevamento que a música orquestral⁵⁹ propicia àqueles que dela desfrutam, num contraponto exacerbado com as duras condições cotidianas experimentadas pelo personagem, o autor o colocou na condição de ouvinte radiofônico em vinte e cinco momentos. Dois deles se referiram a sucessos de música popular brasileira, a Bossa Nova, um outro nomeou uma melodia dos Beatles, e foram apresentadas mais três menções a jazzistas consagrados internacionalmente. Em nenhuma destas oportunidades, mencionou alguma rádio local.

O personagem Beldroaldo Seminário sintetizou, mediante sutil inversão simbólica, a estreiteza do perfil do alegado cuiabano típico⁶⁰. A cuiabanidade não foi mencionada em nenhuma de suas manifestações corriqueiras, os signos da cultura local, como o hábito de colocar as cadeiras na rua e conversar com vizinhos nas horas de lazer, por exemplo, foram vistos de passagem, e o protagonista o associou ao atraso cultural e à indolência das classes populares.

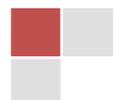
Com estes poucos exemplos, que acredito que poder ampliar em breve, mediante a incorporação do acervo iconográfico, que não foi apresentado nesta oportunidade, bem como o conjunto de entrevistas, que colaboraram para recuperar algumas facetas das transformações vividas pela população residente em Cuiabá, pretendo elaborar a reconstrução histórica do período.

Referências Bibliográficas

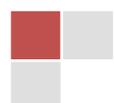
AMEDI, N. C. *A Invenção da Capital Eterna: discursos sensíveis sobre a modernização de Cuiabá no período pós-divisão do Estado de Mato Grosso (1977-1985)*. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

59 Idem, opus cit., p. 142. Sobre o apreço à música, pude escolher o trecho que segue: “[...] o rádio do carro às vezes era melhor que o GE portátil, foi pulando por onde houvesse apenas falatório, queria era música, seja lá o que fosse desde que fosse a eterna linguagem universal dos sons e da harmonia que semelhava a harmonia cósmica das estrelas nos sete céus. Quando ligava qualquer dos rádios, era sempre para ouvir música, somente, qualquer música, o divino idioma dos deuses [...]”

60 Lenine C. Póvoas. Cuiabá de outrora. Cuiabá: Editora do autor, 1983. Vide “Sinos de São Gonçalo”, p. 205-208. Esta obra forneceu uma das perspectivas de se considerar o que seria um cuiabano típico, a partir do olhar dos organizadores culturais e da ótica de seus protagonistas.



- ARAÚJO, V. C. *Paz sob fogo cerrado: três gerações na política de Mato Grosso (1945-2002)*. 2007. 298f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2007.
- ARRUDA, M. B. *As engrenagens da Cidade: Centralidade e poder em Cuiabá na segunda metade do século XX*. Cuiabá: EdUFMT; Carlini & Caniato, 2010.
- BARBOSA, N. F. *Sayonara: brilhos e escuridão: palco de grandes artistas nacionais*. Cuiabá: Adeptus Editora, 2010.
- BORGES, F. T. M. Cartografias identitárias de Cuiabá e Mato Grosso. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso*, Cuiabá, nº 74, p. 153-162, ago 2014.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. V. M. X. dos Santos. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- CAMARGO, M. O. *Tauromaquia cuiabana: festa, barbárie, tradição (1936-1970)*. 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2005.
- CASTOR, R. S. *Arquitetura Moderna em Mato Grosso: diálogos, contrastes e conflitos*. 2013. 456f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.
- DICKE, R. G. A proximidade do mar. In: KERSUL, J. e LEITE, M. C. S. (orgs.). *Na margem esquerda do rio: contos de fim de século*. São Paulo: Ed. Via Lettera, 2002. p. 115-156.
- FABRIS, A. *Identidades Virtuais: uma leitura do retrato fotográfico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: Topoi, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, 2002. Disponível em: www.revistatopoi.org/numeros_antteriores/topoi05/topoi5a13.pdf. Acesso em: 26 Out 2010.
- MACHADO, F. Q. *Nós somos jovens: um problema no presente e uma esperança no futuro na Cuiabá dos anos 1950 e 1960*. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2006.
- MIGUEL, Gilvone Furtado. *O imaginário mato-grossense nos romances de Ricardo Guilherme Dicke*. 2007. 312f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2007.
- MÚSICAS Cuiabanas para o carnaval de 1960. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 28/01/1960, p. 4.



NADAF, V. C. *Mamãe mandou buscar: práticas comerciais de Cuiabá dos anos 50 e 60*. 2002.151f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História/Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2002.

O CARNAVAL de rua. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá/MT, 03/03/1960, p. 1.

O POVO entregue aos festejos de Mômô. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 28/02/1960, p. 1.

PERARO, M. A.; BORGES, F. T. M.; CANAVARROS, O. e JOANONI NETO, V. A. História na fronteira: balanço da produção historiográfica em Mato Grosso após 1970. In: GLEZER, Raquel (org.). *Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH*. São Paulo: Contexto/Edições ANPUH 50 Anos, 2011.

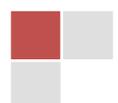
PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. [Online], Debates. 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/3212>; DOI: 10.4000/nuevomundo.3212. Acessado em: 10 Jul 2014.

PÓVOAS, L. C. *Cuiabá de outrora – testemunho ocular de uma época*. Cuiabá: Editora Resenha Tributária, 1983.

PROGRAMAÇÃO de Carnaval do Clube Feminino. *O Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, 02/02/1960, p. 6

RIBEIRO, A. M. R. (coord.). *O progresso e o imaginário social da cidade. Interpretação da cidade a partir da “visão” da população*. Cuiabá: UFMT/Prefeitura Municipal de Cuiabá, módulo VI, 1990. Mimeografado. 134 p.

SCHAPOCHNIK, N. Cartões postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: SEVCENKO, N. (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. p. 423-512.



Formação inicial e redes sociais: a Web 2.0 potencializando a educação e apoderando os educadores no século XXI

Célia Ferreira de Sousa⁶¹
Edevamilton de Lima Oliveira

1. Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre as redes sociais e suas contribuições como pontos positivos na e para articulação no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, enquanto uma realidade concreta na contemporaneidade, evidenciando-se como aspectos determinantes para aquisição de uma educação formativa de qualidade e contextualizada.

Traz em evidência uma reflexão acerca da expansão dessas redes, seus usos e vantagens nas articulações das ações do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- a Docência- PIBID implantando pela CAPES, via Universidade do Estado de Mato Grosso por meio do Subprojeto Interdisciplinar entre os cursos de Letras/Espanhol e Ciências Sociais do Núcleo Pedagógico de Confresa vinculado ao Campus Universitário do Médio Araguaia- MT.

O referido Subprojeto foi elaborado com intuito de promover uma maior integração da política de Formação de professores e o universo cotidiano das escolas da Educação Básica. Para tanto visa o desenvolvimento de ações formativas e oficinas voltadas para a melhoria da prática de leitura e escrita. Tomando por referências para o planejamento e realização das oficinas de leitura e escrita o Projeto político pedagógico das escolas do campo e ainda as Políticas de avaliação externas como o Exame Nacional do Ensino Médio e a Prova Brasil, bem como a implementação dos estudos de literaturas e história da África enquanto elementos da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Sociologia.

Esse Subprojeto torna-se relevante, uma vez que possibilita aos acadêmicos dos dois cursos a efetivação do ensino, pesquisa e extensão, garantindo maior aproximação destes com o universo das escolas públicas diante das especificidades da ação docente, reforçando assim, as relações e parcerias bem como maior proximidade da Universidade com as unidades de ensino da Educação Básica atendendo quatro escolas estaduais, localizadas em três municípios: Canabrava, Confresa e Santa Terezinha.

⁶¹ Este trabalho foi escrito em co-autoria com Maria do Rosário Soares Lima e Luiz Antonio Barbosa Soares.



A saber, e pensando que a interlocução entre a universidade e as escolas pudesse acontecer com eficácia a partir do contexto da formação continuada e do Planejamento coletivo entre acadêmicos, supervisores, professores das escolas, professores formadores e a coordenação do Subprojeto, é que se incluíram nas ações do Subprojeto os momentos de formação e planejamento coletivos, visando inserir novos sujeitos e atender as especificidades e as particularidades das escolas e turmas em atendimento pelas ações do subprojeto.

Dentre os vários objetivos do Subprojeto, destaca-se o de promover a criação de propostas pedagógicas inovadoras com atividades que levem os acadêmicos a internalizar o trabalho de leitura e escrita, de forma eficiente, a partir da realização de oficinas, seminários, eventos e momentos de vivências entre os acadêmicos, professores e alunos das escolas de Educação Básica participante do Subprojeto.

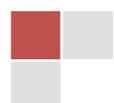
Destaca-se que a metodologia utilizada para a produção desse texto foi à observação das práticas dos professores formadores durante os encontros de formação continuada e nos momentos de planejamento das ações do Subprojeto, tanto no espaço da universidade como nas escolas. E também a realização de entrevistas com 90% dos bolsistas de Iniciação a Docência, os professores supervisores, professores formadores e com a coordenadora, bem como estudos e análises dos relatórios e dos planos de ações do Subprojeto em questão.

Desse modo, revelamos a finalidade deste exercício, motivar os acadêmicos a prática da docência e ao mesmo tempo criar situações que os levem a refletir sobre as diferentes realidades sócio-comunicativas, por meio da leitura, da interpretação e produção de diferentes gêneros textuais potencializados pelas tecnologias disponíveis no contexto escolar.

Assim, e dadas às várias etapas formativas que consta no subprojeto interdisciplinar, o presente artigo, procura tratar apenas dos resultados obtidos nos últimos encontros formativos, os quais tiveram o foco direcionado ao ensino da leitura e da escrita, bem como a criação de oficinas com utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação.

As redes sociais, facebook, e-mail e WhatsApp, enquanto subsídios tanto para articulação dos encontros formativos, quanto para auxílios didáticos e pedagógicos ao processo de ensino e aprendizagem, visam atender tanto os conteúdos programáticos de cada unidade escolar, quanto à inserção que orienta a lei 10. 639/03, sobre, abordagens e ações voltadas ao ensino das literaturas e história da África.

No tocante ao papel da formação inicial e continuada de professores foi incrementadas no desenvolvimento dessas ações do Subprojeto Interdisciplinar entre Ciências Sociais e Letras/Espanhol do Campus do Médio Araguaia o desenvolvimento de oficinas direcionadas aos acadêmicos envolvidos no Programa e aos professores das escolas que atuam juntamente



com os supervisores, onde foram feitas as orientações para a criação e realização de atividades utilizando o em cyber espaço, com condições para que tanto os acadêmicos bolsistas quanto os supervisores e os demais professores da escola vivenciem e experimentem a produção de textos com o uso da internet, especialmente os canais de comunicação blogs, facebook e suas respectivas linguagens.

Sempre com vistas a estimular a utilização das novas tecnologias a serviço da aprendizagem e ainda oportunizar ao aluno a lançar olhares com criticidade às realidades política, econômica, social e cultural visualizadas, sentidas e vividas no universo das ações que são estabelecidas no cotidiano, trazendo e problematizando as relações de trabalho, de estudo, de vida para que possam intensificar o sentido transformador das realidades.

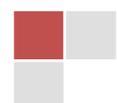
Nesse cenário os acadêmicos e os professores têm se colocado na condição de sujeitos que estão atentos a contemporaneidade e os desafios impostos aos profissionais do ensino frente ao crescente universo das aprendizagens colaborativas por meio dos recursos tecnológicos, considerando a importância da inserção deles no espaço digital, visando à facilitação da comunicação/criando redes de comunicação, entre os bolsistas e escolas por meio de fóruns em ambientes virtuais para efetivar a discussão dos temas, debates teóricos bem como o reordenamento das atividades propostas.

Contudo, é priorizado nos encontros formativos, e nos momentos de planejamentos o trabalho de leitura e escrita de gêneros diversos, bem como discussões voltadas a inserção dos conteúdos orientados pela Lei 10.639/2003, concernente aos estudos literários e históricos africanos, possibilitando assim diálogos interdisciplinares por meio de linguagens múltiplas.

2. A Web 2.0: Ambiente dinamizador e facilitar no exercício da docência

O Subprojeto do PIBID–Interdisciplinar Ciências Sociais e Letras, é desenvolvido em quatro escola-campo, “Escola Estadual Vinte e Nove de Julho” e o “Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Creusli de Souza Ramos” na cidade de Confresa, Escola Estadual Elias Bento na cidade de Canabrava do Norte e Escola Estadual Martiniano na cidade de Santa Terezinha.

No percurso da execução das atividades deste Subprojeto do PIBID, deparamos com dois desafios a saber: o primeiro é o trabalho interdisciplinar, pois envolvem alunos dos cursos de Licenciaturas em Letras e em Ciências Sociais. O segundo foi à localização geográfica das escolas-campo, em três cidades diferentes, com uma distância de aproximadamente 200 km uma da outra.



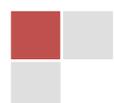
No planejamento das ações, duas questões foram colocadas para o grupo de Supervisores, acadêmicos de Iniciação Docência e coordenação do Subprojeto. Sabemos, que mesmo com a etapa presencial de planejamento na sede do Núcleo Pedagógico da UNEMAT em Confresa, na execução das atividades na escola-campo, depara-se com situações que demandam reorientação das atividades planejadas. Então, como desenvolver as ações planejadas para as escolas-campo, mantendo o diálogo permanente e constante entre todos os sujeitos que compõe o referido projeto? Como garantir a interdisciplinaridade que propomos neste subprojeto PIBID?

Para o primeiro desafio colocado, foram estudados coletivamente e passou-se a utilização Web 2.0, especificamente de alguns recursos tecnológicos que estão disponíveis no momento: email, whatsapp web, facebook. Estes dois últimos permitiram estabelecer e manter um diálogo interativo e com a instantaneidade que as ações requeriam.

Sobre essa afirmação trazemos falas de entrevistados, assegurando que, mesmo sendo visível a importância dos três recursos supramencionados, manifestam maior apreço e uso pelo facebook e pelo Whatsapp, sobretudo, pelo Whatsapp dado sua agilidade, pois, permite abrir/carregar as mensagens muito facilmente, não requerendo internet banda larga, até porque, nos espaços em que as escolas estão localizadas, não permite a qualidade no sinal para vazão de dados. , pois, a utilização deste aplicativo torna-se possível com qualquer pacote de internet. “O Whatsapp, é o meio mais prático e rápido de nos comunicarmos e também útil para postar atividades desenvolvidas no grupo do PIBID”. “O e-mail é muito eficaz, mas, o Whatsapp utilizamos com maior frequência por facilitar a visualização e socialização das atividades com maior rapidez”. Conforme depoimento de outro participante do projeto “Defendo o Whatsapp, pois, considerando que atualmente quase todos têm celular com acesso à internet e por ser um dispositivo móvel quase sempre ao alcance das mãos torna mais dinâmica a visualização das mensagens , ampliar os diálogos com os coordenadores, visualizar fotos, gráficos e demais registros em tempo real”.

Em relação à segunda questão, as atividades foram (e estão sendo) programadas, a partir de temáticas multidisciplinares e procedimentos metodológicos específicos, em acordo com o objetivo central do PIBID que é promover a interação e vivência dos acadêmicos com a escola-campo.

Visto que a Web 2.0 oferece um ambiente de inúmeras linguagens que consideramos responsáveis pelo aumento significativo de interação participação e formação em espaços educacionais. E cada vez mais vem sendo potencializadas no universo educacional, disponibilizando ferramentas para os usuários e ampliando, por meio das redes sociais,a



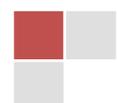
criação e utilização de espaços de diálogos, de compartilhamentos e de interação/interatividade, por esta razão, decidimos utilizá-las na busca pelo sucesso e a serviço dos encontros e ações educacionais frente ao subprojeto interdisciplinar.

Não queremos eleger-las como a salvação dos problemas educacionais da atualidade, mas sim, contribuir com uma cultura “inforrica” dos espaços escolares, da formação dos “aprendentes” capazes de superar os limites impostos por uma educação “infopobre”, por uma escola onde o processo de distribuição da informação se dava no quadrilátero sala de aula, no ensino simultâneo, sem levar em conta o potencial educacional em outros meios e métodos, os quais, defendemos utilização por meio de nossas práticas no projeto, a defesa de que, a Web 2.0 com todos seus aplicativos, programas e softwares atrelados às possibilidades de inovar, se constituirão em metodologias eficazes que permitirão o trabalho do professor saltar positivamente rumos às práticas motivadoras, dinâmicas e atualizadas na aquisição da aprendizagem.

Para isso, estamos convictos da necessidade de quebrarem-se os paradigmas existentes e que não tem mais os mesmos sentidos, não significam mais a exclusividade nos processos educativos da escola do século XXI, porque os tempos já não são mais os mesmos, os discursos já não tem os mesmos efeitos, havendo assim, a necessidade emergencial de pensar e agir global, porque o sistema de ensino atual exige mudanças.

Nesse sentido afirmava Perrenoud (2001), que devemos “agir na urgência, decidir na incerteza”, os saberes e as competências de uma profissão tão complexa como a de professor. Para o autor, “a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para entender com pertinência e eficácia uma série de situações problemas”.

Compactuamos o autor, pois, o exercício da docência exige mobilizações coletivas frente às situações problemas encontradas frequentemente no espaço educacional. Esses problemas se não solucionados interferem no fortalecimento do exercício da profissão e também à aquisição da aprendizagem de leitura e escrita, foco do subprojeto interdisciplinar. Como vimos, é foco do subprojeto a realização de atividades interdisciplinares entre os cursos de Letras e Ciências humanas, porém, mesmo tendo o princípio da interação assegurado e o favorecimento dos softwares na articulação, divulgação e ações formativas, encontramos várias dificuldades para concretização das ações interdisciplinares, porque para haver o diálogo, haver a relação entre as áreas, é preciso antes de tudo que cada integrante tenha domínio do código de sua área, para assim estabelecer uma relação dialógica com a outra área



de conhecimento, que, nos espaços escolares, foram confinados em disciplinas com os rigores próprios e especificidades de cada ciência.

Não há como haver interação discursiva com o desconhecido. Foi o que aconteceu no primeiro encontro formativo sobre leitura e escrita tendo como suporte os contos africanos e reflexões sobre a lei 10.639/03, referentes à inclusão dos conteúdos de História e Cultura Africana no currículo das escolas.

Nesse sentido, trazemos depoimentos de professores formadores, coordenação e de professores bolsistas, sobre as dificuldades sentidas;

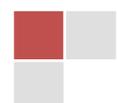
Quando nós bolsistas do PIBID começamos a trabalhar com a questão da literatura africana, senti muitas dificuldades por não ter conhecimento sobre as questões ligadas à África, sobretudo a literatura, então eu não entendia os contos propostos para o nosso trabalho, até porque na maioria das vezes eu não fazia as leituras direito daqueles contos, para poder conhecer a fundo entender, a história o jogo de palavras que é próprio da linguagem literária. (ID-B,2015)

Como podemos verificar, o depoimento da acadêmica evidencia o que vínhamos argumentando, sobre a importância de domínio do código. É preciso conhecer para tecer os argumentos e relacionar tal conhecimento ao contexto histórico de criação dos textos.

Outro item que merece destaque no depoimento é a declaração “Eu nunca tinha lido nada sobre literatura africana, a escola não trabalhava essa questão na época que eu estudava na Educação Básica, acho que por isso notei um tanto quanto difícil pra mim como para os meus colegas”.

A declaração da acadêmica explicita quão necessário se faz a realização das ações desse subprojeto, pois, além de oportunizar acesso às informações sobre a diversidade cultural entre os povos da aldeia global, possibilita contribuições significativas para vida estudantil e profissional desses acadêmicos. Observamos ainda que, embora ela se refira ao passado, ele não está distante do tempo presente, portanto, denuncia as práticas curriculares na escola, distante do conjunto de normas vigentes nas políticas públicas criadas por força de Lei., assim, estamos convictos de que este projeto proporcionou mecanismo de reflexão sobre a prática e, a partir dela, promover a transformação de saberes necessários para a educação do tempo presente, aproximando assim de uma formação cidadã, fortalecimento da identidade e valorização e reconhecimento às diferenças. Tais assertivas podem ser observadas no depoimento abaixo,

Hoje após ter lido algumas obras já consigo me identificar e trabalhar em sala quando estou ajudando a professora a discutir essa temática. Eu via que somente um ou outro



professor da escola demonstrava interesse pelos contos africanos, acho que porque esses conheciam um pouco, enquanto a maioria dos professores nem “thum“ pra esse assunto, na verdade acho que eles não entendiam, é o que eu penso como não entendiam não demonstravam interesse. (ID-B,2015).

De fato, reforça as reflexões anteriormente propostas, possibilitando romper com os limites e ampliar horizontes dos sujeitos, a quebrar paradigmas, romper com as barreiras não é algo fácil, mas, é possível. Não podemos deixar de trabalhar conteúdos importantes para a formação humana na educação básica, simplesmente porque não se gosta e ou não se conhece. É preciso ter ousadia, interesse e determinação para enfrentar as barreiras “criadas” no percurso da profissão.

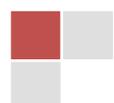
Assim, defendemos a ideia de que, uma pátria educadora não se faz por meio de ações e pessoas que pensam e reproduzem planos cartesianos, onde os eixos continuem conduzindo as ações na dinâmica entre duas linhas perpendiculares. A atualidade exige um movimento cíclico onde a interdisciplinaridade torna-se uma obrigatoriedade no mundo educacional.

Compreendemos a interdisciplinaridade sendo a interação entre as disciplinas aparentemente distintas de maneira que complementam ou suplementam possibilidades de formular um saber crítico e reflexivo no processo de ensino-aprendizado. A interdisciplinaridade teve sua abordagem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, posteriormente nos Parâmetros curriculares e sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente no discurso e na prática de professores.

Assim, a interdisciplinaridade se apresenta no meio educacional como enfoque plural do conhecimento por meio da articulação entre as várias faces de compreensão do mundo, para alcançar os resultados esperados no planejamento das ações coletivas. Não se trata de negar os campos de cada ciência, mas sim, de convidá-los a um diálogo permanente em que o universo não é o do cientista, mas sim do humano. Deste modo, unem-se as mais variadas disciplinas para que se torne possível um exercício mais amplo da ciência a serviço da vida humana.

E como já mencionado neste texto, para que ocorra a interdisciplinaridade é preciso primeiramente à aquisição do domínio específico do seu código, da sua disciplina, da sua área, para poder dialogar com os outros códigos.

Nessa ótica da quebra de paradigmas, entra também questão do uso ou não uso dos recursos tecnológicos e midiáticos como metodologia facilitadoras do ensino e aprendizagem, pois para muitos professores é preferível unicamente a utilização do livro didático, e muitas vezes de maneira rasa, não valorando seu potencial enquanto meio, sem preocupar-se com o



desenvolvimento operacional e potencial metodológico, além de ampliar as estratégias trazendo outros recursos para a cena. Essa é uma das dificuldades que os acadêmicos estão sentido, quando estão nas escolas planejando e auxiliando nas salas de aulas, pois, para os acadêmicos, a tecnologia é vista como uma inovação, um auxílio importantíssimo, conforme se verifica na seguinte fala “As tecnologias facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de dar possibilidades de inovar a metodologia de ensino”. Ampliamos à reflexão refazendo esse percurso, as tecnologias potencializam o processo de mediação dinamizando os processos de aprendizagem tendo a inovação como método.

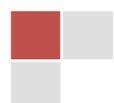
Para os acadêmicos, as tecnologias são fundamentais tanto para o desenvolvimento das atividades da docência, quanto das atividades da academia, e exemplificam: “Uma situação de aprendizagem com as tecnologias, foi na última disciplina quando o professor nos levou ao laboratório de informática e nos mostrou as possibilidades de pesquisas que o site do IBGE oferta e também a elaboração de tabelas espontâneas”. “Outra exemplo foi em Estatística I quando realizamos a pesquisa em sala de aula e logo em seguida calculamos as medidas no Software Excel e fizemos os gráficos”. “Aquilo que chamo de união prática, teoria e formação docente”.

Pesquisas mostram que grande parte dos professores no país não sente seguros para usar as tecnologias como ferramentas pedagógicas. Nessa perspectiva trazemos depoimentos de acadêmicos que condizem com dados das pesquisas: “São inúmeros os softwares de edição de textos, sem falar do dinamismo das imagens, som áudio que os computadores, tabletes, notebooks e quase não usadas, e se quer são citados pelos profissionais da educação, veja o caso da lousa digital que é um mistério na escola”. Nessa mesma vertente segue mais um depoimento:

Outra questão é que muitos dos professores não repensam as suas próprias concepções de planejamentos e as formas de usos das tecnologias, se é como meio, ou se é como o fim. Se for como meio as tecnologias serão como suportes das suas metodologias e quando colocadas como fim é como só existisse aquela possibilidade. [...] (ID-A,20150).

A visão dos acadêmicos é a mesma exposta no início deste texto, a de que tem que querer, ousar, mudar, e assim argumentam: “Penso que muitos professores deixam de usar esses recursos tecnológicos, pelo fato de exigir um planejamento, organizar os equipamentos, testar antes e muitos dos professores não costumam ter esse hábito”.

Importante destacar que mesmo os acadêmicos percebendo o não encantamento pelas tecnologias por parte dos professores regentes, eles insistem em incluí-las em seus planos de aulas, motivando-se, incentivando-se, conforme depoimento que seguem;



Eu sempre uso com os meus alunos, principalmente, onde a unidade escolar disponibiliza os equipamentos como data show, notebooks. Gosto de levar para o laboratório de informática aquela sala que tem alunos mais pobres, pois eles praticamente não têm acesso à internet nas suas residências principalmente em nosso município que a internet é ruim e cara. Estes alunos só acessam mais pelo celular.

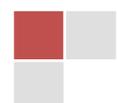
Os acadêmicos reconhecem e tem consciência que os recursos tecnológicos são acessórios facilitadores e dinamizadores do processo de ensino e aprendizagem, e que por si só não atendem às exigências mínimas do processo educacional, reconhecem também a importância de se usar o livro didático e chamam a atenção; “Não podemos esquecer o livro didático foi uma tecnologia que revolucionou a educação, foi a partir dele que surgiu a educação à distância, ficamos às vezes tão ligados nas tecnologias que são mais dinâmicas e o livro didático pode ser o único livro que o aluno tem acesso para leitura”.

É com a visão e perspectiva de um trabalho interativo, interdisciplinar que, apresentamos a Web 2.0, tanto as redes sociais: e-mail, facebook e Whatsapp, e suas contribuições como pontos positivos na articulação e desenvolvimento de ações pedagógicas e planejamento para formação inicial e continuada, quanto a outros aplicativos utilizados pelos professores ao planejarem e ministrarem suas aulas. Assim, traz em evidência uma reflexão acerca da expansão dessas redes, seus usos e vantagens nas articulações de e em grupos de acadêmicos da UNEMAT- Campus do Araguaia.

Embora saibamos que são muitas as críticas propagadas sobre o crescimento exorbitante de distribuição da informação por meio do acesso aos meios de comunicação, porque para muitos, os recursos que seriam a priori para facilitar a comunicação, provocam a não comunicação. Podemos dizer que as redes sociais, que antes eram tão somente físicas e limitadas em espaços ilhas, hoje, nas nuvens possibilitadas pela web 2.0 são uma grande invenção e tem contribuído para facilitar a comunicação entre as pessoas, em quaisquer instâncias, especialmente nos processos formativos/educativos., além é claro, dos familiares e ou do trabalho.

Contudo nossa abordagem no presente artigo perpassa pelo campo da positividade, do favorecimento a partir do acesso aos recursos midiáticos disponíveis, principalmente as redes sociais: e-mails, facebook e whatsapp web, nas ações comunicativas, formativas e práticas pedagógicas dos acadêmicos bolsistas do subprojeto interdisciplinar, PIBID UNEMAT.

Pois, de modo geral, temos observado desde algum tempo, o surgimento de organizações em redes com forte característica de interatividade e também emergencialidade, visto que os sujeitos envolvidos na liderança dos cursos são também sujeitos de outras ações.



Essa organização via redes tem funcionado adequadamente, na medida em que seu caráter interativo se torna flexível e o sentimento de pertença ao grupo se consolida, possibilitando maiores envolvimento de grupos de trabalhos. Essa nova forma de organização de atividades, pelas redes, desafiam e transgridem as hierarquias estigmatizadas tradicionalmente abrindo espaços para a chegada de elementos de uma democracia participativa, com visibilidade e respeito à diversidade, a igualdade e a solidariedade.

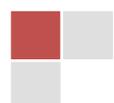
E por meio delas, das redes sociais, vamos tecendo com a força dos fios que temos e de acordo com os interesses, as vontades, desejos, valores e propósitos, a interatividade movida pelas redes, agora, mais velozes e mais dinâmicas.

3. A formação de professor pibidiano e as contribuições da Web 2.0

Ser professor em tempos de cibercultura requer investimentos em sua formação inicial, pois, sabemos que, dependendo do conhecimento desse profissional, a capacidade de dominar os dispositivos digitais deve passar por um processo de formação de conceitos teóricos que os aproxime do contexto fora do muro das escolas, bem como, de práticas no uso dos dispositivos tecnológicos potencializadores de aprendizagens móveis. Pois, em sua prática docente, perceberá que a escola e seus habitantes está permeada pela presença dos dispositivos móveis, a exemplo dos iphone, ipad, tablets além dos já tradicionalmente conhecidos computadores desktop, notebook.

A existência e a utilização destes pelos “aprendentes” é razão suficiente para que as políticas públicas se encarregue de formar profissionais para que possam mediar seu uso, caso contrário, ampliará o fosso existente entre aquilo que a escola pratica com os desejos e anseios de seus usuários, motivos que nos moveu e nos motiva o presente artigo, propiciar as condições necessárias para que o profissional domine o dispositivo em rede, de forma a romper com o senso comum de que o dispositivo “não é funcional” ou é “limitado do ponto de vista operacional”.

O domínio dos dispositivos móveis, da linguagem web ampliará os horizontes desse educador do século XXI. A Web 2.0 tem facilitado à articulação de encontros formativos bem como as práticas dos professores formadores durante a formação e planejamento das ações, tanto no espaço da universidade como das escolas. Neste tópico abordaremos os resultados obtidos a partir da entrevista com 90% dos bolsistas de Iniciação a Docência, com os professores supervisores e com coordenadora do Subprojeto em questão.



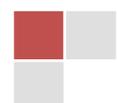
O questionário foi composto por seis perguntas voltadas às formações, planejamentos e encontros dos bolsistas do PIBID, a saber: 1-Porque você aderiu o programa PIBID? 2- Quais são as contribuições do PIBID na sua formação acadêmica? 3- Você recomendaria o ingresso ao PIBID para algum acadêmico? Por quê? 4-Como você avalia a utilização dos recursos: facebook, e-mail e whatsapp, na articulação e desenvolvimento das ações do PIBID? 5- Quanto à agilização, qual das três ferramentas tecnológicas (facebook, e-mail e whatsapp) você considera mais prático e oportuno? Argumente a sua resposta: 6- Quais as vantagens e desvantagens em utilizarmos esses recursos na atualidade?

De modo geral, a adesão dos bolsistas ao programa tem os mesmos motivos, todos afirmam que buscavam melhor e maior desenvolvimento no aprendizado da academia e principalmente pela expectativa em adquirirem experiências e conhecimentos práticos de iniciação à docência, além da bolsa, que embora pequena, argumentam ser muito útil para complementação de renda.

Quanto às contribuições do PIBID na formação acadêmica, responderam que estas se deram em vários campos como, por exemplo, na integração entre teoria e prática, aproximação entre universidades e escolas e entre cursos, para a melhoria de qualidade da educação brasileira, tal satisfação pode ser comprovada no relato de uma acadêmica que diz: “melhorei na escrita dos relatórios, nos planos de aula e também as leituras de diversos textos, os quais às vezes não tinha o conhecimento do assunto. O que mais tem me deixado satisfeita é a experiência em sala de aula com os alunos. Todas essas ações contribuem para a minha formação acadêmica”.

Inclusive, todos recomendaria o ingresso ao PIBID para outros acadêmicos, por o considerarem importante tanto para aproximar acadêmicos entre si, como aproximar as ações das escolas: [...] “nós acadêmicos com a realidade vivida nas escolas, o elo e até mesmo, o encorajamento para a atuação em sala de aula”. Nessa mesma linha de raciocínio, trazemos mais um depoimento;

Assim finalizo o relatório das ações desenvolvidas no mês de março, pude observar que apesar de alguns imprevistos com as tecnologias foi possível realizar as atividades, pois embora os alunos apresentassem dificuldades na leitura e escrita, demonstraram interesse em desenvolver as atividades indicadas. [...] Durante os dias que estive acompanhando a oficina, pude perceber que a mesma contribuiu para o meu crescimento acadêmico, pois de acordo com Paulo Freire (1996, p.25) “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”, já que a prática educativa é um processo de construção para o desenvolvimento da capacidade crítica e autonomia do docente e do aluno.



Os acadêmicos avaliam a utilização dos recursos: facebook, e-mail e whatsapp, na articulação e desenvolvimento das ações do PIBID como de grande importância, pois serve para até mesmo para socializar os resultados obtidos de cada ação, além da comunicação com os professores e supervisores para tratar de qualquer assunto.

Considerações finais

Os resultados das experiências com os encontros formativos entre pibidianos IDs, Supervisores, professores das escolas, professores formadores e coordenação do Subprojeto, possibilitaram discussões enriquecedoras a respeito da leitura e escrita de vários gêneros textuais, sobretudo a questão das leituras e interpretação dos contos por meio de estratégias desenvolvidas com o auxílio das mídias e das tecnologias educacionais, onde os bolsistas realizaram em conjunto com os professores das escolas rodas de leituras e produziram vídeos com as histórias em quadrinhos criadas pelos alunos da Educação Básica a partir das interpretações e recriação dos contos africanos.

Outra questão é que a partir desse trabalho foi possível perceber que os desafios em torno da implementação da Lei 10.639/03 estão relacionadas a diversos fatores que variam desde falta de formação dos professores no que se refere aos estudos na história e das literaturas da África, assim como as concepções de currículo que estão incorporadas nos projetos pedagógicos e práticas nas ações dos professores, e até mesmos nas dificuldades em encontrar materiais didáticos e pedagógicos que possam subsidiar as suas práticas em sala de aulas.

Referências bibliográficas

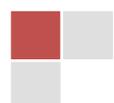
CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede - A era da informação: economia, sociedade e cultura*; v. 1, 3a. Editora São Paulo, Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (Coleção questões da nossa época) - 6 ed. São Paulo: Cortez: 2000.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. RJ. 2002.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Unesp, 1999. ortez, 2001

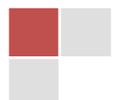


LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2000.

VIEIRA, Daniela Melaré org. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas / de Barros...* [et al.]. - Lisboa: [s.n.], 2011. – 517p

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.



O choro dos mortos: história e tradição oral no Cariri cearense do século XXI

Cícero Joaquim dos Santos⁶²

O próprio espírito do burguês de Alès, Gui de Corvo, explica-se sobre a origem de sua voz: quando o próprio Jean Gobi lhe pergunta “Como podes falar, tu que não tens boca nem língua, que são os instrumentos da linguagem?”, ele responde que em um corpo vivo a língua não tem o poder de falar por si mesma. Ela é apenas a ferramenta da alma, na qual residem todos os poderes, entre os quais o de falar. Assim, quando a alma é separada do corpo, ela não tem nenhuma dificuldade em falar, como o fazem também os anjos incorporais. A ambiguidade do espiritual e do corporal, que vale para a aparência dos corpos, vale igualmente para a voz dos mortos. De resto, é esclarecido que certos espíritos falam, embora sejam desprovidos de língua (SCHMITT, 1999, p. 223).

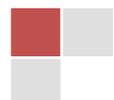
A epígrafe acima, retirada do clássico livro *Os vivos e os mortos na sociedade medieval*, do historiador francês Jean-Claude Schmitt, coloca em cena a crença sobre a capacidade linguística das almas na Europa medieval. Sobre aquele contexto, Schmitt indagou: como pode um morto falar? Ele lançou luz sobre essa questão apresentado as vozes de um falecido que, sendo mencionado nos relatos de aparições de fantasmas, explicou suas habilidades linguísticas.

De acordo com Schmitt (1999, p. 223-224), as narrativas escritas sobre aparições de fantasmas no medievo europeu apontam que eles eram fenômenos sonoros, visuais e táteis. A descrição sobre as vozes dos mortos fortalecia a impressão de uma presença física da alma. Nas aparições, por exemplo, os vivos poderiam ouvi-la falar ou mesmo conversar com ela, mesmo sem vê-la. Às vezes, ela ‘aparecia em voz’, como um tipo de ‘imagem da voz’. Em outros casos, tal manifestação poderia reduzir-se a ruídos, às palavras mais ou menos compreensíveis ou mesmo às ‘vozes sem palavras’.

Em setembro de 2013, a agricultora Teresinha, mulher católica de 78 anos, integrante do grupo de incelenças do sítio Cabeceiras⁶³, na ruralidade do município de Barbalha, disse, perante o gravador digital, que a alma dá movimento ao corpo humano e é responsável pela fala. Vejamos sua narrativa:

⁶² Doutorando em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). E-mail: cjoaquims@yahoo.com.br.

⁶³ As incelenças são mulheres que integram um grupo leigo formado em 1993, no sítio Cabeceiras, na zona rural do município de Barbalha. Outrora, elas dedicavam-se a celebrar a morte das crianças e integravam os ritos fúnebres na comunidade e nas localidades adjacentes. Cf. a narrativa de Francisca Rodrigues de Matos. Conhecida como Chica Loira. 71 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 15/09/2013, na sua residência, no sítio Cabeceiras, município de Barbalha.



É a pessoa já nasce com a alma. Eu que acho: nossa alma é o espírito, nosso espírito né? Nossa carne num fala. Quando diz: - morreu! pronto acabou, a carne num vale mais nada, acabou a fala, por quê? Porque morreu, porque saiu, chegou o tempo de Jesus chamar o espírito, nossas almas pra lá. **Nós só tem fala, só conversa por caso da alma, do espírito. Num é a nossa carne.** Nossa carne é podre, né? (...). Eu acho que seja. Porque o povo diz que agente num tem alma, mas a gente tem alma! Se nós num tivesse alma, nós num existia. Mas que nossa alma é o nosso espírito, **que é quem fala**, que faz o que tem vontade, né?⁶⁴

Essas memórias elucidam continuidades de saberes difundidos na Europa medieval, como é o caso daqueles apontados por Schmitt (1999) na epígrafe deste texto. Essa reflexão é bastante instigante. Ela nos convida a questionar sobre as narrativas relacionadas às aparições dos mortos e suas formas de comunicação com os vivos no século XXI. Afinal, quais significados as pessoas atribuem à capacidade linguística das almas no nosso tempo? E como os narradores interpretam as formas pelas quais os mortos se comunicam com os vivos na contemporaneidade?

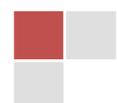
Nas narrativas orais de idosos católicos e de seus descendentes, residentes nos espaços urbanos e rurais da região do Cariri cearense, o choro das almas pagãs foi um dos aspectos mais mencionados durante a gravação das entrevistas de história oral, realizadas no interstício de 2011 a 2015. Elas foram realizadas no intento do desenvolvimento da tese de doutorado, ora em desenvolvimento, dedicada à tradição oral sobre as almas no sul do estado do Ceará, no Nordeste brasileiro.

Nesse preâmbulo metodológico e discursivo, compreendo a tradição oral como um sistema coerente e dinâmico de construção e transmissão de conhecimentos (CRUIKSHANK, 2006). Em outras palavras, ela “é o agregado de costumes, crenças e práticas que não foram originalmente colocados na forma escrita, mas contribuem para a continuidade de um grupo social e ajudam a formar sua visão de mundo” (ALBERTI, 2005, p. 24).

Embora nem todas as pessoas entrevistadas ouviram o choro dos mortos, muitos narradores disseram que, com toda a certeza, as almas pagãs choravam e seu eco era escutado por seus parentes mais velhos e por outras pessoas. Alguns narradores afirmaram, inclusive, que escutaram a lamentação misteriosa. Foi o que a agricultora Ilza Silva contou: “Nunca mais chorou, mais antigamente chorava. De primeiro chorava os meninim. Assim, quando eu dava fé tava chorando os meninim, os pagãos. (...) Eles chorava e eu ouvia”.⁶⁵

⁶⁴Narrativa de Maria Rodrigues de Lima. 78 anos. Agricultora. Entrevista realizada no dia 15/09/2013, na sua residência, sítio Cabeceiras, município de Barbalha/CE. p.12.

⁶⁵Narrativa de Francisca Silva. 53 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 12/06/2011, na sua residência, na zona rural do município de Porteiras.



Ao falar que as almas nunca mais choraram, a narradora desperta a construção de mais um problema: os mortos pagãos que choravam no passado deixaram de lamentar no presente? Como os fiéis entrevistados na atualidade atribuem significados ao choro das almas pagãs?

Nos limites textuais deste artigo, pretendo, mediante o uso da metodologia da história oral, analisar os significados do choro dos mortos pagãos no passado e no presente dos narradores, bem como compreender as implicações de tal lamentação no tempo presente. Desse modo, lanço luz para os focos narrativos que dão sentidos à escuta do choro das almas na contemporaneidade.

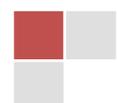
O reclame choro das almas

Ao narrar, as pessoas interpretam a realidade vivida, construindo enredos sobre essa realidade a partir do seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, temos esses enredos como fatos significativos que se forjam na consciência de cada um, ao viver a experiência, que é sempre social e compartilhada, e buscamos explorar modos como narrativas abrem e delineiam horizontes possíveis na realidade social (KHOURY, 2004, p.125).

Historicizando as memórias na tentativa de entender os modos como as narrativas abrem e delineiam horizontes possíveis na vida social é plausível vislumbrar, a partir da tradição oral, que a alma da criança falecida sem a obtenção do sacramento católico do batismo foi inserida em um conjunto de crenças e ritos. Ele lhe atribuiu um lugar específico no mundo terreno, no além e nas memórias transmitidas nas artes da oralidade (SANTOS, 2010).

Conforme alguns narradores, a alma da criança pagã faz uso do choro para se comunicar com as pessoas. Nesse sentido, o som que emana da imaterialidade espiritual é potencialmente mágico. Isso faz lembrar que, como Cascudo (2002, p.636) outrora escreveu, se a voz dos vivos tem poder de atrair seres maravilhosos ou mesmo de provocar fenômenos naturais, inversamente, as vozes das almas podem também atraí-las.

Nas memórias dos fiéis entrevistados, essa tentativa de atrair as atenções das pessoas tem motivações significativas. Segundo as narrativas, a alma da criança pagã chora porque quando estava viva ela não foi batizada. Num sentido amplo, na memória oral dos entrevistados, nas escrituras cristãs e nos registros de alguns folcloristas, o batismo católico é apresentado como um rito divisor de seres, de mundos e de temporalidades.



Nas narrativas registradas é perceptível a clara distinção entre a alma do cristão e a do pagão. As palavras de Dona Maria de Jesus reforçam: “Quando aquela criança se batiza, ela não é pagão, já é um cristão, né? Então, a criança quando morre sem batizar é pagão, ele é pagão. Ele não é cristão. O povo que diz num sabe? Isso é do pessoal mais velho”.⁶⁶

Como é sabido, o batismo, do grego, *baptizein*, significa “mergulhar”. De acordo com Pereira (2012, p.22), essa experiência é um rito de passagem que se tornou um sacramento no século XV. A partir de então, oficialmente ele assumiu a função de confirmar a alma do ser em Cristo, representando um ritual de inclusão deste na esfera sagrada da religião. Dessa maneira, na doutrina oficial do catolicismo, ele é definido como um modo de entrada no mundo dos cristãos: um ritual de inclusão social e eclesial. E, além disso, de inserção na dimensão do transcendente. Com isso, no momento em que um ser é batizado ele passa a integrar uma rede de sociabilidades do mundo social e a pertencer a uma comunidade religiosa que comunga crenças e práticas.⁶⁷ Como não fora batizada, a alma pagã fica excluída deste universo real e imagético, não possuindo, por conseguinte, o merecimento para adentrar o reino celeste.

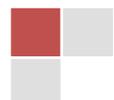
Como resultado desses limites sócio-religiosos as almas dos mortos não batizados foram projetadas em zonas confusas e temerosas, entre o além cristão e o mundo terreno. Tudo isso justificou a construção cultural do medo sobre as intempéries de morrer antes do rito batismal (DELUMEAU, 2009), motivo pelo qual tradicionalmente as crianças dos sertões eram batizadas o mais rápido possível (RAMOS, 2011).⁶⁸ Todavia, muitas não alcançavam tal êxito.

Dessa maneira, o alarido dos pagãos possui uma função: alcançar a escuta sensível de um vivo, para que este realize o batismo daquela alma. Nessa contextura, o choro ganha nas memórias dos entrevistados a conotação de um reclame. Somente após a realização do ritual, a alma deixará de ser pagã e poderá voar na direção dos resplendores celestiais e, com isso, obter a bem-aventurança do paraíso. Eis as palavras de Dona Toinha, agricultora de 88 anos, que por muitos anos confeccionou as mortalhas dos moradores do sítio Monte Alverne,

⁶⁶Narrativa de Maria de Jesus dos Santos. 62 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 20/05/2005, em sua residência, na cidade de Porteiras.

⁶⁷Sobre as passagens bíblicas tocantes o batismo, ver: Mt 28,19; Jo 3,5; At 1,5; At 16, 30-33; Tt 3,5; Rm 6,4; Gl 3,27; 1Cor 12,13; 2Pd 1,4.

⁶⁸Na cultura escrita e não oficial do sertão, há variados casos que apresentam a urgência do batismo das criancinhas. Como exemplo lembro as missivas que outrora os devotos direcionavam ao Pe. Cícero Romão Batista, convidando-o para ser o padrinho dos seus filhos nos laços do compadrio. O perigo da criança morrer sem o sacramento projetava o desejo, por parte dos devotos remetentes, que o clérigo respondesse as cartas que lhe eram enviadas o mais rápido possível, para que o pequenino fosse batizado o quanto antes (RAMOS, 2011).



na ruralidade do Crato, onde morava: “aqueles que morria pagão chorava e a gente batizava. Enterrava ele nas cruz dos caminhos, e eles chorava. Tinha um tempo que ele chorava. Aí, a gente ia e batizava. Aqueles que morriam sem o batismo. Porque batismo é sagrado né?”⁶⁹

Vale sublinhar que as almas dos pagãos não são as únicas a se lastimarem. Nas entrevistas realizadas e nos escritos sobre assombrações no nordeste brasileiro, há vários casos indicativos dos clamores, gemidos, gritos, roncos e outras demonstrações sonoras das almas no mundo terreno (FREYRE, 2008). Nas crenças dos fiéis, esses são fatores alusivos a sua permanência na terra como resultado de algum tipo de castigo, em virtude dos pecados promovidos enquanto vivos ou por terem morrido antes do tempo definido por Deus.⁷⁰

Para alguns entrevistados, a choradeira dos pagãos tem uma tonalidade diferenciada ou um modo próprio de se manifestar: a lamentação fina e melosa enquadra o alarido das vozes como o choro dessas almas. Como o morto sem batismo comumente morria nos primeiros dias ou meses de vida, ainda sem pronunciar as primeiras palavras, suas almas se comunicavam com os vivos por meio da sua voz chorosa, assim como fazem as crianças vivas e não falantes.

Segundo o penitente Nivaldo Santos, agricultor de 65 anos e morador do Sítio Brito, no município de Barbalha, a choradeira dos pagãos é bastante específica. Embora demonstre que não acredita no choro dessas almas porque nunca escutou tal som, ele mencionou os saberes que outrora aprendeu com os mais velhos: “O povo dizia que os pagãos chorava. E era feio, um choro feio. Mas eu num acredito não que ... nunca ouvi”.⁷¹

Na acepção deste narrador, a choradeira feia assumiu no passado um caráter diferenciado, como forma de identificar que aquele murmúrio não era uma coisa do mundo terreal. Seu Nivaldo não souber explicar mais elementos através dos quais fosse possível identificar o som propagado pelas almas pagãs. Ele apenas o enquadrado como um choro feio, aludindo, assim, à tristeza do morto.

Contudo, para outros narradores tal lamentação era semelhante à sonoridade produzida por uma criança viva. Eis outro trecho da entrevista realizada com Dona Toinha:

Cícero Joaquim: e como é que eles choravam?

⁶⁹ Narrativa de Antônia Rodrigues. 88 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 04/04/2015, na residência de sua filha, na Vila Alta, cidade do Crato. p.8.

⁷⁰ Sobre o tempo da morte e as crenças sobre o chamado de Deus na visão das pessoas dos sertões, ver também Martins (1983).

⁷¹ Narrativa de Nivaldo Santos. 65 anos. Penitente e agricultor. Entrevista realizada no dia 05/04/2015, na residência do seu irmão também penitente, na Vila Mulato, Sítio Cabeceiras, no município de Barbalha. p. 22.



Dona Toinha: do jeito de uma criança mesmo, chorava do mesmo jeito e a gente ia batizar.

Cícero Joaquim: a senhora chegou a escutar?

Dona Toinha: cheguei não, eu num cheguei a escutar choro de criança não. Mas o povo dizia que pagão chorava.⁷²

Diferente da narrativa de seu Nivaldo, Dona Toinha, que também nunca ouviu a lamentação das almas pagãs, não duvidou da sua existência no passado. Nas suas memórias não há distinções entre o choro das crianças vivas e das almas daquelas falecidas. Para a entrevistada, o som meloso na escuta das pessoas despertava os sentidos da presença sonora dos mortos infantis no convívio dos vivos.

Todavia, se para Dona Toinha o choro das almas pagãs era um assunto presente entre as muitas vozes do passado, para outros narradores, o lamento dessas almas continua assumindo tonalidade nas trevas do cotidiano na contemporaneidade.

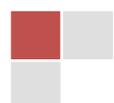
Nas falas de alguns entrevistados mais jovens, como é o caso da manicure Cida, mulher de 44 anos residente no centro da cidade do Crato, hoje, o antigo saber dos mais velhos é conhecido por todos: jovens, adultos e velhos. Consoante suas palavras, tal conhecimento amplamente difundido tem consistência na veracidade do som meloso, reiterado pela afirmação de outras pessoas. Vejamos suas memórias:

É tanto que, isso dai, os mais velhos e gente novo também, como minha mãe sabe, que minha mãe já tem idade, mais eu sei que você sabe, sua mãe sabe, todos sabem (...). **Muitas vezes você vê um choro que não é de uma criança chorando. Você vê, você escuta aquele choro. E os mais velhos dizia.**⁷³

Nestas palavras, a partir da vibração sonora, os fiéis construíram uma visibilidade da alma pagã não representada através do olhar, mas sim no sentir sua presença mediante o choro misterioso. O historiador Manoel L. Salgado Guimarães (2007) já chamava atenção para a relação entre a escrita da história e a visualidade do passado. Problematizando as estratégias da contemporaneidade em dar visibilidade ao passado e evidenciado aquilo que ele chamou de “esforço de culturalização do tempo”, Guimarães expõe a complexa relação entre o visível e o invisível na produção historiográfica do nosso tempo. No seu entendimento, a visualidade como categoria de análise possui a peculiaridade por dar visibilidade a um ausente. Nesse direcionamento, ganha destaque o sentido de temporalidade.

⁷² Narrativa de Antônia Rodrigues. 88 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 04/04/2015, na residência de sua filha, na Vila Alta, cidade do Crato. p.8.

⁷³ Narrativa de Maria Aparecida Nogueira Roque. 44 anos. Manicure. Entrevista realizada em 11/09/2014, em sua residência, no centro da cidade do Crato. p. 14-15.



Na atualidade, o choro dos pagãos pode ser confundido com o som transmitido via rádio, televisão ou mesmo de uma criança viva que por ventura esteja por perto de quem escute o murmúrio. Nesse direcionamento cabe indagar: como os narradores crentes na continuidade da lamentação pagã no tempo presente conseguem identificá-lo?

Em setembro de 2014, a manicure Cida, contou que quando o fiel escutar algum choro deve procurar a direção de onde o som é propagado e perceber se há algum equipamento de comunicação, como aqueles televisivos ou fonográficos, produzindo a sonoridade. Se, além disso, não houve nenhuma criança por perto, é por certo tratar-se do clamor dos pagãos. A narradora indica como perceber a voz chorosa dos mortos não batizados:

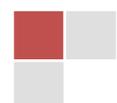
Porque tem muita vez que você escuta um choro. Se um dia acontecer de você ouvir algum choro que não seja, que não tenha um bebê dentro da sua casa, num tenha uma televisão ligada com um bebê chorando, num tenha nada, muitas vezes os mais velhos diz: - Diga que é um pagão. Mesmo sem saber, mesmo sem saber onde está. Mesmo sem saber quem é.⁷⁴

É interessante notar que não há necessidade de saber quem são os pais do pequeno morto ou a qual família ele pertence. Igualmente, não há exigências sobre seu nome. Em certa medida e em certo sentido, a identidade e o sexo do morto não tem relevância nas memórias. Basta identificá-lo como o “choro dos pagãos”. Assim sendo, o som meloso identificado como oriundo de uma alma não batizada é projetado numa amalgama de memórias e, por conseguinte, enquadrado nos sentidos que outrora os vivos atribuíram à sonoridade propagada pelos mortos. Concomitantemente, ele é ressignificado no presente, em virtude da dimensão dinâmica das tradições orais e de sua praticidade na vida dos narradores (CRUIKSHANK, 2006).

Nas falas sobre essa escuta sensível, é perceptível que a alma pagã não propaga gemidos ou gritos de dor. A lamentação anuncia seu penar em virtude da impossibilidade dela alcançar os resplendores celestiais e, conseqüentemente, avistar a luminosidade divina. É mister frisar que promover o batismo da alma constituía uma obrigação de quem escutava a lamentação. E nas crenças das populações dos sertões, a pessoa que batizar a alma pagã tornar-se-á o seu padrinho e/ou madrinha (CASCUDO, 2002).

No que concerne às temporalidades tocantes a pronuncia do choro, Dona Toinha afirmou existir um determinado tempo dedicado à lamentação dos pagãos: “Tinha um tempo

⁷⁴Narrativa de Maria Aparecida Nogueira Roque. 44 anos. Manicure. Entrevista realizada em 11/09/2014, em sua residência, no centro da cidade do Crato. p. 14-15.



que ele chorava. Aí, a gente ia e batizava”.⁷⁵ Sobre essa questão, cabe indagar: como os narradores interpretam a relação entre o choro das almas pagãs e o tempo dos mortos e suas relações com os vivos?

As memórias da agricultora Maria Generosa, 81 anos, residente na cidade de Porteiras e integrante de um grupo de penitente existente naquele lugar, apontam para alguns indícios bastante significativos. Eis um fragmento do diálogo gravado sob as imagens de santos afixados na parede da sua sala de visitas:

Maria Generosa: Agora chorim assim que o povo diz com sete dias que morre né. Aí escuta o choro. Aí a pessoa tendo coragem batiza. Mas num é todo mundo que tem coragem de batizar.

Cícero Joaquim: e qual é o tempo da alma chorar?

Maria Generosa: é com sete dias que morre. Batiza no vento, criança, José, que todo mundo é José e Maria, Deus te batize em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Reza o creio em Deus Pai e acaba tudo.⁷⁶

Para a narradora, passados sete dias da morte da criança, sua alma emite o choro meloso e triste. É válido lembrar que nos escritos bíblicos, o número sete é recorrente e assume relevância. Desde o livro do *Gênesis*, que aponta para o descanso de Deus no sétimo dia da criação dos mundos visíveis e invisíveis, até o *Apocalipse*, a narrativa sobre o tempo da finitude terrena, ele é cheio de revelações. Já nos escritos de Cascudo (2002, p. 634) sobre as percepções do povo acerca do numeral, este “é um número sempre relacionado com o *azar*, a *sorte*, o *enigma*”. Desta forma, a ambiguidade e o misticismo caracterizam esse numeral entre os documentos oficiais e os saberes das populações.

Durante a realização das entrevistas outra inquietação foi lançada: e o que acontecerá com a alma pagã se ela não chorar até o sétimo dia da morte corporal? A resposta de Maria Generosa foi precisa e direta:

Cícero Joaquim: e se passar dos sete dias e a criança num chorar?

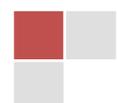
Maria Generosa: chora, tem que chorar que é mode ter quem batize.

Cícero Joaquim: de todo jeito ela vai chorar?

Maria Generosa: é, que tem gente que num batiza né. Vê aquele choro: - vixe Nossa Senhora, não, não. Mas é uma criança, é dos pagãos. Às vezes uma mãe sai assim, tem as crianças por aí né. Deixa pra lá. E ele vai chorar pra batizar.

⁷⁵ Narrativa de Antônia Rodrigues. 88 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 04/04/2015, na residência de sua filha, na Vila Alta, cidade do Crato. p.8.

⁷⁶ Narrativa de Maria Generosa. 81 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 18/04/2015, em sua residência, no bairro Casas Populares, na cidade de Porteiras. p. 14.



Cícero Joaquim: e tem o mesmo valor?

Maria Generosa: tem o mesmo valor. Batizou pronto. Não chora mais. Agora tem gente que faz é correr logo com medo. Risos.⁷⁷

Entre o medo sentido pelos outros e suas risadas na ocasião de realização da entrevista, a penitente Maria Generosa foi enfática da necessidade do choro. Nas suas palavras, a alma pagã não tem opção. De toda forma, ela terá que chorar para ser batizada e obter a salvação. Concomitante, ela falou de forma firme no que diz respeito ao valor do batismo da alma e o fim do murmúrio pagão a partir daquele momento.

Outros narradores, entretanto, flexibilizaram o tempo dedicado a essa lamentação. De sete dias ele foi alargado para sete anos. Foi o que contou Dona Lozinha, aos 77 anos, residente no bairro São Miguel, na cidade do Crato:

Os que morriam pagãos, eles com sete anos eles choravam. Aí pegava e batizava. Pegava sal, água aí rezava e fazia cruz e batizava os pagãozinhos que choravam. Lá no Juazeiro nos escutemos foi muito choro de criança (...). Di que com sete anos que a criança é pagão, diz que ele chora e a pessoa batiza. Ali no conjunto Santa Luzia mesmo já chorou, um meninim. É por todo canto.⁷⁸

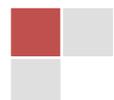
Tais memórias seguem o que outrora os folcloristas registraram. Segundo os escritos de Cascudo (2002b) datadas no século XX, no passado havia a delimitação temporal que encerrava o choro dos pagãos e que limitava o tempo do batismo das almas. Tal lamentação ocorria até os sete anos, o que correspondia aos limites da idade da alma das crianças. Do mesmo modo e sobre a mesma temporalidade, Maynard Araújo (1973, p. 150) reiterou que os fiéis “acreditam que antes de completar sete anos a criança chorará é preciso que um cristão oiça e batize o morto”. Sobre essa questão, Studart (2003, p.48) completa:

Na casa em que se enterrou um menino pagão, que morreu ao nascer ou nasceu morto, **no fim de sete anos ele chora em sua sepultura** de um modo rouco e abafado. Ouvido o choro por qualquer pessoa, deve batizá-lo, se assim fizer, não chora mais e vai habitar no céu com os anjinhos do Senhor.

A idade dos sete anos era, nas diretrizes oficiais do catolicismo do passado e nas palavras de algumas narradoras do presente, um dos elementos demarcadores das temporalidades dos anjos inventados a partir da morte infantil. Por isso, há necessidade de batizar a alma até esse numeral. Seguindo essa orientação, a alma pagã transmigrava-se em

⁷⁷ Narrativa de Maria Generosa. 81 anos. Agricultora. Entrevista realizada em 18/04/2015, em sua residência, no bairro Casas Populares, na cidade de Porteiras. p. 14.

⁷⁸ Narrativa de Maria Alexandre da Silva. 77 anos. Doméstica. Entrevista realizada em 02/05/2015, em sua residência, na cidade do Crato. p. 5.



um anjo. Caso contrário, ela corre o risco de virar alma penada ou atormentada por seres sobrenaturais. Uma vez estando fora do mundo cristão, a alma da criança pagã permanecerá no tempo terreno, como se ela levasse em conta as temporalidades cronometradas no calendário dos vivos que é, paradoxalmente, sagrado e profano.

Em algumas vezes, os próprios fiéis entrevistados afirmaram que realizaram o batismo das almas pagãs. Dona Ana, que possui mais de 50 nos, diz já ter batizado as cruces, os túmulos e as almas das criancinhas natimortas por duas vezes, na crença de que tal ritual nomeava e contribuía à elevação da alma ao céu. Eis suas memórias:

Já batizei duas vezes. Eu mesmo já batizei duas vezes aí. Aí pronto depois que eu batizei essa última vez... uma vez batizou, chorou, eu ainda era moça. Eu estava em casa de noite, aí foi o meninim chorou, aí eu disse: - oxente, os pagão tá chorando. Nós corremos pra lá. Eu num sabia batizar né. Aí quando mãe chegou que mãe tava na casa de minha irmã, aí mãe foi e disse: - minha filha porque tu num batiza? Só é batizar. Só é chamar por José e Maria e rezar um Padre Nosso e uma Ave Maria tá batizado, e jogar água. Aí eu disse: - tá bom mãe, pois agora eu vou ficar esperta. Aí eu sei que passou um tempo. Aí quando eu me casei, que eu tive minha primeira menina. Eu fui e enterrei ali. Aí quando foi com um tempo chorou. Aí eu digo os pagãos tá chorando de novo. Aí eu corri, aí quando eu cheguei lá aí eu fui batizei. Aí pronto num chorou mais não, desse tempo prá cá não. Já tem bem uns doze anos. E não chorou mais não. Nunca mais eu ouvi não.⁷⁹

Sem fixar o interstício temporal exato ou um numeral adequado para representá-lo, Dona Toinha enfatizou liames entre o tempo adequado do choro dos pagãos e as temporalidades sagradas vividas pelos fiéis católicos no mundo terreno:

Cícero Joaquim: e tem um tempo certo para chorar e para batizar?

Dona Toinha: tem. Tem o tempo certo. Quando chega o tempo deles se salvar, aí eles chora. Aí a pessoa vai e batiza, o anjo que morre sem o batismo.

Cícero Joaquim: então não era qualquer tempo que ele chorava não?

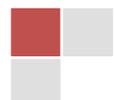
Dona Toinha: não era não. tem o tempo deles chorar aquele tempo que ele chora e a gente vai e batiza. Aí se acaba a gente não vê mais.

Cícero Joaquim: e tinha uma idade certa para ele chorar?

Dona Toinha: tem. Só gostam de chorar naqueles tempos de reza nas igrejas, que a gente vai pra as novenas, para a missa, aí a gente escuta aquele choro assim, naqueles cemitérios assim por dentro do mato que gosta de enterrar naqueles cemitérios do mato, aí a gente escuta aquele choro. Aí a gente vai e batiza. (silêncio)

Segundo a narradora, o choro do morto pagão indica o momento exato destinado à sua salvação. A alma chora na data que Deus havia determinado sua morte da vida terrena.

⁷⁹Pseudônimo. Optamos por não mencionar a identidade da narradora a fim de preservá-la de possíveis constrangimentos.



Desse modo, ela aguarda o momento adequado para lamentar e, sendo atendida pelos vivos, bater as asas na rota do sublime paraíso. Nestes termos, a temporalidade chorosa se confunde com o tempo destinado ao batismo da alma.

Seguindo os liames enigmáticos dos tempos celestes e a praticidade do tempo vivido na terra, as almas pagãs choram no momento em que os fiéis participam das festividades religiosas das suas localidades. São ocasiões em que eles saem das suas residências e palmilham veredas rurais até os locais dos cultos.

Nesse terreno conflituoso, cabe indagar: de onde o choro emana? Entre o mundo terreno e o além cristão parece existir um interstício. Para muitos narradores, como Cida aponta, não há um lugar específico de onde tal som aparece. Ele pode ser ouvido em qualquer lugar, e vindo de todas as direções.

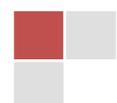
Existem alguns lugares, entretanto, que são propícios às aparições do choro das almas. São os locais onde os corpos dos natimortos e das crianças pagãs foram enterrados, visto que, até o fim do padroado, eles não detinham o merecimento de serem enterrados nos espaços sagrados da cristandade, como igrejas, capelas e cemitérios (SANTOS, 2010). De acordo com Vailati (2010), o enterramento do pagão fora dos espaços oficiais é uma herança do antigo controle da Igreja Católica sobre os ritos de inumação e a seletividade relacionada ao direito de possuir uma sepultura no sagrado. Dona Sebastiana aponta os locais possíveis de onde o choro se propaga:

Os que morre sem batismo, sendo pagão, não enterram no cemitério não, enterram assim num, onde tem um curral, aonde tem um mato verde, uma coisa, um pé de pau, a gente vai a enterra lá. Num enterra no cemitério não.⁸⁰

Ao que tudo indica, a alma pagã fica ligada ao mundo terreno por meio do seu corpo. Ampliando esse sentido, ela permanece junta ao seu túmulo. Como reforça Schmitt, nas crenças que outrora os vivos comungaram sobre os mortos, nem todas as almas libertam-se facilmente da sepultura. Muitas aparecem perto dos seus túmulos, pois “a morada imaginária do morto no além e o lugar terrestre de sua aparição mantêm igualmente relações complexas” (SCHMITT, 1999, p. 200). Na contemporaneidade, as almas presas na terra ou em um interstício imagético e enigmático também mantêm vínculos com seus corpos.

Considerações finais

⁸⁰ Pseudônimo. Optamos por não mencionar a identidade da narradora a fim de preservá-la de possíveis constrangimentos.



Pelo que foi exposto é possível vislumbrar alguns focos narrativos existentes na tradição oral sobre o choro das almas pagãs no tempo presente. Enquanto alguns fiéis lançam para o passado a sonoridade desta lamentação, outros reiteram a continuidade do choro singular no século XXI. De um modo geral, as memórias projetam o terreno conflituoso inventado no presente.

O choro das almas pagãs representa sua aparição, embora não se torne visível aos olhos. Nas memórias das pessoas entrevistadas, as lamentações eram percebidas nas sensibilidades da escuta, quando os narradores sentiam que a voz estranha não era algo produzido pelos vivos ou por algum aparelho eletrônico.

De uma forma ampla, as narrativas apresentam alguns elementos que se repetem, como o choro, os motivos provocadores deste e o numeral identificado como demarcador da temporalidade chorosa dos pagãos. Vale lembrar que a repetição é um das características mais marcantes das tradições orais (ALBERTI, 2005). Ampliando esse horizonte, é importante sublinhar que a repetição também provoca a reinvenção. Desse modo, novos detalhes foram inseridos ou alargados na tradição oral sobre o choro dos pagãos, a exemplo do tempo destinado à lamentação. Por fim, as narrativas apresentam justaposições, pois em alguns momentos as memórias se entrelaçam, compondo um mosaico de sentidos.

Nas narrativas dos velhos e nas vozes dos seus descendentes mais jovens, o choro singular dos pagãos permanece como um elemento agregador da tradição oral sobre as almas não batizadas na contemporaneidade. Assim, esse eco sobrenatural atua como um canal de acesso às interpretações que os narradores construíram sobre os lugares e destinos das almas entre os mundos visíveis e invisíveis, bem como sobre a singularidade das suas aparições e relações com as temporalidades e espacialidades do mundo terreal e do além cristão.

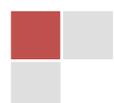
Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. *História Oral*, v.8, n.1, p.11-28, 2005.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Cultura popular brasileira*. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

_____. *Folclore Nacional III: ritos, saberes, linguagens, artes populares e técnicas tradicionais*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARIES, Philippe. *História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Tradução Priscila Viana Siqueira. São Paulo: Ediouro, 2003.



- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11 ed. São Paulo: Global, 2002.
- _____. *Superstição no Brasil*. 5ª. ed. São Paulo: Global, 2002.
- CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: *Usos e Abusos da história oral*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, p. 149-164.
- DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente (1300-1800): Uma cidade sitiada*. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FREYRE, Gilberto. *Assombrações no Recife velho*. 6 ed. São Paulo: Global, 2008.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: Representações e escrita da história. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, n.2, v.15, p.11-30, 2007.
- KHOURY, Yara Aun. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Déa Ribeiro et al. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'água, 2004, p.116-138.
- MARTINS, José de Souza. A morte e o morto: tempo e espaço nos ritos fúnebres da roça. In: *A morte e os mortos na sociedade brasileira*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1983, p. 258-269.
- PEREIRA, José Carlos. *Os ritos de passagem no catolicismo: Cerimônias de inclusão e sociabilidade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Papel passado: cartas entre os devotos e o Pe. Cícero*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2011.
- SANTOS, Cícero Joaquim dos. Anjos insubmissos: a tradição oral dos sepultamentos infantis no sul do Ceará. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v.2, n.4, 2010, p. 9-21.
- SCHMITT, Jean- Claude. *Os vivos e os mortos na sociedade medieval*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- STUDART, Guilherme. Usos e superstições cearenses. In: CASCUDO, Luís da câmara. *Antologia do folclore brasileiro*. v.2. 6 ed. São Paulo: Global, 2003.
- VAILATI, Luiz Lima. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.
- VOVELLE, Michel. *As almas do purgatório: ou o trabalho de luto*. Tradução Aline Meyer e Roberto Cattani. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.



Saberes Históricos na Educação Infantil: apontamento de professores

Cristiane Aparecida Zambolin Teodoro⁸¹
Camila José Galindo⁸²

Introdução

Ao pensarmos na História e nas abordagens de ensino no contexto escolar, imediatamente nos remetemos a datas comemorativas específicas (como Descobrimento do Brasil, Tiradentes, Independência do Brasil entre tantas outras que permeiam nossa memória), fruto do ensino a que fomos submetidos em nossa infância, que se caracterizava pela tradição em representar as datas comemorativas e exaltar com elas o caráter nacionalista e patriótico da sociedade e da educação brasileira.

Essa configuração do ensino de História perdurou desde o ano de 1827, quando foi criada a primeira Lei sobre a instrução nacional do Império, até meados de 1990, quando o Ministério da Educação reformulou a configuração do ensino nacional e passou a incentivar a aprendizagem voltada à reflexão⁸³. Nota-se que o ensino de História passou por diversas mudanças, sendo até por vezes retirado do currículo obrigatório⁸⁴ ressaltando assim, o caráter nacionalista no ensino e reafirmando as políticas públicas impostas pelos governos que presidiram o Brasil nesse período. (BRASIL, 1997)

No contexto da década de 1990, anseios por uma educação escolar efetiva que se caracterize pelo teor reflexivo e crítico, passou a ser uma bandeira defendida nos documentos oficiais no Brasil. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também o Parâmetro Curricular Nacional e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil trazem essa preocupação. Dando ênfase a afirmação, destacamos:

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos — físicos, biológicos, geográficos,

⁸¹ Professora licenciada em Pedagogia e História, atuante na Rede Pública de Ensino do Estado de Mato Grosso. E-mail: cris_cazt@hotmail.com

⁸² Doutora em Educação, Professora Adjunta II do Departamento de Ensino e Organização Escolar da Universidade Federal de Mato Grosso, Líder do Grupo de Investigação sobre o Ensino e as Necessidades Formativas de Profissionais da Educação. E-mail: c.galindo.edu@gmail.com

⁸³ A revisão bibliográfica evidenciou que a trajetória do ensino de História no Brasil consistiu em uma (re) afirmação do ensino nacionalista e das políticas públicas vigentes, tendo essa configuração alterada a partir da Constituição Federal de 1988, no entanto destacamos que os documentos relacionados diretamente à Educação foram promulgados já na década de 1990 (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998).

⁸⁴ Em 1971, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que extinguiu o ensino de História do currículo escolar e o substituiu pelos Estudos Sociais (BRASIL, 1997)

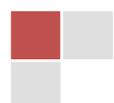


históricos e culturais —, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.. (BRASIL, 1998, p.166)

No entanto, essa busca acabou por tornar-se um discurso educacional utilizado por grande parte dos docentes, mas que, na prática não apresenta a efetiva qualidade nas práticas educativas. Soares (2009, p.129) afirma que desde a publicação dos documentos orientadores da Educação Básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI), houve a assimilação de “jargões pedagógicos” por parte dos profissionais docentes, os quais refletem uma teoria educacional fortemente estabelecida, mas que não sustentam as práticas na sua complexidade objetiva no cotidiano escolar.

Discutir sobre a construção de saberes históricos junto a infância envolve considerar aspectos peculiares presentes na configuração de nosso sistema educacional e da imbricação da formação escolar com a formação cultural feita em paralelo. Além disso, perceber que o papel da criança sempre foi secundário na sociedade, pois essa foi vista como um ser a-histórico, cognitivamente não apta para compreender os conceitos abstratos (espaço, tempo, causalidade) que envolve a tradição do estudo histórico.

Estudos recentes sobre a Educação Infantil e as práticas educativas junto às crianças pequenas, como os desenvolvidos por Cooper (2002) endossa a problemática a respeito da dificuldade de se ensinar conhecimentos históricos para as crianças. Ponderando as limitações infantis, a autora afirma que a construção de saberes históricos se dá a partir da mais tenra idade e que, antes de terem negado às crianças conhecimentos inerentes as suas curiosidades, a elas precisa ser direcionadas práticas que as envolvem e as contextualizam no tempo. A autora aponta que a criança, desde seu nascimento, está envolta em análises históricas que envolvem conceitos abstratos, especialmente de tempo, pois à medida que as gerações mais velhas ensinam os conhecimentos produzidos socialmente, contam histórias de sua vida, fazem diferenciações entre o seu tempo quando jovem. Aliado a isso, há ainda a interferência direta da sociedade, dos costumes, das tradições familiares e de usos de recursos tecnológicos diversos que mudam rapidamente constituindo o “passado” no presente – fatores que corroboram à constituição do saber histórico. Nesse âmbito, a abstração é algo presente na vida cotidiana dos sujeitos, devendo ser contextualizada nas instituições escolares dentro da capacidade cognitiva própria para o desenvolvimento infantil, sendo vista e pensada dentro das possibilidades e curiosidades infantis.



Tendo em vista a necessidade empírica da criança, sugere-se que o estudo local iniciado pela compreensão da sua própria História seja uma possibilidade interessante para iniciá-la na abordagem histórica – possibilitando à criança desenvolver a cognição pela ordenação de fatos e situações que contextualizam seu pensamento. Assim, o saber histórico valida-se inicialmente na realidade em que o sujeito (criança) está, podendo esse ser ainda acompanhado da construção de saberes históricos de ordem mais ampla que se constroem paralelamente a compreensão de si e do que lhe é familiar. Essa compreensão, no entanto, nem sempre é clara no contexto da Educação de crianças pequenas, posto que as práticas pedagógicas quando não renegam a abordagem histórica ajustada às capacidades e necessidades do infante, fazem-na alicerçadas na abordagem tradicional do ensino de História, dificultando a aprendizagem das crianças à construção de conhecimentos históricos.

Nos documentos oficiais do ensino (RCNEI e PCN) nota-se um direcionamento para abordagens que partam do particular para o geral, abordando semelhanças e diferenças, e noções de continuidade e permanência. Os meios pelos quais os docentes encaminham as práticas pedagógicas é que muitas vezes distorcem o real sentido desses conhecimentos entre as crianças.

As crianças possuem imaginação e curiosidade e, a todo instante, estão sendo expostas a espaços e tempos diversos que as instigam a aprender. As histórias que ouvem e representam, os desenhos ou filmes que veem, os diálogos que desenvolvem, as indagações que fazem, as brincadeiras que representam... e tudo isso para e com um professor adulto – sujeito de outra geração – tendem a ser ações que favorecem a aprendizagem e a prática educativa em favor da construção de saberes históricos.

Já nos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI's) há um chamamento para a expansão das propostas e práticas pedagógicas quando afirma que:

Propostas e práticas escolares diversas que partem fundamentalmente da ideia de que **falar** da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças têm predominado na educação infantil. São negadas informações valiosas para que as crianças reflitam sobre paisagens variadas, modos distintos de ser, viver e trabalhar dos povos, histórias de outros tempos que fazem parte do seu cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 165 - 166) [grifo nosso]

O excerto acima ilustra a percepção e o direcionamento metodológico que tem configurado as práticas pedagógicas junto as crianças – o predomínio da oratória e o enfoque no currículo estático e desvinculado da vida real dos sujeitos aprendizes. Parece-nos evidente a necessidade de renovação pedagógica, não apenas de mudança metodológica, mas também de



concepções sobre o ensino, as práticas educativas e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

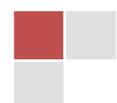
Outro ponto relevante a se destacar refere-se à formação aligeirada dos professores que atuam junto à infância nos conteúdos referentes à didática de disciplinas específicas. A formação inicial do professor caracteriza-se como limitada, pois se constitui em um restrito espaço de tempo (GIORGI *et al*, 2011), desse modo muitos conteúdos são vistos rapidamente ou simplesmente não são abordados durante essa etapa de formação profissional ocasionando, ao invés de um rompimento com abordagens tradicionais no ensino pela resignificação⁸⁵ delas durante a formação profissional, há o reforço ou a indução à sua perpetuação.

No Brasil os profissionais responsáveis por atuar com a infância são docentes formados em cursos de licenciatura em Pedagogia que possuem uma formação generalista; com isso, em sua maioria, acabam por ter uma formação inicial fragilizada no que se refere aos conteúdos específicos, como a História, contribuindo para a reprodução do ensino factual e tradicionalista que perdura em nosso sistema educacional.

Isso ocorre porque, como aponta Tardif (2008), os saberes docentes são compostos por processos formativos que envolvem as os saberes pessoais, da formação escolar, da formação profissional e experienciais, deste modo, quando o docente se depara com determinadas situações no contexto do ensino, acaba por recorrer a um desses saberes para que possa solucionar problemas ou complementar suas ações pedagógicas; comumente o saber experiencial acaba por conduzi-lo a reprodução de práticas desprovidas de criticidade. No ensino de História, essa característica se agrava, pois os docentes alicerçam sua prática pedagógica nas chamadas datas comemorativas e se esquecem de contextualizar os fatos ocorridos, reproduzindo um ensino baseado a memorização e portanto, desvincula a compreensão sobre o significado inerente a data ao significado cultural que assume para a criança, no seu contexto.

A partir dessas considerações, questionamo-nos sobre o modo pelo qual os docentes que atuam junto à infância conduzem o ensino de saberes históricos, mais especificamente na Educação Infantil, haja vista que acreditamos na necessidade de inserir nossas crianças desde cedo na compreensão histórica, para que gradualmente, possam desenvolver significações

⁸⁵ De acordo com Pimenta (1998), a resignificação das experiências anteriores por parte de professores e futuros docentes em formação, tende a ser efetivada durante a formação profissional como condição para construção de um perfil identitário que supere a condição tecnicista que coloca o professor na condição de ator no ensino – reproduzidor de um roteiro. Antes, na condição de autor, o professor deve assumir criticidade, revendo, revalidando, renovando e resignificando pela formação sua prática pedagógica.



mais amplas, iniciarem-se nos conceitos que compõem a área e fundamentam as interpretações históricas.

Assim sendo, consideramos que o estudo das necessidades formativas dos professores, favorece a identificação de problemas e dificuldades ligadas a compreensão dessas carências que permeiam a profissão e a formação docente. Isso porque o estudo das necessidades formativas de professores possui como referência o sujeito, sendo este o ponto de partida e chegada do processo formativo (GALINDO, 2012). Conhecer ou se aproximar das necessidades postas pelos sujeitos, contribui para a percepção de distâncias ou aproximações entre o real e o ideal. Justifica essa abordagem o suposto interesse existente entre as propostas de formação aos resultados que almejam alcançar: sob uma coerência entre a proposta formativa (ou ainda a necessidade dela) e as condições encontradas no meio. A possibilidade de um resultado satisfatório que de fato favoreça a mudança no sistema educacional amplia-se, pois aos professores deveria ser ofertadas formações que vão ao encontro de respostas que respondam melhor as demandas postas pelas suas práticas pedagógicas.

Esclarecermos que por necessidades formativas entendemos, apoiadas em Rodrigues e Esteves (1993), ser algo imprescindível, inevitável, e que, devido ao seu caráter abstrato está sempre relacionada a alguém, no caso em questão, aos professores. Assim, são vistas como construções apresentadas pelos sujeitos de determinado meio, que derivam das experiências pessoais e profissionais, expressam-se por meio de valores e do saber docente, de expectativas, dificuldades, desejos e preocupações.

Desse modo, as necessidades formativas podem constituir-se como oriundas de aspectos profissionais e pessoais, pois as carências na formação integral do educador refletem negativamente sobre a prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos e situados no contexto do Projeto de Pesquisa “Necessidades Formativas de Professores do estado de Mato Grosso” (Galindo, 2013), traçamos como objetivo: identificar necessidades formativas de docentes atuantes na Educação Infantil no que diz respeito a construção de saberes históricos.

Metodologia utilizada para coleta e análise dos dados

Para compreendermos o modo pelo qual os docentes compreendem o ensino e a abordagem de saberes históricos na Educação Infantil, optamos por investigar as necessidades formativas que os mesmos apresentam. Pontuamos que essa opção nos conduz a interpretações situadas



no tempo/espaço já que as necessidades formativas possuem características de mutabilidade – posto que as mudanças cotidianas as modificam, embora nem sempre as transformam.

Desse modo, optamos pelo método denominado de “discrepâncias” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993), o qual consiste em evidenciar desconexões entre o real e o ideal, no âmbito do ensino de História. Essa perspectiva de análise consiste em três fases: 1) Contextualização da problemática que situa o ensino, as práticas pedagógicas e os sujeitos foco da pesquisa: professores da Educação Infantil; 2) Definição da abordagem metodológica da coleta e análise de necessidades formativas; 3) Inferências sobre os dados e os resultados.

Pelas características assumidas, o estudo define-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa. Fez uso de questionário para levantar dados relativos as especificidades das práticas pedagógicas que definem a construção de saberes históricos na Educação Infantil. Os sujeitos participantes foram 12 professores que atuam em escolas municipais de Rondonópolis, na pré-escola. A coleta de dados deu-se ao final do ano letivo de 2013.

Os dados coletados resultaram em cinco categorias:

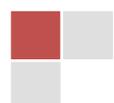
Caracterização dos sujeitos: aspectos pessoais e profissionais dos sujeitos.

Ex: Idade, tempo de atuação, graduação, pós-graduação etc.;

- **Motivações à abordagens históricas junto a infância:** foco na motivação (pessoal, profissional) para lecionar com a infância e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a construção do saber histórico;
- **Principais dificuldades:** com foco no desenvolvimento e envolvimento das crianças indicam desafios que encontraram para atuar como docentes;
- **Desempenho docente:** envolvendo temas que correspondem as práticas pedagógicas voltadas à História e aos saberes históricos na infância;
- **Formação do Professor:** identifica aspectos da formação inicial e continuada interferentes nas abordagens históricas inerentes as práticas pedagógicas na Educação Infantil

Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

Abordar o contexto das necessidades formativas envolve compreender uma série de influências relacionadas ao meio, ao sujeito e as suas experiências profissionais e pessoais. Isso porque, configuram-se como construções subjetivas acerca das carências de formação que se aglutinam e se modificam com o tempo. Desse modo, para obtermos dados precisos



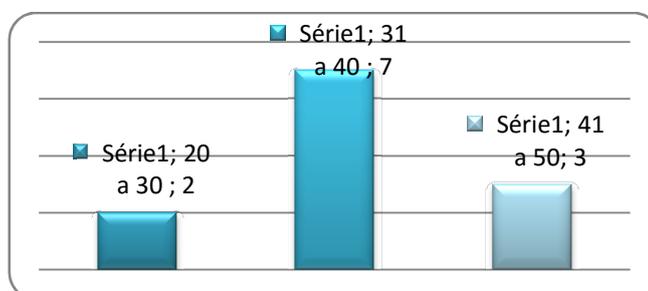
acerca das necessidades formativas para o ensino de saberes históricos na infância, os professores participantes foram questionados sobre sua trajetória profissional e pessoal, sendo abordados pontos que relacionam sua experiência enquanto alunos, suas motivações para se tornarem professores, as contribuições da formação inicial e continuada e os aportes fornecidos pelo tempo de experiência profissional na docência.

Caracterização dos Sujeitos

Compuseram a amostra 12 professores da Educação Infantil, sendo que todos os sujeitos participantes eram do sexo feminino, o que reitera a ligação da profissão com a maternidade, tendo em vista que socialmente entende-se (ainda) que as mulheres possuem melhor trato com crianças.

A maioria dos professores encontrava-se no intervalo de idade entre 30 e 50 anos, sendo que, 58% (7 professores) estão no intervalo de 31 a 40 anos de idade, e o restante se distribuiu nos intervalos de 20 a 30 anos e de 40 a 50 anos de idade.

Gráfico 1: Porcentual de idade dos sujeitos atuantes na Educação Infantil



Fonte: Dados da Pesquisa. 2013.

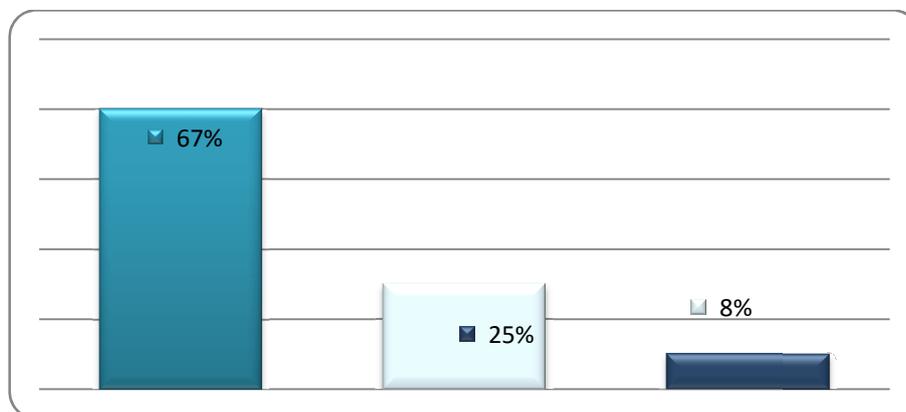
Nos dados obtidos, ainda consta que o tempo de atuação dos professores, em maioria absoluta, se encontra no intervalo de 6 a 10 anos, totalizando 58% dos sujeitos (7 professores). O restante está dividido nos intervalos de tempo de 1 a 5 anos de carreira (34%, = 4 professores) e mais de 10 anos de atuação (8%, = 1 professor).

Quanto ao que se refere a formação profissional, todos os sujeitos possuíam formação inicial em Pedagogia e cerca de 66% dos professores participantes, afirmam ter participado de estudos em nível de pós-graduação. Este último dado evidencia que os docentes procuram cursos para dar prosseguimento a sua formação, o que sugere a existência de preocupações



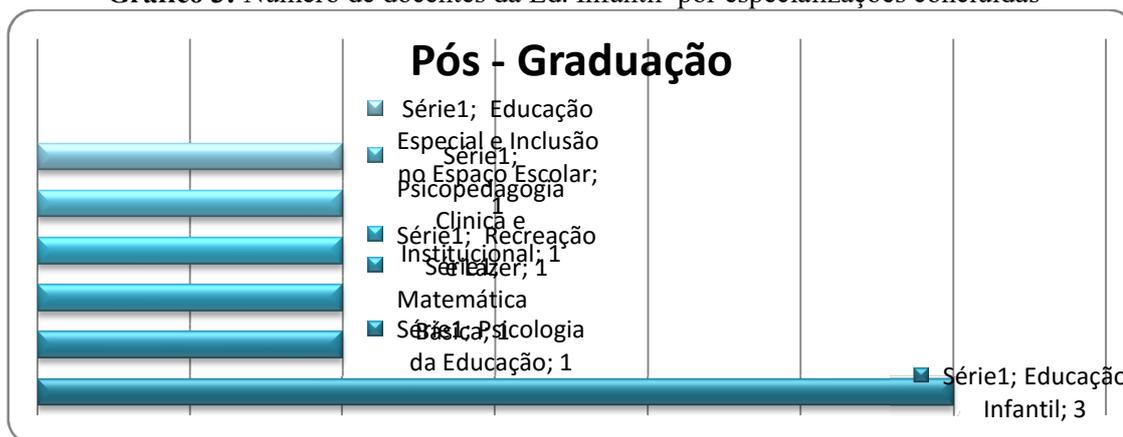
com as carências formativas sentidas ao longo da atuação profissional bem como de necessidades hoje induzidas pelo contexto social da docência.

Gráfico 2: Percentual de Professores segundo a graduação



Fonte: Dados da Pesquisa. 2013

Gráfico 3: Número de docentes da Ed. Infantil por especializações concluídas

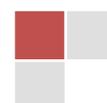


Fonte: Dados da Pesquisa. 2013

Embora o gráfico 2 aponte para elevação do nível de formação dos professores da Educação Infantil, nota-se também que as especialidades são diversas, ausenta-se ofertas ligadas a temática investigada e identifica-se cursos que não condiz diretamente com o trabalho docente na Educação Infantil.

Motivação à abordagem histórica junto a infância

Muitos são os contextos socioculturais que podem motivar ou ocasionar uma possível desmotivação para o trabalho docente, na opinião das professoras participantes.



Curiosamente, das inúmeras possibilidades que o cotidiano das práticas profissionais na escola poderia induzir, o gosto por crianças foi o fator mais presente nas respostas.

“Gostar de crianças. Querer trabalhar com elas. Participar de seu desenvolvimento.”
(Sujeito 1)

“Sempre gostei de crianças pequenas ...” (Sujeito 2)

“Amor e compromisso pelo que faço, ou melhor, pelo trabalho que desempenho.”
(Sujeito 4)

“Amor pela profissão....” (Sujeito 6)

“Em poder contribuir para sua formação. E o motivo de gostar de criança e o de ser uma criança junto a eles.” (Sujeito 8)

“Gostar...” (Sujeito 11)

“Porque gosto e porque posso contribuir no desenvolvimento pessoal e social das crianças/alunos.” (Sujeito 12)

Vemos ainda a associação da profissão docente na Educação Infantil comumente ligada a atributos maternais tradicionalmente tidos como femininos – como o amor ou a identificação com o cuidado/educação inerente a função docente nessa etapa de formação.

Quando questionados sobre a motivação para o ensino dos saberes históricos na infância, há uma unanimidade pelos docentes da relevância desta área do saber para a formação da criança:

“Sim, é importante para as crianças desde muito pequenas conhecer coisas do passado para entender o presente e também contribuir para o futuro.” (Sujeito 1)

“ Sim, pois a história ajuda a contribuir na formação da identidade da criança, construir um sujeito crítico.” (Sujeito 3)

“Sim, a História faz parte da vida de todos os seres humanos. É a base de toda a sua caminhada ou percurso a ser seguido.” (Sujeito 4)

“Sim. Pois tudo o que viemos vira história e precisamos estar a par dos fatos históricos o que nos faz entender o presente...” (Sujeito 6)

“Sim, pois é uma maneira de conhecer a sua e outras culturas.” (Sujeito 8)

Os dados obtidos revelam que a representação dos sujeitos está intimamente relacionada com a abordagem teórica já apresentada pelos documentos normativos do currículo na Educação Infantil, apontando para a apropriação do discurso pedagógico, não necessariamente compõe as práticas junto as crianças. Ponderamos que as motivações profissionais nem sempre se assemelham às objetivações profissionais; como já pontuou Soares (2009), alguns chavões



pedagógicos estão internalizados de tal forma, que muitas vezes o educador não percebe a discrepância que ocorre entre sua prática e a teoria expressa em sua fala. De todo modo, a princípio, parece haver motivações para abordagens históricas já que apresentam clareza quanto a sua importância.

Principais dificuldades

O trabalho docente tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, ressalta o desenvolvimento da criança atribuindo importância ao fazer pedagógico que induz o desenvolvimento e a conquista de aprendizagens que valorizam a infância. A identificação de necessidades formativas junto a docentes visa estreitar possíveis distâncias entre as aprendizagens reais e as ideais.

No entanto, sabe-se que o êxito das aprendizagens vincula-se as ações educativas as quais estão (inter)dependentes de variados fatores que podem contribuir ou dificultar o processo. Por isso, questionamos os professores sobre os maiores desafios encontrados para lecionar em suas turmas, bem como sobre quais foram as medidas tomadas para superá-los. Dentre os argumentos apresentados pelos docentes participantes encontramos apontamentos que se referem a desafios intraescolares e extraescolares, entre eles destacamos:

“Questões como indisciplina, para superação buscou-se envolvimento do grupo com as famílias, a fim de sanar os problemas”. (Sujeito 1)

“O principal desafio foi o espaço que utilizamos que é muito apertado, infelizmente não conseguimos superar, talvez ainda para 2015, existe um projeto para ampliação da UMEI de 0 a 3 anos, estaremos em novas salas, assim espero”. (Sujeito 2)

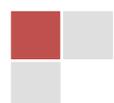
“Os principais desafios, não só da minha turma mas da Educação Infantil, ainda é o currículo, pois o que é preciso é fazer para que a escola proporcione vivências significativas?” (Sujeito 3)

“Falta de limite (comportamento agressivo de algumas crianças). Diálogos entre professor e alunos e ajuda dos pais.” (Sujeito 5)

“Concentração em determinadas atividades. Utilizei de muito diálogo com eles e também ouvi suas necessidades o que eles também gostaria de fazer.” (Sujeito 8)

“A indisciplina e a agressividade e buscamos superá-los propondo diálogos entre as famílias e a escola.” (Sujeito 11)

Dentre principais desafios citados pelos docentes encontra-se a indisciplina, infraestrutura e participação da família na escola. Consideramos inapropriado pensarmos em indisciplina durante a Educação Infantil, tendo em vista que é nesse momento que as crianças estão saindo do seio familiar e se adaptando a uma nova realidade social, na escola.



Deste modo essa “indisciplina” apontada pode significar na concepção do professor a inadaptação da criança ao perfil docente e/ou as normas institucionais. Compreendem, portanto, indisciplinada a criança num espaço que é oficialmente declarado como lúdico! 75% das professoras fazem referência a indisciplina ou mau comportamento como entrave para sua prática pedagógica, um número muito alto para um período em que o lúdico e a brincadeira são vistos como fundamental para o desenvolvimento infantil, ou seja, principal recurso às práticas pedagógicas.

Outro ponto significativo para os desafios enfrentados pelas docentes da educação infantil podem ser evidenciados no relato do sujeito 3, pois a configuração curricular da Educação Infantil esclarece que a mesma deve desenvolver noções relacionadas aos conteúdos específicos, sem que adentre nos conteúdos a serem trabalhados nos anos da etapa seguinte.

A referência a “noções” está envolta a uma realidade cultural presente na educação brasileira na qual se argumenta que na Educação Infantil não deve-se trabalhar com conteúdos na perspectiva do ensino, e sim com abordagens lúdicas, empíricas que valorizam as ações das crianças, participando-as das decisões, das atividades, dos encaminhamentos propostos.

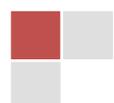
Nesse sentido, parece-nos que o maior desafio dos professores da Educação Infantil participantes da pesquisa diz respeito a concepções enviesadas que descaracterizam a criança e as práticas nesse contexto.

Desempenho docente

Para que realmente haja mudanças nas práticas pedagógicas na Educação Infantil essas precisam ser refletidas pelos docentes. de modo a reconstruir uma educação que desenvolva o pensamento crítico e reflexivo em nossos alunos desde os primórdios de sua escolarização. Parece-nos que as crianças da educação infantil não são vistas como sujeitos históricos capazes de criticidade. Para adquirir tal competência a intervenção docente é necessária, seja por meio da proposição de práticas que valorizem a expressão dos diferentes pontos de vista, seja por ações pontuais que induzam à reflexões diversas. Consideramos a História como conteúdo social inerente à vida humana que possui contribuições nesse sentido de delinear práticas formativas de criticidade.

Quando indagados sobre as proposições didáticas que favoreciam a construção de saberes históricos, os dados coletados com docentes apontam:

“Ao longo do ano desenvolvemos diversas atividades onde os conhecimentos históricos se apresentam. Quando falamos sobre nossas vivências, quando trabalhamos a identidade da criança, quando falamos sobre Páscoa, festas juninas,



dia das mães, Natal... Quando contamos nossa história e outros conteúdos.” (Sujeito 1)

“O conhecimento histórico para a Educação Infantil ainda é muito restrito ao seu histórico, do nascimento dela, do nome, da família, compreendendo o convívio familiar e social.” (Sujeito 2)

“Ao longo do ano vários trabalhos foram desenvolvidos com a identidade, as datas comemorativas, o folclore por meio de rodas de conversa, histórias, desenho livre, filmes, apresentação de teatros e outros.” (Sujeito 5)

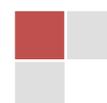
“A partir das rodas de conversa, filmes, apresentações teatrais e outros.” (Sujeito 8)

“Vários trabalhos foram desenvolvidos em formas também de histórias como: as data comemorativas, identidade e o folclore que é o foco da nossa cultura”. (Sujeito 12)

Identidade e datas comemorativas foram os principais conteúdos declarados como sendo aqueles que vinculados a construção de saberes históricos intencionais na ação pedagógica. Os apontamentos não fazem menção a permanência e continuidades, passado e presente, reconstruções ou reflexões sobre os fatos; ligações com a realidade imediata, relações com outros grupos sociais, entre outras possibilidades. Evidencia-se que as datas comemorativas apenas são apresentadas às crianças sem a preocupação de iniciá-la na contextualização ou início a estudos ou abordagens mais aprofundadas da História. A esse respeito, o RCNEI identifica algumas práticas inadequadas que permanecem arraigadas nas práticas pedagógicas dos professores:

Em algumas práticas, tem sido priorizado o trabalho que parte da ideia de que a criança só tem condições de pensar sobre aquilo que está mais próximo a ela e, portanto, que seja materialmente acessível e concreto; e também da ideia de que, para ampliar sua compreensão sobre a vida em sociedade, é necessário graduar os conteúdos de acordo com a complexidade que apresentam. Assim, para que elas possam conhecer algo sobre os diferentes tipos de organização social, devem centrar sua aprendizagem, primeiro sobre os grupos menores e com estruturas mais simples e, posteriormente, sobre as organizações sociais maiores e mais complexas. Dessa forma, desconsideram-se o interesse, a imaginação e a capacidade da criança pequena para conhecer locais e histórias distantes no espaço e no tempo e lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais. (BRASIL, 1998, p.165)

Desse modo, ao serem indagados sobre a metodologias utilizadas para abordagens de conhecimentos históricos, percebemos que há uma limitação. Um recurso interessante mencionado pelo sujeito 8 é a rodas de conversa, e o uso de músicas, filmes e apresentações culturais. No entanto, saber as formas de uso, as interações que se formatam parece ser necessário para traçar inferências mais precisas sobre a validade destes nas práticas. A



princípios são elas instigantes à participação e motivadores do envolvimento da criança, posto que são atrativos.

No entanto, fontes históricas oficiais como mapas, objetos, documentos, registros orais, pictóricos ou escritos não foram mencionados pelas professoras, o que nos leva a deduzir que não são utilizados e até podem ser inexistentes nas unidades escolares de Educação Infantil. O uso desses recursos não contradiz a abordagem oficial da etapa, e serve como estímulo às crianças que passam a questionar e compreender pelo contato com eles na realidade da escola.

Formação de Professores

Para que os professores desenvolvam um ensino de qualidade, é primordial que sua formação (inicial ou continuada) forneça as bases necessárias para esse feito. No entanto, por vezes as problemáticas formativas dos docentes encontram-se imersas em aspectos que os próprios sujeitos desconhecem, pois são inconscientes a eles (GALINDO, 2012).

Para que essas necessidades formativas sejam evidenciadas, levantamos dados sobre a formação inicial e continuada dos participantes, de modo que pudessem ser estabelecidas relações entre a formação, às práticas pedagógicas na perspectiva da construção de saberes históricos.

Quando os professores são questionados sobre cursos de formação para aprimorar seus conhecimentos, não há menções específicas que se vinculem a conhecimentos, saberes ou competências para trabalhar o saber histórico na Educação Infantil.

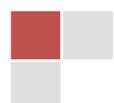
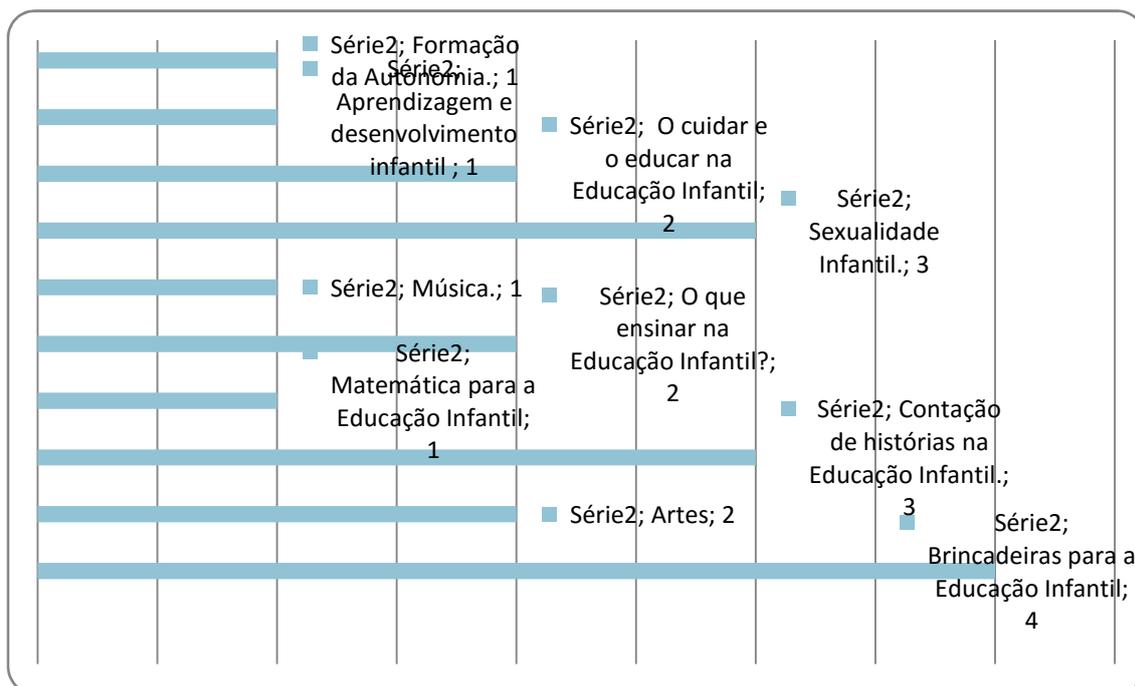


Gráfico 4: Principais temas à formação continuada apontados pelos docentes

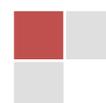


Fonte: Dados da Pesquisa. 2013

Fica evidente a existência de docentes que não possuem clareza do seu trabalho – questionam o que devem ensinar na Educação Infantil – e arriscamos dizer que há ainda aqueles que possivelmente não exercem de forma qualificada sua função, já que desconhecem conteúdos básicos da formação inicial como os fundamentos da educação: aprendizagem e desenvolvimento infantil; cuidar e educar. No âmbito das metodologias de ensino, as brincadeiras, a contação de histórias e o ensino de conteúdos específicos como matemática e artes são também pontuados – sugerindo que as necessidades formativas assumem o sentido de falhas da formação inicial ou a carência dela, já que há professores atuando sem formação específica em Pedagogia.

Considerações Finais

Estudos históricos contribuem para a compreensão das mudanças sociais e reverbera na formação de crianças (e adultos) como conhecimentos necessários a formação escolar, já que ela agrega a formação intelectual, política, cultural. Para uma sociedade que almeja garantir espaços e condições efetivas de participação, a contextualização no tempo histórico parece ser fundamental para conduzir a criticidade, a consciência, bem como iniciar processos cognitivos mais elevados. A Educação Infantil, etapa inicial da escolarização, precisa garantir



essa formação às crianças, no entanto, a formação de seus professores (atuais e futuros), inicial e continuada requerem significativas mudanças.

Longe de se elegerem em currículos estáticos, precisam se assentar nas reais demandas postas pelos docentes e pelas escolas que atuam. O caminho para proceder as mudanças é árduo porque requer investimentos na qualificação de seus formadores também e maior envolvimento da sociedade como um todo para fazer uma educação que não formate as crianças em concepções superficiais sobre os conhecimentos e não retire delas o direito de desenvolver suas capacidades no momento em que precisam, na primeira infância.

Parece-nos que estamos longe de negar o ensino nacionalista, pautado em datas comemorativas, já que as práticas pedagógicas logo nos primeiros ensaios formais na escola, sustentam-se nessa abordagem. Tem sido comum encontrarmos nos discursos docentes destaques à importância da História, mas as práticas negam-na frente a outros conhecimentos eleitos como sendo mais importantes ou necessários.

Essa discrepância não está associada à indisposição dos professores para ensinar, mas sim, entendemos como uma carência formativa, na qual, a própria configuração atual da educação e da formação docente, não favorece a conscientização dos professores quanto a essas lacunas.

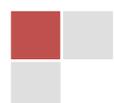
Outro aspecto que agrega a defasagem no ensino de História na infância é característico de uma construção social no qual acredita-se que a criança não teria condições cognitivas de aprender História (tempo, passado, continuidade, ruptura, descontinuidade, permanência etc.), por ser esta abstrata demais. Descompassos entre as concepções e as ações revelam que elas estão envoltas a tradições educativas que dificilmente se modificam senão por processos de reflexão intensos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e Geografia*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia em la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata/Ministerio de Educación, 2002.



GALINDO, Camila José. *As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas*. Disponível em: <file:///C:/Users/cris/Downloads/5366-13197-1-SM.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

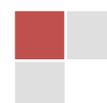
GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* *Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A noção de análise de necessidades formativas. In: _____. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993. Cap 1, p.11 – 19.

SOARES, Olavo Pereira. O Ensino de História nos Anos Iniciais e a Formação dos Professores. IN: FONSECA, Selva Guimarães (org.). *Ensinar e Aprender História: Formação, saberes e práticas educativas*. Campinas: Alínea, 2009, p.127-147.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. IN: Fazenda, Ivani (org) *Didática e interdisciplinariedade*. 14ª. Edição. Campinas: Papirus, 2009, p. 161-177.



Biopolíticas e Contracondutas: condições dos dispositivos de Segurança na Província de Mato Grosso no Século XIX

Cristiano Antonio dos Reis⁸⁶

1- Narrativa e Acontecimento: dimensões poéticas da história

O tema do Seminário desse ano *Os 40 anos de Faire de l'histoire e a Historiografia Brasileira* nos convoca a pensar a prática historiográfica, principalmente no tocante a preocupação de responder a novas inquietações, propor novos objetos de estudo, atingir novas temáticas e experimentar outros métodos.

O debate que se propõe aqui é pensar um pouco nossa relação enquanto pesquisadores das ditas ciências humanas com outras áreas do conhecimento humano que lida com as emoções, com os afetos, com a corporeidade das pessoas nas suas relações mais complexas na sociedade onde a relação de produção econômica é apenas um dos aspectos dessas relações.

Nesse sentido a historiadora Margareth Rago (2005) em um artigo intitulado *Libertar a História* partindo de algumas contribuições do filósofo Michel Foucault para pensar a história e nesse aspecto libertá-lo de uma tradição historiográfica que privilegiava fatos e eventos estabelecidos numa linha de linearidade causal onde os objetos dignos de estudo já estavam dados. Dessa maneira tratava-se de:

(...) uma profunda contribuição à construção/desconstrução do conhecimento histórico, à abertura de novas possibilidades e saídas para a própria disciplina, que têm vivido vários impasses num mundo que se torna cada vez mais complexo e sofisticado, que exige novos modos de olhar e pensar. (...) (RAGO, 2005, p.255)

Essa nova forma de olhar e pensar a prática historiográfica passa a ser, portanto, bem oportuno nesse momento e principalmente por propor uma escrita da história afetada pelas dimensões da sensibilidade e da imaginação cuja inteligibilidade do acontecimento é dado pela materialização de um discurso narrativo, assim:

(...) A narrativa passa a ser o lugar de conceitos que se ligam internamente a práticas concretas. Quer dizer, a pergunta pela prática faz da narrativa o lugar apropriado para a elaboração e apresentação de conceitos que, por assim dizer, refletem a perda da ilusão naturalista na história (...) (JÚNIOR, 2003, p.15)

⁸⁶Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea ECCO pela Universidade Federal de Mato Grosso e Doutorando em História pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso/Instituto De Ciências Sociais e Humanas-Programa De Pós-Graduação Em História. E-mail: crystiantoni@gmail.com



A proposta desse artigo nesse sentido, pensa a narrativa historiográfica a partir de alguns apontamentos sobre o exercício de poder biopolítico na província de Mato Grosso e que busca atuar sobre um corpo disforme de indivíduos constituídos em uma população. Ainda sobre a ideia de narrativa foi importante à noção de trama:

(...) Nesse sentido os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamamos de trama, de uma mistura muito humana [...] de causas materiais, de fins e de acasos; de uma fatia que da vida o historiador isolou segundo a sua conveniência.(...) (VEYNE,1998, p.42)

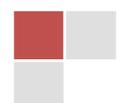
A trama articulada nesse trabalho situa-se entre 1834 a 1870⁸⁷, para perceber as complexas tensões humanas em torno do medo, da insegurança, da angustia num espaço de tempo em que o território mato-grossense passou respectivamente por dois conflitos: um de caráter interno que foi a Rusga e que ocorreu em 30 de maio de 1834 e outro de caráter externo que foi a guerra do Paraguai (1864-1870).

A Rusga foi um movimento regencial tal que ocorreu entre dois grupos políticos distintos que se formavam naquele momento, de um lado os liberais representados pela *Sociedade dos Zelosos da Independência* e do outro lado estavam os conservadores representados pela *Sociedade Filantrópica*. No ano de 1834, as disputas naquela província culminaram em um violento confronto que ganhou o nome de Rusga:

(...) A rebelião iniciada na noite de 30 de maio de 1834 em Cuiabá, influenciando a reação ao *status quo* [grifos do autor] em outras partes da província, durou poucos meses, porém deixou profundas marcas na história mato-grossense. Resultou de maneira efetiva na tomada de poder por parte dos nativistas locais e na desarticulação das forças tradicionais de controle político e econômico da região. Conhecida impropriamente pelo nome de *Rusga* [grifos do autor], a Rebelião Cuiabana articulou-se ao contexto político do período regencial marcado por manifestações revolucionárias em quase todas as províncias brasileiras (Ceará-1831/1832, Pernambuco-1832/1835, Pará-1835/1837, Bahia-1837/1838, Maranhão-1838/1841, Rio Grande do Sul-1835/1845). De forma paralela, caracterizou-se também como o momento crucial de um processo em que a violência deixou de ser apenas um aspecto do cotidiano mato-grossense para constituir-se em expressão das disputas políticas da região (...). (CORRÊA, 2014, pp.116-117)

Nesse cenário a província de Mato Grosso diante dos movimentos regenciais que estavam explodindo em vários pontos do país tornava-se quase um imperativo organizar a paz e a harmonia, colocar o *conflito em panos quentes*, sendo assim necessário criar dispositivos

⁸⁷ Na pesquisa de doutorado irá percorrer a análise mais aprofundada sobre a problemática da população durante o século XIX e mapear os focos de intervenção do poder provincial em relação ao corpo coletivo dessa população e analisar quais as táticas, os deslocamentos, os problemas que emergem da Província de Mato Grosso. Aqui delimitamos o foco de estudo entre 1834 a 1870, por apresentar as ressonâncias e os desdobramentos dos traumas, receios e medos advindos da Rusga em 1834 e a Guerra contra o Paraguai em 1864-1870 diante da necessidade da organização do poder das/nas Províncias.



de controle que garanta a coesão e unidade provincial e perpassada pela ideia de medo e insegurança:

(...) Está nascendo uma nova política do corpo, uma biopolítica com novas práticas discursivas e não discursivas face à nova sensação de impotência diante da ameaça que as populações passavam a representar- novas percepções do medo, que, como aponta Thomaz, *a percepção do perigo [...] é justamente o que possibilitará a mobilização de mecanismo para combatê-lo (2011,p.131)* [grifos do autor] (...) (MACHADO FILHO,2014, p.204).

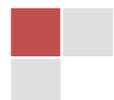
Esse momento de instabilidade política ressoando da Rusga irá se tornar mais latente com a Guerra contra o Paraguai, que somados com a fome, a varíola, e a inundação que atingiu o bairro do Porto na segunda metade da década de 1860 intensifica o sentimento de dor e de sofrimento:

(...) Em dezembro de 1864, as tropas paraguaias invadiram o sul da província de Mato Grosso, conquistando áreas e bloqueando a navegação do Prata; em fevereiro seguinte, as cheias do rio Cuiabá causaram volumosa inundação, que devastou grande parte do bairro do Porto, bem como as plantações ribeirinhas, especialmente as situadas em Rio Abaixo. A partir de junho de 1867, a população cuiabana se viu assolada pela epidemia da varíola, que causou mais baixas e trouxe inúmeros padecimentos a pessoas já abatidas pelos sofrimentos anteriores. Todos esses reveses, juntamente com o aprofundamento das dificuldades nas comunicações, provocaram quebra no abastecimento, assustadora alta de preços e, conseqüentemente, fome. (VOLPATO, 1993, p.56).

Diante dessa situação vai emergir dos relatórios, pareceres, ofícios dos presidentes de províncias uma preocupação de organizar um conjunto de procedimentos, de técnicas de governo que visassem assegurar a segurança dessa coletividade singular interferindo principalmente no meio encarado como:

(...) um conjunto de dados naturais, rios, pântanos, morros, é um conjunto de dados artificiais, aglomeração de indivíduos, aglomeração de casas, etc. O meio é certo número de efeitos, que são de massa que agem sobre todos que aí residem. É um elemento dentro do qual se faz um encadeamento circular dos efeitos e das causas, já que o que é efeito, de um lado, vai se tornar causa, de outro [...] Enfim, o meio aparece como um campo de intervenção em que, em vez de atingir os indivíduos como um conjunto de sujeitos de direitos capazes de ações voluntárias- o que acontecia no caso da soberania- em vez de atingi-los como uma multiplicidade de organismos, de corpos capazes de desempenhos, e de desempenhos requeridos como na disciplina, vai se procurar atingir, precisamente, uma população. Ou seja, uma multiplicidade de indivíduos, que são e que só existem profunda, essencial, biologicamente ligado à materialidade da qual existem. O que vai se procurar atingir por esse meio é precisamente o ponto em que uma série de acontecimentos, que esses indivíduos, populações e grupos produzem, interfere com acontecimentos de tipo natural que se produzem ao redor deles. (...) (FOUCAULT, 2008, p.28)

Desenha-se assim a configuração de uma racionalidade política preocupada com o fenômeno da população mediante a um exercício de poder atento ao meio, ou seja, as



condições que amarram cada indivíduo da província de Mato Grosso nesse período a uma situação de assujeitamento enquanto elemento da população. Assim o problema da criminalidade, da deserção, da educação enfim os indivíduos estarão circunscritos ao meio, sendo assim o meio gera a causa e a causa gera o meio poderia corromper o funcionamento da província e por isso a preocupação com as contracondutas.

(...) Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a *inconduta*, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como deve. Além disso, essa palavra-contraconduta-talvez também permita a evitar certa substantificação que a palavra dissidência permite. Porque de dissidência vem dissidente, ou o inverso, pouco importa- em todo caso, faz dissidência quem é dissidente. Ora, não estou muito certo que esta substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou delinquente são dissidentes. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroicização que não me parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra contraconduta, é sem dúvida possível, sem ter que sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de contraconduta, a dimensão de contraconduta que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de contracondutas. (...) (FOUCAULT, 2008, p.266)

Dessa maneira os discursos dos nossos governantes da província vão se tornando cada vez mais atento a relação da população com as contracondutas, pois de certa forma é ao nível da moralidade dos costumes de pessoas de classe baixa, que sem instrução, sem conhecimento das doutrinas religiosas, desregrados em relação ao consumo da bebida criam as condições em que os crimes são cometidos e que a população fica doente.

Trata-se nesse sentido de demarcar as práticas discursivas dos presidentes de província de Mato Grosso e apresentar como as formas de governo desse período se lançava ao controle coletivo dos corpos constituídos em uma população emergindo uma série de saberes: médico, sanitarista, policial etc. que por sua vez imprimiria certas intervenções no corpo individual e coletivo, incitando a gestação dos dispositivos de segurança.

(...) Dispositivo de segurança que vai, para dizer as coisas de maneira absolutamente global, inserir o fenômeno em questão, a saber, o roubo, numa série de acontecimentos prováveis. Em segundo lugar, as reações do poder ante esse fenômeno vão ser inseridas num cálculo que é um cálculo de custo. Enfim, em terceiro lugar, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, vai se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais a coisa não deve ir. É, portanto toda uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos que assim se esboça. (FOUCAULT, 2008, p. 09).



Os dispositivos de segurança nesse sentido partindo da problemática da criminalidade vai aos poucos incorporando aspectos relativos à saúde, abastecimento e instrução e nesse sentido as práticas de contracondutas como veremos a seguir constituiria num fenômeno que afetaria a população.

2 - Biopolítica e a Infâmia das Contracondutas

Em a *Vida dos Homens Infames* o filósofo Michel Foucault havia apresentado em cena a visibilidade de personagens humanos, demasiadamente humanos, que na complexa relação social passam despercebidos pelo olhar do pesquisador, que é justamente a vida das pessoas sem fama, dos indivíduos que são só conhecidos em seu contato com o poder.

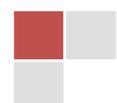
(...) O ponto mais intenso das vidas, aquele que concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar as suas forças ou escapar de suas armadilhas. As falas breves que vão e vem entre o poder e as existências as mais essenciais, sem dúvida, são para estas o único monumento que jamais lhes foi concedido (...) (FOUCAULT, 2006, p.208)

Em torno da organização de uma racionalidade política na província os presidentes de Mato Grosso buscavam estabelecer a utopia da sociedade tranquila, harmônica, disciplinada e principalmente dócil. Nesse momento de organização da política local entre os anos de 1834 e 1870 os governantes ainda guardavam uma espécie de trauma em relação à Rusga e em relação à Guerra do Paraguai.

Assim se intensificava as relações de poder para conter práticas de contracondutas, de vidas insubmissas ao projeto do progresso, pois de certa forma tais vidas insubmissas, rebeldes, intempestivas poderiam colocar obstáculos grandiosos aos presidentes de província de Mato Grosso nesse momento.

Nesse sentido a deserção era uma contraconduta que deveria ser punida, um mal que deveria ser extirpado, num período em que a província havia passado pelo movimento regencial da Rusga e ainda eram mais recentes as ressonâncias das intrigas produzidas pela guerra contra o Paraguai onde qualquer um poderia se tornar suspeito de promover eventos de rebeldia que colocaria a paz da província em risco.

(...) A guerra tornou presença mais comum este personagem: o desertor, que, embora tenha em grande parte se dirigido para os quilombos, também procurou outra forma de burlar o serviço militar. Tanto no quilombo como fora dele o desertor era um marginal, fora-da-lei, ameaça à vida e a propriedade do cidadão (...). (VOLPATO, 1993, p.64)



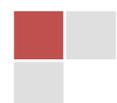
Diante disso eis que no ano de 1873 ao receber voz de prisão o desertor Manoel Mathias se encontrava em seu rancho por volta das oito horas. Era um taquaral cerrado num lugar conhecido como Conceição e o breu da noite impedia que tivesse uma visibilidade aguçada dos corpos. Assim quando chegou a força policial composta por uma escolta de cinco praças de polícia e cinco do Batalhão 21 de Infantaria o dito, Manoel Mathias por alguma razão já estava à espera com a porta entreaberta e com a espingarda na mão e mesmo sendo dado voz de prisão ele resistiu e atirou em Bernadino Pereira Guimarães que havia se adiantado ferindo-lhe o peito esquerdo e assim temendo o mal iminente Manoel Mathias foi ferido na coxa e mesmo assim continuou ameaçar a força policial ali presentes sendo assim o soldado Francisco Xavier Professor também lhe deu um tiro de garrucha que o atingiu no peito prostrando o dito desertor no chão. Só depois do ocorrido se verificou que a espingarda de Manoel Mathias era de um só cano, mas que não foi possível perceber devido à circunstância do ocorrido ser à noite e a localidade se situar num taquaral cerrado, distinguindo somente a atitude de que o desertor continuaria a tomar.⁸⁸

O caso exposto anteriormente coloca a tona desses indivíduos da província de Mato Grosso que mantiveram uma conduta insubmissa a um código de moral vigente e diante da organização da racionalidade política que tinha como alvo a população esse tipo de conduta insubmissa ou de contraconduta colocaria a província um problema de coesão, assim a população tornado objeto de preocupações pelos presidentes de província em Mato Grosso nesse momento responde pela necessidade de uma espécie de unidade, de um conjunto de indivíduos que vivem intrinsecamente amarrados a determinadas situações.

Emerge dos processos crimes conflitos internos que ameaçava a paz, a ordem, a harmonia almejada pelos presidentes de província e conseqüentemente introduzia o medo no seio da população mato-grossense inserindo no discurso das autoridades locais a organização de relatórios cada vez mais detalhados sobre a segurança pública entre outros assuntos. Havia nos processos crimes e nos autos de corpo de delito um olhar técnico e minucioso que tentava descrever não somente o crime em si, mas também a circunstância em que tal crime foi cometido, o caso de soldado Francisco Xavier Professor houve a necessidade de descrever toda a situação em que ele foi de *certa forma obrigado* a atirar no desertor como forma de defesa própria sua e de seus companheiros.

Outra situação intempestiva bastante interessante foi o caso do senhor Belizário que no dia nove de novembro de 1877 foi preso por ter matado Catharina escrava do cidadão João

⁸⁸ (Auto de Resistencia e Informação do Crime-, 1873- Acervo: APMT-Fundo : Poder Judiciário Estadual)



Carlos de Pinho, na travessa da Câmara, esquina da Rua Antônio Maria. Situação esta que fez com que o dito Belizário tentasse fugir sendo apreendido logo em seguida. Assim:

Aos nove dias do mez de Novembro do anno do nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos setenta e sete, nesta cidade de Cuiabá e Secretaria de Polícia, onde se achava o Meritissimo Senhor Delegado encarregado do expediente da policia Alferes Antonio de Paula Corrêa [...] compareceu Joaquim Gonçalves da Silva, músico do Batalhão 21 de Infantaria dizendo que havia prendido o Belizário de tal, por ter matado Catharina escrava do cidadão João Carlos de Pinho, na travessa da Camara, esquina da rua Antonio Maria, por ocasião que o réu fugia perseguido por elle informante e pelas testemunhas (...) (Termo de Informação do Crime-1875-APMT-Fundo Poder Judiciário Estadual (953).

A circunstância do crime apresentada a seguir tenta neutralizar a violência do ocorrido principalmente numa sociedade cujos valores de masculinidade eram muito presentes e pensava talvez o velho Belizário, com isso se livrar da punição ou ter uma punição mais branda, visto que a vítima era uma escrava e era uma mulher e que o mencionado Belizário em seu depoimento iria dar um lar honrado para ela através do casamento, pois, *munca teve intenção de mata-la, como aconteceu, tanto que até pediu a senhora da escrava para casar-se com ella.* (Termo de Informação do Crime-1877-APMT-Fundo Poder Judiciário Estadual (953).

E assim após a conversa entre o velho Belizário e a escrava Catharina o crime foi cometido como demonstra o depoimento de Depoimento de José Filippe Martins Galvao:

(...) Que entrando na porta de sua casa viu a escrava Catharina [...] sahiu-lhe em frente o velho Belizário [...] e a muito chamar a negra, que não queria dedicar ao chamado do velho, chegou-se ella ao dicto velho e encontrou se sobre a esquina da casa do Bahia, e passarão a conversa, que logo depois viu a negra ensaguetado e dizendo que estava faqueada, apontando para o réu Belizario; que fugia apressadamente, descendo para travessia da Camara...(Termo de Informação do Crime-1877-APMT-Fundo Poder Judiciário Estadual (953).

A questão que se lança de imediato era qual foi o teor da conversa que antecede o crime? Será que ela não queria mais manter o amaciamento com dito Belizário? Será que ela Catharina tinha outros relacionamentos amorosos e motivado por ciúmes Belizário teria cometido o crime? De qualquer maneira a rotina foi quebrada pelo acontecimento intempestivo do crime quando encontraram uma:

(...) mulher de cor preta, que denotava ter mais ou menos de dezoito a vinte e dous annos de idade, estatura regular, tendo roupa que trajava ensopada de sangue; encontrarão na região supra clavicular descrita um ferimento de seis centimetros de largura e quinze de profundidade [...] dirigido verticalmente de cima para baixo, tendo o instrumento que o produziu passando entre a face interna da primeira costela e offendicto em seo trajecto a pelle, tecido celular, fibras dos músculos [...] as artérias carótidas (...)Termo de Informação do Crime-1877-APMT-Fundo Poder Judiciário Estadual (953)



Tal crime mostra que a província longe de atingir uma paz, uma ordem, uma harmonia duradoura, era um dos elementos da província que deveria ter uma atenção especial, pois os crimes não atingiam somente a capital da província e criava entre as autoridades políticas a necessidade de mais policiamento. Diante disso a correria dos índios também era um aspecto importante a ser considerado, pois os ataques dos indígenas se davam em diferentes pontos da província de Mato Grosso:

(...) A 3 de Abril estes selvagens atacarão o sitio de André Soares do Couto, no lugar denominado-Monte Alegre-; em Julho os sítios de José Góes de Miranda e do Major João Capistrano Moreira Serra, e matarão, no deste uma mulher aggregada, e no de Góes flexarão a um camarada, que ficou gravemente ferido; e em todos roubarão e puserão fogo nos paios.

Em Outubro os Cabixis e Paricis fizeram agressão á um quarto de légoa da Cidade de Matto-Grosso, matarão a um roceiro e a mulher do mesmo, e puzerão fogo na ponte do rio –Guaporé-, que ficou inutilizada (...)

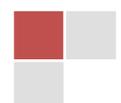
(Relatório do Presidente de Provincia de 30 de Agosto de 1865- ALBINO DE CARVALHO, p71.] 1865

Aqui percebemos que os ataques dos indígenas se insurgiam em diferentes pontos da província criando um clima de medo que atemorizava alguns membros da população provincial. Tais ataques comprometia o abastecimento das províncias, já que o maior alvos dos ataques eram regiões rurais e que desenvolviam atividades agrícolas. Diante dos ataques dos indígenas uma das preocupações foram:

(...) As vias de communição, e com especialidade as que ligão a Provincia ao littoral do Imperio, por onde tem de transitar os socorros de gente e de material de que precisamos [...]. Na minha humilde opinião o que há de mais urgente a este respeito he attender aos gravíssimos males que resultão de serem quase completamente despovoados os sertões que atravessão as estradas para Goyaz e para São Paulo. Considero como da maior importancia a medidaque já indiquei, tratando dos Indios bravios, isto he a creação de mais alguns destacamentos, e o aumento da força dos que existem na referidas estradas; de sorte que possão ser incessantemente rondados os espaços que medeão entre elles. (...) (Relatório Apresentado ao ILL.^{mo} E EX.^{mo} Tenente Coronel Albano de Sousa Osório Vice-Presidente da Província de Mato Grosso Pelo Presidente Chefe de Esquadra Barão de Melgaço ao Entregar a Administração da Mesma Provincia, 8 de Maio, 1866, p.19

Assim as práticas de contracondutas vão ser inseridas numa modalidade de poder biopolítico, pois os crimes vão constituir ameaças à ordem e a paz da população e as *chamadas correrias* dos indígenas vão se inserir nesse dispositivo de segurança, que vai aos poucos interligando com a questão da educação e da catequese, da saúde pública e dos meios de escoamento e abastecimento da produção como podemos ver abaixo:

(...) Discorrei, Srs. Pelos diversos ramos da publica administração, comparai os importantes fins á que elles são destinados com os meios, que reclamão, e achareis



que quase todos carecem até de hua ampliação mais ou menos forte nas despesas respectivas. Alguns destes demandão mesmo mui particular attenção de vossa parte, como sejam a Instrucção publica, as Estradas e Pontes, a Cathequese e Civilisação dos Indios, a manutenção dos Empregados públicos, e a força Policial, que sendo destinada ao importante fim de manter a segurança publica, e de proteger os cidadãos por todos os meios ao seu alcance concorre por esse modo de huã maneira indirecta, mas efficaz, para dar mais latitude à industria e ao commercio, em rasão da garantia que offerece da propriedade, e á conservação da tranquillidade pública, da qual pende a prosperidade desta rica e importante Provincia do Imperio. (...) (Estevão Ribeiro de Resende, p.8. discurso de 15 de junho de 1840)

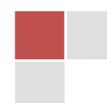
Dessa maneira os fenômenos de criminalidade, de carestia, de falta de emprego, de criação de redes de escoamento da produção são direcionados de acordo com as autoridades provinciais em determinados lugares seguindo critérios de Risco, de Necessidade, de posicionamento tático de uma busca de uma racionalidade política atenta a tais fenômenos e atingir uma média considerada aceitável, como mostra o relatório Moreira Freire presidente da província em 1844.

(...) He me mui lisongeiro ter de communicar vos que nenhum acontecimento extraordinario tem alterado a tranquillidade da Provincia, e que tudo parece afiançar a continuação da profunda paz, e socego, que ella há sempre gosado depois dos deploráveis acontecimentos e horríveis desgraças, que tanto a enlutarão nos primeiros annos do fraco governo das Regencias, em que anarchia, tomando todo elasterio, quasi que foi erigida em principio (...) [Relatorio do Presidente de Província Zeferino Pimentel Moreira Freire, p.04, 1844]

Assim instituía-se a ideia de que a paz, a segurança, a ordem tinha sido alcançada após o período das Regências que como vimos anteriormente tinham deixado plantado no território mato-grossense o medo, um ambiente de intrigas e ao mesmo tempo tenta transparecer a expulsão do fantasma da Rusga que porventura pudesse rondar na cabeça das pessoas nesse período.

O relatório de Zeferino Pimentel Moreira Freire aponta para a preocupação em manter a paz e ordem após o período conturbado dos movimentos regenciais, era necessário nesse sentido apontar um momento em que provisoriamente a paz tinha sido alcançada, mas um pouco antes do conflito com o Paraguai essa suposta calmaria, já se encontraria ameaçada, pois:

(...) A estatistica criminal teve infelizmente de registrar, segundo consta do Relatorio do Dr. Chefe de Policia, mais 80 attentados contra pessoas e propriedades, commetidos no decurso do ano de 1861, a saber: homicídios 17, tentativas de homicídios 7, ferimentos graves 10, ditos leves 20, fugas de presos 2, falsidade 2, furtos 12, roubos 3, damnos 2, estellionatos 2, injurias 2, estupros com violencia 2, sendo 2 homicídios, 2 ferimentos graves, e 1 dito leve da alçada dos Tribunaes militares [...] [Relatorio do Presidente de Província Herculano Ferreira Penna, 3 de maio de 1862, p.06]



A par dessa situação a estatística utilizada serve como um saber que garante uma intervenção no seio da população numa diretiva em que os índices de crimes perpetrados na Província não saia do controle, nesse sentido, o importante é atingir um nível, uma média em que as práticas criminais não comprometam a ordem, tão indispensável ao progresso. Já no contexto da Guerra contra o Paraguai os índices de criminalidade supostamente teriam abaixado:

A segurança individual e de propriedade nesta Província, se ainda não tocou ao ponto dejesado, ao menos tem melhorado consideravelmente do estado dos últimos annos á esta parte, e isto vê-se pelo numero de delictos commetidos no anno passado, que é muito menor do que aquelle que figura na estatística d' outros annos. (...) (Relatório do Presidente da Província Albino de Carvalho, 1865, p. 69)

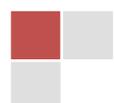
O que podemos perceber no relatório de Albino de Carvalho presidente da província de Mato Grosso em 1865 é que ele não deixa claro que a província goza de paz e tranquilidade, na realidade ele relativiza o nível de segurança alcançado no seu governo, que, aliás, como ele próprio afirma se *não tocou no ponto desejado*, tem conquistado índices cada vez menores a cada ano. Será mesmo que os índices de criminalidade reduziram? Ou será uma estratégia discursiva para acalmar a população diante do conflito contra o Paraguai?

A estatística parece fornecer uma espécie de esqueleto da província, a qual caberia ao presidente da província, conhecer as suas articulações, as suas junções, as funcionalidades em cada distrito dando um panorama geral da fisionomia das condições em que se encontra a província e intervir da maneira mais adequada.

(...) Para a formação da Statistica da Província, que pouco se tem tratado, e nem isso era possível sem meios appropriados, tenho d'apresentar-vos os dados á respeito, que se me passarão na pasta logo que entrei na posse da administração: elles contem os fogos de cada Districto, e sua população, dividida em classes, estados, condições, e cores; e também comprehendem os nascimentos, óbitos, casamentos, Igrejas, Capellas, Irmandades e Confrarias e outras observações relativas á agricultura, commercio, gêneros, etc. (...)Alencastro:1835,p.3.)

Creio que nesse ponto de articulação dos discursos provinciais surge a necessidade de se criar dispositivos de segurança no sentido em que a vida da população precisa ser gerenciada para que o Estado tenha condições de atingir a produção de riqueza e garantir a estabilidade da produção econômica e social, e a população não saia do controle, pois devido à imensidão desta província os vetores de escape são mais difíceis de conter:

(...) Quase todos os mencionados crimes forão perpetrados em Freguezias mais ou menos distantes da Capital, onde a população está disseminada, e a policia, destituída de meios de prevenção, pouco póde fazer, não obstante o zelo com que algumas autoridades subalternas segundão a activa vigilância do seu Chefe.



Algumas mortes e depredações forão commetidas pelos Indios Coroados que vagueião pelas cabeceiras do rio S. Lourenço, e pelos Cabixis e Maimbarés que infestão o Districto de Mato Grosso (...) [Relatório do Presidente de Província Augusto Leverger, 3 de Maio de 1852, pp.13-14]

Temos, portanto, uma série de fenômenos em que será posta em confronto com uma racionalidade política do governo provincial para que conduza bem os fenômenos da população e consiga tornar produtiva a província atentando para algumas áreas estratégicas como: a instrução pública, a segurança, o escoamento da produção e a integração das nações indígenas por meio da catequese.

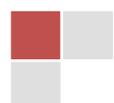
Nesse sentido vê se nascer uma nova exigência dos governantes provinciais em relação à população na sua busca em manter o Estado forte, de como fazer com que ele gere riquezas, de fazer com que sua população atinja uma conduta moralizada em prol do trabalho, constituindo um desafio a ser enfrentado, pois:

(...) Nota-se que uma grande parte de habitantes da Província vestindo-se apenas com os tecidos do Paiz, alimentando-se facilmente pela muita abundancia do peixe, parece ter decididamente renunciado aos prazeres do homem civilizado: até o sal é por elles muitas vezes dispensado: não será prudente impor mais sobre esses gêneros, attendendo se que convem antes limpar os costumes dessa grande parte da população, e chamal-a a novos hábitos, e necessidade da civilização, protectora da industria, e protetora da riqueza social. (...) [(Relatório do Presidente da Província, pp.13-14, José Antonio Pimenta Boeno, 30 de Novembro de 1836)]

Nos relatórios desses presidentes de província entre 1834 a 1870 o problema da população emerge diante uma justificativa que acabava assumindo conotações morais na qual a criminalidade, as epidemias, insalubridade do espaço urbano eram causados principalmente pela população pobre que não conheciam as letras, as leis e bíblia.

(...) Do que fica exposto se vê que os crimes mais freqüentes na Província são os que attentão contra a vida e a propriedade, para os quaes concorrem, na opinião do Chefe de Polícia, causas principaes e secundarias. As principaes nascem do desconhecimento e do desprezo dos princípios religiosos nas classes baixas, donde de ordinario sahem os criminosos, da ociosidade e aversão ao trabalho e da impunidade; e as secundárias derivão do habito immoderado das bebidas alcoholicas, e do uso de armas defesas: as primeiras preparam a occasiao, e as segundas facilitão o attentado. (...) (De Lamare p.5. Relatório do Presidente de Província Raimundo De Lamare, 3 de maio de 1859)

A população nesse sentido fica a mercê de crimes que são atentados contra a vida e propriedade a partir de uma moralização dos delitos provocados segundo os pareceres do chefe de polícia por pessoas que não conhecem os princípios religiosos, de amor ao próximo e da caridade bem como hábitos desregrados em relação às bebidas alcoólicas.



A questão começa novamente a gravitar em relação à conduta individual, pois se trata de uma vida regrada na moral, na boa educação, na saúde do corpo, colocando a vida da população na intersecção da disciplina, do corpo, dos atos e policiada pelo controle sanitário.

(...) Segundo o relatório que me apresentou o Dr. Inspetor deste ramo de serviço com data de 18 do mez findo foi o estado sanitário da Provincia o mais satisfactorio desde o começo de Abril até meado do mez de Agosto do anno próximo passado, quando nesta capital e em alguns outros lugares da Provincia apparecerão casos disseminados de hepatitis agudas, ictericias, pulmonias, pleurizes, varicella e rubeola, que tomarão vulto e grassarão no fim daquelle mez e principio de Setembro com carácter epidemico, atacando dous terços da população desta capital e de mais algumas localidades. Forão porem raros os casos de morte, e esses mesmos derão-se em indivíduos de vida pouco regular, e entregues aos vícios, ou em pessoas que de há muito soffrião enfermidades chronicas. Alexandre Manuel Albino de Carvalho-Relatório do Presidente da Provincia de Mato Grosso-3 de maio de 1864 (pp.15-16).

Os relatórios dos Chefes de Polícia e dos Inspectores de Saúde colocam em problemática a questão da segurança, uma vez que a população acometida por crimes de naturezas diversas e de doenças diversas, o foco passa ser a vida das pessoas, nesse sentido os dispositivos de segurança atuam como uma forma de controlar esse fluxo constante de fenômenos que atinge os habitantes da província: em que condições as pessoas cometem crimes? Em que condições ficam doentes? Quais medidas devem ser tomadas para que o nível de doentes fiquem num limite aceitável, como no caso da criminalidade?

(...) Ao terminar este relatório ainda acrescentei que os preceitos hygienicos os mais comesinhos são ignorados por esta população, e que algumas das nossas ruas são ainda o deposito de lixo e de restos animaes em putrefacção. Este menoscabo dos salutaes preceitos da arte póde trazer males funestos, e prasa a Deos que uma dolorosa experiencia não nos faça arrepender do desprezo que professamos aos ditames d'uma sciencia que é a salva-guarda da saude dos povos (...) [Relatório do Inspetor Dr. José Antonio Murtinho ao Presidente da Provincia ALBINO DE CARVALHO, pp.9394.] 1865

Temos aqui uma espécie de discurso móvel, ou seja, atenta as condições de saúde da população da província que merece um olhar minucioso, pois é no nível da educação dos gestos, dos hábitos, dos padrões de conduta e moralidade que se chega ao nível em que cada pessoa cuide de seu corpo, de seu lixo, de seus animais.

Curiosamente é a instrução, que acaba sendo uma espécie de ponto de intersecção, em que os grupos sociais menos abastados economicamente são sujeitados nos relatórios presidenciais como os principais causadores de crimes devido ao consumo imoderado de bebida, do hábito de andarem armados a espera de um possível conflito, são esses mesmos que não se deixam vacinar, que jogam animais mortos em putrefacção em pleno espaço



urbano, em suma desconhecem *os bons* preceitos higiênicos, de moralidade, de conduta ao trabalho.

(...) A ação moralizadora da educação sobre as camadas populares, no entanto, não se destinava aos meninos, mas também aos adultos. Estes eram insistentemente contidos em suas manifestações de lazer, sendo em várias dessas oportunidades recolhidas à cadeia pública. Dentro dessa nova visão pedagógica, a cadeia não devia mais ser apenas o local de recolhimento do delinquente, para distanciar-lo do convívio social; devia também cumprir a função de reeduca-lo, tornando útil a sociedade. A educação dos membros das camadas populares recolhidos no cárcere deveria ser feita pela religião e preparação para o trabalho. A religião, através da introjeção no indivíduo dos princípios morais, deveria conter sua ação para o crime ou para a delinquência, e a preparação para o trabalho deveria instrumentalizá-lo para uma nova vida e livrá-lo da ociosidade. (VOLPATO, 1993, p.95)

Os discursos provinciais, por assim dizer, aponta pela organização dos mecanismos de segurança, pois a questão que se coloca é a vida da população problematizada como forma de racionalidade do Estado, colocando o desafio de estabelecer um controle efetivo dessa massa disforme de indivíduos.

(...) Enquanto a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança vai procurar criar um ambiente em função de acontecimentos ou de elementos possíveis, séries que vai ser preciso regularizar num contexto multivalente e transformável (...) (FOUCAULT:2008,p.27)

O espaço da província se situa por meio dos relatórios e discursos provinciais a questão da segurança que situa a população em função de determinados acontecimentos, cujas séries necessitam da intervenção do governante para que fluxo populacional viva em harmonia e consiga gerenciar o meio para que se produza determinado efeito desejável em prol da prosperidade da província. Talvez seja por isso, que mesmo diante de um período de instabilidade causado pela Rusga e pela Guerra do Paraguai e de todas as dificuldades advindas desses movimentos como:

(...) peste, a carência de gêneros de abastecimento e, conseqüentemente, a alta extorsiva de preços, a insegurança social trazida pelo medo do avanço dos índios, a proliferação dos quilombos e a ação dos desertores-, as autoridades mato-grossenses tentavam fazer crer que a vida da Província transcorria com naturalidade. (...) (VOLPATO,1993,p.80)

Vemos, portanto, ganhar visibilidade a problemática da população diante um conjunto de fenômenos que vão ser estrategicamente incorporado em seus discursos e materializar um exercício de poder que buscará dar coesão e harmonia a essa coletividade disforme de indivíduos que se tem que governar.



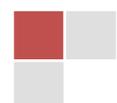
3 - Considerações Finais

Em suma o presente artigo buscou pensar como os presidentes de província de Mato Grosso buscou intervir no *meio* como forma de potencializar um corpo vivo, a população num contexto em que a província sentiria os desdobramentos da Rusga e da Guerra do Paraguai. Nesse sentido os dispositivos de segurança atuaria com uma função de controlar e gerenciar essa massa disforme de indivíduos, caso contrário o funcionamento da província estaria seriamente abalada. Tratava-se de expor em seus relatórios cada peça que compunha a província bem como as estratégias para assegurar o seu controle, o seu funcionamento, a sua organização disposta para manter a ordem e o fluxo das coisas, pois se governa coisas nas suas relações com as pessoas: trata-se de intervir no espaço, de modo que a população seja mais instruída, mais religiosa, mais sadia, aspectos morais reforçadas para que a população produza riquezas e por outro lado sendo mais instruída, mais religiosa, mais sadia a segurança se mantêm num nível aceitável.

Parece que a espinha dorsal dos relatórios dos governantes em consonância com a participação dos inspetores de saúde e dos chefes de polícia, trata-se da relação da segurança como elemento de estabilidade da Província, que o conjunto de indivíduos constituídos em uma população, esteja protegida contra as ameaças que atentam contra a vida: os crimes e as condições que gera a criminalidade, as doenças e as condições que geram as doenças, a riqueza e as condições que gera a riqueza, e por fim atuar nas circulações dessas condições na população da província.

Referências Bibliográficas:

- CORRÊA, Valmir Batista. *Rebeldia em Cuiabá em 1834: a violência como matriz para a compreensão da história regional*. In: *Rusga: uma rebelião no sertão: Mato Grosso no Período Regencial (1831-1840)*. Ernesto Cerveira de Sena e Maria Adenir Peraro (orgs.). - Cuiabá: EdUFMT, 2014, pp.115-134.
- FILHO MACHADO, Oswaldo. *Rusga: o medo como efeito de poder*. In: *Rusga: uma rebelião no sertão: Mato Grosso no Período Regencial (1831-1840)*. Ernesto Cerveira de Sena e Maria Adenir Peraro (orgs.). - Cuiabá: EdUFMT, 2014, pp.191-212.
- FOCAULT, Michel. *É Preciso Defender a Sociedade*. - Trad. – Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



_____. História da Sexualidade vol. 1: A Vontade de Saber. - Trad.- Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Gilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. Segurança, Território, População. Trad. Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

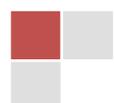
_____. *A Vida dos Homens Infames*. In: *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Manoel Barros da Mota (org.). - Trad.-Vera Lucia Avellar Ribeiro. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

JUNIOR CARDOSO, Hélio Rebello. Enredos de Clio. Pensar e Escrever a História com Paul Veyne. São Paulo: UNESP, 2003.

RAGO, Margareth. *Libertar a História*. In: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Margareth Rago, Luiz B. Lacerda Orlandi, Alfredo Veiga-Neto (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 255-272.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história. Trad.- Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. *Cativos do Sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá/MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.



Corumbiara: colonização, pioneirismo e massacre

Dieine Gomes de Andrade⁸⁹
Mauro Antonio dos Santos⁹⁰

1. Poder político: a fronteira e o progresso nas terras do sem fim

Enquanto o restante do país se desenvolveu sustentado pelos seus ciclos econômicos: do pau-brasil, do açúcar, do ouro e principalmente do café, a Amazônia preservou seu modelo de vida econômica extrativista até o período militar, nas décadas finais do século XX. (MARTINS, 1988, p. 103 e 104)

Em Rondônia o progresso se daria através das empresas agrícolas e os projetos de colonização oriundos do PIN – Projeto de Integração Nacional, por meio de um processo extremamente acelerado de economia extrativista mineral e florestal, para uma economia de base agrícola. (CEMIN, 1992, p.54). Onde os governos militares e seus sucessores visualizam progresso, as comunidades tradicionais, tribos indígenas, caboclos e pequenos camponeses sem terra assistem sua expulsão e dizimação.

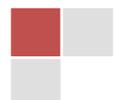
Pelo poder político do regime militar, o progresso é arquitetado sobre as fronteiras da Amazônia através da disfarçada colonização oficial que tem início com a extinção da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA, sob o discurso da “Operação Amazônia” e com a criação, em 1966, da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM, que, entre os seus principais objetivos, estava a transformação da economia Amazônica – extrativista para agropecuária – e o fortalecimento de suas fronteiras, capitalizando a terra.

Deste modo, com a criação do PIN em 1970, inicia-se a tentativa de levar o progresso até a Amazônia. A primeira iniciativa foi a construção das Rodovias Transamazônicas: BR-230, ligando o Nordeste ao Norte e a Rodovia Santarém – Cuiabá ou BR-163, ligando a Amazônia ao Centro-Sul.

Outro fator político e econômico que promoveu a colonização no Território de Rondônia foi a construção da Linha Telegráfica por Rondon entre os anos de 1907 a 1915 e a descoberta de cassiterita na região de Ariquemes que levou o presidente JK a abrir a rodovia BR-29, posteriormente chamada BR-364, possibilitando a ligação de Brasília a Porto Velho,

⁸⁹ Mestranda no curso de Pós Graduação em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia. dieine.andrade@yahoo.com.br

⁹⁰ Mestrando no curso de Pós Graduação em História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia. mauro_antonios@hotmail.com



via Mato Grosso. Estes fatores contribuíram para a efetivação de uma colonização espontânea (IANNI, 1979, p.19), evidenciada no reflexo populacional que quase dobrou seu quantitativo populacional entre 1950-60 e no acréscimo de 53% no intervalo de 1960/1970 (IBGE, 1983). Essa migração em massa demonstra a insatisfação dos trabalhadores rurais e urbanos da sociedade brasileira a respeito da grave crise econômica, mas acima de tudo, com relação à velha política de domínio da elite agrária que surge tanto na região de onde partiram como na região em que chegaram, cujo resultado foi o acirramento dos conflitos.

Na verdade e no fundo, o aumento da violência no campo não envolve apenas o problema da terra, o desejo de ter um pedaço de terra para sobreviver por conta própria. Quem pensa assim está enganada. Desde os anos quarenta a violência vem crescendo em decorrência justamente da recusa crescente dos trabalhadores rurais em aceitar formas antigas de dominação pessoal, a chamada violência institucional representada pela falta de direitos políticos e sociais. (MARTINS 1986, p 47).

Com a intensificação dos conflitos, a política do governo, na tentativa de conter (e não resolver) inicia uma série de projetos e programas a partir de 1964 com a criação de dois novos órgãos: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - IBRA e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário - INDA, já em substituição da Superintendência de Política Agrária - SUPRA. Em 1970 esses dois órgãos se fundem na formação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (IANNI, 1979, p. 38.), que passou a coordenar toda a questão agrária no país.

A primeira ação do INCRA foi tentar resolver os velhos conflitos sociais do centro sul e os novos que surgiam dos seus projetos na Amazônia. Para tal, em 1970, o Governo Federal implanta em Rondônia o Projeto de Colonização Integrada - PCI. Os projetos ocuparam uma faixa de 100 quilômetros de cada lado da BR-364, cortada em lotes de aproximadamente de 100 hectares, distribuídos pelo INCRA como forma de atender e organizar essa migração que ocorria na região. A partir disso, houve a necessidade de criar os Projetos de Assentamento Dirigido - PAD que tinham por objetivo contemplar os agricultores com maior experiência agrícola e que apresentassem estrutura considerada segura para obtenção de recursos financeiros junto ao BASA, sob a responsabilidade do INCRA a seleção e assentamento dos beneficiários, a infraestrutura, loteamento e titulação. (IANNI, 1979, p. 38).

Esses programas, porém, mostravam-se ineficientes no atendimento às famílias dos colonos devido ao grande número de migrantes, uma vez que a população do Território Federal de Rondônia de 111.064 em 1960 passa para 492.744 pessoas em 1970 (AMARAL, 1.994, p. 49). Essa deficiência de atendimento pelo INCRA permitiu a chamada colonização



espontânea e conseqüentemente o surgimento de inúmeros conflitos entre os colonos e latifundiários, grileiros, posseiros, mineradores e indígenas.

Surge então mais um programa com a intenção de amenizar o conflito agrário no estado do Mato Grosso e Rondônia: o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil-POLONOROESTE. Entre os principais objetivos do programa está: o asfaltamento da Rodovia BR 364, ligando Cuiabá e Porto Velho; o estabelecimento de cerca de 20.000 camponeses em novos projetos de colonização; o combate à malária; a proteção das populações indígenas e do meio ambiente (COY, 1987, p. 185).

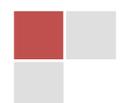
A política do poder estatal, através de três polos distintos - Concorrência Pública, Regularização Fundiária e Colonização, estruturou a questão agrária, principalmente pelo Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste – PROTERRA, criado em 1971, que tinha como principais objetivos: criar condições de emprego no campo, fomentar as agroindústrias nas regiões de atuação da SUDAM e da SUDENE dando crédito agrícola e fornecendo empréstimos aos projetos de colonização particulares e dar assistência técnica à modernização das propriedades rurais através do BASA e do Banco do Brasil. Desta forma favoreceram os projetos Fundiários estruturando o avanço da fronteira econômica e da ação do capital.

Os beneficiários do PROTERRA foram, no entanto, majoritariamente produtores do sul que venderam suas terras para adquirir áreas bem maiores nos projetos privados do programa (SOUSA FILHO, 1996, p. 21). Os projetos tinham como objetivo resguardar a posse da terra sob o domínio do Estado Nacional e, ao mesmo tempo, disponibiliza-la para a ação das empresas capitalistas que almejavam investir no estado.

As áreas constituídas nos processos de licitação pública foram destinadas a projetos de desenvolvimento econômico, ligados ao grande capital, como a Gleba Burareiro (produção de cacau); Gleba Garça (produção pecuária de leite e corte); Gleba Corumbiara (produção pecuária de corte)⁹¹. A área reservada à colonização foi de 128.636 ha. enquanto as áreas de regularização Fundiária e Concorrência Pública abrangeram uma área de 49.504.320 ha.⁹². Isto confirma que o governo, através de seus programas, apesar de ser interlocutor de um discurso em que convocava os trabalhadores rurais a colonizarem a Amazônia através da

⁹¹ Trabalho apresentado por Murilo Mendonça Oliveira de Souza e Vera Lúcia Salazar Pessôano V ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA, “AGRICULTURA, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS”. Com o título A CONTRA-REFORMA AGRÁRIA EM RONDÔNIA: colonização agrícola, expropriação e violência. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2009.

⁹² Trabalho apresentado por Murilo Mendonça Oliveira de Souza e Vera Lúcia Salazar Pessôano V ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA, “AGRICULTURA, DESENVOLVIMENTO REGIONAL E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS”. Com o título A CONTRA-REFORMA AGRÁRIA EM RONDÔNIA: colonização agrícola, expropriação e violência. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2009.



obtenção de pequenas propriedades, em verdade praticava a distribuição de latifúndios para empresas capitalistas nacionais e internacionais.

A partir disso, é possível concluir que os programas e projetos políticos e econômicos do governo, promoveu o encontro das fronteiras entre o latifundiário e o sem terra, entre o capital e a cultura, entre a vida e a morte, simbolizada pelo Massacre de Corumbiara.

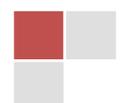
2. Colonização e latifúndio: a violência da Frente Pioneira

Apesar da colonização de Rondônia ter iniciado no século XV pelos países ibéricos, como toda a Amazônia, somente no final do século XIX e início do século XX, com o primeiro e segundo ciclo da borracha é que se formalizam as primeiras mudanças nas relações sociais verificadas na região ao longo da bacia do Madeira-Guaporé. O encontro nessa fronteira se dá de forma violenta, principalmente com os nordestinos subtraídos da sociedade como subclasse, são os primeiros a construir a frente de expansão na Amazônia.

Quando as grandes secas de 1879-1880, 1889-1890, 1900-1901 flamejavam sobre os sertões adustos, e as cidades do litoral se enchiam em poucas semanas de uma população adventícia de famintos assombrosos, devorados das febres e das bexigas — a preocupação exclusiva dos poderes públicos consistia no libertá-las quanto antes daquelas invasões de bárbaros moribundos que infestavam o Brasil. Abarrotavam-se, às carreiras, os vapores, com aqueles fardos agitantes consignados à morte. Mandavam-nos para a Amazônia — vastíssima, despovoada, quase ignota — o que equivalia a expatriá-los dentro da própria pátria.(CUNHA, 1922, p. 54 e 55).

Não há símbolo maior do pioneirismo de Rondônia, sobre o vale do Guaporé-Madeira, do que o museu da Ferrovia da EFMM, esse empreendimento provocou um grande fluxo migratório (COY, 1987, p. 171). Porém mais revelador do pioneirismo do que a ferrovia é o cemitério da Candelária. Nele está representado o verdadeiro conflito na fronteira, símbolo do capital sem escrúpulo de um empreendimento pago com os restos mortais dos que ali permanecem sepultados, além dos inúmeros povos que tiveram sua cultura dizimada, destribalizados, desaculturados, completamente “à margem da história”, o que Cunha pregava como realidade do século passado.

A façanha do Marechal Rondon é o principio da construção simbólica do pioneirismo no imaginário da sociedade rondoniense suplantado pela estratégica militar, aliciada pela ação dos soldados da borracha e concretizada sobre os projetos dos governos militares. A crise do ciclo da borracha em meados do século XX é o referencial dessa mudança numa combinação em dois polos: “estratégia militar e fronteira”, “discurso e colonização”. O primeiro polo se dá pelo discurso de fronteira como espaço geográfico e segurança. O segundo polo direciona-se,



a princípio, ao contingente subversivo questionadores da ordem imposta, os sobreviventes das secas no nordeste, os sem terra, através do discurso de efeito político de Vargas, “marcha para o Oeste”; militares, “Terra sem homens para homens sem terra” que ocupava os meios de comunicação. Por fim aos homens de bens através dos empresários da colonização, dos latifundiários do agronegócio a partir da segunda metade do século XX. (CEMIN, 2006, s/p).

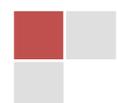
Com aprovação do Estatuto da Terra, na eminência de revolução social de cunho esquerdista, com fortes manifestações e conflitos agrários, a elite brasileira sustentada pela base política da aristocracia agrária convocam as forças armadas para impedir uma mudança na base, movimento apoiado por setores fundamentais da sociedade como a igreja, a classe média e os meios de comunicação. Os militares efetivam o golpe em 1964 e dão início à “contrarreforma agrária”⁹³ tendo Rondônia como o principal polo de esvaziamento dos conflitos por terra nas regiões sul e sudeste, através dos inúmeros programas e projetos arquitetados na contra mão da reforma agrária, abortados pela morosidade, burocracia e pela cultura da cordialidade.

É neste vácuo da história que podemos identificar a ação dos milhares de colonos sem terras e pequenos proprietários que, embarcados uns pelo discurso, outros pela própria concepção da cultura camponesa, na busca por espaço e terras férteis, ao mesmo tempo em que fugiam da política do grande capital em movimento acelerado de expropriação no sul do país.

Na maioria das vezes, apenas um da família, ou da comunidade, vinha conferir o espaço vazio da Amazônia, e a terra fértil, a terra doada pelo INCRA, o preço da terra, da marcação. Logo regiões inteiras partiam para concretizarem os sonhos de terra, o sonho do espaço, o sonho de fugir do pesadelo frente o cerco em que vivia a sua família na terra natal. Na nova colonização, o poder do Estado sobre as sombras do capital, criam os heroicos pioneiros, e assim todos se sentem através de mil histórias de heroísmo e em todas elas está presente a luta contra os índios, os mosquitos, as casas de pau a pique e principalmente as onças e gogo de sola.

A frente pioneira representada pelo paulista ou sulista, sob o poder do capital criou os símbolos que imortaliza a memória do colonizador: a cidade, ou, o primeiro armazém da cidade, a primeira igreja, a primeira escola, o primeiro carro, o primeiro rádio, a primeira TV, o primeiro agente do INCRA, o primeiro banco, o primeiro deputado, a primeira serraria, a

⁹³ Ver: IANNI, 1979.



primeira trilhadeira, o primeiro latifúndio, a primeira farmácia e seus padrinhos cordiais, o primeiro professor, o primeiro advogado, o primeiro farmacêutico e o primeiro fazendeiro.

O verdadeiro caboclo (índio e seringueiro) de Loureiro, de repente é cercado pelas parafernalias dos recém chegados e aos poucos se vê um estranho e logo parte, vende ou abandona sua marcação e segue em busca de novas terras. Os recém-chegados, por outro lado, vão se tornando aliados do fazendeiro, do comerciante, do professor, do farmacêutico, do soldado, do homem do INCRA, do homem do banco, do madeireiro e do cerealista. Entre os aliados, elegemos quatro fundamentais para desenvolver as relações sociais mais características, a “cordialidade”, conforme lição de Holanda e Castro Rocha, que são: o homem do INCRA, o homem do banco, o cerealista e o madeireiro.

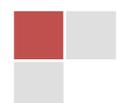
Tais prioridades se revelam pela naturalidade da cordialidade, assim, o homem do INCRA doava o lote, o homem do banco concedia o empréstimo, o madeireiro abria a estrada e o dono da cerealista comprava a produção excedente dos recém-chegados, colocando-os entre a seleta classe dos capitalistas consumidores e fiéis prioritários das oportunidades escassas que ia surgindo nas novas *52 el dorados* que surgiram em Rondônia.

A pequena Corumbiara é a expressão máxima do encontro de fronteiras, da colonização oficial do INCRA à espontânea, do latifúndio à pequena propriedade, do agronegócio à subsistência, da frente de expansão à frente pioneira. Essa região faz parte de um lote de licitação pública. Aproximadamente 7% da área do Estado foi destinada para médias e grandes propriedades, para atrair capital privado para a região entre as quais está Corumbiara.

Em 1972 e 1975, a área de aproximadamente 1.200.000 hectares localizada em Corumbiara foi objeto de licitação pública, com glebas que variavam entre 200 a 2000 ha. A licitação visava destinar parte das terras públicas federais que compunham a maior gleba de Rondônia: a de Corumbiara, com mais de 2.300.000 ha (MARTINS, 2009, p. 38 e 44).

As glebas foram leiloadas por preços irrisórios a grandes empresas agropecuárias. Os lotes foram vendidos, em grande parte, para pessoas de uma mesma família, configurando, portanto, a concentração de terras vedado pelo documento normativo que havia autorizado a Licitação. Inadimplida a condição, o INCRA deveria ter retomado essas terras. (FONSECA 2015, p. 50)

Além disso, a Gleba de Corumbiara foi alienada em processo licitatório mediante a condição de que a área de terra fosse utilizada para a implantação de projetos de exploração econômica. Contudo, a condição não foi satisfeita, motivo pelo qual o governo do estado de Rondônia deveria ter ajuizado ação de desconstituição de registro imobiliário. Segundo



documento elaborado por comissão da Câmara dos Deputados na CPI da grilagem (2001, p. 467), em referência ao relatório da superintendência do INCRA do Estado de Rondônia, nessas áreas em que constatadas as irregularidades,

[...] estão as oportunidades de obtenção futuras de terras para o processo de reforma agrária, visando o assentamento de pequenos produtores-familiares, naqueles lotes onde os licitantes estão inadimplentes, ou seja, não os exploram conforme contrato de aproveitamento da terra. A grande dificuldade é justamente a declaração da nulidade de alguns registros para reversão da terra ao patrimônio público, tanto pelas dificuldades políticas de fazê-lo [...] quanto pelo reduzido número de procuradores na Regional.

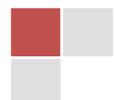
O Superintendente do INCRA em Rondônia, sugere que “a Justiça Federal apresse as decisões sobre as ações já impetradas. Se os proprietários ganharem, entra-se com ações de desapropriação. Se o INCRA ganhar, pode-se providenciar a regularização dos imóveis ocupados por milhares de famílias [...].

No mesmo sentido foi nota publicada pelo INCRA após o massacre:

Segundo o secretário adjunto do INCRA-RO, Carlos França, a desapropriação da Fazenda Santa Elina é viável porque a fazenda ainda pertence à União. Eles afirmam que o atual documento de posse da fazenda é ilegal, porque resulta da aquisição de nove lotes de 2.000 ha. vendidos em 1972 e 1975 a empresários para a implantação de projetos agropecuários. "Esses empresários beneficiados com a licitação das terras só poderiam repassá-las com autorização do INCRA, o que não ocorreu". Sem a concordância do INCRA a nulidade da documentação da fazenda, regularizada em cartórios de Rondônia. Isso porque os primeiros beneficiados possuíam apenas documentos provisórios da fazenda. Então, o governo federal poderá decretar a desapropriação do imóvel por interesse social e moção para converter as terras de volta ao domínio da União. Ainda segundo Carlos França, a irregularidade da Santa Elina pode ser observada na maioria dos 1,2 milhão de hectares (10% de Rondônia) vendidos a preços simbólicos para incentivar o desenvolvimento do Estado. O secretário adjunto do INCRA reconhece que o INCRA também é culpado pela irregularidade, pois nunca teve condições de visitar os milhares de lotes vendidos. Familiares do pecuarista Hélio Pereira de Moraes, informam que ele comprou Santa Elina em outubro/94, após verificar com advogados a legalidade da documentação. (MARTINS, 2008, p. 68).

Essas terras em situação irregular por descumprimento das condições impostas pelos editais de licitação eram alvos de ocupações por trabalhadores rurais sem terra. A ação desses camponeses visava pressionar o Estado, que até então inerte, a adotar medidas de retomada da terra por meio da anulação de títulos de propriedade ou por meio de desapropriações, destinando as áreas para fins da reforma agrária (MESQUITA, 2001, p. 91).

Muitos conflitos agrários na Gleba Corumbiara antecederam ao ocorrido de 1995, conflitos entre fazendeiros e camponeses, fazendeiros e indígenas. Na CPI da Grilagem de



Terra em 2001, Marcelo dos Santos, funcionário da FUNAI, depôs sobre a descoberta, em 1985, de indígenas isolados naquela região e que, ainda em 1986, a área ocupada por esses indígenas foi desmatada; o grupo, que até então isolado, foi quase totalmente dizimado e os poucos sobreviventes expulsos de suas terras (MARTINS, 2009, p.46).

Camponeses também foram alvos de duras investidas armadas de pistoleiros, com bastante frequência, vítimas fatais na luta pela terra. Apesar disso, o tratamento dispensado pelo Estado era em favor do latifúndio, pela desocupação da área através de mandados de reintegração de posse, mesmo quando a posse ou propriedade pela fazenda era duvidosa ou cercada de irregularidades, como foi o caso da ocupação na Fazenda Santa Elina em 1995. Martins (2008, 46 a 52) traz relatos sobre conflitos nas áreas de Vitória da União, Verde Seringal, Adriana, locais em que, segundo ele, a terra só foi conquistada mediante muitas ocupações e resistência dos colonos.

No mesmo sentido Fonseca (2015, p. 22), em dissertação sobre memórias do massacre de Corumbiara, registra o fato de que posseiros eram constantemente ameaçados pela burocracia do Estado que exigia dos camponeses a comprovação da posse e consequente direito à propriedade das terras ocupadas. Por não disporem de documentos, sua posse e trabalho na terra eram desconsiderados, motivo pelo qual, na região da gleba de Corumbiara,

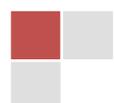
[...] os posseiros foram expulsos e as suas terras foram leiloadas para empresas agropecuárias. Organizados, os posseiros resistiram e o governo foi obrigado a criar uma área de Regulamentação Fundiária e assentá-los no Município de Chupinguaia. Um segundo grupo de sem terra, ocupou outro espaço onde foi criado o Assentamento Adriana.

O terceiro grupo de camponeses sem terra ocupou a Fazenda Santa Elina, e mais tarde, no dia 09 de agosto daquele mesmo ano, foi expulso pela polícia e por jagunços contratados pelo dono da fazenda, no confronto que ficou conhecido como Massacre de Corumbiara.

3. O Massacre de Corumbiara

A fazenda, palco do massacre, está localizada no Município de Corumbiara, distante a 750 quilômetros da Capital. Conforme já destacamos, a propriedade constitui uma área de 20.000 ha., dividida em dez lotes de 2000 hectares.

Em 14 de julho de 1995 centenas de trabalhadores rurais sem terra e suas famílias ocuparam o lote n. 99, vizinho ao assentamento Adriana, criado dois anos antes. A área



ocupada pelas 600 famílias era de propriedade de Helio Pereira de Moraes, pecuarista de São Paulo. (FONSECA, 2015, p. 136).

Já no dia 18 de julho foi concedido o pedido liminar de manutenção de posse pelo Juiz da Comarca de Colorado D'Oeste, demonstrando agilidade incomum, portanto, aquele Juízo. No dia seguinte, a polícia militar, de posse do mandado expedido pelo Juízo competente, chegou cedo ao acampamento para cumprir a ordem judicial. No dia 19 ocorreu o primeiro confronto entre os policiais e camponeses, que reagiram à tentativa de desocupação. Na ocasião, um trabalhador rural foi atingido em suas costas por bala de fogo. (MESQUITA, 2003, p. 24).

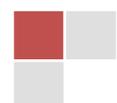
A partir da tentativa frustrada de manutenção da posse do fazendeiro Helio Pereira de Moraes, ampla foi a cobertura da mídia, registrando, inclusive, entrevista com Cícero Pereira Leite Neto⁹⁴, um dos líderes do acampamento, em que este esclarece sobre os objetivos da ocupação e a esperança dos camponeses, quem os apoiara, sobre as constantes ameaças e agressões que camponeses de toda a região vinham sofrendo de jagunços e fazendeiros, reafirma, por fim, a firme decisão de todos os trabalhadores rurais que ali estavam de lutar por aquela terra. (MESQUITA, 2011, p. 185).

Em 31 de agosto foi formada uma comissão para negociar com os camponeses sua retirada da Fazenda Santa Elina. O acordo envolvia a negociação de uma terra de 500 ha. e as condições necessárias à criação de uma roça comunitária, mediante a desocupação da área em conflito. Não houve tempo, porém, para a finalização do acordo entre a comissão e os camponeses. Na madrugada do dia 09 de agosto o Judiciário e Executivo já haviam selado o destino daquelas famílias. (FONSECA, 2015, p. 137).

Naquela data 194 policiais militares cercaram a fazenda às 4 horas da madrugada, apoiados por 46 militares da COE (Companhia de Operações Especiais) da Capital, enviados para auxiliarem a desocupação do lote n. 99, além da presença de jagunços, todos fortemente armados. (MESQUITA, 2003, p. 24).

O envolvimento de jagunços contratados por fazendeiros da região na ação perpetrada pela polícia militar ficou constatado no depoimento de dezenas de trabalhadores rurais, homens, mulheres e crianças, que presenciaram o massacre. Os depoimentos, ignorados na fase de investigação e também ao longo da instrução processual, foram colhidos pela Professora Helena Angélica de Mesquita em pesquisa para sua tese de doutorado.

⁹⁴ A entrevista compôs a edição do documentário lançado em 1996 sobre o Massacre de Corumbiara.



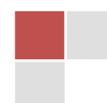
Não obstante a formação militar e treinamento especial da equipe do COE, o que houve na Fazenda Santa Elina foi um verdadeiro Massacre, com homens sumariamente executados e mulheres usadas como escudos. A ação truculenta dos policiais resultou no conflito que cerceou onze vidas, entre elas uma criança de apenas 06 anos de idade, oito camponeses e dois policiais. Há dezenas de relatos de vítimas que demonstram a truculência e crueldade na ação dos militares, inclusive com depoimentos acerca de um camponês que foi obrigado a comer o cérebro de outro camponês já falecido. O exame de necropsia feito nos camponeses falecidos apontou como causa mortis “tiros na cabeça, nuca ou costas a curta distância e de cima para baixo”. (MARTINS, 2008, p. 54). Martins ainda registra:

O bispo de Guajará-Mirim, D. Geraldo Verdier, ao visitar o que restou do acampamento da fazenda Santa Elina encontrou em restos de fogueiras pedaços de ossos que suspeitou serem de seres humanos. A suspeita foi comprovada posteriormente após análise do Professor Miguel Durigon, da Faculdade de Medicina de Paris-Ouest na França, que assinou o laudo sobre as amostras de ossos enviados pelo bispo. A conclusão: “duas entre as amostras examinadas são com muita segurança de origem humana”.

Além disso, o horário da ação dos Policiais Militares, às 04 horas da madrugada, é considerado ilegal uma vez que a Constituição Federal e o Código de Processo Civil garantem a inviolabilidade de domicílio durante a noite, estando vedado, portanto, a ação policial noturna. A Polícia justificou sua ação argumentando que a organização dos camponeses representava uma verdadeira operação de guerrilha. Contudo o argumento se esvai diante da significativa diferença entre o armamento de porte da polícia e aquele utilizado pelos camponeses.

Os camponeses foram duramente torturados; mulheres e crianças expostas por horas ao sol sem comida e sem bebida, constantemente ameaçados:

Em todas as entrevistas e conversas com os camponeses que estiveram na Santa Elina e seus vizinhos há uma coerência e coincidência nas informações ao descrever o ataque ao acampamento, a entrada dos jagunços e policiais, espancando, atirando e torturando dentro do acampamento, depois de rendidos, a continuação das torturas e execuções, a retirada dos posseiros presos no local do acampamento até o campo de futebol. Homens e meninos eram arrastados e espancados sistematicamente, foram obrigados a comer terra molhada com sangue. Além de todas as torturas físicas ainda sofreram constrangimentos morais e psicológicas e agressões verbais. Os depoimentos dos posseiros comprovam que houve realmente um Massacre em todos os sentidos da expressão. A vida daquelas centenas de pessoas ficou à prova desde o momento que foi atirada a primeira bomba de gás dentro do acampamento até a chegada do advogado da CPT na delegacia de Colorado do Oeste, no dia 10 de agosto, ou seja, aqueles camponeses viveram mais de vinte e quatro horas de torturas ininterruptas. (MESQUITA, 2011, p. 186).



A mãe de Vanessa, criança de 6 anos assassinada com um tiro nas costas, em depoimento à Mesquita (2001, p. 186), fala sobre como ela e os demais foram tratados naquela data:

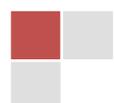
Ali quando chegamos no Colorado, eles pegaram a minha filha e levaram para o hospital, diz que ia para o hospital. Naquela altura eu pensava que o meu marido também estava morto. Eles me levaram para a delegacia, o Romerito junto comigo. Depois levaram nós pro centro comunitário, lá estavam as mulheres. Aí eu fiquei lá e já amanheceu o outro dia e eu não vi mais minha menina. Aí chegou alguém e avisou que iam enterrar a menina como indigente em Colorado. Eu pedi, eu gritei, eu chorei, eu queria ver a minha filha. Eles falaram que antes eu tinha que dar depoimento.

A PM, na invasão ao acampamento, segundo Mesquita (2001, apud Martins, 2008, p. 58) utilizou cento e setenta e cinco revólveres calibre 38; doze escopetas de calibre 12; cinco metralhadoras de 9mm; quatro pistolas; cinco mosquetes calibre 7,32; cinco carabinas, sem contar o armamento portado pela equipe da COE e das armas particulares utilizadas pelos jagunços.

Do outro lado, os camponeses utilizaram dois revólveres, sendo um de calibre 38 e o outro de calibre 22; espingardas de caça; foices facões, motosserras e algumas bombas de fabricação caseiras feitas com bambu recheadas de pregos, parafusos, pedrinhas e pólvora com pavio de trapo. (MARTINS, 2001, p. 58).

Ao fim, trezentos e cinquenta e cinco pessoas foram presas, com muitos depoimentos apontando torturas que deixaram vestígios físicos e emocionais aos camponeses que ousaram ter, naquela invasão, esperança de um pedaço de terra. O acampamento foi incendiado junto com todos os pertences dos trabalhadores rurais. Cinquenta e cinco posseiros ficaram gravemente feridos e 15 dias depois o corpo de Sérgio Rodrigues Gomes foi localizado no rio próximo ao acampamento, com sinais de tortura. Os camponeses foram enterrados como indigentes, não houve velório e os familiares eram proibidos de ter acesso aos corpos, motivo pelo qual o reconhecimento das vítimas ocorreu somente com mediação de advogado. (MESQUITA, 2003, p. 25).

Segundo contabilizado pelas vítimas, 16 camponeses foram mortos nos conflitos ou vieram a óbito em consequência dele, e ainda há 07 pessoas oficialmente desaparecidas. Entretanto, os agricultores acreditam que muitas outras pessoas foram mortas e tiveram seus corpos escondidos, queimados, sumariamente enterrados sem serem contabilizados oficialmente. Muitos sobreviventes, temendo por suas próprias vidas, silenciaram. (MARTINS, 2008, p. 65).



4. Pós-massacre: o discurso da opressão sob a voz do Ministério Público no processo criminal do massacre

O Massacre não se limitou aos 09 de agosto de 1995, o discurso utilizado pelo Ministério Público mostrou-se verdadeiro atentado contra a sua própria função constitucional de defesa aos interesses da sociedade, e também à dignidade da pessoa humana dos colonos acusados do cometimento de crimes naquele conflito agrário.

As quase oito mil páginas do processo criminal referente ao Massacre de Corumbiara mantiveram incólumes os proprietários de terra envolvidos, bem como os jagunços por eles contratados, em completa inobservância aos diversos depoimentos de vítimas e autoridades públicas que testemunharam a participação desses indivíduos.

Dentre os denunciados estão líderes dos invasores sem terra, tidos como aliciadores de colonos pobres e “aculturados” e policiais militares, sobre os quais se advoga a presença de uma postura emocionalmente desequilibrada diante da agressão criminosos dos invasores.

Utilizamos para essa análise, o texto das Alegações Finais do Ministério Público nos Autos do Processo instaurado no Foro de Colorado do Oeste. A peça processual é separada em partes distintas: primeiro suas alegações referente aos supostos líderes dos colonos sem terra e, em um segundo momento, suas alegações finais acerca dos crimes supostamente cometidos por policiais militares.

O promotor de justiça, sobre os líderes dos colonos assim expressa às folhas 7498 do processo:

Naquele momento já era perfeitamente possível se prever que poderiam haver mortes na retirada do pessoal pelos policiais militares, mesmo assim os líderes insistiam em se manter arredios a conciliação, já podendo eles anteverem um resultado trágico com saldo negativo naquele caso.

Ainda assim os denunciados determinaram aos demais invasores que se mantivessem no local mesmo que houvesse confronto maior.

Figura 1 – fls. 7498 dos autos do Processo Criminal

No trecho em destaque, o representante do Ministério Público, a quem compete denunciar atos em desacordo com uma sociedade equilibrada segundo a lei determina, afirma que “naquele momento já era perfeitamente possível prever que poderiam haver mortes”, certo de que tal previsão feita por si, ainda que em um momento posterior aos fatos e,



portanto, situada em um espaço tempo privilegiada, deve necessariamente ser feita pelo outro, fazendo assim, de sua verdade a única possível e, por consequência, irrefutável.

O promotor reitera tal imposição de verdade ao outro ao expressar em seu texto que os líderes insistiram na resistência ainda que “já podendo eles anteverem a um resultado trágico e com saldo negativo”. A forma como utilizou a linguagem, as palavras a que fez uso, atribui ao líder invasor a responsabilidade única pela integridade dos colonos, também invasores. Desta maneira, aos policiais não poderia haver outro meio de cumprir a ordem judicial de desocupação do local, segundo a expressão cunhada pelo promotor, e nem mesmo aos colonos sob a liderança dos denunciados caberia a escolha por conciliar ou não com os agentes da lei. Ademais, o promotor afirma a possibilidade de conciliação, quando a única alternativa que havia era a desocupação.

Ao expressar-se dessa maneira, o membro do Ministério Público adota uma clara posição nas relações de força que constituem a problemática que envolve a luta pela terra. De um lado a necessidade do colono de ter a terra para moradia e trabalho, de outro, a necessidade do fazendeiro de defender sua propriedade. O sentido produzido pelo discurso se torna mais claro ao identificar o contexto do discurso na relação com o processo político-social da situação que envolveu o conflito. Isto porque se o sujeito do discurso atribui aos líderes a responsabilidade pelas vidas dos colonos, conseqüentemente aos policiais caberia, “como de fato tristemente aconteceu”, a responsabilidade pela proteção/manutenção da propriedade.

O elemento ideológico ligado às relações de produção presentes no campo pode ser mensurado na prioridade que o promotor de justiça atribui à defesa da propriedade, ainda que necessário o uso da força e da violência, ainda que mediante a possibilidade da existência de morte. Disso, a observação é no sentido de que à polícia cabe a defesa da propriedade como prioridade, inclusive, sobre vidas humanas.

Outro trecho cuja análise se impõe:

Tanto fazia para os agentes se pessoas morressem naquele confronto que se instalara, o que eles queriam era a conotação política e social que teve o caso, que infelizmente passou a ser conhecido internacionalmente como o fatídico “Caso Corumbiara”.

Figura 4 – fls. 7500 dos autos do Processo Criminal

A escolha da palavra “agente” para designar os réus, líderes dos trabalhadores rurais sem terra, reafirma a função institucional representada pelo sujeito, ao imputar àqueles a ação que gerou a violência. Em outras palavras, a resistência gerou a violência, e não a invasão



armada, em plena madrugada, efetuada pelos policiais militares, segundo expressa o MP por seu representante. No mesmo sentido, outro trecho ainda mais contundente:

Após encerrado suas alegações acerca dos primeiros réus, o MP por seu promotor, inicia suas alegações finais a respeito dos policiais militares. Já no início da peça processual, o sujeito afirma:

Como bem relatou o eminente Procurador de Justiça especialmente designado para acompanhar este caso, o major José Ventura Pereira inicia o cumprimento da ordem judicial, e decide optar pelo emprego da força, se necessário.

Figura 6 – fls. 7501 dos autos do Processo Criminal

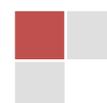
De maneira bem contida, portanto, inicia o promotor, voz essa que irá permanecer ao longo do texto da acusação, sobretudo ao mencionar militares que ocupam postos de oficiais. No trecho abaixo destacado, o sujeito cuidadosamente seleciona suas expressões a fim de descrever os fatos ocorridos na fatídica madrugada do conflito entre policiais e colonos:

Na madrugada do dia 09.08.95, após dividir seu efetivo em nove grupos, cada grupo comandado por um ou

dois oficiais, adentraram na área do acampamento. O comandante e os demais oficiais recomendaram a toda a tropa muita cautela, só disparar armas se fossem atacados, em último caso, ter respeito aos direitos humanos e muito cuidado com mulheres e crianças. Ao iniciar o cerco, foram surpreendidos por forte reação por parte do "grupo de seguranças" do acampamento, que distribuídos por pontos estratégicos e fortalezas por eles construídas, impuseram um intenso tiroteio contra o contingente policial, utilizando-se de armas de fogo, rojões, armas caseiras e outros instrumentos, logrando atingir mortalmente o Tenente Fidelis e o Soldado Ronaldo, além de ferimentos em diversos outros. Mesmo assim a tropa assume o controle da situação. Até aqui, a polícia militar cumpria rigorosamente o seu dever, dentro dos limites estabelecidos e exigidos anteriormente, com o prejuízo de dois policiais assassinados e muitos feridos.

Figura 7 – fls. 7509 e 7510 dos autos do Processo Criminal

Do destaque “O comandante e os demais oficiais recomendaram a toda a tropa muita cautela, só disparar armas se fossem atacados, em último caso, ter respeito aos direitos humanos e muito cuidado com mulheres e crianças”, trecho este emprestado do inquirido dos próprios réus, nota-se de maneira contundente, o esforço do sujeito em manter em seu discurso a integridade desses réus, inclusive referindo-se a cada um deles pela patente ocupada seguida de seu nome e sobrenome. Enquanto, por outro lado, os líderes do



movimento sem terra, foram nomeados de “invasores”, “agentes”, pelo apelido antecedido do termo “vulgo” e “denunciados”.

Não podendo, contudo, negar a violência comprovadamente cometida pelos policiais militares, na fala da acusação percebe-se a clara tentativa de poupar os policiais mais graduados:

Sobre o comportamento de alguns oficiais nesse episódio da tomada do acampamento, vale lembrar que O major José Ventura, então comandante da operação, assistiu em grande parte a violência praticada pelos policiais contra os invasores e não teve força de comando necessária para coibir os abusos e evitar o pior. O

Figura 8 – fls. 7513 dos autos do Processo Criminal

O que se pode verificar no trecho acima é a preocupação do membro do MP em esclarecer que o réu não teve participação na violência, e que seu demérito foi somente não ter força de comando suficiente para evitar o pior. Embora o sujeito não seja o advogado de defesa do réu mencionado, ele entendeu necessário ressaltar tal situação: “vale lembrar que O (sic) major José Ventura(...)”.

Ao longo da peça processual inúmeras vezes pode-se perceber a proteção e deferência dispensada pelo promotor de justiça:

O Capitão Mena Mendes foi o primeiro oficial a chegar no acampamento comandando o primeiro grupo de policiais que ali chegaram. Após a chegada desse réu o que se viu a seguir foi uma tropa totalmente descontrolada com uma fúria violenta espancando a todos que se encontravam pela frente, isso depois de dominados, inclusive com execuções sumárias, e um oficial que a tudo assistia, impotente diante de seus comandados.

O Capitão Agenor de Carvalho, literalmente se acovardou durante a operação e abandonou o grupo que comandava, ao que parece, acompanhado por todos os sargentos integrantes do grupo, pois quem teve que assumir o comando dos acéfalos soldados foi o Cabo Natalino.

Figura 9 – fls. 7513 dos autos do Processo Criminal

Prossegue o sujeito, em seu discurso:

Nesse mesmo sentido relatou o encarregado do IPM, que disse:

“...Neste momento, patenteou-se o controle emocional da tropa. Salvo raras exceções, o que se observou foram policiais militares alucinados, sem controle, sem comando, assustados, com medo, agirem de forma brutal para o domínio físico dos acampados, registrando-se espancamentos, agressões, tortura e, eventualmente execuções, sem a necessária e esperada coibição da parte dos comandantes de fração...”

Figura 10 – fls. 7514 dos autos do Processo Criminal



O discurso utilizado pelo representante no Ministério Público tem por fim persuadir os outros integrantes da relação processual, da verdade contida em seus argumentos, tendo como alvo os “verdadeiros” criminosos, que podendo evitar o pior não o fizeram; os militares oficiais que assistiram toda a barbárie sem agir por falta de comando; e os militares de baixa patente, “assustados”, “com medo”, levados a agir de maneira violenta devido ao desequilíbrio emocional impulsionado pela situação conflituosa iniciada pelos primeiros réus, “soldados acéfalos”, afinal, conforme afirma em suas alegações.

Considerações finais

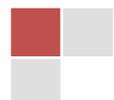
Vimos que o governo gerenciado pelos militares nas décadas de 1960, 1970 e 1980 adotou uma política de governo que não contemplou a esperada reforma agrária, apesar da criação de órgão específico para esse fim, o INCRA. O pouco de terra que distribuiu serviu à preservação e agravamento da estrutura latifundiária na Amazônia. Essas foram as condições históricas do espaço de conflagração entre trabalhadores rurais de um lado e de outro a classe proprietária de terra que beneficiados pela atuação política e burocrática do Estado antes, durante e depois do Massacre de Corumbiara.

Antes, por meio de mandado de reintegração de posse emitido pelo Juiz da Comarca independente do fato de tratar-se de terras com título de propriedade irregular por inadimplemento contratual, que não cumpriam a sua função social conforme determinado constitucionalmente e sem que o prazo necessário para a negociação entre os trabalhadores rurais e a comissão, formada para tanto, fosse observada, conforme exposto.

Durante, através do apoio recebido do aparato policial do Estado que se empenhou no sentido de garantir a propriedade, inclusive sobrepondo-o à segurança e dignidade de homens, mulheres e crianças.

Após, foi o processo judicial e as Instituições jurídicas que mantiveram intacta a estrutura agrária, deixando de proceder a investigação e processamento de suposta participação criminosa de proprietários de terra, conforme os inúmeros relatos de vítimas e de personalidades públicas que presenciaram o Massacre; condenações sem prova e utilização de discurso que mostrou-se, conforme análise, partidária no conflito. Vimos que, quando se trata de conflito que envolve a posse da terra, a defesa da grande propriedade é muito frequente na história das instituições do Estado, independente das condições e interesses em conflito.

Neste sentido, observamos que a argumentação do Ministério Público no processo Judicial deu-se no sentido de legitimar a violência impetrada pelos policiais militares contra os



trabalhadores rurais envolvidos no conflito que restou conhecido através da mídia como “Massacre de Corumbiara”, em outras palavras, o discurso do MP mostrou-se permeado de conteúdo ideológico que envolve a disputa pela terra. O conteúdo ideológico presente no discurso serviu à defesa da estrutura agrária do Estado, consubstanciada na divisão de classes em que, de um lado estão latifundiários e, de outro, trabalhadores da terra.

Referências bibliográficas

AMARAL, José Januário de Oliveira. *Terra Virgem Terra Prostituta: o Processo de Colonização Agrícola em Rondônia*. 1994. 143 p. Dissertação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar a ocupação de Terras Públicas na Região Amazônica*. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 29 de agosto de 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. MÜLLER, Geraldo. *Amazônia: expansão do capitalismo*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

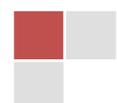
CEMIN, Arneide Bandeira. *Colonização e Natureza. Análise da Relação Social do Homem com a Natureza na Colonização Agrícola em Rondônia*. 1992. 182 p. Dissertação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1992.

CEMIN, Arneide Bandeira. *A colonização em Rondônia: imaginário amazônico e projetos de desenvolvimento - tecnologias do imaginário, dádivas-veneno e violência*. Revista Labirinto, 2006. Disponível em http://www.cei.unir.br/artigo105.html#_edn2. Acessado em 15.05.2015.

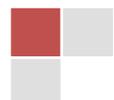
COY, Martin. *Desenvolvimento Regional na Periferia Amazônica. Organização do espaço, Conflitos de interesses e Programas de Planejamento dentro de uma Região de ‘Fronteira’ o Caso de Rondônia*. 1984. 167-194 p. Tradução: elizabeth maria Speller. Tese. “Núcleo de Altos Estudos Amazônicos”, Universidade de Belém e ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. 1984.

CUNHA, Silvio Rodrigues Persivo. *O Xadrez da Terra: um Estudo da Colonização Dirigida em Rondônia*. 1985. 145 p. Dissertação em Planejamento do Desenvolvimento do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia NAE, Universidade Federal do Pará. Belém, 1985.

FONSECA, Solange Gonçalves da. *Memórias do Massacre de Corumbiara: a luta pelo direito à função social da terra. (1995)*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015, Dissertação de Mestrado.



- FILHO, Francisco Romualdo de Sousa. *Política agrária brasileira na transformação do espaço da fronteira na Amazônia: o exemplo de Rondônia*. III Encontro de Pesquisadores da Amazônia, realizado no período de 15 a 17 de outubro de 1996, na Universidade Federal de Rondônia - UFRO, em Porto Velho (RO). PAPER DO NAEA 67, SETEMBRO 1996.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2004.
- IANNI, Octavio. *Colonização e Contra Reforma Agrária na Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica. Uma poética do Imaginário*. Belém: Cejup, 1995.
- MARTINS, Marcio Marinho. *Corumbia: Massacre ou Combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos*. Universidade Federal de Rondônia, 2009. Dissertação de mestrado.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a Nova Desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. *Não há Terra Para Plantar neste Verão*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. *O Cativo da Terra*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- MESQUITA, Helena Angélica de. *Corumbiara: o massacre dos camponeses*. Rondônia, 1995. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo, 2001.
- MESQUITA, Helena Angélica de. *O conflito na Fazenda Santa Elina / O Massacre de Corumbiara: a farsa do processo judicial e do júri popular*. *Revista Pegada*, v. 4, n. 2, nov. 2003. p. 33-52.
- MESQUITA, Helena Angélica de. *Os cercamentos mortais em Rondônia*. *Revista da ANPEGE*, v. 7, n. 1, número especial, out. 2011, p. 179-191.
- PODER JUDICIÁRIO DE RONDÔNIA. Vara Criminal da Comarca de Colorado do Oeste. *Autos nº. 01297.000329-5*. Instaurado em 1996.
- SILVA, Fábio Carlos da. CAVALCANTE, Fábio Robson Casara. *Desenvolvimento e Conservação no estado de Rondônia: uma análise a partir do institucionalismo de douglass north*. Belém, setembro 2011
- SOUZA, Valdir A. (Des) *Ordem na Fronteira: ocupação militar e conflitos sociais no vale do Madeira-Guaporé (30-40)*. 2011. 185 p. Tese em História e Sociedade, Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis, 2011.



Cadeiras na calçada: construção de subjetividades e memórias nos espaços públicos de Cuiabá/MT

Douglas Luciano Lopes Gallo⁹⁵

Introdução

Ao vislumbrarmos as diversas transformações do mundo contemporâneo, os novos modos de se produzir a cultura, subjetividade e, porque não, as próprias cidades, e tendo em vista as questões urbanas da contemporaneidade, não solucionadas pela modernidade – ainda tão marcante na arquitetura e no urbanismo mundiais, e particularmente no cenário brasileiro – propôs-se investigar e discutir como os fluxos culturais e as memórias dos sujeitos são construídas nos espaços públicos das cidades, e como o “permanecer” nestes espaços pode contribuir para a qualidade e utilização dos mesmos.

Ao perceber-se que as transformações culturais são decorrentes das novas tecnologias e pela mudança na produção e circulação simbólica e que estas estão associadas ao crescimento urbano, pensou-se que a cidade poderia ser tomada como uma unidade de coerência e consistência analítica. As sociedades que antes eram dispersas em comunidade com culturas tradicionais, locais e homogêneas, fazem parte, na contemporaneidade, de uma complexa trama urbana, nacional e internacional, onde se dispõe uma oferta simbólica heterogênea, constantemente renovada. Cunhou-se a ideologia de que as megalópoles gerariam anonimato, os bairros solidariedade, os subúrbios violência e crimes e que os espaços verdes produziram relaxamento. Porém viver nas grandes cidades não implica no dissolver-se na massa e no anonimato, a violência e a falta de segurança pública, e a incapacidade de se conhecer todo o território das grandes cidades levou à procura da intimidade doméstica, em encontros confiáveis, formas mais seletivas de sociabilidade. Multiplicam-se as grades nas janelas e a privatização de ruas em bairros, confinando grupos populares a espaços específicos, periféricos ou centrais (CANCLINI, 2013).

Para Silva (2011) atualmente ocorre um esvaziamento do espaço público, ocorrendo uma colonização da esfera pública pela privada, essa nova configuração do mundo fragmentada e mercantilizada são variáveis a ser consideradas. Aqueles que ainda se encontram na rua são considerados gente perigosa, pura e simplesmente, vagabundos,

⁹⁵ Arquiteto e Urbanista, mestre em Saúde Coletiva, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – e-mail: douglas.gallo@cba.ifmt.edu.br Este texto foi escrito em co-autoria com a profa. Dra. Maria Thereza de Oliveira Azevedo (ECCO/UFMT)



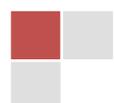
mendigos, sem lar, drogados, ladrões, suspeitos e vadios. Para os inocentes que precisam deixar a segurança sobre rodas dos carros, a autora compara as ruas a florestas, não mais ao palco de encontro social; lugar carregado de riscos e não mais de oportunidades. A rua, a selva que está lá distante, é o lugar onde a pessoa não deseja ir, escondendo-se em casa ou no carro. O espaço público tem sido não mais a rua que passa a ser vista pelos planejadores urbanos como suporte ao tráfego, conexão. Se os espaços públicos cada vez mais deixam de ser o lá fora, como se entende este aqui dentro? Quem consegue “entrar” neles?

A problemática colocada diz respeito a como a cidade contemporânea, marcada pelo urbanismo modernista e pela supervalorização do automóvel pode ainda resistir a este esvaziamento, por meio de encontros sociais no espaço da calçada. De forma particular o hábito cuiabano de colocar cadeiras nas calçadas para conversar ao final do dia, e como este ato pode apresentar-se como uma micropolítica de resistência a esta cidade impessoal.

A questão urbana

Normalmente as cidades são descritas, no âmbito da arquitetura e do urbanismo, ocupando-se predominantemente de sua forma (morfologia), uma vez que esta é um dado concreto, gerador de experiências concretas. Os fatos urbanos, como abordado por Aldo Rossi (2001) podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa, no primeiro método toma-se a cidade como artefato, dividida em elementos primários e áreas residenciais, entre esfera pública e privada. Ao se considerar a ciência urbana, sob a ótica das ciências humanas abrem-se inúmeros pontos de vistas, considerando a urbanidade como uma elaboração histórica e social complexa. Os fatos urbanos são singulares e ao ocupar-se de sua descrição é necessário observar a fundo esse fato, levantando-se questões referentes à qualidade, à sua natureza singular. Para Rossi (2001), a cidade é sempre uma criação humana e tem como premissas estáveis a criação de um ambiente mais propício à vida e intencionalmente mais belo.

O fenômeno urbano, ou a urbanização em que se encontram majoritariamente as sociedades contemporâneas, pode ser entendido como: a) Concentração espacial de uma população, a partir de certos limites de dimensão e de densidade; b) Difusão do sistema de valores, atitudes e comportamentos denominado ‘cultura urbana’ (CASTELLS, 1983). Se de um lado a questão urbana pode ser analisada de formas separadas, entendê-la em sua complexidade, relacionando-se forma e cultura, e sua influência na formação de paisagens urbanas, ou paisagens culturais, busca ser uma abordagem mais completa.



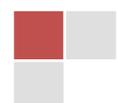
A ligação entre forma espacial e conteúdo cultural já foi estudada na história das cidades, e observam-se modos diferentes de se fazer cidade, poéticas autorreferenciadas em cada conjunto de signos e símbolos específicos de cada época. Autores como o próprio Castells (1983) e mesmo Argan (2005) em sua obra “História da arte como história da cidade”, procuraram analisar os fatos urbanos com suas singularidades e estruturas próprias.

Para entender e analisar a cidade contemporânea se faz necessário compreender como as cidades evoluíram e a crítica ao urbanismo modernista, que ainda é ensinado e repetido incansavelmente até os dias de hoje. Este paradigma modernista de planejamento urbano foi fortemente criticado desde a década de 60, quando Jane Jacobs publicou seu livro “Morte e vida de grandes cidades”. Jacobs (2009) considera o planejamento e o desenho urbano modernos como responsáveis pela monotonia e falta de vida nas cidades, criando espaços monumentais, padronizados e vazios. A autora propõe a diversidade urbana como elemento, ele mesmo, responsável por estimular mais diversidade. A falta de diversificação de usos, de pessoas, de combinação desses usos, presente no urbanismo modernista é responsável pela falta de vida e segurança nos espaços públicos da cidade, onde as ruas passaram a ser local de passagem, deixando de ser local de troca de experiências, de vivências, de fluxos culturais.

Este processo de urbanização aumentou em proporção à industrialização, e um êxodo rural subsequente desencadeou um crescimento populacional extraordinário das cidades, sendo que até o século XIX havia um equilíbrio entre as atividades dentro da cidade. Em Paris e Londres surgem os primeiros problemas decorrentes, o congestionamento, em razão do sistema ferroviário e das aglomerações de moradias, bem como a insalubridade generalizada, suscitando as primeiras preocupações sanitaristas. Este urbanismo sanitarista teve seu auge em Paris com o Barão de Haussmann e reflexos inclusive no Brasil, de modo mais claro com Pereira Passos e Osvaldo Cruz no Rio de Janeiro como mostra o texto da professora da UFMT, Ludmila Brandão (2014), e em São Paulo no urbanismo rodoviarista discutido no vídeo “Entre Rios” pelo professor da FAU-USP Alexandre Delijaicov⁹⁶.

O desenvolvimento das cidades, em praticamente todos os períodos, correspondeu a uma ideia de cidade, uma concepção de cidade que abrigaria uma sociedade perfeita. De modo particular pode-se observar no urbanismo utópico uma tentativa de responder aos problemas advindos da urbanização acelerada. São propostas utópicas o Falanstério de

⁹⁶ FERRAZ, Caio Silva; SCARPELINI, Joana. Entre Rios: a urbanização de São Paulo [Vídeo] Produção de Joana Scarpelini, Direção de Caio Silva Ferraz. São Paulo: Senac 25/maio/2011. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNic>>>



Charles Fourier (1843), o Familistério de Jean Baptista Godin (1860), a Vila Operária de Robert Owen e a Cidade Jardim de Ebenezer Howard em 1898 (BRANDÃO, 2014; CHOAY, 2010).

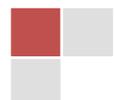
Le Corbusier concebeu, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ville Contemporaine e a Ville Radieuse, modelos de cidades modernas altamente controladas, com baixa ocupação do solo urbano e rigidez formal e fixidez funcional. A cidade funcionalista, com traçado regular foi confirmada nos CIAM (Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna) e com a carta de Atenas, convertendo-se nos mandamentos do urbanismo moderno. Esta ideologia foi colocada em prática de forma ímpar na construção de Brasília, e de Chandigarh na Índia. Como consequência ainda da Carta de Atenas temos os subúrbios ricos dos EUA e mais recentemente os condomínios de luxo fora dos centros urbanos nas grandes cidades brasileiras. Exemplos de reorganização e setorização urbanas.

O movimento pós-modernista foi a junção entre a crítica ao urbanismo modernista, de Jacobs, e à própria arquitetura modernista homogênea e monótona. Arquitetos norte-americanos como Robert Venturi, Charles Jenk e Charles Moore lançaram suas críticas à assepsia modernista na segunda metade da década de 70. Brandão (2014) situa este pós-modernismo num momento onde a modernidade é questionada por não cumprir com suas promessas de felicidade e evolução humana. No Brasil, onde as ideias modernistas permanecem por muito arraigadas, se questiona o que significa para as cidades o alto grau de informalidade que se observa em contrapartida à modernidade que se pretende construir. Esta informalidade vista como a cidade real, que necessita diminuir os efeitos econômicos e sociais desintegradores do sistema capitalista.

Para Canclini (2013, p. 286-7) “a urbanização predominante nas sociedades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato na produção, com reestruturações da comunicação imaterial (dos meios massivos à telemática) que modificam os vínculos entre o público e o privado.” A hibridação cultural explicada pelo autor ocorre por três processos fundamentais: a quebra e mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros de cultura.

O conceito de espaços sociais cunhado por Bauman (1997, p. 168) diz que:

(...) o espaço cognitivo é construído intelectualmente, por aquisição e distribuição de conhecimento, o espaço estético é demarcado afetivamente, pela atenção guiada pela curiosidade e pela busca de intensidade experiencial, ao passo que o espaço moral é “construído” por desigual distribuição de responsabilidade sentida/assumida.



Para o autor o espaço social é governado por regras, onde podemos encontrar como atores sociais os próximos e os estranhos, onde quanto mais estranho for o estranho, quanto menos for conhecido, tanto menos confiança tem-se nele. Desta maneira, o espaço social inicia-se na fronteira de vizinhança, onde se perde a familiaridade. A multidão urbana não deve ser entendida como uma coleção de indivíduos, seria mais um agregado indiscriminado e sem forma que se dissolve na individualidade, tanto a multidão como os indivíduos perdem o rosto, são substituíveis e disponíveis. A cidade é o lugar do mau-encontro e seu espaço físico se organiza de tal forma que estes encontros, quando indesejáveis possam ser evitados. Exemplo disso são as vastas áreas de espaço vazio, feitas para se passar por ela e não estar nelas, usá-las e as vias de circulação, predominantemente ruas, configuradas como espaços de passagem, rápida, de preferência em veículos automotores. Para Bauman (1997) ainda, caso fosse possível traçar uma cartografia do espaço cognitivo sobre o mapa da cidade encontrar-se-ia uma figura de arquipélago, e não uma imagem compacta e coesa, evidenciando a fragmentação desses encontros.

O espaço estético não interfere no distanciamento social, a cidade é tradicionalmente palco para encontros, e o passeador citadino pode construir imagens mentais, baseadas nas aparências um ao outro. A aparência torna-se o objeto da forma de avaliação, produzida pelo olhar, avaliação estética segundo critérios da subjetividade. Estes espaços destinados a oferecer aos visitantes o prazer do olhar sempre existiram nas cidades, e o mercado se apropriou deles para atrair fregueses para consumir. Porém, nem todas as ruas são adequadas ao prazer estético do olhar. Para tanto precisam de alguns atributos, tais como: amplitude física, espaço para olhar ao redor; interesse nas ruas e nas edificações que as flanqueiam, devem ser capazes de atrair os que têm tempo e impeli-los a olhar ao redor. Infelizmente a rua está “escondida da trilha batida (agora sinônimo de vias de passagem, rodovias de muitas pistas e vias expressas) onde está a ação de hoje” (BAUMAN, 1997, p. 200) que é a ação de passar de um lugar a outro, sem paradas, preferencialmente sem olhar ao redor.

Para Canclini (2013) cada vez menos as identidades coletivas encontram na cidade seu palco constitutivo, a esfera pública é ocupada por agentes que calculam tecnicamente suas decisões e organizam o atendimento às demandas segundo critérios de rentabilidade e eficiência, numa subjetividade capitalística como proposto por Guattari e Rolnik (2000). O mercado reorganiza o mundo público como palco do consumo, as ruas saturam-se de carros, pessoas apressadas para cumprir compromissos profissionais ou consumir uma diversão programada.

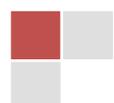


A crise urbana advém da crescente incapacidade da organização social capitalista em assegurar a produção, distribuição e gestão dos meios de consumo necessários à coletividade, como moradia, educação, transporte, saúde, áreas verdes, etc. O consumo de massa é a organização do consumo individual na base da organização do consumo coletivo, que se dá por meio da estrutura urbana. As urbanizações periféricas, já mencionadas, revelaram-se um poderoso aparelho de estímulo ao consumo individual, na medida em que cada unidade habitacional deve se transformar num mundo fechado e auto-suficiente, descaracterizando uma rede de conexões existente antigamente. Estes meios de consumo coletivos, elementos básicos da estrutura urbana se tornam cada vez mais imperiosos, decorrentes da necessidade de acumulação do capital, do processo de produção, de consumo e das reivindicações sociais. Esta contradição, onde os serviços coletivos requeridos pelo modo de vida capitalista não são suficientemente rentáveis para ser produzidos pelo capital, que visa o lucro, gera a crise urbana. Os equipamentos urbanos de uso coletivo, por suas características, surgem do Estado, tornando este o padrão dos serviços públicos que condicionam as práticas sociais do conjunto da população (CASTELLS, 1980).

No espaço urbano o conjunto de obras e mensagens que estruturam a cultura visual e a gramática de leitura da cidade tem diminuído sua eficácia. Não há um sistema arquitetônico homogêneo e os bairros não possuem mais perfis que os diferenciem e criem identidades legíveis. A falta de regulamentação urbanística e a hibridez cultural de construtores e usuários mesclam estilos de diversas épocas. Essa desarticulação do urbano põe em dúvida os sistemas culturais encontrando sua chave nas relações da população com um certo tipo de território, num processo de desterritorialização. E é exatamente nessas tensões entre desterritorialização e reterritorialização que se encontra o significado de se entrar e sair da modernidade. Isso ocorre em dois processos: a perda da relação natural da cultura com o território geográfico e social e certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. A isso se entende a cultura contemporânea (CANCLINI, 2013).

Paisagem urbana

A paisagem é um mosaico, mas que tem um funcionamento unitário. Suas mutações podem ser estruturais ou funcionais. A rua, a praça, o logradouro funcionam de modo diverso nas diferentes horas do dia, nos dias de semana e nas épocas do ano. Dentro da cidade também ocorre uma diferenciação da paisagem conforme a divisão territorial do trabalho, com paisagens funcionalmente distintas. A paisagem é materialidade, materialização de um



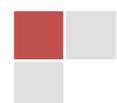
instante da sociedade, diferencia-se de espaço, que é o casamento da sociedade com a paisagem, mas forma com essa um par dialético, ora complementando-se, ora opondo-se (SANTOS, 1988).

Para Cauquelin (2007) as paisagens urbanas são construídas de elementos, contrapondo-se à noção de paisagem natural, tanto por negar a proximidade com a Natureza, como pelo seu conteúdo. A paisagem como sentença gramatical oferece um repertório de materiais de sua linguagem.

De acordo com Santos (1985) o território é formado por diversas frações funcionais e esta funcionalidade inerente ao território vai depender das demandas em vários níveis, desde o local até o mundial, criando assim os fluxos em função das atividades, da população e da herança espacial. O termo lugar é usado para designar um conjunto de objetos (como ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos) que adquire uma autonomia em decorrência das coisas que o formam, porém não possui autonomia de significação, pois diariamente novas funções substituem as antigas. Já por espaço pode-se compreender, diferentemente de lugar, como uma materialidade constituída de coisas e objetos geográficos, tanto naturais como artificiais, dinamizados pela vida e pelas ações sociais, sendo assim, uma totalidade indissociável composta por um sistema de objetos e ações (SANTOS, 1988).

O impacto visual da cidade sobre seus habitantes ou visitantes e o interesse para toda a coletividade advém do conjunto de edifícios e pela reunião de pessoas. A reunião dos elementos que concorrem para a criação de um ambiente, desde edifícios aos anúncios e ao tráfego, passando pela natureza, pela água, enfim por todos os elementos que despertem emoções e interesse. Se a cidade se apresentar monótona, incharacterística ou amorfa, ela não cumpre sua missão. Segundo Cullen (2009) devem-se considerar três aspectos na paisagem urbana: a ótica, o local e o conteúdo. A ótica é o que se entende por visão serial, ao atravessar a cidade o transeunte tem, na maioria das vezes, uma sucessão de surpresas e revelações súbitas. O local diz respeito às reações das pessoas perante a sua posição no espaço, estar em relação à. Já o conteúdo relaciona-se a própria constituição da cidade, sua cor, textura, escala, estilo, natureza, personalidade, tudo o que a individualiza.

Como obra arquitetônica a cidade é uma construção no espaço, em grande escala e que só pode ser percebida no decorrer de longos períodos de tempo. Nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação ao seu entorno, a cada instante há mais do que o olho pode ver, mais do que o ouvido pode perceber, sempre há um cenário, uma paisagem a ser explorada. A legibilidade da cidade para Lynch (1997) indica a facilidade com que suas partes



podem ser reconhecidas e organizadas num modelo coerente. Para o autor um ambiente característico e legível oferece segurança e reforça a profundidade e a intensidade das experiências humanas no espaço urbano. As imagens ambientais são resultado de um processo bilateral entre o observador e seu ambiente, onde o último sugere especificidades e relações e o observador seleciona, organiza e confere significado àquilo que vê. Esta imagem é composta por identidade, estrutura e significado. Uma vez que o desenvolvimento da imagem é um processo interativo, é possível reforçar a imagem tanto por meio de artifícios simbólicos e do reaprendizado de quem a percebe, como por meio da reformulação do seu entorno.

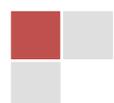
Micropolítica e Singularização

O sujeito emerge no nível da experiência individual e é pela vontade que cada um dá sentido à sua vida. Félix Guattari prefere utilizar o termo ‘processo de singularização’ em vez de singularidades, uma vez que estes processos não podem ser afetados nem no nível individual, muito menos nos níveis macro e microssociais, sendo necessário o seu agenciamento nos próprios níveis onde emergem (GUATTARI e ROLNIK, 2000). Estas questões são chamadas de micropolíticas, pois se referem à formação de desejos no campo social.

Para os autores não existe uma subjetividade do tipo recipiente, na qual se interiorizariam coisas exteriores, essas mesmas coisas em si já se constituem e estão relacionados num processo de subjetivação inconsciente. Ao considerar a subjetividade como um fluxo contínuo de sensações, modos de existir, amar e comunicar, imagens, sons, afetos, valores e formas de consumo fabricadas socialmente, considera-se que todos os sujeitos e coletivos humanos, em maior ou menos grau são produtores de subjetividade.

A ideia de produção de subjetividade foi proposta como uma alternativa ao conceito de ideologia. Sendo que no sistema capitalista torna-se uma produção em escala internacional, a subjetividade capitalística. Esta produção é a de maior importância, sendo que tudo o mais que é produzido por esta subjetivação capitalística é mais que uma transmissão de significações, trata-se de um sistema de conexão direta entre as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas, definindo, assim, a própria maneira de perceber o mundo (GUATTARI e ROLNIK, 2000).

Todos os fenômenos importantes atuais envolvem dimensões do desejo e da subjetividade. E para os autores a subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação, ou seja, toda a produção de sentido não está centrada em agentes individuais nem



em agentes grupais. Esta produção implica o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (GUATTARI e ROLNIK, 2000).

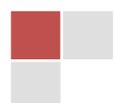
A essa máquina de produção de subjetividade, Guattari opõe a ideia de desenvolvimento de modos de subjetivação singulares, ou processos de singularização, uma maneira de recusar esses modos de encodificação preestabelecidos. Esta forma de recusa a modos de manipulação de modos de sensibilidade, modos de produção e relação com o outro, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular, seria uma maneira de modificar dispositivos sociais e valores que não são os nossos.

O capitalismo mundial integrado, produzindo uma subjetividade capitalística cada vez mais enrijecida, baseada no extremo individualismo, na produção massificada de subjetividades vendidas como promessas de singularização para milhões de sujeitos é um problema contemporâneo. Os processos de singularização no cotidiano, onde pequenas práticas com foro na criatividade e nas experiências de vida dos sujeitos podem enriquecer as relações das pessoas com o mundo. Porém não está dado por si só, é preciso a partir da compreensão de que a subjetividade é continuamente produzida, lutar por novas possibilidades, reinventando no cotidiano novos modos de existir, novas relações consigo mesmo e com o mundo (SOARES e MIRANDA, 2009).

As ruas e calçadas, antigos espaços típicos de lazer, de trocas de experiências e ideias entre os moradores após o trabalho e no final de semana, e onde se promoviam festas, brincadeiras e outras formas de distração e cultura perderam grande parte da sua função como geradora e mantenedora da identidade da vizinhança, atraída para dentro de casa pelos aparelhos de televisão. A transformação das ruas em vias de passagem para veículos e das calçadas em estacionamentos corroborou para descaracterizar estes locais como pontos de encontro frequente e gratuito. Os espaços onde a coletividade criava e promovia suas práticas de lazer e cultura, sem fins comerciais foram reduzidos e não substituídos por outros (SANTOS, 2002).

Cadeiras na Calçada em Cuiabá

A cidade de Cuiabá teve seus processos de espacialização e constituição urbana como reflexo de uma dicotomia entre suas referências histórico-culturais e o moderno, conflito que nasceu entre seu passado, representado pela rica cultura e patrimônio e a necessidade de modernização, face aos problemas de crescimento urbano e mesmo à negação



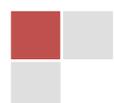
de sua condição cultural progressa. A cidade surgiu definitivamente a partir do início do século XVIII, sobre a riqueza do ouro e sua exploração num Brasil colonial, de ocupação litorânea. Enfrentou períodos alternados de crise e prosperidade, oscilando entre o declínio da mineração, sucesso na exploração do seringal e da cana de açúcar (final do século XIX e início do XX), passando por décadas de marasmo econômico até a divisão do estado em 1977. A partir deste momento ocorreu nova fase de pujança fundamentada na produção agroindustrial (SILVA, 2007).

O processo de descaracterização do seu Centro Histórico se deu a partir do final da década de 1950, iniciado pela obsessão pela modernização da capital pela iniciativa pública, com demolição de vários edifícios da arquitetura colonial cuiabana. A capital teve altos índices de crescimento populacional nas décadas de 1960 e 1970, incentivados pela política de ocupação da região amazônica e do centro oeste pelo Governo Federal. Com este processo ocorreu a degradação dos serviços urbanos, invasões e ocupações de áreas de reserva, constituição de habitações irregulares, pressão e especulação imobiliária, impermeabilização e verticalização urbana, implicando em degradação da qualidade de vida e impacto sobre o meio ambiente urbano (SILVA, 2007).

Paralelamente a isso, Silva (2007) observa que o traçado colonial cuiabano foi desafiado pelo automóvel e seu imaginário de progresso. Surgindo a necessidade de providenciar uma circulação eficiente para a cidade de traçado sinuoso e ruas revestidas de paralelepípedos. Na década de 1970 ocorreu grande pressão comercial imobiliária na área central da cidade, decorrente do “Milagre econômico”. Porém somente a partir da década de 1980 surgiu a discussão sobre a importância em preservar o patrimônio, pressionando-se pela preservação do Centro Histórico de Cuiabá. A Cuiabá contemporânea é uma capital que assume seu papel de metrópole regional, mesmo tendo uma composição paradoxal e complexa, refletida nos seus conflitos, segregação sócio-espacial, exploração e destruição dos recursos naturais e dinamismo econômico.

O fenômeno urbano e a urbanização são elementos importantes na discussão cultural, e na construção da história local (memória dos sujeitos) tanto em relação à produção como à troca simbólica que ocorrem, por assim, dizer no espaço da cidade.

As cidades são construções históricas e sociais e são observadas diversas cidades dentro da mesma cidade, e é esta mistura, não forçada, que caracteriza a cidade contemporânea. As diversas imagens da cidade, suas diferentes paisagens estão relacionadas com a cidade sentida, imaginada ou pensada, fazem parte do imaginário coletivo. O espaço urbano e a experiência que seus cidadãos vivenciam nele influenciam as diferentes



subjetividades construídas. Por outro lado os espaços públicos, em especial a rua, a praça, o largo, a calçada, perderam espaço para o carro, transformaram-se em local de passagem, as pessoas passam seu tempo trancadas em casa ou nos seus carros, as ruas se tornaram espaços de passagem. A conversa na calçada, as rodas de tereré, o passear nos espaços públicos tem desaparecido, perdido sua função de fluxo cultural, espaço de trocas simbólicas.

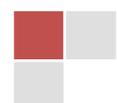
Esta cidade como espaço de fluxos, onde coexistem diversas linguagens culturais, onde a sociabilização do espaço público é prejudicada pela sua depreciação, leva ao questionamento de qual a imagem que se tem da cidade, como se dá a convivência nos espaços públicos de uma cidade em que a cada dia a insegurança pública é maior?

Várias práticas de permanência e fluxos ocorrem nos espaços públicos, em especial nas calçadas, configurando um patrimônio cultural imaterial tais como as rodas de chimarrão no sul e em muitas cidades do interior da região centro-oeste, cuja colonização é fortemente marcada pela migração sulista. A roda de tereré no estado de Mato Grosso do Sul, e de forma particular na capital Campo Grande, e as rodas de conversa ou “cadeiras na calçada” costume tradicional das famílias cuiabanas, onde o espaço público torna-se palco de encontros e encenações da vida cotidiana e da cultura popular.

Estudar estas manifestações culturais torna-se importante para compreender o presente, estar atento a este novo que bate à porta, lembrando Gilles Deleuze (1990), uma vez que estes espaços são por excelência espaços de trocas simbólicas, de construção de imaginários, de convivência e resgate cultural, construção e transmissão de memórias. Acredita-se que estes estejam sofrendo um esvaziamento, gerando um ciclo perverso antissocial, daí a importância em compreender como estas relações se constituem na cidade contemporânea.

Em alguns pontos da cidade de Cuiabá, alguns moradores ainda hoje, no final do dia reúnem-se nas calçadas em frente a suas residências, sejam estas casas ou apartamentos em bairros como Porto, Lixeira e Centro Norte. Cadeiras postas, a sala de visitas se estende até as calçadas. A prosa corre solta como nos tempos de outrora, notícias de cidade e da sua gente, pequenos grupos constroem e mantêm viva a tradição do encontro no espaço público. Num ato, em si político, formam uma resistência, ou microresistência à cidade moderna, dominada pelo automóvel e pelo capital, encontros de troca, cultura e lazer, resguardando a memória e a história do povo cuiabano. Passada pela tradição oral de uma boa conversa.

O fato social se constitui num campo social estruturado: a) a presença de uma classe composta por funcionários e agentes públicos e privados com seus interesses materiais; b) a presença do público morador, usuários e habitantes da cidade material e real que ora ocupam



ora se afastam do espaço público; c) a presença da “profecia”, ou seja, do ideário de uma cidade moderna e pujante; d) a presença de diversas “outras” opções de lazer e entretenimento disponíveis nos espaços não mais tão públicos como shoppings, clubes etc.

Partindo do princípio de que a história esta presente em todos os lugares e em todos os momentos, observa-se que as realidades históricas de cada lugar e de seus habitantes, com o passar do tempo, adquirem e modificam suas funções e relações entre si, movidas por transformações amplas e de diferentes ordens e que é neste amplo e longo processo histórico que as populações locais constroem sua identidade social e cultural (SANTOS, 2002).

Consciente ou inconscientemente, todas as pessoas participam da trama social, dos processos políticos e culturais. Neste sentido são sujeitos da história e portadores de memória histórica e coletiva, que ao longo da história tem sido objeto de disputa nas lutas sociais e de poder. Desta forma, manter viva a memória de um povo, muitas vezes é um ato político e de resistência cultural e identitária. O fato social ainda observado nas calçadas cuiabanas representa uma micropolítica de resistência, à medida que nestas conversas informais, nestes encontros nem tão casuais, os sujeitos, individual e coletivamente constroem e reconstróem diariamente, laços de afeto, modos de viver, sentir e agir, em processos de subjetivação, que embora também eles estejam maculados pela subjetividade capitalística, também são um protesto frente a uma padronização e serialização cultural.

E por ser um processo, fazem parte de uma reapropriação do espaço público, uma tomada e formação de consciência e identidade, uma construção contínua de uma história local. A memória coletiva e individual dos sujeitos fica resguardada do esquecimento, contudo não está livre de um processo que já vem de décadas, mas que não se mostrou satisfatório, um projeto de modernidade.

Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

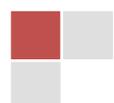
BRANDÃO, Ludmila. Da cidade moderna às contemporâneas: notas para uma crítica do urbanismo modernista. *Rev. Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014.

CANCLINI, García Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CASTELLS, Manuel. *Cidade, democracia e socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



- _____. *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CAUQUELIN, Anne. *A invenção da paisagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CHOAY, Françoise. *O urbanismo: utopias e realidades uma antologia*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CULLEN, Gordon. *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- DELEUZE, Gilles. Que é um dispositivo? In: _____. *Michel Foucault, filósofo*. pp. 151-161. Barcelona: Gedisa, 1990.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SANTOS, Joaquim Justino M. dos. História do Lugar: um método de ensino e pesquisa para escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde*. Manginhos, Rio de Janeiro. v. 9, n. 1, p. 105-124, jan.-abr. 2002. Disponível em: <
- SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SILVA, Fabiana Felix do Amaral e. *Novas subjetividades subalternas na cidade: cultura, comunicação e espacialidade*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Universidade de São Paulo, 2011.
- SILVA, Geovany Jessé Alexandre da. *Parque linear da Prainha, Cuiabá-MT: uma ruptura de paradigmas na intervenção urbana*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.
- SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 9, n. 2. P. 408-424, 2009. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v9n2/artigos/html/v9n2a10.html>> Acesso em 13/11/2014;
- ROSSI, Aldo. *A arquitetura da cidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



A invenção da Escola nas Leis de 1827 e 1996: implicações na mediação do professor de história no século XXI

Edevamilton de Lima Oliveira⁹⁷

Riscos iniciais

Decifrar, decodificar, desvendar, revelar, elucidar, entender, anunciar, construir, planejar, ensinar, aprender e muitos outros verbos são abraçados como sinônimos de dilemas com os quais educadores de todos os tempos, especialmente os da atualidade precisam duelar objetivando entender a escola e que papéis a ela são atribuídos.

Há evidências de um amalgama entorno de uma palavra bem comum na educação brasileira - proficiência – adotada em contornos da política neo-liberal que deliberadamente transforma os resultados dos exames aplicados sobre a educação básica em postulados para inculcar uma reprovação da escola sob a afirmação de que esta – a escola e seu produto – educação escolar da educação básica está falida, tomando os resultados dos exames aplicados sobre algumas áreas (dimensões do saber) do ensino aos escolares, tornando-os como balizador global dos processos da formação do aluno, desconsiderando aspectos relevantes da escola, especialmente de que esta, bem como tudo que nela existe é uma invenção historicamente construída, cuja construção não se deu no século XXI senão a partir de um processo histórico marcado por suas temporalidades.

Há ainda a necessidade de afirmar que, um dia sua finalidade era ensinar a ler, outro a escrever, a contar, depois a preparar o aluno para o trabalho na indústria, e agora, qual é realmente o papel da escola de educação básica, seria o de responder aos condicionantes aos exames? Eis o sentido desta investigação, revelar as razões subjacentes neste discurso bem como entender o paradigma emergente na *cibercultura*, que mudanças propõem à educação dos escolares deste século?

Tal desígnio requer operar conhecimentos específicos do campo da história, pendulando entre a história da escola e da educação, pois, uma não pode ser tratada em separado da outra, não há como entender o fruto do enxerto sem conhecer o processo que o resultou, sem indicar o tronco onde foi implantado e igualmente suas raízes. Por esta razão,

⁹⁷ Professor da rede Estadual de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso sob a orientação do Dr. Renilson Rosa Ribeiro e membro do grupo de pesquisa ETRÚRIA - Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História.



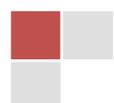
colocamo-nos partidários de (Nóvoa, 1994), pois, a história possibilita uma atitude crítica e reflexiva do passado coletivo da profissão docente, que serve para formar a cultura e a identidade profissional, e, ao mesmo tempo, ampliar a memória e a experiência, e por fim, entendemos que a educação, especialmente a escolar é uma construção social e que renova o sentido da ação cotidiana de cada educador, por esta razão, acreditamos que a escola também revela suas matrizes assim como os pressupostos da própria sociedade que as reinventa se observadas com rigor historiográfico.

Para o alcance deste propósito, avaliamos necessária uma mudança de perspectiva e pousar nossa atenção, não sobre os “resultados” tidos como negativos nos mais variados índices do IDEB, PROVA BRASIL, ENEM, ENADE, PISA, entre muitos outros que são realizados em todos os âmbitos educacionais, mas nas formas e nas fôrmas da medida, isto é, na concepção dos instrumentos estatísticos e na sua interpretação com base numa determinada ideologia do modelo escolar como propõe (Hacking, 1995) *in* (Nóvoa, 2001).

Entendemos ser este um dilatado campo de pesquisa, pois, tanto no Brasil, quanto em qualquer outro país do globo terrestre, a escola é inventada e reinventada de acordo com suas realidades culturais, políticas, científicas e tecnológicas, sendo inclusive, mecanismos de avaliação também uma invenção. Por esta razão, acreditamos que a última década do século XX e primeira década do século XXI a escola no Brasil sofre um colapso para dar lugar ao ideário político de escola cujas razões merecem ser reveladas, e, para que se torne possível, precisaremos visitar suas origens objetivando entender suas transformações bem como suas permanências, eis o propósito deste exercício.

Este diálogo deverá passar pela questão arquitetônica da escola, que, em nenhum momento pode ser entendido como neutra ou isolada das políticas de controle do corpo e da alma dos escolares, que o faz com competência por meio de uma metalinguagem, aqui entendida como um conjunto de estratégias de dominação racional - linguagem integrada ao método disciplinar simultâneo - que inventa o quadrilátero “sala de aula” como forma de controlar as ações dos escolares, marcando os limites e estabelecendo fronteiras entre a ação do professor e o coletivo dos alunos.

Pensamos que esses aspectos poderiam ser observados por meio da cultura escolar, como propõe (Domenique Julia, 2001) a cultura escolar como objeto histórico, destacando-a como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

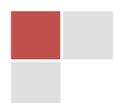


Ainda que não seja nosso objetivo eleger a cultura escolar como foco irradiador da análise deste artigo, não há como negar que, a escola que conhecemos, carrega em si uma cultura cujos aspectos são merecedores de análise. Todavia, nosso esforço aqui se limita a entender historicamente essa tecnologia social a que chamamos escola - como foram cristalizadas suas metodologias – a simultaneidade da distribuição da informação está diretamente proporcional à simultaneidade da aprendizagem e da construção do conhecimento? Na perspectiva de apresentar algumas reflexões sobre às questões apresentadas, faremos uma retrospectiva histórica que avaliamos necessário para entender os primados da escola nossa de cada dia.

Ao longo dos últimos três séculos a sociedade ocidental cristã buscou formas de elaborar suas ciências com seus respectivos meios e métodos para aplicarem-nas na formação do indivíduo no espaço em que se convencionou – a Escola arranjando-as em programas disciplinares, que, quase soberanamente, cada uma *per si*, constituiu seus próprios domínios e, para cada disciplina, seus fiéis guardiões os professores – responsáveis pela educação escolar de todos os tempos, sobretudo aquela oriunda a partir da LDB “cidadã” de 1996 - conforme preconiza seu artigo segundo Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim como em outros tempos, “o fazer” está diretamente ligado ao “como fazer” e, sabendo que não há método infalível tampouco eterno, será que o (s) método (s) inaugurado (s) no século XIX consegue manter a estrutura necessária para atender aos novos regimes propostos a luz das ciências modernas em plena vigência do pós-moderno? Precisamos decodificar a escola de hoje e, em tempos de *cibercultura* entender que significados têm essa educação escolar? Que dilemas são enfrentados pelos professores para ensinar história em sala de aula iniciando por questões de base teria o professor de história *cons*-ciência de seu papel na construção da educação básica? Este tem autonomia para reinventar suas práticas frente aos desafios postulados pelo Estado, pelas famílias e pelos aprendentes? Há diálogos entre os profissionais da educação no planejamento e execução dos programas escolares no tocante a formação global do aprendente, especialmente em relação às tecnologias educacionais *ciberculturais*?

Entendemos necessárias pesquisas que corrobore na elucidação das relações estabelecidas por estes campos e canteiros disciplinares nos programas de ensino de nossas escolas, situando-os cronologicamente – se tal prospecção for possível, talvez seja presumível

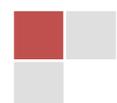


denuncia à ausência de unidade/conjunto bem como a falência deste modelo de escola proposto pelo sistema de ensino brasileiro. Acreditamos que decifrar o enigma desta esfinge de nossos tempos possibilitaria aos gestores e educadores entender melhor a escola do século XXI.

Assim esboçamos as primeiras indagações: que é, para que, como, por quem, com que objetivos e racionalidades foram às escolas inventadas nas leis de 1827 e 1996 e como são reinventadas? Não buscaremos tratar conceitualmente as questões apresentadas nesse exercício narrativo, pois, seria presunção por se tratar de um artigo, mas, que, ao longo da narrativa da tese de doutoramento deverão ser tratadas, pois, há no mínimo um quarto de milênio a sociedade ocidental cristã organizou seus “novos” processos de construção-difusão/distribuição do conhecimento por meio do ensino, destacadamente em espaços constituídos para este desiderato, a escola., e em seu interior uma “arquitetura dedicada” e uma organização de espaço - tempo, valorando as ciências disciplinares e seus respectivos métodos, e, para sua transmissão pessoas que as professassem – os professores.

Igualmente, não temos por objetivo esgotar o assunto senão provocar reflexões voltadas a entender como foi concebida a Escola no Brasil tomando como balizas a Lei Imperial de 1827 e a LDB de 1996. Revelar seus aspectos de racionalidade torna-se relevante à medida que enuncie diálogos sobre problemas fulcrais que abalam suas “estruturas” trazendo a cena uma cultura cristalizada de escola por meio de evidências do tempo em que se faz presente, aspectos que, quase sempre, como propõe (Nóvoa, 2001) o que é evidente - mente.

Para tratar algumas questões aqui levantadas, organizaremos o texto a seguir em mais quatro partes, na primeira abordaremos questões relacionadas à origem da escola aproximando-a dos aspectos sociais circundantes. Na segunda buscaremos arguir sobre os métodos adotados pela sociedade circundante/postulante por meio da invenção “para ensinar”, controlar e disciplinar seus escolares. Na terceira buscaremos tratar questões relacionados à cenário e cena na concepção da escola no Brasil tomando por parâmetro as leis de 1827 e 1996. Na quarta e última dedicaremos esforços na observação sobre a função do professor nesta invenção que se reinventa apontando quão velhas são suas estruturas e, como esta se coloca frente aos novos desafios do século XXI, seria o fim da escola que, com tamanha maestria inaugurou a aldeia global em escalas jamais imaginadas por seus precursores/defensores/manipuladores. Assim esboçamos algumas reflexões finais a título de conclusão.

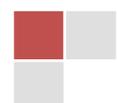


Uma invenção chamada Escola

Em todas as épocas as sociedades organizaram seus espaços instrutivos/educativos oficiais ou particulares, nos quais, exerceram, sob várias finalidades, processos constitutivos de conhecimento em múltiplas formas de *realizar* o ato de ensinar. Contudo, parece-nos acertada eleger a idade média como o espaço temporal da gênese da escola que conhecemos em nossos tempos, cuja origem é traduzida nas palavras de (Pernoud, 1997), na Idade Média, assim como em outros tempos, a criança vai à escola, mas naqueles tempos, era comum a escola da paróquia ou do mosteiro mais próximo em que todas as igrejas agregam a si uma escola pautada na obrigação estrita do concílio de Latrão de 1179., esta é uma disposição corrente, ainda visível na Inglaterra, encontrar reunidos a igreja, o cemitério e a escola. Afirma ainda a autora que, frequentemente, são também as fundações senhoriais que asseguram a instrução das crianças: *Rosny, uma aldeiazinha das margens do Sena, tinha desde o início do século XIII uma escola, fundada por volta do ano 1200 pelo seu senhor Guy V Mauvoisin.*

Leituras sobre o tema confere a tradição da escola medieval às Igrejas, e, como apresento a seguir, sua edificação não se deu por conta de sua arquitetura física, senão primeiro pela arquitetura metodológica, soberanamente marcada pela necessidade de torna-la espaço aglutinador de fiéis para apreender as primeiras letras, cujas características são observadas em quatro pilares fundantes de nossa escola de educação básica, a saber – o método, que passa do individual ao coletivo. Talvez aqui resida o grande dilema da escola que conhecemos., para o momento, limitaremos nossos esforços em descrevê-los.

O método individual que se caracteriza por uma ação exclusiva do professor em relação a cada aluno em particular. Em geral, o estudo se resumia a uma matéria de ensino: a leitura. O problema de tal método é que sua organização possibilitava atos de indisciplina, especialmente em espaços coletivos onde o aluno deveria voltar ao seu lugar e, sozinho, aplicar o que o professor lhe ensinou. Além disso, esse modelo não possibilitaria atender ao crescente número de pessoas excluídas às primeiras letras por um lado, e por outro, não as transformaria adeptas à religião e tampouco ao estado nação – cidadão. Por esta razão, surge uma proposta de ensinar por meio de métodos coletivos a exemplo dos últimos três modelos bem conhecidos e tratados pela historiografia: 1) Guia das Escolas Cristas – (1706) de João Batista de La Salle (1651-1719) 2) Didática Magma (1631) Jan Amos Komensky (1592-1670) e, 3) *Borough Road* (1798) de Joseph Lancarster (1778 – 1838).



A Companhia de Jesus foi quem primeiro elaborou uma metodologia para seus ensinamentos o *RATIO STUDIORUM*. Este método foi publicado pelos jesuítas em 1500 e foi concebido como o modelo tradicional da Didática, mas somente em 1599 tornou-se mais precisa a nova versão, apresentando sugestões a partir dos resultados advindos das experiências de ensino. Nesse período, o Ratio tornou-se lei, com objetivo de sistematizar o processo educativo pautado na repetição, disputas e interrogações.

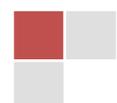
Tal metodologia consistia em todos os dias, exceto os sábados, os dias de feriados e festivos, designar uma hora de repetição aos escolásticos para que pudessem exercitar as inteligências e melhor esclarecer as dificuldades, repetindo a lição de memória, procurando o professor conservar rigorosamente a argumentação lógica e perfeita, e, finalizado o processo, conclui-se a argumentação, assim se fez o Pedagogicamente, a aplicação do Ratio, segundo (FRANCA, 1952), foi corodada em toda parte por um êxito incontestável.

Confessam-no todos os escritores desapaixonados, ainda os menos simpáticos aos jesuítas. E se a arvore se conhece pelos frutos, aí estão eles numerosos e sazoados, a testar-lhes as boas seiva e fecundidade. Não só a oba dos colégios da Companhia foi um dos fatores mais eficientes da contra-reforma católica, senão também que a ela se aha ligada grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos. Na França, S. Francisco de Sales, Corneille, Molière, Fontalelle, Descartes, Bossuel, Montesquieu, Molesherbes, Rousseau [...].

Nesse contexto de influencia jesuítica surgia Comenius, entusiasmado pelo Renascimento escreveu sobre a escola e o trabalho do professor, lançando suas assertivas de que a aprendizagem poderia ser mais agradável e fácil., e que os métodos deveria levar em conta a capacidade de cada criança e o currículo a contemplar a vida e a natureza. Criando um modelo de análise para a Didática, elaborou um método capaz de ensinar tudo a todos.

Surgiam, então, a partir da Didática Magma de Comenius, as aulas expositivas como método eficaz de ensino, os recursos de ensino e os meios para ensinar, pois assim, imagens, gravuras e os objetos ficariam gravados La lembrança. Segundo (NARODOWSKI, 2001) Comenius observou que não existia uma metodologia do ensino que levasse em conta o desenvolvimento da Ciência, em particular o empirismo de Bacon., além de não existir livros de texto adequados, tampouco nada que fosse atraente para as crianças. Ele estava convencido de que o conhecimento adequado no mundo depende do cultivo dos sentidos, bem como de uma relação adequada da linguagem com a experiência.

Já um terceiro e quarto métodos foram concebidos, por João Batista de La Salle com a invenção do método simultâneo, e com Lancarster o método monitorial, cujas diretrizes são



tomadas como princípios basilares para as escolas de primeiras letras no Brasil do século XIX que veremos a seguir.



La Salle – Sala de Aula Cesare Mariano⁹⁸



Ensino Mútuo – sala de aula 1811⁹⁹

No Brasil, embora as escolas se fizessem presentes desde o período colonial 1500 a 1822, e o projeto limitasse as iniciativas da Igreja católica, que, em seus primeiros tempos, estiveram sobre as ações dos jesuítas, cujo acesso era restrito a poucos indivíduos, boa parte dos quais eram realizadas as expensas do governo da colônia. Dentre estes, após sua formação pelas primeiras letras, eram levados a Portugal para continuar seus estudos¹⁰⁰. É sabido que, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a escola passou por mudanças importantes, especialmente com a utilização das aulas regias e cobranças de impostos específicos para o pagamento dos professores que igualmente merece pesquisas, contudo, deixaremos para outra narrativa para seguir nossos riscos iniciais.

A partir de 1808 com mudança do reino para o Brasil, a coroa portuguesa, como forma de garantir a formação de um corpo de profissionais capacitados e aptos a dar cabo aos seus projetos, criaram imediatamente à sua chegada, uma Academia de Marinha, destinada à instrução dos jovens, escola anatômica, cirúrgica e de Medicina, contudo, as escolas de primeiras letras, permaneceram restritas às igrejas a exemplo do Mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro.

⁹⁸ TAGLIAVINI. João Virgílio Tagliavini ET ali JOÃO BATISTA DE LA SALLE (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna - Revista HISTEDBR On-line. Campinas, nº 53, p. 16-40, out2013 – ISSN: 1676-2584. Acesso em 25 de maio de 2015.

⁹⁹ Ensino mutuo – sala 1811. Para saber mais NEVES, 2003.

¹⁰⁰ Conforme estudos de (FRANCA, 1952) a Companhia de Jesus, por meio de seus colégios, exerceu grande influência ao modelo de educação durante dois séculos e meio. Já em 1750, poucos anos antes de sua supressão (1773) PELO Papa Clemente XIV, a ordem de Santo Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo 728 casas de ensino.



Passadas quase duas décadas de permanência no Brasil, e cinco anos depois de proclamada independência de Portugal, Imperador D. Pedro I em 15 de outubro de 1827, determinou que fossem criadas escolas de primeiras letras em números suficientes em todas as cidades, vilas e lugares populosos, sendo os presidentes de províncias os responsáveis por determinar o número e localidades onde deveriam ser estabelecidas. Segundo seu artigo 4º, as escolas deveriam funcionar por meio do ensino mútuo – estaria o método inventando a escola, afinal, que “novidade” trazia consigo?

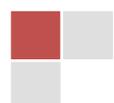
Invenções, métodos e mecanismos para ensinar, controlar, disciplinar, punir e excluir

Embora desde o século XVII as escolas europeias conhecesse a pedagogia de Comenius em defesa de uma pedagogia com a máxima: "Ensinar tudo a todos" que sintetizaria os princípios e fundamentos que permitiriam ao homem colocar-se no mundo como autor. Propôs uma metodologia de ensinar – caminho para chegar a um fim. Objetivando a aproximação do homem a Deus, seu objetivo central era tornar os homens bons cristãos - sábios no pensamento, dotados de fé, capazes de praticar ações virtuosas estendendo-se a todos: ricos, pobres, mulheres, portadores de deficiências. A didática é, ao mesmo tempo, processo e tratado: é tanto o ato de ensinar quanto a arte de ensinar.

Comenius exaltava a importância da educação formal de crianças pequenas e preconizava a criação de escolas maternas, pois teriam, desde cedo, a oportunidade de adquirir noções elementares do que deveriam aprofundar mais tarde. A educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e práticas consistiam à base de seu método didático e, por eles se chegaria às três qualidades: erudição, virtude e religião, correspondendo às três faculdades necessárias - intelecto, vontade e memória.

Para tanto, requeria a combinação do método e da constituição de um espaço onde se pudessem controlar os escolares, assim surge o quadrilátero sala de aula, que, adotando o método simultâneo de ensino, proporcionava interatividade entre o mestre e os alunos.

Esta mesma defesa é feita no método simultâneo de ensino introduzido por La Salle como o mais eficiente em um projeto educativo por visar à escolarização de grande número de alunos e a universalização do ensino. Este método proporcionava ao mestre ter a visão de todos os alunos na sala. Com isso, era aplicado o princípio da vigilância. Todas as atividades na escola eram executadas sob a ordem do mestre.



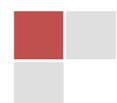
La Salle sistematizou o método simultâneo de ensino preconizado por Comênio na Didactica Magna. Até então, o método simultâneo era aplicado na lição de leitura a um número restrito de alunos. La Salle aplicou o método simultâneo a todas as lições conforme (JUSTO, 2003).

Mas, como antecipamos, a criação da escola especificamente brasileira se deu no Primeiro Império e, traduzia em seu registro de nascimento um método, aquele que pudesse oferecer o máximo de atendimento pelo mínimo esforço, cujas experiências tinham sido difundidas em toda Europa como método monitorial de Lancaster.

A historiografia trata o método Lancaster como: Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.

Parece-nos que o imperador D. Pedro I, ao tempo que publicava a criação das escolas, assegurava que estas cumprissem o propósito, não só de oportunizar acesso à maioria da população que até então não dominavam as primeiras letras, mas, sobretudo que esse processo ocorresse seguindo os modelos reguladores do método disciplinar, pois, com rigor propagado no Artigo 15, haveria de - Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Assim se fez a escola em tempos de Império, escola para todos, contudo, excludente e autoritária. Resta-nos verificar se, passados mais de 150 anos de história e transformações radicais no Brasil com as mudanças de regime imperial ao republicano, houve mudanças em sua concepção. Seria a LDB responsável pela criação de uma escola nova no Brasil tornando-a capaz de, muito além do discurso, inaugurar metodologias inovadoras para o cidadão do século XXI?

Cenários e cena se confundem na concepção de escola em tempos de LDB (Lei 9.394/1996)



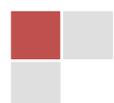
Ao fazer uma leitura dos 90 artigos que compõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, procuramos entender, do ponto de vista organizacional, como está desenhada a escola, poucas são as evidências ali apresentadas que difere daquelas as quais revelamos a partir da lei imperial de 1827, pois, a o modelo de escola, especialmente de sua organização mantém aquela consolidada no século XIX, mantendo sua generalidade dentro de uma gramática da escola sugerida por (Nóvoa, 2001).

Alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivo pouco variável; professores variando a título individual, com perfil de generalistas e especialista; espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõe um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas que são referencias estruturantes do ensino e da pedagogia. Já os edifícios escolares dividem-se em diferentes categorias, consoante o segmento etário da população e o tipo de ensino a que se destinam, elegendo o espaço da sala de aula como o elemento base da sua organização espacial.

Sobre este aspecto, há evidencias de que este modelo de organização surgiu na Europa Central, a partir do modelo educativo prussiano instituído na ‘*volksschule*’, sendo este o primeiro a estabelecer a graduação do ensino por níveis de formação em classes homogêneas de alunos, a limitar o número de alunos por classes, e a classificar diferentes tipos de escolas. Estes princípios refletiriam na organização espacial do edifício escolar, fazendo corresponder cada classe a uma sala de aula.

As salas de aula organizam-se num espaço retangular caracterizado pela rigidez de seu aparelhamento e pelo reforço da relação hierárquica de superioridade do professor em relação aos alunos. A racionalidade e a economia caracterizavam este modelo de escola, que, se observados em nossos espaços urbanos e rurais, independente dos mais de século e meio de idade, lá estão elas. Este *status quo* nos provoca a mais uma questão: Como ficaria a arquitetura da escola se transformasse sua concepção na perspectiva de superar o espaço-tempo sala de aula adotando os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade do século XXI? Que funções seriam exercidas pelo professor?

Dar aula como ofício do professor nesta invenção que se reinventa



A história e outras tantas disciplinas escolares tem feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores ao longo dos tempos, que, tamanha seu poder de encantamento, que acabamos por achar natural sua existência, sua organização curricular sua maneira de se reinventar e seu jeito de “ser da escola”. Seus tempos-espacos, sua organização curricular, suas cargas horárias distribuídas e quantificadas em hora-aula, seus “conteúdos”, seus meios, suportes e métodos, ao fim e ao cabo, restam ao professor dar aula.

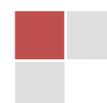
Para (Bittencourt, 2005) O professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliações constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos e, “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. De acordo com o canadense Maurice Tardif, e a brasileira Ana Maria Monteiro, os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade de esses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. Sendo colocado em prática por meio da didática.

Para (Rüsen, 2007), um dos princípios constitutivos da Didática da História é o de ordem teórica, ou seja, diz respeito às orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de história e envolve questões como “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?” estaria disciplina de história na escola de educação básica com dias contados?

Talvez tal questão passa pela revisão dos conteúdos sequenciados em nossos livros didáticos, pois, os conteúdos podem ser excelentes, democráticos, revolucionários, críticos e tolerantes como hoje anseia o mundo da pós-modernidade, mas se não chegarem aos alunos, então todo o significado se perde. (Ribeiro, 2007), trazendo para o centro dos debates a necessidade em rever a escola e seus postulados, o professor e sua formação, os meios e os métodos.

Riscos finais

Lançamos a primeira assertiva - é imprescindível ao profissional da educação, especialmente ao professor de história conheça a escola bem como re-conheça suas funções neste espaço - condição *sine qua non* para que este possa cumprir seu desígnio na construção da sociedade vindoura, caso contrário, continuará indiferente frente ao discurso de que a



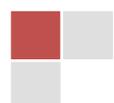
escola sempre foi assim como a conhecemos, em contrário, não terá como operar as mudanças necessárias na educação/escola do século XXI.

Igualmente imprescindível é colocar-se frente aos discursos e não alimentar a visão pessimista sobre a educação, fugindo às recorrências de depoimentos dos educadores de que a educação vai de mal a pior, isso por que os alunos não querem nada. Eis o papel do historiador, afinal, tanto as afirmativas quanto as negativas acerca da educação escolar bem como da interpretação equivocada de que *o aluno não quer nada* precisa ser historicamente referenciada, pois, como veremos nesta narrativa, a escola, assim como outros equipamentos sociais serve a um projeto de sociedade, quase sempre, prevalecendo os interesses dos dominantes.

Como afirmou (NEVES, 2003) Assim como Lancaster pretendia associar a indústria ao aprendizado, não só conseguiu, como seus intentos ganharam novo fôlego com a criação da *Lancasterian British and Foreign School Society* (Sociedade Lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras). Atribui-se a esse grupo a façanha de promover o método inglês de ensino para além dos limites da Inglaterra., deixando esse país em 1818, partindo para New York (EUA), onde, em 1838, veio a falecer. Tinha o objetivo de divulgar, ele mesmo, o método inglês. Com o mesmo objetivo permaneceu em Caracas de 1824 a 1827. Antes que a primeira década do século XIX findasse, o método de Lancaster apresentou uma grande expansão para além dos domínios da Inglaterra e dos Estados Unidos. Espalhou-se em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil. Essa rápida narrativa nos permite afirmar a origem e trajetória bem como sua expansão.

Portanto, independente do continente, da cultura, religião, níveis econômicos a escola que conhecemos se fez soberana, seu DNA é conhecido e praticado de maneira global, sem considerar as especificidades de cada povo. Não seria prematuro afirmar que a escola brasileira nasce repleta de contradições. Mas, por mais controverso que possa ter sido, se tornou eficiente ao longo dos últimos séculos do segundo milênio, pois, afora poucas inovações, podemos encontrá-la espalhada por todos os continentes numa dinâmica do CTRL C CTRL V.

Portanto, o paradigma da cópia e da distribuição não surgiu com a internet, mas sim, pelas práticas copiosas de nossos antecedentes e igualmente praticadas em larga escala por nossos contemporâneos., especialmente nos espaços salas de aula.



Conseguirá o paradigma da distribuição, o discurso da democratização do conhecimento resistir às transformações possibilitadas pela *cibercultura*? Ou teremos que aprender a habitar a terceira margem do rio e romper com os diques até o momento intransponíveis do quadrilátero - sala de aula - alimentada pela engrenagem e guardados pelo soberano e professor?

Referências bibliográficas

BARROSO, João; “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito” in: Terrén, Eduardo, Hameline, Daniel e Barroso, João, *O século da escola – entre a utopia e a burocracia*. Edições ASA, Porto, 2001.

BITENCOURT, Circe Maria F. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. 2.

BITENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de História – fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Original publicado em 1631).

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOLLANDA, G. de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro, INEP/Ministério da Educação, 1957, p. 18

<http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html>

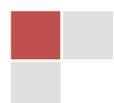
NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2006.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancastriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NÓVOA, António; *Evidentemente*. Histórias da Educação, Edições ASA, Porto, Abril 2005
Revista Brasileira de História da Educação Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE. 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. V.1, n.2, p.7-16, jul/dez. 2006.

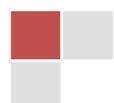


RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história; fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão de Rezende MARTINS. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber Histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66

TAGLIAVINI. João Virgílio Tagliavini ET ali JOÃO BATISTA DE LA SALLE (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna - *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº 53, p. 16-40, out2013 – ISSN: 1676-2584.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



O combate ao racismo que penetrou na barriga da mãe negra

Ivonete Aparecida Alves¹⁰¹

Introdução

De mãe - Conceição Evaristo (2008)

O cuidado de minha poesia
Aprendi foi de mãe
mulher de pôr reparo nas coisas
e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe
mulher prenhe de dizeres
fecundados na boca do mundo.

Foi de mãe todo o meu tesouro
veio de lá todo o meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.

Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço
cada dedo olha a estrada.

Foi mãe que me descegou
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.

Foi mãe que me fez sentir
as flores amassadas
debaixo das pedras
os corpos vazios
rente às calçadas
e me ensinou,
insisto, foi ela
a fazer da palavra
artifício
arte e ofício
do meu canto
de minha fala

¹⁰¹ Jornalista, Pedagoga, artista plástica, pós-graduanda do PPGE da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente/SP; Bolsista CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; coordenadora do Mocambo APNs (Agentes de Pastoral Negros e Negras) Nzinga Afrobrasil – Arte – Educação – Cultura. ivoneteambiente@gmail.com



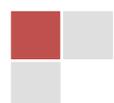
O quilombismo atual é uma continuidade histórica dos quilombo da época da escravatura. Difere da situação de titulação de terras, realizadas pela Fundação Cultural Palmares – Ministério da Cultura/Brasil, pois o território de atuação é marcado pelas ações que traduzem na contemporaneidade as situações de vida que influenciam e se permitem influenciar pelo entorno, no território do quilombismo. Um mocambo é um pequeno núcleo desse processo do quilombismo. As noções mais organizadas desse movimento contemporâneo, nos foi legada por Abdias do Nascimento (*14 de março de 1914; + 23 de maio de 2011). A expressão mais forte e marcante da luta de Abdias do Nascimento foi a criação do TEN – Teatro Experimental do Negro:

Ao se propor dar continuidade à tradição de protesto e organização político-social dos afrodescendentes, o TEN – Teatro Experimental do Negro - integrava a essa atividade a reivindicação da diferença: o negro não procurava integrar-se à sociedade “branca” dominante submetendo-se aos termos de seus padrões, mas exigia o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afrodescendente. Ou seja, para expressá-lo em termos próprios de uma linguagem atualizada, o TEN assumia e trabalhava a identidade específica, assinalando que diferença não devia ser transformada em desigualdade. (NASCIMENTO, 2003, p. 310)

Mas o TEN foi um dos pilares para que pudéssemos compreender, na prática, o que é o quilombismo. Abdias Nascimento também foi jornalista, senador da República do Brasil, onde escreveu e defendeu vários projetos de lei que deram início aos longos processos de oficialização das questões relativas à igualdade racial nesse país, na contemporaneidade.

Nós, africanas e africanos da diáspora negra temos que estudar, agir, construir, desvelar para que os conhecimentos de nossos ancestrais possam seguir produzindo vida, instrumentalizando-nos para lutar contra o racismo que mata. Abdias Nascimento nos legou uma série de princípios, que adotados podem colaborar para que os processos de trabalho realizados, sempre com enormes sacrifícios, não se percam:

A cristalização de nossos conceitos, definições ou princípios deve exprimir a vivência de cultura e de práxis da coletividade negra, deve incorporar nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta. Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas, conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo. (NASCIMENTO & NASCIMENTO, 2009, p. 204-205)

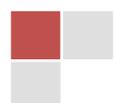


Desvelamento das possibilidades de trabalho com as relações etnicorraciais pressupõe conhecer um pouco mais dos grupos étnicos que compõem o mosaico cultural brasileiro, com um intenso respeito às culturas indígenas. Foram nossos irmãos e irmãs da terra que nos ensinaram sobre a natureza, as plantas de comer e de curar, os bichos e suas funções. Toda herança cultural africana no Brasil está imbricada com as heranças dos povos indígenas daqui.

Por isso, no processo de desvelamento, estudar a história dos negros brasileiros, inclusive localizando a história de mulheres negras guerreiras (ASSOCIAÇÃO FRIDA KAHLO E ARTICULAÇÃO POLÍTICA DE JUVENTUDES NEGRAS, 2011) que mudaram, de fato, o rumo da história de assimilação e morte é fundamental para combater o racismo institucionalizado. Daí trabalharmos com atividades práticas, ilustrando com exemplos palpáveis as possibilidades de trabalho. Vemos, cheiramos e tocamos em objetos – obras de arte africanas, afro-brasileiras e peças inspiradas em etnias africanas localizadas no espaço e no tempo -, livros, CDs, DVDs e nas sacolas culturais que podem ser utilizadas como aglutinadora da temática, tanto no início do processo como em qualquer outra etapa do trabalho; trata-se da metodologia da pesquisa-ação, usando como base a práxis epistemológica da educação popular. Comemos comida afro-brasileira, comidas elaboradas como reza as tradições. Tomamos chá colhido na nossa roça, de ervas, sementes, raízes que trocamos com irmãs e irmãos das várias regiões do Brasil. Pensamos, propomos e colaboramos na construção de propostas que tratem das relações etnicorraciais no “chão da escola”, com crianças e demais pessoas que trabalham na escola e vivem no seu entorno... Mudamos o visual da escola, incluindo a diversidade cultural no chão, nas paredes, no banheiro e nas metodologias de ensino/aprendizagem e aos poucos, paulatinamente, vivenciamos outras cosmovisões de mundo, diferente da ocidental como a cosmovisão africana e indígenas brasileiras.

Mocambo Nzinga: pequeno histórico

O trabalho já estava em curso, com minhas pesquisas sobre artes africanas e na confecção de máscaras e bonecas étnicas, quando 4 crianças, nossas vizinhas insistiram para aprender a fazer as máscaras inspiradas em originais africanas. Isto foi em fevereiro de 2009. Minhas primeiras máscaras confeccionadas em papel-machê foram as yorubás. Depois máscaras kwele, fang, luba, mambilla, marka, etc. Nesse mesmo ano, escrevemos uma proposta para a Fundação Cultural Palmares – Ministério da Cultura do Brasil e fomos um



dos 12 projetos contemplados no *Edital Idéias Criativas para 20 de Novembro*, para realizar Exposições, Cursos de Máscaras e Bonecas Étnicas e fazer uma Estátua de Zumbi Menino em tamanho natural. Em 2010 participamos do Edital de Literatura da FUNARTE – Ministério da Cultura do Brasil e com a proposta *Sacolas Culturais Afrobrasileiras: um Centro de Leitura Dentro de Casa*, conquistamos o valor para executar a proposta em Presidente Prudente, Almeirim –Pará e Porecatu – Minas Gerais, três Territórios da Cidadania como propunha o Edital.

Exposição na Escola Municipal “Profª Vilma Álvarez Gonçalves” Pres. Prudente /SP 2009



Fotos: Lisie Alves/Mocambo Nzinga

Curso de bonecas inspiradas em originais africanas CRAS – Cambuci Pres. Prudente/SP 2009



Concomitante às ações no Mocambo, articulamos a constituição do COMIR – Conselho Municipal da Igualdade Racial de Presidente Prudente, do qual fui presidente na primeira gestão.

Após 6 anos de intensas atividades, mantemos uma Sessão de Cinema aos sábados, 19h30min da noite, no bairro onde fica o Mocambo; trabalhos de acolhimento, brincadeiras e alimentação saudável aos domingos. Temos uma pequena horta orgânica, o cultivo de ervas da tradição afro-brasileira, mudas e sementes criolas. Fazemos artesanato étnico (bonecas abayomis) e bonecas nzinga; criadas em oficinas coletivas, confeccionadas inteiramente à mão.

Oficina de grafite coordenada pelo Mocambo Nzinga em Presidente Prudente 2014



Foto: Ivonete Alves

Maquiagem e estética afro no Mocambo 2009



Foto: Lisie Alves Xavier



Estas atividades são algumas que buscam inspiração em uma cosmovisão africana de mundo, onde o ideal ubuntu é vivenciado:

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. É importante considerar a afrodiáspora. (NOGUERA, 2012, p. 148)

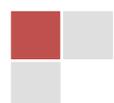
As atividades realizadas no Mocambo ou por sua equipe tem motes organizados a saber:

- Atividades de artesanato étnico;
- Confecção de Máscaras étnicas inspiradas em originais definidas, localizadas no território e no tempo;
- Empréstimo das sacolas culturais e de livros circulantes da biblioteca comunitária do Mocambo;
- Exposição de máscaras e bonecas étnicas;
- Cursos de formação de professoras;
- Visitas monitoras ao espaço do Mocambo com sessão de cinema-fórum;
- Plantio, difusão e troca de mudas e sementes criolas;
- Cursos de estética afro, corpo, cabelo e identidade negra;
- Resgate de técnicas artísticas – como o uso de terras para colorir, além de outras atividades esporádicas, demandadas pelas comunidades onde atuamos.

E tem como princípio fundamental a ajuda no momento em que a ajuda é solicitada, mesmo que não seja possível atingir a inteireza do pedido que nos é apresentado, no momento em que é apresentado. Todas as atividades realizadas são gratuitas para a comunidade. O financiamento é realizado através do comércio das mudas, bonecas e assessorias aos órgãos públicos e particulares, com a condição de quem sejam gratuitos para quem quiser participar.

Negritude e sofrimento psíquico

Era um vídeo curto, postado no Yootube e mostrava crianças de 3 a 5 anos, com o pesquisador apresentando a elas uma boneca negra e uma boneca branca. As crianças, na pesquisa eram todas negras: “Que boneca é negra?” “Que boneca é legal?” “Qual boneca é má?” “Qual boneca se parece com você?” (CONVERSATION ABOUT RACE, 2010). Imagine as respostas, mesmo que não tenha assistido o vídeo, compartilhado em muitas redes.



A questão que permanece: por quais razões crianças tão pequenas já introjetaram as situações de racismo que sofreram e são capazes de demonstrar este fato? A esta pergunta segue logo outra: Como estourar uma instituição capaz de provocar sofrimento desde a barriga da mãe?

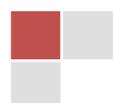
Em si, o ódio é parte dos sentimentos catalogados como propriamente humanos, tanto quanto o amor, a inveja, a generosidade. No entanto, na medida em que esse ódio específico se vê concentrado em uma parte igualmente específica da comunidade humana, identificada principalmente pelo seu fenótipo, o ódio racista deixa de ser uma mera questão de sentimento ou de interação puramente afetiva entre indivíduos para se converter em um sistema normativo da realidade social. De tal sorte, essa forma de ódio grupal, que denominamos racismo, torna-se uma estruturação sistêmica que rege o destino da sociedade racializada. Assim, é impossível virar as costas para uma das mais marcantes realidades da vida nas sociedades chamadas modernas, especialmente no século XXI, a saber, a gestão racializada e monopolista dos recursos da sociedade, tanto em nível nacional quanto em nível planetário. (MOORE, 2007, p.283)

A militância nos tem ensinado que é preciso muito trabalho e longa experiência no exercício de manter as atividades funcionando, estudando muito, de forma organizada, enquanto acontece a pesquisa. Outra exigência é ter a capacidade de pedir e obter ajuda, sempre em processos coletivos. Não há como conviver com o racismo de forma silenciosa, porém não é possível comprar uma briga nova a cada instante diante de cada evento racista. Além disso, estudar todo o mote da cultura afro-brasileira como o Movimento Hip-Hop; a composição dos raps (rimas, DJs, B Girls, MCs, grafite e a conscientização: os 5 elementos do Hip Hop) e iniciar o planejamento para realizar atividades junto com as crianças e também junto com a comunidade. Afirmamos que é iniciar, porque crianças de bairros periféricos e da área rural também precisa ter acesso a outras manifestações culturais, inclusive conhecer músicas de outros ritmos, saber os sons dos vários instrumentos que existem no mundo, incluindo as artes denominadas de “clássicas”¹⁰²...

É possível fazer festas, grafitar, fazer bonecas e máscaras, ler histórias e lendas africanas e afro-brasileiras, cozinhar comidas de origem africanas e comidas da tradição afro-brasileira e também cultivar as ervas e plantas da tradição local, buscando conhecer sua origem cultural, além de promover a interdisciplinariedade como por exemplo o Grafite com Ikebana (que mistura uma manifestação da cultura afro com a cultura japonesa).

Arranjo de ikebana no vaso dos Velhos Ibejis

¹⁰² Seria necessário um longo espaço para discutir, debater e até contrapor o que é chamado de clássico e as conotações políticas dos mecanismos de hierarquização cultural, imposto como padrão “natural” no mundo diaspórico, que não cabe nesse ensaio.





Obra e foto de Ivonete Alves

FREPOP – Fórum de Educação Popular 2011
Lins/SP – Tenda Paulo Freire do MOPS – Movimento
Popular em Saúde

Uma ajudante no processo de início do diálogo sobre a estética negra e suas conexões com o racismo está na apresentação das bonecas aboyomis. Uma das histórias que acompanham a boneca tradicional é a de que as bonecas de nós tiveram sua confecção dentro dos navios negreiros. Nos portos de embarque africanos, as crianças encomendadas eram separadas de suas mães ou parentes. Por sua vez, as mães eram separadas de suas crias, o que provocava dor e comoção, além daquela do próprio processo terrível da travessia do Atlântico. Para consolar as crianças que choravam e também para obter um pouco de consolo, as mulheres que conseguiam manter suas vestes, rasgavam com os dentes pedaços de suas capulanas e assim, amarrando com nós apertados, confeccionavam bonecas para as crianças. Abayomi é uma palavra, provavelmente, de origem iorubana, e significa encontro precioso.

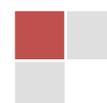
Abayomi

Bonecas nzinga criadas em oficinas coletivas



Fotos: Ivonete Alves

Quando uma pessoa olha para o conjunto de bonecas que confeccionamos, ela permite que a gente saiba um pouco sobre suas reflexões a respeito de raça, racismo e identidade etnicorracial. É preciso não ser taxativa, logo no primeiro momento. Até porque, em alguns casos, é no contato mais próximo com a estética afro-brasileira, despojada dos elementos da indústria cultural, que a pessoa consegue manifestar seu estranhamento e permite-se verbalizar as suas dúvidas, angústias, confissões, dores e incertezas. As denúncias contra eventos racistas repercutiram na sociedade. O medo de ter desvelado seu racismo é



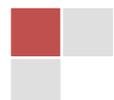
enorme! Ela toma as bonecas negras, olha para as abayomis, enquanto ouve a história sobre sua possível origem, lê a etiqueta e uma breve descrição que acompanha a boneca e quase sempre pensa em silêncio por alguns minutos. De forma geral, quem já permitiu-se sensibilizar pela estética africana, admira com carinho e há o encontro. Em muito casos, há um estranhamento, quase sempre acompanhado de perguntas do tipo: “Por que todas elas são pretas?” “Não pode fazer esta boneca de outra cor, não?”

A experiência dos anos trabalhando com a temática e um olhar atento, porém acolhedor, nos permite continuar o diálogo e aguardar que a pessoa retorne e possa continuar apreciando as bonecas. É muito difícil quem chegou a tocar as bonecas não retornar para ficar com uma delas. Muitas vezes a pessoa pega várias aboyomis, olha, admira e acaba ficando com uma nzinga, mais próxima da estética ocidental (seja branca ou parda, com uma roupa próxima da estética ocidental).

Quando temos a oportunidade de retornar ao mesmo local, meses ou mesmo anos depois, há um reencontro. Já tivemos depoimentos de jovens que levaram um tempo para assumir sua negritude e até mesmo para confessar a dificuldade em lidar com o cabelo crespo e a pele negra.

No caso das crianças a sinceridade é mais direta, ainda que a gente não faça pesquisas sistematizada com crianças pequenas. Já há pesquisas de todo tipo: desde as que são realizadas com critérios e cuidados para preservar as crianças e suas famílias e outras, bastante duvidosas. (O que precisa mesmo é adulto com a responsabilidade de cuidar, ensinar, ouvir e atender a demanda de cuidados que todas as crianças necessitam). As crianças que frequentam o Mocambo participam de várias oficinas que colaboram para que possam construir uma identidade ao longo de sua formação e os eventos racistas são motivações para rodas de conversa, mediadas por histórias e livros de literatura africana ou afrobrasileira. Ao ler os livros de estórias elas podem declarar o que pensam e vão aprendendo como identificar e rebater as situações racistas. O que mais contribui para o combate ao racismo e eventos racistas são as adolescentes que cresceram frequentando o Mocambo. Participaram de discussões, palestras, oficinas, assistiram muitos filmes, documentários e têm acesso ao um acervo rico na estética africana: desde livros de fotografias que trazem diferentes grupos africanos, até máscaras e bonecas étnicas que estes grupos confeccionaram ao longo de suas histórias. Também já puderam elaborar suas peças e este afeto foi sendo trabalhado ponto a ponto, conta a conta enquanto as palavras que ouviram deram significado ao fazer artesanal.

Malungos e malungas do Mocambo praticando leitura





Fotos: Ivonete Alves

Foto: Lisie Alves

Conhecer, saber rebater e ir se constituindo como negra, não resolve todos os eventos racistas que atingem nossas malungas e malungos¹⁰³, mas colabora para que consigamos avançar rumo aos ideais de menor desigualdade para uma aproximação do equilíbrio nas oportunidades. As crianças são acolhidas sem distinção de raça, religião ou condição social. Participam de várias atividades culturais, cujo foco é a cultura afro-brasileira, numa cosmovisão africana. Convivem com a estética africana, algumas desde muito pequenas. Temos avaliado como importante a exposição constante das máscaras e bonecas, inclusive de peças que carregam uma estética considerada agressiva por algumas pessoas, como são as máscaras de controle social dos egbo ekoi (Nigéria e Camarão) ou bacongos (Zaire, Uíge e Cabinda, Congo e na República Democrática do Congo).

Máscara da autora confeccionada em papel-machê inspirada em original Ekoi do Remnants of Ritual: Selections from the Gelbard Collection of African Art



Máscara da autora confeccionada em papel-machê inspirada em original Ekoi acervo Museu Afrobrasil/SP



¹⁰³ Malungo é um membro de um Mocambo, palavra que foi ressignificada nos Agentes de Pastoral Negros e Negras. Clóvis Moura no seu Dicionário da Escravidão Negra no Brasil assim reporta: “Segundo Artur Ramos (1942), era a forma como os escravos se tratavam durante a travessia no navio negreiro. A solidariedade ante a desgraça comum, de que nos fala o Conde dos Arcos, estabeleceu um modo de tratamento simbólico entre eles para designar a situação em que se encontravam. (...) o termo também é sinônimo de camarada”. (MOURA, 2013, p. 259)



Foto: Ivonete Alves

Foto: Ivonete Alves

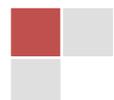
Racismo persistente através da história, sobrevivência e organização anti-racista

A Dr^a Anna Volochko; a partir de dados SIM/SINASC ¹⁰⁴- publicou em 2010 o artigo registrando que na região de Marília/SP durante o puerpério (gravidez e parto), morrem 77,44 % de mulheres negras a mais que mulheres brancas nas mesmas condições sociais. Na Divisão Regional de Saúde de Presidente Prudente são 44,17% de mulheres negras que morrem a mais que as mulheres brancas (VOLOCHKO, 210, p. 124)

A práxis epistemológica da intervenção social promovida no Mocambo tem sido sustentada pelo desejo de alteração desses dados, com ações que se utilizam, também, dos campos culturais como suporte da manutenção do desejo das mudanças almejadas, ou seja: a diminuição desses índices de mortalidade das mulheres no puerpério. É fundamental o envolvimento das escolas, essencialmente as públicas no processo de formação continuada. Como garante Carlos Moore, “o racismo, como sistema integrado total, é uma questão de monopólio e gestão racializada dos recursos da sociedade e do planeta.” (MOORE, 2007, p. 293).

Dessa maneira, garantir um crescimento onde exista um forte investimento na formação científica, com bases epistemológicas que insistam na capacidade acadêmica do povo negro, na sua origem histórica heroica e persistente é um antídoto contra a morte. Para tanto, é fundamental que também nas universidades estejam presentes pessoas que vieram do quilombismo e possam assim, esmagar o racismo acadêmico com argumentos fortes e consigam estar no poder de mando nessas universidades, mesmo que no caminho necessite contruir, passo a passo, insistentemente esta conquista. O conhecimento ocidental e ocidentalizado que impede outras perspectivas de estudo só pode ser combatido com uma intensa competência acadêmica e epistemológica. Para respeitar a ancestralidade no pensamento africano e afrocentrado estes estudos não podem ser somente teóricos, ainda que a teoria seja fundamental nos intensos debates que precedem e suscedem cada pequena conquista.

¹⁰⁴ SIM – Sistema de Informação sobre MortalidadeSISNAC – Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos: O Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (SINASC) tem por objetivo reunir informações relativas aos nascimentos ocorridos em todo o território nacional. A fonte dos dados é a Declaração de Nascido Vivo (DN), padronizada pelo Ministério da Saúde, com cerca de 41 variáveis, entre as quais podem ser destacadas: duração da gestação, peso do recém-nascido, idade da mãe, local de ocorrência e tipo do parto. (SÃO PAULO/MUNICÍPIO, 2015).



Foi assim para a aprovação da Lei 10.639/2003 (que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo 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", para a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), para a aprovação da Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) e muitos outros debates que somos chamadas a participar, ou incitadas a defender, como se a cor negra nos obrigasse a estar sempre na defensiva e na ofensiva... Os Coletivos Negros de estudantes vem sendo um lugar de resistência e ajuda mútua, iniciando um processo de quilombismo dentro das universidades, principalmente as públicas. Na FCT/UNESP de Presidente Prudente, nasceu em 2012 o coletivo Mãos Negras, para desenvolver atividades sobre relações etnicorraciais, preenchendo uma lacuna que várias instituições de ensino vem se negando, de todas as formas possíveis, a ocupar.

Formação de professoras, estratégias anti-racistas e formação continuada na militância

Ao ler o mundo há (ou não) a utilização de uma enorme quantidade de repertório, adquirida ao longo de um processo de experiência no mundo. Logo, ler o mundo pressupõe a participação em ambientes coletivos de construção identitária. Deveria ser mais tranquilo quando esta construção identitária estava ligada a um pequeno grupo tribal, onde a rigidez das regras sociais obrigava, para a integração no coletivo, uma série de ritos de passagem de uma fase a outra da vida, definindo contornos obrigatórios para admissão no mundo adulto.

Sem nenhuma outra demanda que não fosse esse objetivo de integração existia menos opções: era observar as regras e cumpri-las bem ou tornar-se um “fora da lei” e ser deserdado da cultura materna. Alguns desses ritos de leitura do mundo, ainda estão presentes na atualidade, em religiões de matriz africana, que nessa guerra quente de bombardeios informativos, buscam manter algo da tradição, para guardar os modos de vida tradicionais. Quando tudo parece não ter mais sentido, os mitos tradicionais trazem para as crianças e jovens um ponto de suporte da ancestralidade que garante um processo formativo e um sentido profundo do aprendizado. No entanto, houve mudanças na maneira de narrar esses mitos transmissores da cultura: agora há a leitura em meios eletrônicos e muitos desses mitos organizados em livros belos de literatura que encantam pessoas de todas as idades. Se, por um lado, a organização e o acesso fica facilitado, há uma enorme demanda de outras “necessidades” e hábitos que a era digital traz consigo. Mesmo na escolarização infantil e na educação básica do 1º ao 5º ano, há muitos desafios que as professoras necessitam enfrentar,



diferentes dos desafios, por exemplo, que dizem respeito à sexualidade ou às questões ambientais, que estão presentes nos documentos oficiais da área da Educação. É sempre um desafio maior, quando há o imbricamento das questões etnicorraciais, porque a cor da pele aparece de pronto! Diluída em meio a uma demanda crescente de várias legislações que tentam melhorar a qualidade do ensino público, as situações de racismo contra crianças negras muito pequenas continuam impactando-as. Elas crescem sem acesso aos processos que possam auxiliá-las na sua constituição identitária positiva.

Com ou sem os livros didáticos com eventos racistas (ou com a ausência de conteúdos da história da África e dos afro-brasileiros), há toda uma série de mecanismos que não reconhecem, de pronto, a necessidade do trabalho com a temática racial na escola: desde o despreparo docente até a ausência de identidade negra, dos grupos que poderiam se constituírem em torno da identidade negra.

Exposição dos trabalhos de crianças dos CRAS¹⁰⁵ – Pres. Prudente à partir de formação de suas professoras coordenadas pelo Mocambo – 2013



Fotos: Ivonete Alves

Malungo em dia de festa - 2011



Foi assim que durante este curto período de existência do Mocambo, a demanda tem sido cada vez maior e mais qualificada. De perguntas gerais como “Como é possível identificar o racismo?”; ou “desconfio que não consegui a vaga porque sou negra”... A demanda que têm impactado o Mocambo, na atualidade, agora é do tipo: “Como construir um Currículo na nossa rede de ensino que contemple plenamente as relações etnicorraciais?”

Trabalhar nas datas específicas, como o 13 de maio (dia da libertação oficial da escravatura) ou o 20 de novembro – *Dia Nacional da Consciência Negra* foram inicialmente um locus privilegiado para identificar quais atividades a escola preparava, buscando influenciar para diminuir a folclorização da data. Algumas escolas pelo Brasil chegaram a

¹⁰⁵ CRAS – Centro de Referência em Assistência Social. Programa iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, gerido pelas Secretarias de Assistência Social.



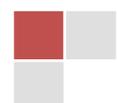
colocar crianças negras descalças puxando crianças loirinhas, para “ilustrar a época da escravização”. (PESTANA & SILVA, 2012).

Em 2014, A Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente realizou, começando na segunda-feira, de 22 a 25 de setembro de 2014, o 7º *Seminário Regional de Formação de Gestores/as e Educadores/as do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. O encontro de formação foi financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e atingiu todas as redes municipais da Região Administrativa. O Mocambo ficou responsável pela organização de 2 mini-cursos: 1. *História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica* e 2. *Educação Infantil e Relações Etnorraciais*; além da Exposição de Máscaras, bonecas étnicas e plantas da tradição e um Sarau Literário na tarde do dia 24 de setembro, onde declamamos poesias dos Cadernos Negros¹⁰⁶ ao som do berimbau, pandeiro, pau de chuva e outros instrumentos idiofônicos.

Outra demanda recorrente são as monografias de meninas e meninos da graduação que desejam pesquisar sobre o racismo. Já fomos solicitadas para monografias na Arquitetura, Geografia, Educação e no Serviço Social. A mais recente demanda veio da Defensoria Pública do Estado de São Paulo: casos de racismo chegaram na Defensoria e não há na região nenhum advogado ou advogada que consiga trabalhar com a temática. Assim, junto com a defensoria organizamos um encontro para introduzir o tema de forma mais geral e pensar na introdução de legislação específica no Direito, no Serviço Social e na Medicina – com o foco específico na Saúde da População Negra.

Todas estas ações estão repercutindo de forma positiva na diminuição do racismo institucionalizando, mas será preciso que exista uma organização mais efetiva e o envolvimento em novas instâncias de poder. Diante da ausência de trabalho com a temática na FCT- Unesp, nós estudantes é que temos responsabilizado-nos por todas as atividades com estas temáticas. O desgaste sofrido durante os embates intra e extra sala de aula e o aumento da demanda por parte das escolas está alimentando e também exigindo que construamos

¹⁰⁶ Em 1978 surgiu o primeiro volume da série CADERNOS NEGROS, contendo oito poetas que dividiam os custos do livro, publicado em formato de bolso com 52 páginas. A publicação, vendida principalmente em um grande lançamento, circulou posteriormente de mão em mão, sendo distribuída para poucas livrarias, mas obteve um expressivo retorno dos que tiveram acesso a ela. Desde então, e ininterruptamente, foram lançados outros volumes - um por ano - alternando poemas e contos de estilos diversos. A distribuição aperfeiçoou-se, procurando chegar a um público mais amplo e diversificado do que aquele atingido pelos primeiros volumes. Escritores de vários Estados do Brasil vêm publicando nos Cadernos. É preciso assinalar que não existem outras antologias publicadas regularmente com textos de autores afro-brasileiros, em grande parte devido às dificuldades financeiras inerentes às publicações deste tipo. Sendo assim, os Cadernos têm sido um importante veículo para dar visibilidade à literatura negra. Foi um dos fundadores e membro do Quilombhoje-Literatura, de 1983 a 1994, e um dos criadores e mantenedores da série Cadernos Negros, de 1978 a 1993.



competências para influenciar, construir e exigir da instituição a constituição dos Núcleos Negros.

Nesse processo, os trabalhos já realizados e os estudos que vamos sistematizando oferece um certo alento porque estamos em luta e na luta continuaremos.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO FRIDA KAHLO E ARTICULAÇÃO POLÍTICA DE JUVENTUDES NEGRAS. *Somos todas rainhas*. 1ª ed. São Paulo: Associação Frida Kahlo e Articulação Política de Juventudes Negras, 2011.

Instituto de Saúde: Instituto de Saúde, São Paulo, 2010, p. 111-174. BENTO, M. A. S. (org.) *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011.

CEAFRO. *Bonecas negras artesanais – abayomi*. In: <<http://ceafro.blogspot.com.br/2010/11/bonecas-negras-artesanais-abayomi.html>>, acesso em 16 de set. de 2014.

CONVERSATION ABOUT RACE (Uma conversa sobre raça – vídeo original da MSNBC)¹⁰⁷. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Njg1II5wOpU>>. Youtube, 2010.

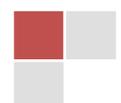
EVARISTO, C. De Mãe. In.: *Cadernos Negros Três Décadas – Ensaio, poemas, contos*. Ogs.: Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa. SEPPIR/Quilombohoje, 2008, pp. 120/121.

MOURA, C. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2013.

NASCIMENTO, A. Do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In.: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Afrocentricidade – uma abordagem epistemológica inovadora*. 1ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. P. 197-218.

NASCIMENTO, E. L. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2003.

¹⁰⁷ MSNBC (estilizado como msnbc) é uma rede de televisão paga de notícias 24 horas sediada nos Estados Unidos, também disponível na Europa, África do Sul, Oriente Médio e o Canadá. Seu nome é derivado das abreviações usadas pela Microsoft e a National Broadcasting Company.1 A MSNBC e o msnbc.com foram criados em 1996 numa parceria entre a Microsoft e a divisão NBC da General Electric, hoje NBCUniversal.2 A parceria online do msnbc.com foi encerrada em 16 de julho de 2012, e o site foi renomeado como NBCNews.com.3 O MSNBC, assim como seus canais irmãos, CNBC, NBC Sports Network e ShopNBC, partilham o mesmo logo do pavão multicolorido da NBC. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/MSNBC>, acesso em 22 de abril de 2015.

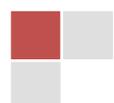


REIS FILHO, J T. Negritude e sofrimento psíquico. In.: *Revista pulsional de Psicanálise*. Ano XIX, n. 185, março de 2006, p. 150-156.

PESTANA, M. & M. B. P. e SILVA, 2012. Petronilha Beatriz - Os brasileiros precisam conhecer a história dos negros. *Revista Raça Brasil* edição 51. São Paulo: fevereiro de 2011. In.: <<http://racabrasil.uol.com.br/cultura-gente/151/artigo207847-1.asp/>>, acesso em 23 de abril de 2015, p. 16-18.

SÃO PAULO/ Prefeitura Municipal de. *Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos – SINASC CEInfo* - Coordenação de Epidemiologia e Informação. www.prefeitura.sp.gov.br. São Paulo. Acesso em abril de 2015. In.: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/epidemiologia_e_informacao/index.php?p=31247.

VOLOCHKO, A. Mortalidade Materna: determinantes sociopolíticos. In. KALCKMANN, S.; BATISTA, L. E.; CASTRO, C. M. de. (orgs.) *Nascer com equidade: humanização do parto e do nascimento: questões raciais/cor e de gênero*. Série “Temas em Saúde Coletiva 11”, p.111-132.



Livro didático, ensino de história regional e formação de professores: desafios da contemporaneidade

Jackson James Debona¹⁰⁸

A educação escolar e o ensino no Brasil são organizados e sistematizados, atualmente, com base na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais e dos PCN, de 1997-1998, os quais, em esferas estaduais e municipais, atuam como elementos norteadores dos Referenciais Curriculares, elaborados com a finalidade de estabelecer programas de ensino e eixos temáticos para as disciplinas escolares.

Dentro dessa lógica de organização, buscaremos visualizar pontos significativos de convergências quanto à estruturação do Referencial Curricular/MS no que tange a regulamentação e os subsídios teóricos oferecidos para o ensino da história de Mato Grosso do Sul, deste momento em diante nominado como História regional.

1. A Disciplina De História Em Foco

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 proporcionou abertura aos movimentos sociais que há décadas defendiam reformulações na legislação educacional e de suas diretrizes e referenciais curriculares. Algumas conquistas, fruto dos movimentos sociais, geraram a inserção das minorias sociais ao acesso à educação em todos os níveis e principalmente a inclusão de novas concepções históricas e temas que passaram obrigatoriamente fazer parte dos referenciais curriculares nacionais.

De acordo com Renilson Rosa Ribeiro,

Nos anos 90 esses debates sobre o ensino de História no Brasil tornaram-se intensos e acirrados nos momentos de elaboração e implantação de novos currículos, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para o ensino superior. Percebe-se, nesses debates, o confronto entre diferentes concepções de História, currículo, ensino, livro didático, professor e aluno. No caso especificamente dos livros didáticos, as discussões se aprofundaram mais ainda quando estes passaram a ser avaliados por comissões do Ministério da Educação em 1994. Ao lado das inovações historiográficas e pedagógicas do período, não podemos perder de vista o papel desempenhado pelos movimentos sociais no processo de redefinição do presente e do passado do Brasil pós-ditadura

¹⁰⁸ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professor substituto da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: jacksondebona@hotmail.com



militar. A agenda de lutas por parte destes movimentos passou a fazer parte das críticas e revisões feitas ao currículo e principalmente aos livros didáticos de História (RIBEIRO, 2007, p. 45).

Nesse sentido, podemos perceber que ao longo da década de 1990 e em conformidade a Constituição Federal, se processaram mudanças nas legislações educacionais resultantes do embate entre os movimentos sociais e entidades de cunho acadêmico científico e do poder político representante das políticas neoliberais¹⁰⁹.

Foi a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que os sistemas de ensino passaram a se inter-relacionar baseados nas das normativas nacionais como rege o art. 211 estabelece que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC n. 14/96 e EC nº 53/2006)”(BRASIL, Constituição Federal, 1988). E quanto à organização e financiamento, o art. 211 rege em seus parágrafos:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 2008, p. 136-139).

Face ao exposto, evidenciam-se as responsabilidades que cada instância deve assumir. Porém, o que é comum a todos e que deve ser observado em todos os níveis é a colaboração para a universalização do ensino. Devemos lembrar que as estruturas de ensino são formas de estabelecer padrões de ensino de uma forma nacional.

Elemento significativo para este estudo, pois enuncia a possibilidade da inserção dos estudos regionais, é o “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2008, p. 136). Esse artigo abriu um leque de

¹⁰⁹ Cf. SAVIANI, 2003, p. 33. Cf. LIBÂNEO, 2003, p. 117.



possibilidades para o estudo e as pesquisas em História regional¹¹⁰ mesmo assegurando uma formação básica comum nacional.

É observável o processo das transformações contidas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a qual ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em seu

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 114).

A complementação a qual menciona a Lei, de acordo, ainda, com o Art. 26, quanto ao ensino de História deve conter: “§4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (LDB, 1996, p.144).

Importante e de responsabilidade na organização dos componentes curriculares nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem o currículo da base nacional, obrigatória em observância a LDB vigente e em conformidade ao artigo 26. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental são organizados segundo suas áreas de conhecimento, conforme seguem:

- I – Linguagens:
 - a. Língua Portuguesa;
 - b. Língua materna, para populações indígenas;
 - c. Língua Estrangeira moderna;
 - d. Arte;
 - e. Educação Física.
- II – Matemática
- III – Ciências da Natureza
- IV – Ciências Humanas:
 - a. História;
 - b. Geografia.
- V – Ensino Religioso (Idem, 1996, p. 114).

De acordo com os componentes curriculares obrigatórios e efeito da lei, as instituições educacionais se organizaram para ministrar conteúdos que são estabelecidas a partir da obrigatoriedade legal e a realidade de sua clientela, perfil de seu corpo docente e de conformidade com o projeto político pedagógico da escola.

¹¹⁰ De acordo com Janaína Amado, [...] partindo de um quadro teórico da chamada “geografia crítica” (que incorpora as premissas do materialismo dialético e histórico). [...] definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula. AMADO, 1990. p. 8.



Quanto à obrigatoriedade de alguns conteúdos para o ensino de História, cabe ressaltar a mudança ocorrida na LDB no artigo 26 A, alterado pela Lei n. 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”,

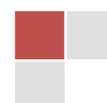
a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (Idem, 1996, p. 114).

As reformulações dos temas e conteúdos que se tornaram obrigatórios são elementos significativos para história do Brasil, já que salienta as especificidades de algumas regiões que estavam sendo negadas ou silenciadas da participação na construção da cultura brasileira, que assim ao emergir, deram um novo impulso na construção da história. Esses traços históricos não negam a história de uma cultura ou sociedade, mas fortalece a multiplicidades das concepções e de abordagens historiográficas que podem ser trabalhadas. Cabe aos autores de livros didáticos estarem atentos às historiografias regionais para fazerem reformulações em suas obras e contemplar as regiões sem perderem o viés nacional.

No que concerne aos conteúdos propriamente ditos, as abordagens contempladas no PCN de História (3º e 4º ciclos) do Ensino Fundamental, indicam que,

Nas últimas décadas, por diferentes razões, nota-se uma crescente preocupação dos professores do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre conhecimento histórico e o saber histórico escolar. Reconhece-se que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e é reelaborado, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa preocupação é crescente pela importância que vem sendo dada ao conhecimento histórico e à pesquisa sobre os materiais didáticos, haja vista sua presença em grande parte dos níveis de ensino. O conhecimento histórico dá a visibilidade às sociedades no tempo, por meio do qual podemos perceber as mudanças e as permanências, o que facilita a compreensão do presente e interação entre as sociedades num mundo em que as distâncias entre os povos, com os adventos da tecnologia moderna, têm diminuído.



Nesse contexto, os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (Idem, 1998, p. 34).

Esse fazer pedagógico, em contrapartida, deve ser acompanhado por materiais didáticos que contemplem estudos do local ou regional para que se possa fazer o exercício racional sobre suas práticas e valores do cotidiano, relacionando-os a outros povos de culturas diferentes e que estão no âmbito nacional e global. Cabe ressaltar a importância do livro didático de História, pois em muitas regiões esse é o único livro “físico” que proporciona o conhecimento histórico do regional, quando existente.

De acordo com os PCN de História (3º e 4º ciclos), os conteúdos sugeridos têm objetivos norteadores e não um padrão sumariamente a se seguir. Desse modo, fica a critério do professor atender as necessidades de conhecimento dos alunos a partir de diagnóstico por ele feito. Quanto às sugestões do PCN de história para o Terceiro Ciclo, pautam-se no “Eixo Temático: História Das Relações Sociais, Da Cultura e do Trabalho” que se subdividem em dois subtemas: o primeiro trata das “Relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, em diferentes momentos da História brasileira”; o segundo trata das “Relações de trabalho em diferentes momentos da História brasileira” (PCN, 1998, p. 57-62).

Trabalhar os subtemas sugeridos acima é percorrer por um caminho inesgotável de conteúdos e de possibilidades de abordagens. Mas segundo os PCN de História (3º e 4º ciclos),

A ideia é que se problematize a realidade atual e se identifique um ou mais problemas para estudo em dimensões históricas em espaços próximos e mais distantes. A partir daí, devem ser selecionados conteúdos da História brasileira, da História da América, da Europa, da África e do Oriente e articulados em uma organização que permita ao aluno questionar, aprofundar, confrontar e refletir sobre as amplitudes históricas da realidade atual, como são construídos os processos dinâmicos e contraditórios das relações entre as culturas e os povos (Idem, 1998, p. 57).

Em relação ao ensino de história, importa ressaltar que os alunos trazem uma bagagem de informações significativas e que, se trabalhadas, podem somar-se ao conhecimento escolar. Neste aspecto a disciplina de história pode promover diálogos produtivos, no qual aluno e professor serão beneficiados. Desse modo, os PCN de História (3º e 4º ciclos) propõem o eixo temático “História das representações e das relações de poder”



que se divide em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”(PCN, 1998, p. 69 e 72).

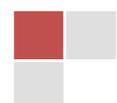
Os subtemas acima citados se desdobram em conteúdos apresentados como sugestão de possibilidades a serem trabalhados, mas nenhum deles aborda diretamente a História regional. Além dos eixos temáticos, subtemas e conteúdos constam no PCN de história sugestões quanto ao trabalho com os documentos em sala de aula, com os materiais didáticos, visita a exposições, museus e sítios arqueológicos. No entanto, atribui a responsabilidade ao professor pelas escolhas dos documentos e dos materiais didáticos.

Esse documento norteador aponta possibilidades de conteúdos, metodologias e elementos conceituais da História, porém deixa a critério do professor a escolha. Entretanto esbarram em alguns obstáculos que transcendem a sua formação e possibilidades de escolhas, como é o caso da inexistência de material didático regional ou até a pouca acessibilidade à produção acadêmica (dissertações e teses) que por ventura estão localizadas em bibliotecas específicas, dificultando os serviços de fotocópias e microfilmagem. Esses problemas podem ser vistos também em arquivos públicos, local de concentração de documentos e de livros que são fontes imprescindíveis para a pesquisa em História.

Constatada a existência da prerrogativa legal que reitera a necessidade da inserção de conteúdos relativos ao ensino de História regional nos conteúdos escolares, optou-se, na sequência, em examinar a estrutura dos conteúdos dispostos no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, de modo a entender e dar visibilidade aos conteúdos que se remetem a História regional.

1.2. O Ensino De História E Seus Conteúdos: Um Estudo Acerca Dos Documentos Orientadores Das Propostas Curriculares Regionais

Documento orientador do ensino das disciplinas da matriz curricular sul-mato-grossense, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul começou a ser elaborado no Estado a partir do ano de 1992. Até o período a organização da estrutura curricular era balizada por Diretrizes Gerais para o ensino (1989) e Diretrizes Curriculares (1992). No ano de 2007 a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) enviou uma proposta preliminarmente de Referencial Curricular aos



professores da Rede Pública Estadual. Todos os professores da Rede Pública Estadual foram convocados para analisarem a proposta preliminar da SED-MS¹¹¹.

O processo de elaboração de documentos desta natureza demanda estudo à parte àquele que se pretende evidenciar neste texto. No entanto, importa ressaltar aspectos gerais de encaminhamento e discussão no sentido de contextualizar a produção e o momento em que se inserem. Após a aprovação do Ensino Fundamental de nove anos, os conteúdos escolares demandaram novo processo de distribuição e reordenamento, tendo em vista as novas habilidades que se pretendiam enfatizar na ampliação do tempo de escolaridade do Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular de 2008 foi distribuído amplamente a as escolas de Mato Grosso do Sul, encadernado em formato de caderno espiral. O documento se propõe a estabelecer orientações acerca dos eixos temáticos a serem ensinados no Ensino Fundamental. No entanto, é marcante a presença da proposta pedagógica nos Componentes Curriculares quando esse documento aborda as disciplinas separadamente:

[...] orientações pedagógicas quanto ao desenvolvimento didático, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos que veiculam em todas as áreas do conhecimento, e não apenas na construção de conteúdos (Idem, 2008, p. 26).

Essa forma de apresentar a estrutura dos componentes incorre numa contradição metodológica insuperável instituída pela LDB e pelos PCNs. Esse esforço é uma orientação sugestiva que merece um olhar mais detido que, por ora não se faz possível abranger nesse contexto.

Outras sugestões elencadas pelos Componentes Curriculares especificamente à disciplina História, importantes para compreender as possibilidades que envolvem o trabalho com o ensino de história e suas especificidades, como interessa a este trabalho a perspectiva da história regional, orientam:

¹¹¹ Segundo a sugestão de organização, os professores que ministrassem a mesma disciplina teriam que fazer o exame do documento, segundo sua área de formação e atuação. Foram encaminhadas para os professores fichas para as possíveis sugestões de alteração, que chegaram a grande número, diga-se de passagem. O tempo dado aos professores para examinar a proposta preliminar de referencial curricular do Estado foi de um dia. Terminado os trabalhos de reelaboração e análises, as sugestões foram reenviadas a SED-MS. O resultado dessa participação 'especial' dos professores da Rede Estadual de Ensino veio na versão de caderno espiral capa dura, a que foi entregue aos professores em 2008, ano em que entrava em vigor a nova estrutura de conteúdos, condizente ao novo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.



No processo do ensino e da aprendizagem de História é preciso que o professor proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências de *análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido*. [...] É importante reforçar que o ensino dos fatos relacionados a uma data (temporalidade cronológica), o professor de História, enquanto mediador entre o aluno e a produção de conhecimento, enfoque noções que devem envolver o entendimento dos diferentes níveis e ritmos de movimentos das sociedades. [...] O conteúdo histórico deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, racial, étnica, cultural, mas do ponto de vista das capacidades mentais, a lógica do desigual não procede. [...] Dentre as possibilidades do trabalho pedagógico nas aulas de História pode-se utilizar diferentes estratégias de ensino como: seminários, debates, confecção de painéis, cruzadinhas, jornal histórico, álbum ilustrado, quebra-cabeças [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 28).

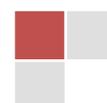
Na perspectiva que sustenta esse trabalho, a História regional estaria amplamente contemplada na elaboração conceitual do Referencial, pois ao afirmar que o aluno deve ter condições de realizar análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido o Referencial apresenta-se em consonância com a orientação pedagógica, a qual se diz filiada, a saber, de influência sociointeracionista baseada nas proposições teóricas de Lev Vygotsky e do materialismo-histórico de Karl Marx.

Essas orientações são apresentadas de forma sugestiva, cabendo ao professor exercer sua autonomia em sala de aula como o próprio Referencial Curricular do Ensino Fundamental resguarda quando:

Nesse sentido, resultou num Referencial, linha mestra da rede, o qual dará parâmetros ao trabalho pedagógico. Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. Para tanto, tais aspectos devem ser garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola (Idem, 2008, p. 07).

Ainda sobre a problemática da História regional, encontramos aqui mais um indicativo da sua necessidade. No entanto, a responsabilidade do seu ensino fica a cargo da escola, fazendo-se valer da “... autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local”. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 07).

Quanto à organização dos componentes curriculares, o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e de acordo aos PCN's, quanto aos eixos temáticos, subtemas e conteúdos propostos a cada área.



No Referencial Curricular/MS, constam os eixos temáticos, subtemas e conteúdos para serem ministrados durante o ano letivo e a sua organização está estruturada da seguinte forma: a disciplina, sua estrutura de conteúdos - por bimestre -, as competências e habilidades que os alunos devem atingir e, por fim, as Referências Bibliográficas para fundamentação teórica de cada disciplina. Estas se encontram ao final de cada disciplina, o que dá a entender que há uma concepção teórica que alicerça todo o referencial, sem atender as especificidades das disciplinas nas suas particularidades.

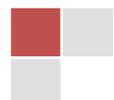
O Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com a “Lei n. 11.114 de 16 de maio de 2005”¹¹², e respaldado na “Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006”¹¹³, e segundo a “medida sancionada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso Do Sul (CEE/MS), por meio da Deliberação CEE/MS n. 8144, de 09 de outubro de 2006”, implanta o Ensino Fundamental de nove anos, a partir de 2007, na rede estadual de ensino, com obrigatoriedade de matrícula pelos responsáveis das crianças de seis anos completo, ou que completem seis anos até 28 de fevereiro 2007, no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa ação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, objetiva a se inserir nas metas da Educação Fundamental do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001, que estabelece “o Ensino Fundamental para nove anos de duração [...] prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010”.

Desse modo, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul de 2008 encontrava-se alinhado às determinações em âmbito nacional, haja vista, a fundamentação em leis e diretrizes nacionais que regulamentam e fundamentam o Ensino Fundamental. Portanto, tornam-se significativo para o pesquisador que busca conhecer elementos do ensino referentes à especificidade regional seus processos e rupturas ou continuidades que de certa forma podem ser visualizados na estrutura dos conteúdos organizados. Utilizar essa documentação para identificar as matrizes sobre as quais, ainda que de modo abrangente, se assentam as bases do ensino, mais especificamente nos conteúdos da disciplina de História. Torna-se mais significativo ainda quando analisado pelos pesquisadores sob a ótica das multiplicidades de conteúdos e de abordagens que o construíram para ser um parâmetro norteador do fazer pedagógico dos docentes.

A discussão feita não pretende negar a importância do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, pois, ele é um documento norteador da execução de um

¹¹² Lei que estabelece a obrigação dos pais ou responsáveis à matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos.

¹¹³ Lei que altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e que regulamenta o ensino fundamental de nove anos.



trabalho pedagógico desempenhado pelo professor, mas não deve ser visto como um fim em si, pois extrapola a finalidade de organização de conteúdos para serem ministrados em sala de aula. Como podemos notar é um ponto de partida e não um ponto de chegada.

Em 2012 o Referencial Curricular estadual passou por seu primeiro processo de reestruturação. A alteração mais significativa, segundo a análise realizada refere-se à estrutura organizacional interna: o referencial traz uma maior descrição dos componentes curriculares, em observância as leis que regulamentam a Educação Básica no Brasil.

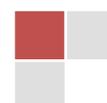
Ainda com relação aos componentes, observam-se alterações internas no que se refere à reorganização e disposições dos comentários e sugestões dados a cada disciplina. No Referencial Curricular, de 2012, a posição dos comentários e sugestões, está entre os conteúdos das disciplinas, diferente do Referencial Curricular de 2008 que estavam nas primeiras páginas do referencial. Há ainda outra mudança quanto a esse item, no caso da disciplina de História, essas sugestões fazem parte do mesmo texto da disciplina de Geografia nas páginas 303 e 304. Esse texto se apropria de uma linguagem prescritiva já que os verbos não dão a tonalidade de sugestão, mas de dever.

Na parte introdutória do Referencial Curricular, de 2012, também pode ser observada citações com as referências anexadas, porém no item Referências, não são encontradas essas mesmas referências completas e menos ainda citadas.

Quanto à legislação pertinente ao ensino em Mato Grosso do Sul, diferente do referencial curricular anterior, a edição de 2012 traz o embasamento legal nas primeiras páginas:

[...] a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul propõe um currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010), que contempla todos os aspectos essenciais para a formação dos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11).

Em relação ao componente curricular História, “proposto” pelo Referencial Curricular, de 2012, por ser elemento essencial para as análises que pretendemos demonstrar do livro didático de História, segue a transcrição dos conteúdos regulamentados para o ensino, em forma de quadro para dar visibilidade inicial aos momentos em que a orientação apresenta conteúdos referentes à História regional.



Quadro 1: Sistematização dos conteúdos de História do MT/MS para o Ensino Fundamental Anos finais, em 2012¹¹⁴

ANOS	BIMESTRES	CONTEÚDOS BIMESTRAIS
6º Ano	1º Bimestre	O MUNDO PRIMITIVO ✓ Pré-História no Mato Grosso do Sul.
7º Ano	2º Bimestre	O advento do mundo moderno ✓ A presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do Itatim no processo de ocupação e o povoamento do Mato Grosso).
	4º Bimestre	✓ História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural.
8º Ano	4º Bimestre	O MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO IMPERIALISTA ✓ Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. ✓ Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurús na Guerra do Paraguai. ✓ Mato Grosso do Sul (ainda Mato Grosso): economia, ciclo da erva mate, influência política, econômica, social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9º Ano	3º Bimestre	O BRASIL REPÚBLICA NO CONTEXTO CAPITALISTA ✓ Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governos e conflitos sociais.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, 2012. Compilado por: DEBONA, Jackson James. Março de 2014.

Em relação ao quadro 2 apresentado, no que concerne ao 6º (sexto ano), podemos observar que há somente um item indicativo de conteúdo que perfazem o ensino da História regional, diferentemente do Referencial Curricular de 2008, que faz uso de uma abrangência maior ao se referir “Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso” (MATO GROSSO DO SUL, Referencial Curricular, 2008, p. 150). Observa-se, no entanto um posicionamento teórico e uma tensão quanto à escrita, pois no Referencial Curricular, de 2008, a “Pré-história” é referente ao Estado de Mato Grosso. Enquanto o Referencial Curricular, de 2012, traz a “Pré-história” como sendo de Mato Grosso do Sul. Essa tensão está relacionada a quem pertence à pré-história dessa região, não somente a isso, mas do lugar de onde nós pensamos e concebemos o “conceito” de região.

¹¹⁴ Neste quadro apresentamos os conteúdos que fazem menção à história regional de Mato Grosso do Sul e que foram compilados do referencial curricular estadual para fazer parte da análise documental desse trabalho.



No 7º (sétimo) ano observam-se a inserção de conteúdos sobre a região em dois bimestres: no 2º e no 4º bimestre. Quando comparado ao Referencial Curricular, de 2008 identificam-se conteúdos que contemplam a história regional somente no 4º bimestre. Assim, verifica-se a permanência do embate anterior, já que o conteúdo é referente há um tempo cronológico em que o Estado de Mato Grosso do Sul ainda não existia, aparecem também, abordagens referentes à história dos povos indígenas e quilombolas e a presença dos espanhóis na região no período colonial.

No 8º (oitavo) ano identificam-se conteúdos de História regional a serem trabalhados no 3º e 4º bimestres, conforme no Referencial Curricular, de 2008. No referencial curricular de 2012, todos os conteúdos se concentram no 4º bimestre. No entanto, os temas são iguais.

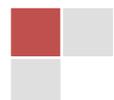
No último ano do Ensino Fundamental observam-se a retomada dos conteúdos e estrutura bimestral do Referencial Curricular, de 2008, tratando do Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governo e conflitos sociais. Como podemos notar não há subtração do Mato Grosso do Sul nesse item, atribuindo valor heroico ao ato de sua criação, mas o apontamento de um movimento já existente que antecede a divisão do estado de Mato Grosso.

O exame desses dois referenciais indicam elementos importantes para o encaminhamento da análise da fonte, livro didático, tendo sua relevância destacada, na hipótese de transmissão de conteúdos ligados à construção de uma História regional, sem perder foco da história nacional e geral.

Daí a importância do referencial curricular não só apontar conteúdos a ser ministrados pelos professores, mas indicar as referências bibliográficas utilizadas para a elaboração e estudos que deram origem a formulação final do documento, tendo em vista que caso as coleções de livros didáticos não abordem a história da região, o professor tenha um suporte através das referências bibliográficas que contém no Referencial Curricular/MS. Contrariamente a essa necessidade, observou-se nos Referências a ausência dessas referências bibliográficas de suporte, demandando esforço maior ao professor para obter material relativo ao tema na preparação de suas aulas.

1.3. Mapeamento Das Coleções E Dos Conteúdos De História Regional

A presente pesquisa buscou mapear as coleções que foram adotadas pelas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul no PNLD 2011, tendo como resultado do mapeamento 13



coleções. Dessas treze coleções cinco delas percentualmente se destacam perfazendo um percentual de 85,6% das adesões.

Quadro 2 - Demonstrativo das cinco coleções de Livro Didático mais adotado pelas Escolas do Mato Grosso do Sul no PNLD de 2011, p. 106

Quantidade de Coleções PNLD 2011 História	Título da Coleção	Autor(es)	Editora	Nº de Escolas adotaram as coleções do PNLD 2011	Porcentagem das Coleções adotadas pelas escolas do MS
01	Projeto araribá – história	Maria Raquel Apolinário	Moderna S/A	118	35,32%
02	História sociedade & cidadania- nova edição	Alfredo Boulos Júnior	FTD S/A	61	18,26%
03	História- das cavernas ao terceiro milenio	Patrícia Ramos Braick Myriam Becho Mota	Moderna S/A	52	15,56%
04	Projeto radix- história	Cláudio Roberto Vicentino	Scipione S/A	33	9,88%
05	História e vida integrada	Nelson Piletti Claudino Piletti Thiago Tremonte de Lemos	Ática S/A	22	6,58%

Fonte: PNLD 2011 – História. Compilado por DEBONA, Jackson James. 2013.

O resultado desse mapeamento nos possibilitou também mapear os conteúdos sobre História regional nas coleções e elaborar um conjunto de análise, mesmo que abrangente, mas identificadora da necessidade de novas demandas de livros didáticos para atender o ensino da História regional. Essa afirmação está assentada em dados resultantes do mapeamento de conteúdos das cinco coleções que estão citadas no quadro 2 de onde podemos pontuar de forma abrangente quatro temas de História regional que são recorrentes nas cinco coleções a saber:

- I. A Pré-história;
- II. Bandeirantes e apresamento de indígenas em Mato Grosso;
- III. Mineração;
- IV. Guerra do Paraguai.

Destarte, os conteúdos de História regional de Mato Grosso/ Mato Grosso do Sul, recorrentes nas coleções de livro didático de história, são tratados em segundo plano já que as



recorrências de informações históricas da região estão atreladas a acontecimentos históricos naturalizados de maior importância para a abordagem Nacional.

Considerações Finais

Constatamos, por meio deste estudo, que o posicionamento autoral e de editoração das coleções examinadas deixa a desejar quanto à possibilidade de utilizar o livro didático de História como um instrumento para discussão e ensino de História regional nas escolas estaduais de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul.

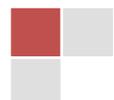
As leis e as normas e o referencial curricular que amparam o ensino das especificidades regionais existem, o que não existiu no PNLD de 2011, foi um livro didático de História que desse conta de incluir a História regional de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul. O que transfere-se ao professor a responsabilidade em analisar e entender esses processos de produção historiográfica, para além da inserção nos referenciais curriculares, buscando complementar as ausências, quando houver, na produção do livro didático, no esforço de intermediar os conhecimentos promovidos nas coleções adotadas entre a História regional e nacional aliado à sua concepção de ensino de história e formação discente.

Percebemos que a produção didática não tem como função precípua, atender integralmente às necessidades didáticas dos professores, que ao nosso ver, devem ser amenizadas por formação continuada para os mesmos, pois se observado os autores dos originais e a editoração dos livros didáticos, notaremos que eles escrevem e projetam uma leitura histórica de um lugar e que é diferente da região em questão. A propósito da necessidade de formação continuada, e na carência de conteúdos de História regional nas coleções de livros didáticos, podemos ao longo da pesquisa perceber uma quantidade significativa de dissertações, teses e livros que abordam a história da região de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, o que atenderia a demanda de elaboração de material didático de História regional para os anos finais do Ensino Fundamental.

Fontes

APOLINÁRIO, Maria Raquel; et all. *Projeto Araribá: história*. Obra em 4v. para alunos de 6º ao 9º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História – Sociedade & Cidadania*, (Coleção História - Sociedade & Cidadania, de 6º ao 9º ano). 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.



BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Obra em 4v. para alunos de 6º ao 9º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História*. (Coleção Projeto Radix, de 6º ao 9º ano). São Paulo: Scipione, 2009.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Cláudio; TREMONTE, Thiago. *História e vida integrada*. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008, p. 136-139.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – Brasília: MEC, SEB, DICEL, 2013, p. 114.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996). Brasília: MEC, 1996.

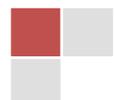
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 117.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Livros didáticos de história: trajetórias em movimentos, in: JESUS, Nauk Maria de; CEREZER, Osvaldo Mariotto e RIBEIRO, Renilson Rosa (org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Ed UNEMAT, 2007, p. 41-53.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8 ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2003, p.33.



A periferia urbana brasileira como tematização do mundo na escrita contemporânea: um olhar sobre as novas estéticas realistas¹¹⁵

Joémerson de Oliveira Sales¹¹⁶
Rhegysmere Myrian Rondon Alves¹¹⁷

Este artigo é parte do que investigamos numa pesquisa sobre a produção literária brasileira que se tem desenvolvido nos últimos 25 anos. Tomamos como objeto de análise as narrativas produzidas num cenário ficcional representado pelas periferias urbanas, norteadas por um movimento genericamente denominado como literatura marginal¹¹⁸.

Tecer conhecimentos ou mesmo relações teóricas da literatura como expressão artística e cultural em meio à rerepresentação de uma realidade social marginalizada, leva-nos a considerar o escritor e a escrita num processo de engajamento com a questão social possibilitando a ela, a literatura, ter uma grande força literária e um forte impacto político.

Comunga-se da ideia que na representação da realidade social, age nos autores uma forma de engajamento intelectual contra as iniquidades sociais. Um confronto com a ordem dominante expressada pela construção de um espaço que retrata a pobreza e a violência em ambientes negligenciados pelo poder público. Esse escritor engajado que faz aparecer seu engajamento através da literatura, sem recusar os atributos do que seria uma escrita literária, não deixa de integrá-la ao debate sócio-político.

Diferentemente da literatura marginal surgida nos anos 70, em que os autores de classe média e alta tratavam do cotidiano de maneira irônica, a literatura marginal contemporânea apresenta-se como um projeto que almeja dar voz aos grupos chamados de excluídos. A literatura marginal tanto traz denúncias da pobreza e da violência nos espaços esquecidos pelo poder público, como é utilizada para propagar e expressar outras artes e linguagens próprias da periferia, como, por exemplo, o discurso do hip hop, do grafite e das gírias da juventude periférica. (CHAVES, 2010, p.67)

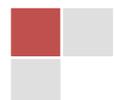
Emprestando as ideias da antropóloga e uma das pioneiras na pesquisa sobre a literatura marginal, Érica Peçanha do Nascimento (2006), examina-se o “movimento

¹¹⁵ Artigo produzido com o apoio financeiro da CAPES.

¹¹⁶ Mestrando bolsista da CAPES no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do MeEl – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: jodaliteratura@hotmail.com

¹¹⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do MeEl – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: rhegys_alves@hotmail.com

¹¹⁸ Vários críticos literários estudam a literatura marginal, assim denominada e disseminada por escritores brasileiros contemporâneos. Compõem o enredo dessas narrativas as regiões periféricas dos grandes centros urbanos – as favelas, os guetos, as comunidades marginalizadas. Como eixo temático a literatura marginal apresenta o cenário da desigualdade social geradora de violências diversas. Serão temas convergentes neste sentido, a pobreza, a criminalidade, o tráfico, a ausência do Estado e as condições mínimas de sobrevivência.



marginal” protagonizado por escritores da periferia por entender que os mesmos retomam “temas caros às teorias sociais como marginalidade, periferia e relação entre criação literária e realidade social” (id., p.70)

A discussão da literatura na atualidade, particularmente o que se tem visto em torno de prosas que lidam com os problemas do país, faz retomar o que Walter Benjamin num ensaio datado de 1934, intitulado *O autor como produtor*, propõe como reflexões produtivas no campo literário. Muito além do debate entre forma e conteúdo, interessa a Benjamin e à literatura, se assim podemos dizer, o tratamento dialético que se pode dar a ela, situando-a em contextos sociais vivos (BENJAMIM, 1934, p.122).

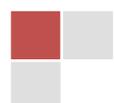
Concentremo-nos também, ao modo de Benjamin, a perguntar como as obras nesse movimento marginal, detidamente as do autor Ferréz, se situam dentro das relações de produção da época a que representam? Ao que parece, as obras marginais periféricas,

“além de conformar uma linguagem e um tom próprios, cumprem uma função que extrapola o âmbito estritamente literário, constituindo um fator de mobilização e organização da vida da comunidade, tendo em vista um projeto de transformação social”. (OLIVEIRA e PELLIZARO, 2013).

Escrever passa a não designar somente o exercício espiritual e simbólico, mas, também um ato de participação direta incitando o leitor a se converter num agente dessa transformação.

Os escritores marginais contemporâneos, pelo interesse ávido que têm pelo real, ao tematizarem seu cotidiano violento, querem colocam em questão a cultura da periferia e acima de tudo inscrever na história um grupo antes silenciado, dando-lhe voz própria. Essa literatura que nasce na periferia dos grandes centros urbanos brasileiros é protagonizada também pelos moradores destes espaços. Como coloca Silveira (2005), “através da representação do mundo da periferia e da linguagem empregada por seus representantes, esta literatura busca afirmar a identidade e a particularidade do espaço de que provém” (id., P.36).

Muito embora a temática da periferia seja uma característica bastante presente nos dias de hoje, ela não é exclusividade da contemporaneidade. Vários estudiosos e teóricos defendem que no Brasil o escritor sempre foi sujeito do discurso sobre o pobre e o excluído da sociedade brasileira. Pois, “num país marcado por tantas desigualdades sociais, não é de se estranhar que os escritores nacionais comprometam-se com o tema da pobreza” (OLIVEIRA E PELLIZARO, 2013).



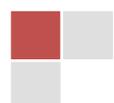
É o caso de escritores como Gregório de Matos que em sua Lira Maldizente, retrata a condição colonial do Brasil. Castro Alves que fala do horror e indignidade a que são submetidos os negros. Oswald de Andrade que na peça *O rei da vela* (1933) trata da situação de dependência econômica do Brasil em relação ao capital estrangeiro. Ferreira Gullar que nos seus poemas de Cordel aborda temas como a falta de alternativas de quem vive na favela. Outros autores como Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus e João Antônio, pela condição social em que vivem, marcam na literatura que ensejam uma posição de dentro, do ponto de vista da periferia e dos excluídos.

Ferréz - escritor paulistano com o qual atemos nossas pesquisas em torno dessas narrativas com a temática da periferia urbana - a seu tempo, entende o projeto da literatura marginal como a busca de um lugar na série literária para aqueles que vêm da margem. Para o autor, o movimento marginal busca dar espaço ao povo da periferia. É o que defende em seu texto de abertura à Edição da Revista Caros Amigos sobre Literatura Marginal. E “contra os vários atentados a que o Brasil historicamente expôs e vem expondo seu povo - escritores marginalizados, doutrinação dos índios, escravização dos irmãos africanos, massificação e alienação da periferia” - Ferréz enfatiza que as obras literárias marginais trazem uma linguagem e um tom próprios e se constituem num fator de mobilização e organização da vida da comunidade.

(...) para nos certificar de que o povo da periferia\ favela\ gueto tenha sua colocação na história e não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país (...) Literatura Marginal vem para representar a cultura autêntica de um povo composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. E temos muito a proteger e a mostrar, temos nosso próprio vocabulário que é muito precioso, principalmente num país colonizado até os dias de hoje, onde a maioria não tem representatividade cultural e social. (FERRÉZ, 2001)

A literatura assim produzida por escritores das periferias, podemos nos arriscar a dizer, possibilita um novo modo de pensar a pobreza assim como traz também indagações importantes sobre a posição do autor e o papel da literatura como ferramenta de ação coletiva. Érica Peçanha compartilha com essa afirmativa acrescentando que “ao reafirmar suas características biográficas e socioeconômicas nos textos, os escritores não só reportam o leitor ao entendimento da relação direta entre experiência social e produto literário como reforçam uma certa identidade social, artística e cultural” (NASCIMENTO, 2005, p.27).

No romance *Manual prático do ódio*, onde atemos nossas indagações, o que se vê, é o uso de uma linguagem característica da fala dos moradores da periferia. Nessa ficção marginal, o criador do universo ficcional ao mesmo tempo em que compartilha das situações



vividas pelas personagens também se utiliza de seu código linguístico e práticas simbólicas, tornando a narrativa uma representação mais próxima da realidade narrada. Como expressão cultural dos subalternos, a ficção de Ferréz está “dotada de uma linguagem própria que proporciona aos seus escritores a possibilidade de representar, exaltar e denunciar a realidade de seu mundo” (SILVEIRA, 2005, p.33).

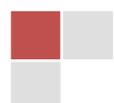
Há uma inovação nas formas de expressão e nas técnicas de escrita que permitem a estas narrativas uma aproximação maior com o objeto narrado adentrando-a num outro tipo de realismo. Esse novo realismo característico na literatura contemporânea “se expressa pela vontade de relacionar a literatura e a arte com a realidade social e cultural da qual emerge, incorporando essa realidade esteticamente dentro da obra e situando a própria produção artística como força transformadora” (SCHOLHAMMER, 2011, p.54).

(...) reinventar as formas históricas do realismo literário numa literatura que lida com os problemas do país e que expõe as questões mais vulneráveis do crime, da violência, da corrupção e da miséria. Aqui, os efeitos de ‘presença’ se aliam a um sentido específico de experiência, uma eficiência estética buscada numa linguagem e num estilo mais enfáticos e nos efeitos contundentes de diversas técnicas não representativas de apropriação dessa realidade. O uso das formas breves, a adaptação de uma linguagem curta e fragmentária e o namoro com a crônica são algumas expressões da urgência de falar sobre e com o ‘real’. (SCHØLLHAMMER, 2011, p. 14-15).

Gomes em *A cidade, a literatura e os estudos culturais: do tema ao problema* (2009) vai também tratar a respeito “do falar sobre e com o real” na perspectiva da modernidade. Para o autor, a cidade se torna na modernidade uma questão fundamental. Como pólo de atração e repúdio a paisagem da cidade que outrora fora um traço forte para as vanguardas históricas do início do século XX, passa a ser objeto de debate pós-moderno. Esse debate, no campo da literatura é experimentado por narrativas que cenarizam “em suas grafias urbanas, as transformações da cidade, testemunhando e documentando o processo de modernização excludente instaurado no Brasil”. (Ibid, p.27)

É neste contexto que a escrita de *Manual prático do ódio* traz, associada ao sentimento de ódio, o que é elencado como seu maior causador no enredo, o capitalismo. E neste eixo, são construídas histórias cujo cenário que se passará a ver está repleto de violência nas suas mais variadas formas. Quais sejam: alienação, preconceito, discriminação, intolerância, exclusão, segregação, autoritarismo, criminalidade, violência linguística, moral, entre outros.

Como o próprio autor caracteriza, a narrativa é, com uma linguagem agressiva e contundente, o relato de vida de Lúcio Fé, Aninha, Régis, Celso Capeta e Neguinho da Mancha na Mão, retratados e aproximados, pela disseminação do ódio como o sentimento real



de uma sociedade competitiva, levado às últimas consequências no contexto da periferia de São Paulo. “*Manual prático do ódio* incomoda e assume-se como uma possível arma contra o distanciamento social construído pela escravidão e pelo capitalismo” (FERRÉZ, 2014). É o que se depreende do excerto abaixo:

O Estado protegia a sociedade contra delinquentes, mas para Régis o certo seria aceitar que ele e os que conhecia eram delinquentes por necessidade, porque queriam também participar das melhores coisas da vida, afinal sempre sentia que o pior não era não ter, e sim saber que nunca teria, vários carros, uns com adesivos, “direito”, “odontologia” e embaixo o nome da faculdade, Régis sentia-se um herói, estava jogando certo no jogo do capitalismo, o jogo era arrecadar capital a qualquer custo, afinal os exemplos que via o inspiravam ainda mais, inimigos se abraçavam em nome do dinheiro na Câmara Municipal e na Assembléia Legislativa, inimigos se abraçavam no programa de domingo pela vendagem do novo CD, os exemplos eram claros e visíveis, só não via quem não queria (...)

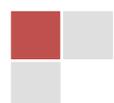
Régis sabe que no fundo os ricos torcem pela degradação, porque eles reinam na miséria, eles sabem administrar as dificuldades, eles acham que Deus é um grande empresário, o diabo eles julgam como um ex-sócio fracassado, os anjos a seus olhos são representantes comerciais, o pobre é um brinquedo de alma pecadora que olha Jesus crucificado na cruz todo machucado e se identifica com seu sofrimento. (FERRÉZ, 2014, p.158-160)

Através do romance de Ferréz, poder-se-á pensar aqui que essas narrativas contemporâneas, apostam em certos elementos textuais ao falar do cotidiano das periferias. O que nos permite pensar nas características que as coloca num realismo que, conforme pensa Schøllhammer, não pretende ser mimético nem propriamente representativo. Nesta escrita há a conciliação de duas vertentes da história literária brasileira: a vertente modernista e experimental e a vertente realista e engajada. A opção por certo excesso de realismo, que dilui ainda mais as fronteiras entre ficção e realidade, torna claro o jogo referencial e a estética de cunho realista justamente por seu tom testemunhal¹¹⁹, condicionando nosso olhar sobre o narrado.

Ao lado do excesso de realismo, “ultrarrealismo” ou “realismo feroz” pensado por Antônio Cândido, outra característica presente nessas prosas é a temática da violência. Na literatura produzida no Brasil, sempre esteve presente a relação entre literatura e violência social e/ou literatura e marginalidade. Na atualidade essa característica se faz aparecer de forma mais brutalista.

O que vale é o Impacto, produzido pela Habilidade ou pela Força. Não se deseja emocionar nem suscitar contemplação, mas causar choque no leitor (...), por meio de

¹¹⁹ Ao dedicar-se à defesa das causas e experiências dos oprimidos nos seus textos, o que passa muitas vezes por sua própria experiência como morador da periferia, Ferréz deixa evidente o que se pode designar como uma escrita de testemunho, pois que se coloca a si mesmo como sujeito da realidade sobre a qual escreve.



textos que penetram com vigor mas não se deixam avaliar com facilidade (CANDIDO, 1987, p.214).

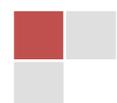
A violência aparece como a urgência e a dominação com que o trágico surge numa sociedade tão marcada por extremos de globalização, tecnologia crescente e desigualdades sociais. Narrativas cujo foco é o ambiente urbano das grandes cidades com suas disputas e conflitos (centradas na violência e na cidade) inscrevem na trama um mal-estar existencial que caracteriza as crises e conflitos de “sujeitos sociais cindidos, despedaçados, desenraizados, marginalizados, excluídos, abandonados à deriva, expostos a uma sem ordem de violência e\ou a uma vida cotidiana burocrática e impessoal”. (BRANDILEONE e OLIVEIRA, 2014, p.26)

A tentativa seria configurar os sinais da cidade e de seus habitantes-personagens a fim de compor a falta de sentido da vida contemporânea. O resultado desta tentativa, no âmbito da ficção, muito mais que o aprisionamento à representação da pobreza e de seus consequentes, é a presença da fragmentação narrativa, de histórias que se cruzam, numa verdadeira instauração do caos, que também associado aos personagens, retrata-os cada vez mais problemáticos, “anti-heróis em dissonância com o mundo”. (id., p.25)

Mais que dedicar-se à defesa das causas e das experiências dos oprimidos, Ferréz se lança a uma escritura de testemunho e, a exemplo de escritores como João Antônio, Máximo Gorki e Plínio Marcos, emoldura sua literatura sob a forma de resistência¹²⁰, dedicado a tornar visível a voz periférica na qual o próprio excluído narra a sua história e a de seu povo. Em Ferréz vemos assim como em Graciliano Ramos e mesmo em Rubem Fonseca, bem marcada a presença dessa literatura de resistência. Resistência à amnésia histórica e social e também na defesa de uma prática política do texto artístico.

Terry Eagleton discute sobre essas formas do romance na modernidade, quando trata de Lukács e a forma literária que o teórico propõe. O que veremos em Lukács é o entendimento de um gênero literário não como o resultado direto da inventividade de autores e da evolução isolada da forma, e sim como um resultado de formas sociais de produção e de consumo de um dado momento histórico.

¹²⁰ Santos e Fux em *Litera-Rua: a cultura da periferia em Capão Pecado*, de Ferréz (2013) dizem, a respeito de narrativas que tratam de pobreza, que estas em sua maioria adotam um tom de protesto ou desabafo, que pode soar agressivo a nós, circunscritos à sociedade instituída. E afirmam: “Para os outsiders, trata-se de um mecanismo de resistência, ou ataque – uma reação à segregação e/ou à desigualdade social, nas quais se veem como vítimas, ou injustiçados”. Para Santos e Fux a violência do discurso presente nestas prosas reside nas subversões à norma culta da língua, que podem até agredir nossos olhos e ouvidos, assim como os palavrões e as gírias, idioletos que fazem parte da cultura dos guetos e dos pobres, classificados, muitas vezes, como falta de cultura. Aqui a palavra ganha força e representa uma cultura subjugada, recalçada pelo status quo.



Numa sociedade em que o geral e o particular, o conceptual e o sensual, o social e o individual são cada vez mais dissociados pelas “alienações” do capitalismo, o grande escritor une-os dialeticamente numa totalidade complexa. A sua ficção espelha assim, de forma microscópica, a totalidade complexa da própria sociedade. Fazendo isto, a grande arte combate a alienação e fragmentação da sociedade capitalista, projetando uma imagem rica e multifacetada da integridade humana. (EAGLETON, 2011, p.48)

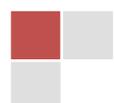
O empreendimento narrativo de Ferréz e as construções de grande parte de seus personagens, abeira-nos de alguns aspectos do romance que auxiliam no entendimento do gênero como uma forma de reflexão sobre a condição humana dentro de uma sociedade capitalista. Seu texto é uma dessas narrativas residuais, que tratam de pobreza, e, apropriando-se da esfera literária utiliza a ficcionalização como pretexto para refletir valores ideológicos e sociais vigentes em nosso século.

O narrador na obra parece não se conter e se intromete na história, analisa as ações de seus personagens, nos fala diretamente sobre eles. Faz-nos nesta medida concordar que a literatura assim apresentada torna-se quase um ensaio filosófico, psicológico, “uma narração extremamente analítica, que fazendo uma pausa na ficção, se mostra direta, sem a menor disposição de esconder suas opiniões por detrás da fantasia” (MARTINS, 2012, p.259). O realismo feroz de Antônio Cândido materializa-se no ódio que está presente no decorrer de todo o texto como chave da narrativa, não só como sentimento dos personagens da trama em seus variados eixos, como também na forma de escrita do próprio narrador.

O escritor agride o leitor tanto pelos temas que escolhe quanto pelos recursos técnicos empregados. Ao narrador, onisciente, cabe falar do ponto de vista do sujeito pobre e formado pela cultura de massas, compartilhando do ódio com suas personagens e, se não compactua com ele algumas vezes, ao menos tenta compreendê-lo. É o que se pode ver no excerto que segue:

(...) Régis via os homens e as mulheres sentados no sofá, os flashes do monitor, rostos sofridos e concentrados na imagem da TV.

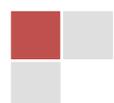
A maioria das casas daquela rua não tinha quintal, a sala ficava de frente para a rua, fazia muito tempo que ele não passava por ali a pé, (...) logo começaram a pingar forte gotas de chuva, as gotas grossas já caíam em demasia, as portas e janelas se fechando, as crianças abandonando as brincadeiras, Régis continuou andando calmamente, estava com o pensamento livre, notou a criança olhando as portas, outras subindo nas lajes para recolher as roupas do varal, a chuva molhava a pele de Régis, que começou a pensar no que se transformara sua vida, uma reprise de traições em que o ator principal era ele, e apesar da boa representação havia fracassado no teste da vida. (FERRÉZ, 2014, p.254-255)



O movimento marginal ao qual Ferréz se insere para discutir através da ficcionalização valores ideológicos da sociedade capitalista, leva ao mesmo entendimento que o teórico Lukács tem sobre a literatura, qual seja a de mostrar o homem dentro de sua realidade concreta, individual e social ao mesmo tempo. “A tarefa do romance no período da edificação do socialismo consiste em recuperar concretamente a astúcia do desenvolvimento histórico, a luta pelo homem novo e pela extirpação de toda degradação humana”. (LUKÁCS, 1999, p.117).

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. (1985). O autor como produtor. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <http://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf>
- BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. *A narrativa brasileira no século XXI: Ferréz e a escrita do testemunho*. Navegações, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 23-30, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/14250/11958>> Acesso em: 05 de janeiro de 2015.
- CANDIDO, A. A nova narrativa. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987. p. 199-215.
- CHAVES, L. H. et all. O ódio na prática – reflexões acerca da narrativa Manual prático do ódio de Ferréz. In: *Baleia na rede. Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura*. Vol. 1. N. 7, Ano VII. Dez. 2010. FFC\UNESP. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1498>> Acesso em: 26 de julho 2014.
- EAGLETON, T. *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FERRÉZ. *Manual prático do ódio*. 1 ed. São Paulo: Planeta, 2014.
- _____. *Caros Amigos\ Literatura Marginal: a cultura da periferia – Ato I*. SP. Ago. 2001.
- GOMES, R. C. A cidade, a literatura e os estudos culturais: do tema ao problema. In: *Ipotesi: revista de estudos literários*, Juiz de Fora, v. 3, n. 2 - p. 19 a 30. 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/A-CIDADE-A-LITERATURA-E-OS-ESTUDOS1.pdf>> Acesso em: 10\01\2015.
- LUKÁCS, G. *O romance como epopéia burguesa*. Trad. Letizia Zini Antunes. Revista Ad Hominem. São Paulo. Estudos e Edições Ad Hominem, n 1, p. 87-136, 1999.



MARTINS, T. Notas sobre o romance e sobre a teoria do romance: a questão da condição humana em um gênero que ainda vive. In: *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 04, nº 02, ago/dez, 2012.

NASCIMENTO, E. P. *Literatura marginal – os escritores da periferia entram em cena*. 2006. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social – Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.edicoestoro.net/attachments/057_LITERATURA%20MARGINAL%20-%20OS%20ESCRITORES%20DA%20PERIFERIA%20ENTRAM%20EM%20CENA.pdf>

_____. Por uma interpretação socioantropológica da nova literatura marginal. In: *Plural – Revista de Ciências Sociais*. V. 12. São Paulo 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/75670/79222>> Acesso em: 26 de julho 2014.

OLIVEIRA, R. P.; PELLIZARO, T. Alessandro Buzo e o engajamento literário da periferia. In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. N. 41. Brasília Jan/June 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000100007&script=sci_arttext>
Acesso em: 26 de julho 2014.

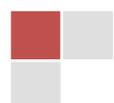
SANTOS, D.; FUX, J. Litera-Rua: a cultura da periferia em Capão Pecado, de Ferréz. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. no.41 Brasília Jan./June 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182013000100006&script=sci_arttext>
Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

SCHOLLAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpaginapessoal.utfpr.edu.br%2Fmhlma%2FSCHOLLHAMMER-%2520Karl%2520Erik%2520-%2520Ficcao%2520brasileira%2520contemporanea.pdf%2Fat_download%2Ffile&ei=yDVU6pFioGiBOOpNgO&usq=AFQjCNHqLtrJnOxQmj7NlpvdW07ZNivegg&bvm=bv.71778758,d.cGU> Acesso em: 26 de julho 2014.

SILVEIRA, E. P. Manual prático do ódio: a ficção de um subalterno. In: *Ideias. Revista do curso de letras*. UFSM. Ideias - 22 - Jul/Dez 2005. Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Arquivos%20em%20PDF%20rev%2022/manual%20pratico%20do%20odio.pdf>> Acesso em: 26 de julho 2014.



História, sensibilidade e imaginação: o mito da cidade com corpo de atleta e mente de musa

José Wellington de Oliveira Machado¹²¹



Deusa Olímpica (1969) e Coruja (1973)

Imagens pictóricas, discursos poéticos e lendas são representações do mundo que se oferecem ao historiador como portas de entrada ao mundo das sensibilidades da época que as engendrou (...) Seja como confirmação, negação, ultrapassagem, transformação, inscrição de um sonho, fixação de normas e códigos, registro de medos e pesadelos, exteriorização de expectativas, a arte é um registro sensível no tempo, que diz como os homens representavam a si próprios e ao mundo (PESAVENTO, 2002, p. 57).

Esse artigo, intitulado “História, sensibilidade e imaginação: O mito da cidade com corpo de atleta e mente de musa”, faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como recorte a cidade de Limoeiro do Norte – CE entre os anos de 1940 e 2010. Na primeira parte dessa baliza temporal analisei (na dissertação) como a Igreja Católica, através da Diocese e do bispo Dom Aureliano Matos, construiu uma utopia te(le)ológica (décadas de 1940 e 1950). Na segunda parte, ainda em construção, analisarei como os memorialistas, os poetas e outros artistas alimentaram (na última década do século XX e na primeira do século XXI) uma mitologia da idade de ouro, que tem como base o passado (uma idealização d’ “O Limoeiro de Dom Aureliano Matos”). Mas, entre as duas primeiras e as duas últimas décadas do recorte temporal existem trinta anos de História, de onde surgem discursos (fontes) que ajudam a entender como se construiu a identidade (ou o imaginário social) limoeirense.

Foi dentro desse trintênio (décadas de 1960, 1970 e 1980) que o bispo Dom Aureliano Matos morreu (1967) e “(re)nasceu” (no sentido metafórico) através dos primeiros rabiscos dos memorialistas, dos poetas e de outros artistas. Foi exatamente nesse período (entre 1969 e

¹²¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrando, bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP e integrante do grupo de pesquisa *História e documento: reflexões sobre fontes históricas*. E-mail: wellingtonpet@gmail.com.



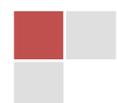
1981) que a pintora, escultora e pianista Márcia Maia Mendonça construiu a escultura da “Deusa Olímpica” (1969), o quadro “O Jaguaribe” (1969), o retrato de Dom Aureliano Matos (1970), a “Coruja” (1973) e a estátua de Dom Aureliano Matos (1980). Foi também nessa época que ela fez a restauração do altar-mor da Igreja Matriz (1980) e o quadro de Nossa Senhora da Conceição, que fica no teto da Catedral (1981). Todas essas obras de artes, assim como a autora, serão analisadas ao longo da dissertação. Para este artigo selecionei algumas fontes (esculturas e pinturas) que ajudaram-me a pensar sobre o mito da cidade com corpo de atleta e mente de musa.

O mito da cidade com corpo de atleta e mente de musa

A escultura da “Deusa Olímpica” (1969), que foi construída em uma das salas da Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte, foi colocada no cruzamento da rua Coronel Serafim Chaves com a Avenida Santos Dumont, que hoje é conhecida como Avenida Dom Aureliano Matos, sendo substituída pela estátua do primeiro bispo da cidade que também possui este nome. O monumento, que mostra uma mulher seminua com as mãos levantadas e segurando uma espécie de “disco olímpico”, com os seios amostra, nos faz lembrar, de maneira direta ou indireta, a sociedade e a mitologia greco-romana, é uma referência aos jogos olímpicos e aos deuses olímpicos, a uma época em que as pessoas cultuavam os deuses através das festas, dos jogos, das competições e dos corpos.

Entretanto, como lembra Sandra Pesavento (2002, p. 57), as artes/fontes falam mais “sobre seu momento de feitura” do que “sobre o tempo do narrado ou figurado”. A principal pergunta que devemos fazer não é: “Como eram os jogos olímpicos na Grécia Antiga?” É: Porque uma escola de origem católica do interior do Estado do Ceará organizou, em 1965, uma versão estudantil das olimpíadas? Porque o padre/diretor encomendou (em 1969) uma estátua da deusa olímpica? Essas perguntas ajudam a problematizar o “momento da feitura”. Mas, uma estátua como essa não é construída apenas com as matérias-primas do presente, é por isso que a primeira pergunta que foi feita também é importante, para estudar o período em que a estátua foi construída é preciso conhecer (também) o tempo do narrado ou do figurado.

A análise da obra de arte não se refere (apenas) a parte física ou estética, é necessário perceber a dimensão simbólica. As pessoas de cada presente se apropriam das representações do passado e/ou do futuro para construir um mundo habitável, uma colcha de retalhos temporais, costurada com as linhas e com as agulhas da imaginação e da criatividade, uma espécie de artesanato, um jogo de cama, mesa e banho, que protege, alimenta e enxuga os

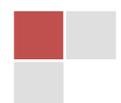


sentidos. Uma oficina de arte e de sonhos que possui uma função poética, estética, política e prática.

A escultura da deusa olímpica, por exemplo, foi criada para representar os(as) atletas na versão limoeirense das olimpíadas. Mas, essa relação entre representação feminina e jogos olímpicos é muito complicada. Por um lado, a imagem de uma mulher sendo usada para representar as competições pode causar estranhamento, as “mulheres de Atenas”, assim como de outras polis gregas, não eram consideradas cidadãs. Como o próprio nome indica, a estátua faz referência as deusas, que segundo a mitologia, faziam parte do panteão de deuses do Monte Olimpo e eram cultuadas no Santuário de Olímpia no período que convencionamos chamar de jogos olímpicos. Por outro lado, não podemos restringir a análise à antiguidade, a Deusa Olímpica local foi pensada e construída através do Colégio Diocesano Padre Anchieta e da Escola Normal Rural, que eram, respectivamente, de origem integralista e católica. As mulheres do Vale do Jaguaribe, ao contrário das mulheres da Grécia Antiga, podiam (e podem) participar das competições.

Por que os organizadores das Olimpíadas (1969) encomendaram a estátua de uma deusa olímpica? Por que uma Faculdade de Educação, criada no interior do Ceará, colocou em suas dependências o quadro de um animal com um livro e uma ampulheta? As duas obras de arte possuem, ao mesmo tempo, uma função estética e simbólica. O quadro da “Coruja” (1973), tem como foco a imagem da referida ave e de um livro, que aparecem em primeiro plano, e de uma ampulheta, que aparece em segundo plano. O cenário da pintura é a escuridão, como se o animal e os objetos estivessem no breu da noite e fossem iluminadas por um foco de luz, ou como se a própria coruja fosse bioluminescente (como os vagalumes) e/ou o livro e a ampulheta fossem luminescentes (objetos que emitem luz). É como se eles representassem um feixe de luz no meio da escuridão, a lucidez em meio a obscuridade.

As duas obras de artes fazem referência ao imaginário greco-romano, a pintura lembra, por exemplo, a deusa Athena (na Grécia) ou Minerva (em Roma), que tinham como um de seus símbolos a coruja, que representa a metáfora da vigilância, da observação, da curiosidade, da sabedoria, da justiça e da luz. Mas, por que o animal e os objetos estão no meio da escuridão? Qual é a relação entre a cena, o imaginário greco-romano e o momento de sua feitura? Qual é a mensagem que a Faculdade de filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) queria passar através da obtenção dessa pintura? Essa mensagem foi, de certa forma, respondida tempos depois, pelo seu primeiro diretor, Pe. Misael Alves de Sousa: “as sementes confiadas a terra generosa do estudo e da educação dos jovens se transformam em luz, para iluminar-lhes os passos pelos caminhos que hão de trilhar na vida” (MALVEIRA,

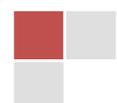


2005). A FAFIDAM, assim como a coruja e os objetos do quadro, foram criados para representar a luz no meio da penumbra, como se quisessem mostrar um caminho (através do conhecimento). É como se as imagens luminosas representassem a própria instituição.

A imagem da deusa olímpica, da coruja e da ampulheta, fazem parte de um imaginário eurocêntrico que remete a antiguidade, uma mitologia e uma filosofia (dita universal) que possui milhares de anos, uma tradição de símbolos que foi (re)significada nos séculos posteriores, chegando ao Brasil e ao interior do Estado do Ceará com novas roupagens. Mas, não podemos discorrer sobre a história da obra sem falar (minimamente) da autora. Marcia Maia Mendonça (que na época se apresentava como Márcio) é afilhada de um padre (Monsenhor Otávio de Alencar Santiago), foi criada dentro da Igreja Católica, estudou (na década de 1960) e trabalhou (na década de 1970) no Colégio Diocesano Padre Anchieta, uma escola que foi idealizada pelo bispo Dom Aureliano Matos e dirigido, décadas depois, por Padre Francisco de Assis Pitombeira, um dos idealizadores das Olimpíadas Estudantis Jaguaribanas e, posteriormente, gestor da FAFIDAM. As duas obras, como veremos mais a frente, estão relacionadas com os jogos estudantis e com a Formação de Professores.

Existem pontos de intersecção entre a Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte, o Colégio Diocesano Padre Anchieta, a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, as pinturas e esculturas de Márcia Maia Mendonça e as atividades educacionais, religiosas, esportivas e culturais de Padre Francisco de Assis Pitombeira. É possível encontrar uma espécie de ponte entre os conhecimentos ditos universais, as instituições de educação (onde eles estudaram e/ou trabalharam) e a subjetividade do vigário e da artistas, que conheceram essas mitologias e essas filosofias (greco-romanas e católicas), através desses e de outros espaços (como o seminário de Fortaleza e a Escola de Belas Artes do Recife que ajudaram, respectivamente, na formação do padre e da artífice).

No caso de Limoeiro do Norte (década de 1940 e 1950), essa formação acontecia através do Colégio Diocesano Padre Anchieta (exclusivo para homens), da Escola Normal Rural e do Patronato Santo Antônio dos Pobres (exclusivos para mulheres). Nas três instituições existia uma preocupação com o corpo e com a mente, o que nos faz lembrar mais uma vez as filosofias e as mitologias greco-romanas, que também estavam relacionadas com a mente e com o corpo. Em ambos os casos, na Grécia Antiga e no “Limoeiro de Dom Aureliano Matos”, é possível perceber uma aproximação das pessoas com as pessoas e das pessoas com os(as) deuses(as) (ou com um Deus) através das competições e das confraternizações olímpicas. Não é por acaso que o símbolo do septuagenário do Colégio Diocesano (1942-2012) carrega uma cruz amarela, um livro e uma argola de arcos que



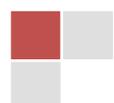
representam os jogos olímpicos. Não é por coincidência que a bandeira e o brasão da Escola Normal de Limoeiro do Norte possuem uma tocha olímpica e um livro. Em ambos os casos temos a representação do uso do corpo e da mente através das imagens.

Outra possibilidade de interpretação, que não exclui a primeira, vem da História do Brasil Republicano, dos acontecimentos das décadas que antecedem a construção da escultura (1969) e do quadro (1973). Essa preocupação com o corpo e com a mente, com as práticas esportivas e com os rituais da família, da pátria e da religião, remetem a Era Vargas, quando o discurso do estado se confundia com o discurso da Igreja Romanizada (RÉGIS, 2002, p. 26). Foi nesse período que parte dos coronéis e dos padres de Limoeiro do Norte construíram uma aliança com o Coronel Franklin Chaves, chefe do integralismo na região do Vale do Jaguaribe) e idealizador da Escola Normal Rural.

O movimento integralista, assim como a igreja católica, sabia da importância política da educação, é por isso que eles criaram as “escolas integralistas” (1934-1937) e a Escola Normal (1938). Foi nesse período que eles valorizam, por exemplo, os rituais de juramento, o recrutamento de novos militantes, as discussões doutrinárias, os cultos aos “heróis exemplares”, as vestimentas, os desfiles em praça pública, os comícios (de seus partidos políticos), as festas (do calendário integralista) e a defesa intransigente do lema “Deus, pátria, família”. A maior parte dessas atividades estavam voltadas exatamente para a formação (ou “fôrmação”) das mentes e dos corpos (REGIS, 2002, p.33).

Os integralistas de Limoeiro do Norte mesclavam integralismo, catolicismo e coronelismo, misturando educação formal (das escolas) com educação informal e não formal (de cunho coronelista e/ou religioso), combinava educação da mente com educação dos corpos, formação dogmática com formação militar, estratégia de alfabetização com estratégia de preparação moral, cívica e física (REGIS, 2002, p. 63). Essa maneira de pensar era recorrente na década de 1930, fazia parte do pensamento conservador da época, principalmente da Igreja Católica.

Foi através desses movimentos que o bispo Dom Aureliano Matos colocou em prática (nas décadas de 1940 e 1950) o seu projeto de sociedade, criando uma série de instituições que faziam parte da educação (escolas), do sacerdócio (seminário), da comunicação (rádio), da saúde (maternidade), do direito (comarca), da segurança (tiro de guerra), etc. Mas, como o próprio bispo destacou nas suas últimas cartas pastorais (1965), a sociedade (assim como ele) passava por transformações (físicas e culturais). Os memorialistas, décadas depois, relacionaram esses acontecimentos com a quebra dos valores locais, com a ruptura da noção



tradicional de tempo, com a erosão da noção tradicional de espaço e com a crise das instituições (família, igreja escola, etc).

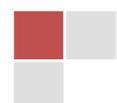
O resultado dessas marcas apareceram no rosto (geografia) do município, a maior parte dos territórios que até meados do século XX pertenciam a Limoeiro do Norte estavam (a partir de 1957) independentes, haviam se transformado em municípios autônomos (São João do Jaguaribe, Tabuleiro do Norte e Alto Santo, instalados entre 1958 e 1959). Essas transformações, que começaram no final da década de 1950 e continuaram na década de 1960, coincidiram com o arrombamento do açude Orós, que aparece nas memórias como um marco temporal. O alagamento da cidade, o desmoronamento das arquiteturas urbanas e a modificação das infraestruturas educacionais coincide com a destruição causada pelo tempo e pelas circunstâncias históricas, pelas mudanças geográficas, econômicas, políticas e culturais.

De um lado aparece a força das águas, que destrói o que encontra pelo caminho, derrubando os casarões antigos, os “cata-ventos de madeira, as oiticicas, os pomares e as carnaúbas, raspando “as terras de aluvião consideradas como adubo natural, transformando as águas numa sopa, que vai alimentar as ribanceiras submersas” (LIMA, 1996, p. 479); de outro aparece a força do tempo, que também pode (ou não) destruir o que encontra no caminho, raspando as estruturas tradicionais da política, da família e da religião. Essa tragédia foi descrito por Lima da seguinte maneira:

Baixa um imenso silêncio sobre o Vale destroçado (...) Após a inundação, Limoeiro nunca mais voltou a ser o imenso pomar regado pelos cata-ventos que emergiram, às centenas, por entre as copas das carnaubeiras. Ficou a memória do desastre como a do dilúvio bíblico. As águas destruíram o bucolismo da antiga paisagem, deixando, nas várzeas, as ruínas dos velhos casarões coloniais. O Prof. Antônio Nunes Malveira comentando o fato, exclama: “O povo sepultou na ampulheta do tempo a poesia dos cata-ventos” (LIMA, 1996, p. 479-480).

Ao olhar para esse recorte (de destruição), encontramos uma cidade em silêncio, destroçada, engasgada com a própria dor. Mas, ao olhar atento para esse período, ampliando o recorte temporal, percebemos que o luto (que supostamente deixava as pessoas “sem palavras”, “sem cor”, “sem pique”, sem força para “fazer artes”) foi substituído pela luta (das palavras, das cores, dos jogos e das artes). Ao invés do “imenso silêncio” (da impotência), surgiu uma “imensa fala” (potente, fállica), uma série de pequenas falas que parecem construir uma fala só. Foi a partir desse período, década de 1960, que começou a surgir o que chamamos hoje de imaginário social limoeirense.

Foi depois da inundação (causada pelas águas e, principalmente, pelas mudanças) que os pomares, os cata-ventos, as carnaubeiras, as igrejas, os coronéis, os padres, o bispo, etc,

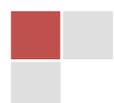


começaram a emergir (através das palavras, das ações, das memórias, das poéticas e das artes). As “águas” que jorraram desse grande açude que chamamos de “anos 60” não destruíram o bucolismo da antiga paisagem, elas ajudaram a construí-lo. As pessoas não sepultaram “a poesia dos cata-ventos” na “ampulheta do tempo”, pelo contrário, elas usaram a “ampulheta do tempo” para inventar os cata-ventos e a poética dos cata-ventos para inventar o tempo. As águas não destruíram as atividades culturais, políticas, educacionais, esportivas e religiosas que educavam o corpo e a mente nos antigos internatos, elas ajudaram a (re)inventá-las através das práticas discursivas e não discursivas.

Foi nesse período (década de 1960) que Padre Francisco de Assis Pitombeira, Aécio de Castro e José Nilson Osterne idealizaram as Olimpíadas Estudantis Jaguaribanas, que aconteceram em 1965, na quadra do Colégio Diocesano Padre Anchieta. Foi por ocasião da primeira (1965), da segunda (1966) e da quinta (1969) olimpíada que a quadra foi ampliada e foi por causa desta última (1969) que a escultora Márcia Maia Mendonça foi convidada para fazer a Deusa Olímpica. Foi dentro desse contexto que nasceu o discurso da “Princesa do Vale”, da cidade vencedora (capaz de organizar e de vencer as olimpíadas), foi nesse momento que começou a surgir o mito da suposta realeza, da cidade com corpo de atleta, sangue de nobreza e mente de musa.

O termo em si, foi criado por José Nilson Osterne (locutor e esportista) na Rádio Vale do Jaguaribe, entre 1965 e 1969, por ocasião dos jogos olímpicos (que ele próprio ajudou a organizar). O mais provável, levando em consideração as entrevistas que realizei por ocasião da monografia de graduação, é que tenha surgido em 1965 ou 1966, durante as duas primeiras olimpíadas, que foram planejadas e organizadas por integrantes do Colégio Diocesano e da Rádio Vale do Jaguaribe. Não é por acaso que o nome de José Nilson Osterne aparece em todas as etapas desse processo, ele participou da idealização, do planejamento, da organização e da transmissão dos jogos.

As rádios locais tinham uma importância política muito grande nesse período, a Rádio Educadora Jaguaribana (criada em 1962) ajudou a colocar em prática o MEB (Movimento de Educação de Base), que alfabetizava (através da emissora) as populações mais pobres, colocando a Diocese na casa das famílias da Zona Urbana e, principalmente, da Zona Rural. A Rádio Vale do Jaguaribe (criada em 1956), ajudou na operação que foi montada para informar a população sobre a situação do Açude Orós. Foi através dela que José Nilson Osterne e outros locutores intimaram as pessoas a se protegerem em lugares seguros. As duas rádios, através dos seus programas, das ações dos seus funcionários, chegavam aos lugares mais distantes do Vale do Jaguaribe, conquistando o carisma de parte da população. Não é por



acaso que o lema da Rádio Vale era “Rádio Vale do Jaguaribe, não há distância que nos separe”.

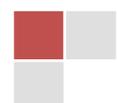
Existia, nesse período, uma repetição exaustiva da expressão Vale (Rádio Vale do Jaguaribe, Olimpíadas do Vale do Jaguaribe, Princesa do Vale do Jaguaribe). Mas, o que chama a atenção não é apenas isso, a palavra podia (e pode) ser usada em muitas ocasiões, ela se refere ao espaço geográfico em que tudo isso aconteceu. O que impressiona mesmo é que todos esses “Vales”, que circulavam na década de 1960, estavam concentrados em Limoeiro do Norte, a Rádio e os Jogos eram regionais, mas a sede era local.

O termo “Princesa do Vale” mostra exatamente isso, a superposição de duas escalas espaciais, colocando Limoeiro do Norte no centro da região. A conexão entre Colégio Diocesano, Olimpíadas Estudantis, Rádio Vale do Jaguaribe e Princesa do Vale possui um sentido eminentemente político. Essa expressão era utilizado pelos radialistas, pelos organizadores, pelos diretores e pelos próprios jogadores para legitimar o discurso das equipes vencedoras (em sua grande maioria de Limoeiro do Norte). A concorrência não estava relacionada apenas ao esporte, a transmissão não se referia apenas ao que acontecia em quadra, os comentários dos locutores iam além dos jogos, alimentavam o imaginário que era (e continua sendo) maior do que as Olimpíadas.

Se o intuito dos organizadores era “integrar todas as cidades do vale do Jaguaribe, incentivando os jovens a uma competição sadia” (OLIVEIRA; VIDAL FREITAS, 1997, p. 232), o resultado foi apenas parcial, pois, ao mesmo tempo em que congregou a juventude, gerou arraigados sentimentos de bairrismo, aumentando a rivalidade entre os municípios. O maior êxito da equipe organizadora e da rádio difusora não foi a integração, foi a projeção de Limoeiro do Norte como suposta Princesa do Vale.

Essa representação imagético-discursiva, que carrega a simbologia dos contos de fadas, dos príncipes e das princesas bonitos e encantados, dos objetos que parecem folheados de ouro, dos palácios da memória oficial, não existiu desde sempre. Esse castelo de palavras, que parece tão imponente, só começou a existir quando os “feudos” da Diocese e dos coronéis começaram a se desmanchar. “O Limoeiro de Dom Aureliano Matos” só começou a ganhar sentido quando Dom Aureliano Matos estava prestes a morrer, o imaginário só ganhou profundidade quando o bispo morreu, quando os memorialistas, os poetas e outros artistas perderam parte das suas referências. A maior parte dos discursos (sobre ele e sobre o município) só surgiram depois do seu sepultamento.

Foi nesse período, década de 1960, que apareceram os primeiros rabiscos da cidade com corpo de atleta e “DNA” de princesa, foi também nesta época que surgiu os primeiros

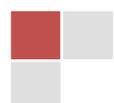


traços da cidade com mente de musa. O quadro da coruja, que foi exposto na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, representa a sabedoria. A imagem da coruja em cima de um livro com uma ampulheta atrás dela, representa a junção do imaginário greco-romano com a imaginação dos limoeirenses.

A FAFIDAM (1968), assim como a Escola Normal (1938), o Diocesano (1942) e o Seminário (1947), representam a dimensão da sabedoria. A diferença é que a Faculdade situa-se na transição entre os tempos/espacos da maioria dos “narradores” (construtores de dizeres) e os tempos/espacos do que é narrado (período de atuação de parte dos coronéis, dos padres e do bispo). É um símbolo do que Antônio Nunes Malveira (1998) chamou de “Limoeiro de Dom Aureliano Matos”, já que foi ele quem reivindicou essa instituição ao então Governador Cel. Virgílio Távora (que sancionou a lei em 1966). Mas, ao mesmo tempo ela simboliza o “Limoeiro” que não é mais de Dom Aureliano Matos, já que o bispo estava morto (1967) quando a aula inaugural aconteceu (1968).

A Faculdade de Educação, como era chamada no início, aparece na produção dos memorialistas como o ápice do projeto da Diocese, o auge de uma ideação que teria começado na década de 1930, com os padres, os comerciantes, os coronéis e os integralistas, e continuado na década de 1940, com a chegada do bispo Dom Aureliano Matos. Mas, ao mesmo tempo, a Faculdade simboliza a chegada das “ideias alienígenas”, das “pessoas de fora” (estudantes e professores), dos comportamentos exógenos, das práticas discursivas e não discursivas que rompem com o modelo de sociedade que foi idealizado por Dom Aureliano Matos na década de 1940 (MACHADO, 2007). Foi a partir desse momento que começou a surgir uma série de discursos, que lutam contra essas e outras mudanças. Não foram as heranças culturais que ajudaram a produzir os dizeres (apenas), foram os dizeres que produziram os significados dessa herança, foram eles que desenharam e/ou redesenharam (com muita imaginação poética) os “donos do testamento” e “a disposição testamentária”, foram os próprios memorialistas, os poetas e outros artistas, que construíram personagens, instituições, espacos e símbolos (através das suas artes).

Não estou negando, obviamente, que a Faculdade de Educação surgiu através do bispo, da relação entre a Igreja Católica e o Governo dos Coronéis, na época dos “anos de chumbo” da Ditadura Civil-Militar, quando as principais universidades do país estavam sendo fechadas. Os próprios memorialistas afirmam que foi um presente de aniversário (1965) solicitado pelo próprio aniversariante, por ocasião dos vinte cinco anos em que ele estava à frente da Diocese do Vale do Jaguaribe (Bodas de Prata – 1940 a 1965). Mas, a chegada de



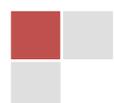
uma Faculdade no interior do estado também representa a presença de novas pessoas e de novos conhecimentos na cidade de Limoeiro do Norte.

As primeiras universidades, sejam elas Europeias ou Africanas, nasceram na Idade Média, eram “o baluarte da fé e da religião, instrumentos de poder nas mãos dos papas, dos fundamentalistas islâmicos, dos reis, dos prelados e das ordens religiosas. Funcionavam como arquiteturas da tradição, espaços privilegiados para manutenção de poderes milenares, baluarte de ideias que negavam ideias, uma instituição que podia (ou não) legitimar as inquisições e as guerras que excluía pessoas, grupos e sociedades diferentes. As grandes religiões monoteístas (Catolicismo e islamismo) estavam no centro das primeiras universidades (Universidade de Bolonha, na Itália/Europa, e Universidade de Timbuktu, no Mali/África).

Mas, a “Idade Média” não se restringe a destruição, ao fogo, as trevas, é um período de conflitos e de contradições, de rupturas e de continuidades. As universidades eram um “campo de opressão” e um “oásis de liberdade”, um espaço em e de transformação, onde as pessoas debatiam temas que eram proibidos em outros lugares, embora fossem questionados por “críticos hostis” que faziam parte da mesma instituição. A universidade era (e continua sendo) limitadora e libertadora, dogmática e antidogmática, autoritária e antiautoritária (INÁCIO; DE LUCA. 1991).

Apesar da distância temporal e espacial, que alimenta o risco de anacronismo, me aproprio desses contrassensos para pensar nas con(tradições da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, que pode ser vista como palco das permanências e das mudanças. Apesar de ser um projeto do bispo e de ter na gestão padres que faziam parte do projeto Diocesano (Misael Alves de Sousa e Francisco de Assis Pitombeira), a FAFIDAM não é, necessariamente, uma extensão da Diocese, ela passou a ser mantida (1973) pela Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE) e, posteriormente (1981), foi integrada a Universidade Estadual do Ceará (UECE), criando assim um vínculo estatal. O quadro da “Coruja”, que foi criado na década de 1970, representa a luz que brota dessas instituições, um brilho que pode vir da Igreja, do Estado ou da Ciência. Mas, independentemente das contradições que possam brotar (ou não) dessas misturas, existe a simbologia do conhecimento, que aparece através das imagens da cidade universitária, da cidade com corpo de atleta, sangue de princesa e mente de musa.

A importância e os limites da sensibilidade

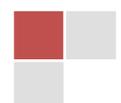


As imagens, na interpretação conceitual de Simon Schama (1996, p. 13-30), são camadas de lembranças, paisagens da memória, arquiteturas discursivas que, também, fazem parte do espaço (que criam o espaço). É por isso que não podemos ignorar as construções narrativas, as instâncias textuais, as produções de significados. Não é por acaso que falamos de mitos, de imaginário, de simbolismo, de imagens e de discursos. Essa rede simbólica é alimentada por pessoas e por instituições que são concretas, que existem de fato. Mas, os discursos, os mitos, os imaginários também são reais, eles são tão concretos quanto as pessoas ou as instituições que os produziram.

Os imaginários, na concepção de Baczko (1985) e Sandra Pesavento (2012) não podem ser entendidos como algo “ilusório ou quimérico”. A representação não é uma cópia do real, “não é mimese”, é transfiguração e invenção, é criação. Mas, não existe independência entre o que chamamos de real e o que chamamos de representação, a “cartografia sentimental” que os memorialistas e os poetas criaram para representar a cidade de Limoeiro do Norte depende de um referencial. Esse referencial, que chamamos de realidade, não pode ser confundido com o mapa simbólico que foi construído para representá-lo. Contudo, essa mesma paisagem mi(s)tica também faz parte do cenário, interfere, de fato, na forma de ver e dizer o que chamamos de real.

Outra ideia, que aparece nas pesquisas de Sandra Pesavento, é a de palimpsesto, que segundo a autora, “é uma imagem arquetípica para leitura do mundo”, é “um enigma a ser decifrado”. A cidade de Limoeiro do Norte - CE, fazendo um paralelo, é como um “pergaminho no qual se apagou a primeira escritura para reaproveitamento por outro texto”, é um palimpsesto a “ser decifrado” (PESAVENTO, 2004, p. 26). Essa ideia de decifração, como sugere Chaloub (1990) e Ginzburg (1989), transforma os historiadores em Zadigs, Freuds, Morelis e Sherlock Holmes da História, em especialistas na arte de encontrar e analisar as pistas, os detalhes, os rastros, as pegadas, as características que parecem insignificantes. Essa mesma ideia, de que o historiadores são como caçadores experientes a procura de indícios, aparece no livro “História e História Cultural”, de Sandra Pesavento (2012). Assim como Chaloub, ela destaca o Paradigma Indiciário (de Carlo Ginzburg).

Eu concordo com os autores quando eles falam sobre a existência dos enigmas, a presença dos mistérios e a importância dos indícios. Mas, não consigo aderir totalmente a ideia de que somos os “superdetetives” da Historiografia, como se fôssemos resolver todos os casos tal qual eles aconteceram. Eu posso até comungar com parte da metáfora, somos caçadores(as), detetives, aventureiros(as), uma espécie de Édipo tentando resolver as charadas dessa grande esfinge que chamamos de História. Mas, é preciso ter muito cuidado para



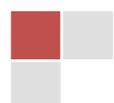
perceber a importância e os limites dessa decifração. Não podemos trabalhar com a ideia presunçosa (que muitas vezes temos) de que é possível decifrar os mistérios em sua totalidade, como se fosse plausível transferir essa façanha edípica para o campo da história.

No caso específico da mitologia grega a decifração dos mistérios causava a morte da esfinge e a não decifração, gerava a morte dos aventureiros, uma das duas partes tinha que morrer, a esfinge ou os decifradores. Mas, até que ponto essa metáfora pode ser usada para falar sobre a História das cidades? Os pesquisadores desta (e de qualquer outra) área não decifraram (e não decifrarão) os enigmas da esfinge (em sua totalidade), a decifração absoluta seria a morte da historiografia, o encontro com a Medusa, disfarçada de Esfinge, transformaria os(as) historiadores(as) em pedra, em estátuas de bronze. Seria a petrificação da “prática” e da “escrita da história” (CERTEAU, 1988), a fossilização de Clio no ventre de Mnemosine.

A história não pode ser vista como uma janela que se abre para que possamos ver o passado tal qual ele aconteceu, como se fosse um túnel (ou um portal) do tempo. Mas, também não pode ser entendida como uma categoria abstrata, que não precisa de um referencial, descolada do tempo e do espaço, construída sem método e sem rigor historiográfico, até porque se fosse dessa maneira não seria historiografia. Os historiadores podem (e devem) tentar decifrar os “enigmas da esfinge” usando (ou melhor, analisando) os indícios, construindo respostas, se aproximando (ou não) da verdade. Mas, a resposta, que convencionalmente chamamos de verdadeira, é sempre verossímil.

Os historiadores não morrerão por causa disso, pelo contrário, eles viverão por causa disso. As esfinges também não morrerão, os historiadores precisam de novas perguntas e as esfinges (História) precisam de novos decifradores. A tarefa do historiador, hoje, não é (apenas) tentar conhecer a esfinge ou decifrar os seus enigmas, é analisar as artes e as manhas dos decifradores, os “truques”, as técnicas e as artes que “enganam” as esfinges da mitologia e da história (ou seria das mitologias da história?)

Precisamos ter muito cuidado com os en(cantos) das sereias que povoam os mares de Clio e Mnemosine. Não podemos desconsiderar as fontes e os métodos da História, escrevendo sem os referenciais (de tempo, de espaço, de teoria) como se a história surgisse apenas do momento ou do labor poético/literário, sem fazer as devidas conexões entre ciência e arte, vida e representação, presente e passado. Como se a escrita da história não fosse capaz de falar (nada) sobre as histórias vividas. Mas, também, não podemos afirmar que é possível decifrar todos os mistérios da vida, descobrir todas as verdades (sobre o passado, o presente e o futuro), resgatar ou prever a História que foi e/ou que será vivida. O que podemos fazer é



continuar contando nossas histórias, com o auxílio das fontes, com os indícios, com o rigor da historiografia, mas sem a presunção de resgate ou previsão total da história.

A própria Sandra Pesavento, uma das musas da História Cultural, que pesquisava sobre representações, ficções, discursos, imaginários, etc, utilizou (pelo menos em alguns momentos) palavras como: resgatar, recompor e revelar (PESAVENTO, 2012, p. 118-119). Como se a História Cultural, através do palimpsesto, do imaginário, das artes e das sensibilidades, conseguisse reconstruir o frescor da história. Ela sabia, obviamente, que a história é uma representação que os historiadores fazem do (ou com base no) passado (através do presente), que a abordagem (seja ela qual for) não resgata, não revela, não recompõe, não recupera, e não preserva o passado (em sua totalidade). Ao longo do texto ela afirma exatamente isso, que a história é uma ciência e uma arte que “propõe versões” para o acontecido, cujas “certezas” são sempre “provisórias” (PESAVENTO, 2012, p. 119).

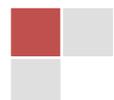
Os conceitos da História Cultural (discurso, imaginário, sensibilidade, etc), não podem carregar o peso determinista que as noções de estrutura ou de economia, por exemplo, tinham nos séculos passados. A cultura não pode ser colocada dentro da velha distinção entre base e superestrutura, invertendo a antiga definição marxista e criando uma ortodoxia com o sinal trocado. Não estou querendo dizer, obviamente, que autora fez isso, até por que as suas reflexões teóricas dizem o contrário. Estou apenas lembrando que todos nós (independente da área) podemos cair nas armadilhas da linguagem e cometer alguns “atos falhos”, usando palavras que dizem o contrário do que queremos dizer.

Não estou relegando Sandra Pesavento ou a História Cultural, pelo contrário, ela é uma das principais referências bibliográficas que utilizo na pesquisa (inclusive nesse artigo). Estou apenas querendo dizer que podemos aprender história observando os acertos e os “atos falhos”. Uma parte dos nossos colegas ignora(ra)m ou menospreza(ra)m esses conceitos de cultura, ficção, linguagem, discurso, imaginário, mito, sensibilidade, etc. Como se essas palavras não dissessem nada, ou muito pouco, sobre a realidade. Mas, a História Cultural mostrou o contrário, essas palavras dizem muito sobre a história da cidade, esses conceitos ajudam a refletir sobre questões que durante muito tempo eram quase impensáveis. Mas, por outro lado, não podemos inverter a lógica e afirmar o contrário (que eles dizem tudo), como se essa armadura conceitual fosse capaz de resgatar o cotidiano, a cultura, os afetos, os sentimentos, as histórias e as poesias vividas (em sua totalidade). O máximo que podemos fazer é inferir sobre essas questões, apostando nas dimensões éticas e poéticas da história (seja ela vivida ou escrita).



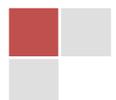
Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado: Ensaio de teoria da História*. Bauru: São Paulo, EDUSC, 2007.
- BACZKO, Bronislaw. A Imaginação Social In: Leach, Edmund ET Alii. *Anthropos-Homem*. Lisboa. Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985
- CERTEAU, M. A Operação Histórica. In: LE GOFF, Jacques. e NORA, Pierre. (org) *História: novos problemas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988
- CHALHOUB, S. *Visões da Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.13-28 (“Introdução: Zadig e a História”).
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-180 (“Sinais: raízes de um paradigma indiciário”).
- GIRARDÊ, Raoul. *Mitos e Mitologias Políticas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Na Ribeira do Rio das Onças*. Fortaleza-CE: Assis Almeida, 1996.
- MACHADO, José Wellington de Oliveira. “Começou a surgir como uma flor”: O discurso das elites de Limoeiro do Norte e a Invenção da “Princesa do Vale”- 1930 a 1980. Monografia de Graduação em História, FAFIDAM/UECE, Limoeiro do Norte, 2007.
- MALVEIRA, Antônio Nunes. *Padre Misal Alves de Sousa*. Magister Magnus. Peneluc, 2005.
- MATOS, Dom Aureliano. Cartas Pastorais de 1940, 1941, 1943 e 1965. In: MALVEIRA, Antônio Nunes. *O Limoeiro de Dom Aureliano Matos*, 1998.
- OLIVEIRA, Lenira; VIDAL FREITAS, Maria das Dores. *Limoeiro em Fatos e Fotos*. Fortaleza – CE: Prêmio, 1997.
- PESAVENTO, S. J. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. *Revista Esboços* (UFSC), Florianópolis, v. 1, n. 11, p. 25-30, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Esse mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Nº 30, 2002. Pag. 56-75.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- REGIS, João Rameres. “Galinhas-Verdes”: Memórias e História da Ação Integralista Brasileira, Limoeiro-Ceará (1934-1937). Dissertação de Mestrado, Fortaleza: 2002.
- SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



VIEIRA, Daniel de Souza Leão. Paisagem e Imaginário: contribuições teóricas para uma história cultural do olhar. *Revista de História e Estudos Culturais*. Julho, Agosto e Setembro de 2006, Vol. 3, Ano III, nº 3.

VITAL, Marcise Mendonça e MENDONÇA, Francisca Maia. *A arte em dois Mundos*. Recife. EDUFRPE, 2007.



Educação escolar indígena: a trajetória de luta por direito à igualdade na diferença em Mato Grosso

Letícia Antonia Queiroz

Introdução

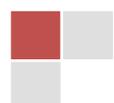
A proposta deste trabalho deriva de uma pesquisa realizada na comunidade indígena Vila Nova Barbecho Município de Porto Esperidião em Mato Grosso no período de 2011 a 2012. O recorte aqui analisado se atém a discussão referente à educação escolar indígena, privilegiando a trajetória de luta dos povos indígenas, com foco na formação de professores indígenas em Mato Grosso. Objetiva-se apresentar a trajetória do movimento indígena instaurado com o apoio de ONGs, universidades, professores, pesquisadores e indigenistas que, em luta organizada, consegue materializar, consoante preceitos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, a implantação da escola diferenciada para os povos indígenas em Mato Grosso, destacando-se a formação de professores indígenas para trabalhar nas aldeias, em Magistério e, posteriormente, 3º Grau Indígena/UNEMAT, e a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

As análises são balizadas segundo a legislação específica e a literatura pertinente à formação de professores indígenas.

Quanto aos aspectos metodológicos, foram consultados, além da literatura pertinente, documentos da Fundação Nacional do Índio(FUNAI), e Secretaria de Educação (SEDUC-MT). Foram realizadas entrevistas com pesquisadores, indigenistas e análise da legislação específica.

O Movimento Indígena pela Educação Escolar

Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado brasileiro resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século XIX (FERREIRA, 2001, p. 74). Analisando os estudos realizados, constatamos que durante muitos anos as políticas educacionais indígenas serviram de suporte para a integração dessas populações à sociedade nacional. Segundo a autora o Estado “[...] impôs o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.” (p. 72).



No entanto, a educação que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos da educação missionária. E recolhe fracassos do mesmo tipo (MELIÀ, 1979, p. 48, grifos do autor).

Importa assinalar que na década dos anos 1960, o interesse do Estado e das missões religiosas se limitava apenas à Amazônia. Como bem afirma Schwade (2005), os Estados e igrejas já consideravam quase todos os demais povos indígenas integrados ou simplesmente extintos. Os povos indígenas, em diferentes regiões do Brasil, viviam sem qualquer perspectiva de vida e situações de extrema pobreza. Nos dizeres desse o autor, “[...] as pessoas negavam sua identidade, autodenominando-se ‘caboclos’ e muitos buscavam na cidade o esconderijo para não serem identificados como membros de uma etnia.” (p. 34). Esta situação se fazia recorrente em todos os estados brasileiros, todavia, argumenta o autor que, no Estado do Amazonas a situação era mais evidente. Conforme apontam os estudos de Freire (1990 apud PACHECO DE OLIVEIRA, 1996), aliada à questão da terra como propriedade, portanto desapropriada de seus nativos donos, estava a política nacionalista do branqueamento da ‘raça’ e, posteriormente, a valorização da mestiçagem.

A esse respeito, notemos as ponderações de Freire:

O casamento de Diacuí, índia do povo Kalapalo do Alto Xingu, com o sertanista Ayres Cunha, em 1952, na igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, colocou em conflito essas duas imagens dos índios: de um lado, estavam aqueles que em uma vertente romântica defendiam o isolamento e a pureza das culturas tradicionais; do outro, os que faziam a apologia da mestiçagem, do casamento como símbolo da nação, pressupondo a integração dos índios ao povo brasileiro. (FREIRE 1990 apud PACHECO DE OLIVEIRA, 2006, p. 158).

Frente ao debate englobando o isolamento ou integração dos índios, é relevante a contribuição de Nascimento (2004, p. 126) quando aclara que, no âmbito da história brasileira, o período que principiou com a posse do general Geisel (1974) e se alongou até o final do governo Figueiredo (1985) expressa um longo processo de crise político-econômica levando ao inevitável esgotamento da ditadura militar. Tal processo ficou conhecido como a abertura do regime.

Conforme avalia Ferreira (2001), em seus estudos sobre o assunto, surgem, nesse contexto, as primeiras organizações não governamentais com seus interesses voltados à defesa dos direitos indígenas tais como: a Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informações (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).



Schwade (2005) relata que em 1973 recebeu um relatório de indígenas do Cauca, Colômbia, segundo o qual falava-se da existência e funcionamento de assembleias indígenas nessa região. Aclara o autor que esse relatório tem relação com a Conferência dos Bispos que ocorreu em Medellín, na Colômbia, onde a Igreja da América Latina faz oficialmente a opção pelos pobres e minorias étnicas. Nesse novo cenário de apoio das ONGs e da Igreja Católica de uma experiência que deu certo, foi criado o Conselho Indigenista Missionário como apoio ao projeto sugerido pelos seus colaboradores, dando-se início às assembleias indígenas em todo país.

A década de 70 foi marcada pela Assembleia de Líderes Indígenas. A primeira delas aconteceu na cidade de Diamantino, em Mato Grosso, em abril de 1974, sendo este um encontro considerado um marco na história dos povos indígenas do estado e do Brasil.

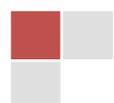
Um dado interessante repousa naquilo que Schwade (2005, p. 34) afirma ao aludir que, durante aquela assembleia, nenhum representante falava em ‘índios-caboclo’. Todos falavam em ‘nós índios’, e na troca de experiências constataram suas diferenças culturais, tais como, flechas diferentes, língua diferente. E, em consequência, ao final já se autodenominavam de ‘nós Irantxe’, nós ‘Nambikwara’, ‘nós Bororo’, ‘nós Rikbaktsa’ etc.

Isso vem ao encontro daquilo que Cardoso de Oliveira (1988 apud NASCIMENTO, 2004) assevera ao dizer que o índio transforma-se em agente ativo, mobilizador da consciência indígena em defesa dos seus direitos. Na medida em que as assembleias iam acontecendo, a mobilização indígena aumentava e a confiança também. Ainda Schwade (2005) acrescenta que entre os anos de 1974 e 1978 foram realizadas 13 assembleias indígenas mais especificamente em Diamantino-MT, Cururu-PA no Alto Tapajós, Meruri-MT.

Como o objetivo das assembleias era a mobilização dos povos indígenas que até então viviam isolados sem contato com as demais etnias, esses encontros foram favorecendo a construção de novas redes de relações, que culminaram na criação das atuais organizações indígenas:

[...] a União das Nações Indígenas, e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku, entre outras. (FERREIRA, 2001, p. 95).

Ademais, ainda nas esteiras do pensar de Ferreira (2001, p. 95), nesses movimentos as lideranças e os representantes indígenas se agregam para unidos encontrarem soluções coletivas para os problemas comuns de suas comunidades, inclusive a defesa de territórios, o



respeito às diversidades linguística e cultural, assistência médica adequada e processos educacionais específicos e diferenciados.

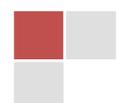
Na acepção dessa autora, o marco desses movimentos foi a criação da UNI (também chamada de UNIND) – União das Nações Indígenas, instaurada no dia 19 de abril de 1980 (Dia do Índio), que passou a realizar assembléias por todo o país, discutindo e pautando questões caladas nos *quatro séculos* de sofrimento pela imposição às suas culturas e formas de organização. Os dados históricos das lutas dos povos indígenas em busca dos seus ideais ganham reforço e poder de mobilização com a UNI, que passa a representar os povos indígenas em território nacional e possivelmente no exterior, contando com o apoio da Comissão Pró-Índio, garantindo expressivas conquistas como aquelas constantes da Constituição Federal de 1988 (Comissão Pró-Índio, 1982 apud FERREIRA, 2001). Nesses termos, o documento alude que:

[...] no Capítulo ‘Dos Índios’ (caput do artigo 231), ‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens’. O direito à diversidade cultural e à linguística se expressa em outras partes da Constituição, como na seção ‘Da Educação’, ao afirmar no parágrafo primeiro do artigo 210: ‘O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem’. (FERREIRA, 2001, p. 100).

Com a promulgação da Constituição, o Movimento Indígena continuou mobilizado, realizando reuniões em todo Brasil e a educação específica e diferenciada é uma das bandeiras desta luta. Nesse Movimento, os encontros de professores indígenas foram intensificados nas diferentes regiões e é pauta de discussões de extrema relevância a construção das diretrizes para a educação escolar indígena, contrapondo a escolarização para índios. Com isso, a educação pensada pelo Movimento é a educação que vem ao encontro desta luta, que em Mato Grosso também passa a conquistar espaço:

Em maio de 1991, realiza-se na aldeia Xavante de São Marcos (MT) o I Curso de Professores Indígenas de Mato Grosso. Os 35 professores presentes, representado as nações Myky, Tapirapé, Bororo, Rikbaktsa e Xavante debateram as seguintes questões: ‘1. Novos métodos para se dar aula dentro da própria cultura; 2. Que tipo de educação queremos dar? e 3. Como conseguir a nossa própria escola?’ (BONDE, 1991, p. 2). Os professores enfatizaram a importância do estudo das línguas maternas e dos etnoconhecimentos, notadamente a etnomatemática e as etnociências. Esteve em pauta, também a questão da elaboração de currículos próprios e diferenciados para cada povo, e a LDB. (FERREIRA, 2001, p. 104).

Na medida em que o movimento indígena se fortalecia através das assembléias, crescia as articulações com organizações não governamentais, cujo propósito é a defesa dos



territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar. Várias universidades como: USP, UFRJ, UNICAMP entre outras, passaram a contribuir com assessorias especializadas (FERREIRA, 2001). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dá-se início a mobilização para a construção da Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Os documentos históricos analisados afirmam que o movimento indígena, por meio das lideranças, tem reivindicado uma educação escolar indígena que respeite o currículo construído coletivamente pela comunidade, a elaboração da construção de material didático bilíngue, calendário escolar específico para cada povo, atendendo a dinâmica dos rituais e das mudanças da natureza, ou seja, as formas diferentes de se viver em cada território e grupo étnico.

Conquistas e desafios da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso

Mato Grosso tem destaque nacional em alguns momentos, como no encontro de Professores realizado na Terra Indígena de São Marcos Povo Xavante, em 1991, que fez parte da agenda de mobilização nacional, colhendo subsídios para compor o Texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96, que trata da educação escolar indígena. Em suma,

No estado de Mato Grosso, o enfrentamento da questão da educação indígena é anterior ao Decreto n. 26/91. A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, ainda que sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional. (MENDONÇA, 1997, p. 85).

Conforme observado nos documentos, no que tange ao movimento indígena, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) não assume por iniciativa própria esta demanda que resulta de uma construção social pautada nos movimentos populares que pressionam uma tomada de posição do Estado. Esta demanda é explícita, por já existir escolas indígenas específicas e diferenciadas, portanto, professores que nelas atuam se constituem como protagonistas neste movimento mais amplo do país. Segundo Paula (2012), participaram deste encontro os professores Tapirapé. Mesmo que a política de educação escolar indígena oficial fosse voltada para a *integração* indígena à sociedade nacional, nesse período já existiam alguns focos de resistências, com experiências reconhecidas nacionalmente.¹²²

¹²²Diálogo por via eletrônica entre Eunície Dias de Paula e Beleni Saléte Grando, em 15/08/2012. Documento do arquivo particular de Grando, cedido por ela.



Seguindo esse protagonismo indígena, no ano de 1988 foi criada a Escola Indígena Estadual “Tapirapé”, a primeira de Mato Grosso a ter um currículo específico e diferenciado¹²³, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa escola foi também responsável pela participação de representantes Tapirapé no Encontro na Terra Indígena de São Marcos, contribuindo para que, no documento, fossem expressos os termos “etnomatemática” e “etnociência”. A formação para a construção de um currículo específico teve as contribuições dos indigenistas “Nice e Luiz”¹²⁴ do CIMI, e de pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP), que juntos produziram os primeiros estudos da etnomatemática e da etnociência, atualmente tão difundida.

Os Tapirapé tiveram uma assessoria privilegiada de professores que vinham da UNICAMP. O primeiro encontro que tivemos com a Marineuza Gazetta (do grupo de etnomatemática do Ubiratan), foi em 1985, do qual participaram os coordenadores de educação das prefeituras populares da região do Araguaia e nós, da aldeia. Fazia parte de um projeto maior, chamado Novas Perspectivas para o Ensino de Ciências e Matemática na Região do Araguaia: contextos urbano, rural e indígena. Esse projeto foi um convênio entre as Prefeituras da região e a UNICAMP. Nesse projeto, entre outros, participou o físico Marcos D’Olne Campos, que tinha a proposta de etnociências bem elaborada. Depois disso, Marineuza e Eduardo Sebastiani passaram um mês na aldeia Orokotãwa, dos Tapirapé. Isso foi em 1986. Assessoraram a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, naquela época se dizia Proposta Curricular, pois se entendia currículo no sentido amplo e não apenas uma lista de matérias.¹²⁵

Assim, as influências da mobilização nacional, da qual os indígenas e indigenistas de Mato Grosso participam ativamente, chegam ao Estado em 1987, com a criação do NEI - Núcleo de Educação Indígena que se reunia na então Coordenadoria de Educação (atual SEDUC-MT).

Segundo Mendonça (2009), o NEI não era um órgão oficial do Estado, mas um fórum estadual de articulação interinstitucional constituído por indígenas representantes de instituições públicas e indigenistas de ONGs envolvidas com as questões indígenas. Na primeira reunião do NEI estiveram presentes a Fundação Educar, o Museu Rondon (UFMT), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a atual OPAN (Operação Amazônia Nativa, na

¹²³ O que diferenciou naquela época e continua atualmente diferenciado no Currículo da Escola Tapirapé é a avaliação descritiva, o calendário adequado à comunidade, a organização das atividades por temas de estudos partindo da cultura e a língua Tapirapé e do ciclo social da aldeia, que por sua vez está bastante relacionado ao ciclo da natureza – informações do prof. Luiz de Paula Gouveia, um dos primeiros indigenistas que começou o trabalho escolar com os índios Tapirapé, em 1973 (apud MENDONÇA, 2009).

¹²⁴ Eunice Dias de Paula, “Nice”, indigenista que vive com os Tapirapé desde 1973, e o seu companheiro Luiz de Paula Gouveia são vinculados ao CIMI, foram os primeiros professores deste povo, ao mesmo tempo contribuíram para consolidar, a exemplo do que fizeram as “Irmãzinhas” na área da Saúde Tapirapé, um diálogo intercultural entre os saberes Tapirapé e os saberes da cultura não indígena, garantindo a valorização e o reconhecimento de suas próprias formas de viver e lutar pela terra tradicional.

¹²⁵ Diálogo por via eletrônica entre Paula e Grando, em 15/08/2012. Documento do arquivo particular de Grando, cedido por ela.



época, Operação Anchieta), a Missão Salesiana e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas¹²⁶, Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional e a Delegacia Regional do Ministério da Educação. Com esse grupo interinstitucional dá-se início “[...] a primeira tentativa de se criar um programa estadual com a participação das diversas agências envolvidas com a educação” (p. 73).

Os estudos de Ferreira (2001) apontam que, com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, era urgente a realização de um evento nacional o qual congregasse as organizações indígenas, não indígenas, universidades e outras instituições nacionais, para discutirem educação formal para índios.

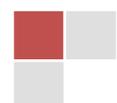
Segundo a autora, em outubro de 1987, realizou-se o Encontro Nacional de Educação Indígena no Rio de Janeiro, desencadeando a partir desta data um movimento nacional para a elaboração de “[...] propostas de educação escolar para índios à Assembleia Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (FERREIRA, 2001, p. 91).

No entanto, o movimento indígena já vinha se reunindo em assembleias, realizando encontros de professores em várias partes do país, e em todos os encontros eram produzidos documentos reivindicando uma educação que atendesse aos seus interesses. Sobre esse aspecto, Ferreira (2001, p. 91) é contundente em afirmar que “As propostas foram, em grande medida, incorporadas ao capítulo do Projeto de Lei da nova LDB: Da Educação para as Comunidades Indígenas”. Este documento foi assim possível como consequência das várias formas de participação dos indígenas em encontros e com os representantes das comunidades, que pautaram a educação escolar a partir dos seus próprios e distintos olhares para a escola que já era conhecida e diversificada em todo o país.

Quando o Estado, em Mato Grosso, assumiu oficialmente sua responsabilidade nesse processo histórico, o fez após este já ter sido formalizado na prática das aldeias, mesmo não legalizado ainda. Assim, o movimento indígena faz reivindicações ao governo do estado em especial à Secretaria de Educação, exigindo mais apoio à educação escolar indígena, e, após o evento realizado no Rio de Janeiro, o NEI passa a inserir os indígenas na “definição das políticas de educação indígena para o estado” (MENDONÇA, 2009, p. 73).

O primeiro plano de ação teve por base as linhas norteadoras do Encontro Nacional. As principais diretrizes, citadas por Mendonça (2009), em referência à Mendonça e Souza (1998, p. 91) foram:

¹²⁶ Para coordenar a execução do Plano de Metas do governo que tomou posse no ano de 1995, foi fortalecida a instância de articulação política denominada Coordenadoria de Assuntos Indígenas, vinculando-a diretamente ao gabinete do secretário - chefe as Casa Civil do Governo. (SECCHI, 2009, p. 65).



- 1- Capacitar recursos humanos para a Educação Escolar Indígena, dando prioridade aos professores indígenas;
- 2- Realizar cursos, encontros, pesquisas, reuniões periódicas com o objetivo de:
 - a- Diagnosticar a Educação Escolar Indígena de Mato Grosso;
 - b- Definir as prioridades de atendimento pelos órgãos competentes;
 - c- Elaborar a proposta do Estado a ser levada para a discussão nacional que definam as Diretrizes Nacionais de uma política de Educação Indígena;
 - d- Colaboração interinstitucional para trabalhos conjuntos como o 1º Curso de Antropologia, Linguística e Educação (Fev./88), 1º Encontro de Professores Indígenas de MT (Agosto/89) que encaminha as propostas das comunidades indígenas e dos professores para a elaboração da Nova Lei de Diretrizes Básicas do Ensino Nacional;
- 3- Criar em nível de estado, uma legislação através da Secretaria de Estado de Educação, que possibilitasse a normatização, regulamentação e oficialização das escolas indígenas;
- 4- Ter como perspectiva de trabalho um mínimo de interferência dos não índios no processo de construção da educação escolar indígena, a fim de que progressivamente os índios assumam a questão de educação escolar, como uma das formas de consolidarem sua autonomia política, educacional e econômica. (MENDONÇA, 2009, p. 73).

Com âncora em Mendonça (2009), pode-se aludir que Mato Grosso participa da construção nacional das diretrizes nacionais que culminaram no documento constitucional, sob a influência do movimento indígena articulado em nível nacional. A SEDUC-MT, em 1988, cria “[...] a Divisão de Educação Indígena e Ambiental - DEIA, vinculada à Coordenadora do Ensino Rural, que tinha como objetivo atuar nas escolas indígenas e rurais do Estado” (2009, p. 74). Sua preocupação era preparar os técnicos e os professores para atuarem nas escolas das aldeias. As escolas sob a responsabilidade do Estado eram somente três: duas dirigidas pelos Salesianos: Bororo (Meruri) e Xavante, e a Tapirapé, com o CIMI. As demais, aproximadamente oitenta, ficavam sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e das Secretarias Municipais de Educação.

Frise-se que na elaboração do Plano de Governo da Frente Popular em Mato Grosso, com implementação no período de 1995 a 2006, a proposta teve como prioridade a profissionalização e a conquista da autonomia, bem assim a consolidação da escola específica e diferenciada, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996.

No ano de 1995, na cidade de Tangará da Serra, acontece o I Congresso de Professores Indígenas, contando com a presença de lideranças indígenas e professores, que reivindicaram ao governo do estado de Mato Grosso várias ações educacionais, dentre elas a criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT).

A criação do CEI/MT se deu no mesmo ano de 1995, em que “[...] oportunizou ao segmento da educação escolar indígena uma ampla experiência na intermediação entre os



interesses das escolas e os do poder público” (ÂNGELO, 2009, p. 73). Também merece relevo destacar que:

Como uma das primeiras medidas propostas pelo CEI/MT foi a realização, ainda no ano de 1995, de um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena no Estado, instrumento que serviria de base para a definição dos programas de ação para o período 1995-2006. Dentre as inúmeras reivindicações colhidas nas aldeias por ocasião do diagnóstico, as mais frequentes diziam respeito à necessidade de **regularização das escolas** e a **formação dos professores indígenas**. (SECCHI, 2009, p. 65-66, grifos do autor).

Dentre as várias ações coordenadas pelo Conselho, Mendonça (2009) aponta:

1) A realização de um diagnóstico da situação das escolas indígenas do estado; 2) a organização da Conferência Ameríndia de Educação (que teve como desdobramento a implantação do Terceiro Grau Indígena); 3) o Programa de Formação de Professores Indígenas, que resultou em dois projetos relevantes para as escolas das aldeias. **O Projeto Tucum e o Projeto Xingu**, são referências no âmbito do Estado e fora dele (MENDONÇA, 2009, p. 75, grifos do autor).

Também Secchi (2009, p. 73), ao se posicionar sobre o assunto, adverte que o CEI/MT se materializa em Mato Grosso num “[...] fórum interinstitucional e paritário composto pelos representantes que atuam com a educação escolar indígena e por representantes indígenas de todas as regiões geoculturais do Estado”.

Eis que, mediante as análises nos documentos históricos, observou-se que enquanto o movimento indígena reivindicava direitos educacionais, como formação de professores, regularização das escolas indígenas, criação do CEI, ampliação do atendimento da educação básica nas aldeias, o povo Chiquitano lutava para sair da invisibilidade e da identificação enquanto “bugres”, buscando o reconhecimento étnico enquanto povo Chiquitano brasileiro.¹²⁷

Os dados clarificam que os Chiquitano ficaram à margem desse processo de participação do movimento indígena em Mato Grosso, mas ao mesmo tempo lutam para serem inseridos e atendidos em relação à educação escolar específica para o povo, nas diferentes aldeias da fronteira. No entanto, como ocorreu com os demais povos, buscam a consolidação legal dos direitos à educação escolar indígena contando com a parceria de indigenistas e pesquisadores que com eles passam a construir novas formas de pensar e reivindicar esta educação.

¹²⁷Fato comprovado pelos estudos de Moreira da Costa (2006, p. 16) “A partir do reconhecimento étnico promovido pela FUNAI, em 1999, os índios Chiquitano passaram a fazer parte das ações afirmativas de diversos programas do governo, visando ao desenvolvimento dessa região fronteiriça”.



As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes. Nesse sentido, os Chiquitano, que hoje reivindicam seus direitos, também passam por esta relação entre educação escolar e direito ao território.

Os estudos, realizados por Grando (2004, p. 114), informam que a SEDUC/MT implementa, a partir de 1996, em atendimento às exigências de formação impostas pela nova LDB/96, os cursos de formação de professores “leigos” (não habilitados para o magistério), da mesma forma que atende aos não indígenas com este mesmo perfil, com os projetos de formação “Projeto Inajá I e II” e “GerAção”. Ambos visavam ao atendimento da demanda de formação, pois havia um número expressivo de professores sem habilitação em todos os municípios de Mato Grosso. A autora enfatiza que, nesses projetos não indígenas, havia a presença de professores indígenas, como os Tapirapé de Santa Terezinha no Inajá I e Inajá II, assim como também professores Karajá, Xavante e de outras etnias do Parque Nacional do Xingu no Projeto GerAção (polo Canarana). Os pioneiros foram os Tapirapé, que iniciaram no Projeto Licenciatura Plena Parcelada, em Luciara/MT, pela UNEMAT. Esta participação não era uma abertura do Estado, mas o resultante da mobilização dos próprios indígenas.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Tapi’itãwa - Histórico da escola (2011, p. 32)¹²⁸, no Projeto Inajá I, finalizado no ano de 1991, três professores Tapirapé foram habilitados em magistério, e o Projeto Inajá II, finalizado em 1996, habilitou 08 professores indígenas entre os não indígenas.

Como bem elucida Secchi (2009, p. 66), acerca do assunto, em suas análises, “Em junho de 1996, iniciou-se em Mato Grosso o primeiro Programa de Formação de Professores Indígenas em nível médio. Em sua etapa inicial objetivou-se a formação e titulação em magistério de 250 docentes, de 140 escolas [...] localizadas nas aldeias”. Os projetos que integram esse Programa são:

A) O Projeto Tucum, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pela Coordenadoria de Assuntos Indígenas (Casa Civil) e apoiado pelas prefeituras municipais, universidades públicas do Estado, PNUD/Prodeagro, FUNAI e ONGs. Estava organizado em quatro polos regionais e viabilizou a formação de 176 professores Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina e Nambikwara (Polo I); Xavante (Polo II); Bororo (Polo III) e Bakairi e Xavante (Polo IV).

¹²⁸Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena “Tapi’itãwa”, localizada na Aldeia Tapi’itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, do Povo Tapirapé.



B) O Projeto Pedra Brilhante-Urucum, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Instituto Socioambiental, desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Foi dirigido à formação de 48 professores em magistério, de 15 povos xinguanos (Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamayurá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Panará, Suyá, Trumai, Waurá, Yawalapiti, Yudjá).

C) O Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuna, coordenado pela FUNAI e desenvolvido em parceria com prefeituras municipais, Secretaria de Estado de Educação, MEC e Instituto Socioambiental. Objetivou a formação, em nível médio, de 36 professores destes povos, dos quais 19 atuam em escolas localizadas no estado de Mato Grosso e os demais no estado do Pará.

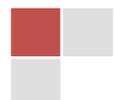
D) O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior foi iniciado no ano de 2001, com a implantação de cursos de licenciatura dirigidos a docentes que atuam em escola de nível fundamental e médio. (SECCHI, 2009, p. 66-67, grifos do autor).

Diante da realidade vivenciada pelos povos indígenas, nos dados do diagnóstico, percebe-se que os professores enfrentam dificuldades e preconceitos em busca da melhoria da educação escolar indígena, mas também não se intimidam diante disso: a história construída em Mato Grosso, referência para muitos outros estados brasileiros, é contada a partir da luta empreendida e da negociação por eles garantida, com o Estado. Esta imersão histórica nos possibilita relacionar o atual movimento do Povo Chiquitano na fronteira com a Bolívia à luta dos povos de Mato Grosso, evidenciando ainda que a oficialização da escola não representa garantia dos direitos constitucionais e da LDB de 1996 na mesma dimensão a todas as aldeias e comunidades indígenas.

O diagnóstico realizado pelo CEI/MT indica que além da necessidade de formação de professores, também se fazia necessária a regularização das escolas indígenas, nos níveis administrativo e pedagógico.

O Projeto da regularização das escolas indígenas trata da criação, autorização e reconhecimento da escola indígena, preconizada pela Resolução 03/99 da CEB/CNE (Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação), como uma modalidade específica, própria e autônoma no sistema estadual de ensino. Envolve a regularização dos concursos públicos específicos, as alternativas de gestão escolar, a adequação da rede física, a alocação de recursos financeiros e orçamentários específicos, enfim, o estabelecimento das condições necessárias para o seu adequado funcionamento (SECCHI, 2009).

Diante da necessidade da regularização das escolas indígenas do Estado, o movimento indígena juntamente com o CEI/MT articula, com o Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, a normatização das escolas indígenas, levando em consideração que é uma modalidade de educação regular, com características específicas e diferenciadas, sendo, para isso, necessária uma resolução própria. Assim, no dia 14 de julho de 2004, foi publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso a Resolução 201/04, com essa finalidade.



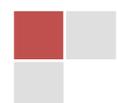
Em todo o território nacional cresce a articulação do movimento indígena em busca de soluções para problemas comuns: terra, saúde e educação. Considerando os avanços conquistados com a LDB n. 9.394/96, os debates educacionais crescem, fortalecendo o movimento indígena na busca cada vez mais aliada ao enfrentamento dos problemas mais amplos vividos nas aldeias, como a terra, a alimentação, a saúde, as condições ambientais e a sustentabilidade territorial pautada na defesa da terra nativa.

No estado de Mato Grosso a luta pela formação é pauta em todos os encontros, considerando a necessidade de habilitar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. As reivindicações apresentadas através do relato de lideranças indígenas justificam a escola na aldeia, nos diferentes níveis da Educação Básica, em proteção aos jovens que, ao deixarem as aldeias em busca da escola, ficam expostos a toda natureza de risco social.

É observada a inadequada inclusão destes jovens nas escolas urbanas que, além de não reconhecerem as especificidades indígenas, têm um quadro de professores que os tratam com discriminação e preconceito, dificultando-lhes a aprendizagem e a permanência nas escolas. Entre outros fatores, o econômico é agravante para as famílias, como por exemplo, a demanda econômica para garantir as despesas de deslocamento e permanência na cidade. Outro fator agravante é a falta que o jovem faz para a garantia da alimentação pautada na produção da roça na aldeia, além da perda do tempo-espço da “fabricação do corpo” nos rituais e no cotidiano das aldeias (GRANDO, 2006).

No ano de 1998, devido à articulação do Movimento Indígena juntamente com o CEI/MT, a SEDUC/MT organizou um evento de abrangência nacional denominado de Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores do Brasil. Segundo Grandó (2004, p. 144), “Durante a Conferência Ameríndia realizada em Cuiabá, em outubro de 1998, 685 professores indígenas se mobilizaram para assegurar alguns direitos legais como a garantia do curso universitário específico e apresentaram à sociedade uma pauta de reivindicações na Carta de Cuiabá”. Esse evento foi resultado, portanto, do protagonismo do movimento indígena de Mato Grosso em nível nacional, que é assumido pelo Estado.

Dada à relevância das reivindicações, o Governo do Estado, aproveitando o momento de grande visibilidade nacional, aprovou a criação de formação em nível de 3º Grau, a ser atendida pela Universidade do Estado de Mato Grosso a partir da publicação do Decreto n. 1.842/97. Segundo um dos protagonistas oriundos do Projeto Tucum, Lucas ‘Ruri’õ (2002, p. 9), foi “[...] instituindo uma Comissão Interinstitucional e Paritária com a finalidade de formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados [...]”, sendo o curso



implementado em aula inaugural no dia 09 de julho de 2001, com a presença do então Governador de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira.

Com o término do Projeto Tucum, as pautas de reivindicações continuavam demonstrando que o movimento indígena se mantinha mobilizado por seus direitos constitucionais. Chegam à SEDUC-MT, já então com a Coordenação de Educação Escolar Indígena consolidada desde a Divisão de Educação Escolar Indígena no primeiro governo de Dante de Oliveira, em 1996, as demandas do CEI/MT e das lideranças por formação em Magistério Intercultural, nível médio. Segundo a pauta, a necessidade se justificava pelo aumento do número de crianças em idade escolar e também pela ampliação do número de escolas estaduais implementadas no estado. Por força dessas reivindicações, a SEDUC-MT, na busca pela consolidação da política de educação escolar indígena, reconhece a necessidade e dá início a mais um curso de formação dentro do “Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural”, criando o Projeto Haiyô (2005-2010). A proposta desse novo curso se daria em atendimento aos povos que não participaram das formações anteriores, e, devido ao tempo necessário para a conclusão do curso de Magistério Intercultural, a SEDUC/MT ampliou para as demais etnias, ficando o novo curso com 31 etnias e 298 professores.¹²⁹

As discussões do novo projeto se deram no ano de 2002, com a realização de um seminário para a problematização da Educação Escolar Indígena nas aldeias e também para juntamente com os participantes debaterem a organização curricular, a metodologia, a logística de deslocamento, a divisão por polos, entre outros assuntos. Este debate, no entanto, diferente dos anteriores, não foi pautado nas experiências positivas e negativas dos projetos anteriores, provocando um distanciamento do projeto pedagógico até então empreendido com protagonismo em Mato Grosso. Novas equipes foram constituídas e a dinâmica dos recursos e parcerias não teve a mesma articulação com um projeto pedagógico como nos anteriores, que envolviam professores de diferentes instituições de ensino superior e com experiência com a formação indígena consolidada.

Um aspecto relevante do encontro foi refletir sobre a política linguística utilizada nas escolas e problematizar o uso da língua materna na formação, para que os professores habilitados em magistério fossem os alfabetizadores, na própria língua. Também foi definido com o grupo participante que os eixos estruturantes do curso seriam: sustentabilidade, autonomia e cultura. Outro ponto definido no seminário (2002) foi a distribuição dos cursistas

¹²⁹ Projeto Haiyô(2005- 2010): programa de formação de professores indígenas para o Magistério Intercultural - SEDUC/MT.



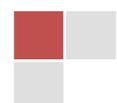
por polos regionais, considerando as relações étnicas dos grupos e também as proximidades com as aldeias. Nesse encontro foi constituída a Comissão Interinstitucional que escreveria a proposta pedagógica do curso, com o apoio de dois consultores contratados pela SEDUC/MT, inicialmente com Luiz Donizete Grupioni e depois com Andréia Jakubaszko que finalizou a proposta, ambos antropólogos. A comissão realizou vários encontros antes de entregar uma versão preliminar do projeto, finalmente encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), para que, em 2005, o curso de Magistério Intercultural Projeto Haiyô, iniciasse sua primeira etapa presencial, nos cinco polos regionais: Juína, Sangradouro¹³⁰, Campinápolis, Xingu Posto Indígena Leonardo Vilas Boas (PIN Leonardo Vilas Boas) e Posto Indígena Pavuru (PIN Pavuru).

Constatamos a ausência do povo Chiquitano nos cursos anteriores, no entanto, no Projeto Haiyô eles tiveram participação, pois já contavam com escolas nas aldeias, sendo atendidos somente com o professor da Aldeia Acorizal-MT, José de Arruda, no polo de Juína-MT.

O Projeto Haiyô traz a seguinte divisão: 1) *Polo Regional de Juína* atendendo 104 cursistas dos seguintes grupos: Arara; Cinta Larga; Apiaká; Munduruku; Kayabi; Bororo; Nambikwara; Paresi; Irantxe; Minky; Zoró; Rikbaktsa; Chiquitano; Guató; totalizando 104 cursistas. 2) *Polo Regional de Canarana/Sangradouro* com 70 participantes: Xavante; Karajá; Tapirapé; sendo 70 cursistas. 3) *Polo Regional de Campinápolis* com a participação de 64 Xavante; 4) *Polo Regional do AltoXingu* com 30 participantes dos seguintes povos: Kuikuro; Yawalapity; Kamayurá; Waurá; Mehinak; Kalapalo; Matipu; Kamiurá. 5) *Polo Regional do Médio/Baixo Xingu* com 30 cursistas das seguintes etnias: Ikpeng; Kayabi; Trumai; Suyá; Mehinako; Kamaiurá; Waurá; Judjá. Totalizando 298 professores indígenas matriculados. (SEDUC/MT, 2008, p. 32-33, grifos do autor).

A Formação de Professores Indígenas requereu altos investimentos, dada a diversidade étnica, o número de participantes e a distância para o deslocamento dos professores até os polos em que o curso era realizado. Para isso, a SEDUC/MT contou com a parceria do Movimento Indígena de Mato Grosso, do CEI/MT, das ONGs – OPAN e CIMI, e das Secretarias Municipais de Educação. Foram firmados convênios para a sustentação financeira do curso com o Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o Programa de Ações Articuladas (MEC/FNDE/PAR) e com a FUNAI, o que garantiu o deslocamento dos professores indígenas das suas aldeias até os polos regionais.

¹³⁰ Inicialmente o polo funcionou na Escola Municipal Pioneiros de Canarana, município de Canarana, onde foram realizadas cinco etapas do curso, no entanto, devido à greve dos professores municipais o período reservado para a realização das etapas ficou comprometido pela reposição das aulas referente ao período de greve. Sem espaço físico que atendesse às necessidades dos professores Xavante, o polo foi transferido para a Escola Estadual Indígena São José do Sangradouro, município de General Carneiro-MT, permanecendo ali até a conclusão do curso, em dezembro de 2010.



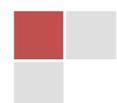
A organização curricular do curso foi dividida em etapas, sendo elas: Intensivas Presenciais e Intermediárias. Nos dizeres de Grando (2004), essa forma de organização curricular se deu desde os primeiros cursos de Formação de Professores oferecidos pela SEDUC/MT, no Projeto Inajá I e II, no Projeto Geração, no Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, e no Projeto Tucum, sendo assim, utilizando-se o mesmo formato pelo Projeto Haiyô.

No movimento de construção da autonomia, novos cursos são demandados e organizados pelos próprios indígenas. Alguns deles contam com uma experiência acumulada que os autorizam, com competência técnica e política, elaborarem os próprios cursos e currículos. Um exemplo de êxito é o curso empreendido pelos Tapirapé com os Karajá. Como já vêm participando desde os primeiros cursos deste modelo, o Inajá I e Inajá II apresentaram e gestaram junto à SEDUC/MT, um curso específico na própria aldeia, sem interferência na escolha dos assessores e professores não indígenas que dele participaram.

Destarte, ao buscar uma educação intercultural para o seu povo, que respeite os seus processos de educação tradicional, a Escola “Tapirapé” encaminha ao Conselho Estadual uma proposta pedagógica para a formação dos professores Karajá e Tapirapé. O projeto tramitou no Conselho Estadual de Educação desde 2002, no entanto, somente foi aprovado em 2009 (o mesmo ocorreu com o Projeto Inajá I, que ficou parado no CEE/MT, por anos, por incompreensão dos processos de uma formação que foge aos modelos conservadores de cursos regulares para o magistério).

Em julho de 2010, principia-se à primeira etapa na Escola Indígena Estadual “Tapi’itãwa” sediada na Aldeia Tapi’itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, do Povo Tapirapé. A escola possui várias salas anexas: duas na Aldeia Towajaatãwa, duas na Aldeia Wiriaotãwa, duas na Aldeia Akara’ytãwa, duas na Aldeia Tapiparanytãwa e duas na Aldeia Myryxitãwa, todas assentadas em solo da Área Indígena Urubu Branco, abrangendo áreas dos municípios de Confresa, Santa Terezinha e Porto Alegre do Norte no Estado de Mato Grosso. O curso foi concluído em fevereiro de 2012, com 70 professores dos Povos Tapirapé e Karajá habilitados.

Nos últimos anos, por força da articulação do movimento indígena junto ao poder público, a educação escolar indígena teve avanços expressivos. No entanto, há que se destacar que são as assembleias e encontros de professores, bem como as reuniões com lideranças, seminários e congressos realizados, mencionados em linhas atrás, os espaços de formação política dos participantes, pois nesses encontros são disseminadas as novidades de um povo para outro, os avanços e as conquistas e, principalmente as demandas por terra, saúde e educação.



A falta desses encontros traz o isolamento dos grupos indígenas no Estado, deixando-os a mercê das individualidades e enfraquecendo a luta coletiva que os levou a inúmeras conquistas como as relatadas.

O Povo Chiquitano, cujo reconhecimento étnico se deu recentemente, teve, nesta luta por direito étnico e da terra, uma militância política que o fortaleceu na busca pela formação de seus professores e pela garantia de escola específica nas aldeias. Atualmente, alguns professores concluíram a Licenciatura Intercultural Indígena/UNEMAT, outros cursam a Pedagogia Intercultural/UNEMAT, além daqueles que participaram do Projeto Haiyô. Há ainda acadêmicos matriculados em vagas da cota indígena nos cursos de bacharelado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculados ao PROIND/UFMT (Programa de Inclusão Indígena). Eles continuam, no entanto, reivindicando melhorias para a educação nas suas aldeias. Embora aparentemente sejam muitas as frentes em que se inseriram, ainda assim não podemos considerar um número representativo, pois as inclusões são poucas.

Desde que foram criados pela UNEMAT, os cursos de Licenciatura Específica para formação e habilitação de professores indígenas, no ano de 2001, foram selecionados e habilitados apenas quatro Chiquitano. Ainda que com a criação de mais uma escola na Aldeia Vila Nova, aumentando a demanda por formação, somente três professores estão em processo formativo.¹³¹

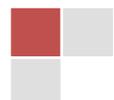
No caso da UFMT, o PROIND¹³² - “Guerreiros da Caneta” – teve seu início em 2007 e, atualmente conta com a participação de nove acadêmicos Chiquitano participando do Programa.

Podemos concluir que o movimento indígena, durante a trajetória histórica de luta para a garantia dos seus direitos, utiliza-se de diferentes estratégias, seja através das reflexões acadêmicas, tendo como aliados as universidades e os intelectuais, sensíveis à causa indígena; seja pela sensibilização da sociedade civil, na qual conta com a parceria das Organizações Não Governamentais (ONGs), conseguindo que seus direitos permaneçam resguardados, conforme preconiza a Constituição Federal, o que não garante que sejam atendidos na prática.

Em Mato Grosso o movimento se fortalece através de reuniões, encontros e assembleias de professores e lideranças. Em todos os encontros foram produzidos documentos com as reivindicações e propostas de uma educação que respeite seus direitos. Como argumenta Ferreira (2001, p. 91), “Essas propostas foram fundamentais inclusive a partir de

¹³¹Os dados sobre o quantitativo de acadêmicos na UNEMAT e UFMT foram informados pela FUNAI/AER/CBA, em 04 de setembro de 2012.

¹³² O PROIND insere-se no contexto das políticas de Ação Afirmativa criado pelo período de cinco anos, por meio da Resolução n.º 82 CONSEPE, de 12/09/2007.



documentos elaborados por professores indígenas nos encontros por eles realizados e acabaram incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte”.

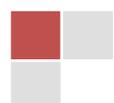
Nos dias de hoje, várias são as reivindicações das lideranças e professores indígenas junto ao Estado e, especialmente, junto à SEDUC/MT, as quais vêm sendo atendidas na implementação de uma Política de Educação Escolar Indígena, contando com o aval do CEI/MT o qual vem aprovando os cursos de formação inicial na perspectiva do Magistério Intercultural e da Licenciatura Intercultural Indígena. O problema, no entanto, é que estas pautas, não sendo produto de organizações coletivas, senão produto de cada povo, correm o risco de fragilizar seu atendimento e enfraquecer a qualidade das conquistas, especialmente em se tratando da luta pela terra, pela saúde e, em especial, pela educação escolar.

Atualmente, os povos indígenas de Mato Grosso agregam um grande número de lideranças preparadas dentro do Movimento Indígena e dos cursos de formação de professores, que estão bem mais articulados em nível nacional. O movimento de articulação por mais autonomia no estado é permanente, como expressam as lutas dos Povos do Norte e Centro-Oeste para garantirem as atuais terras onde vivem, como por exemplo: Raposa Terra do Sol, Marãiwatsédé, Paresi, entre outras.

Embora essas comunidades estejam mais visíveis na mídia, ainda são lutas solitárias em termos de movimento indígena, como ocorre com os Xavante na luta pela recuperação da Terra de Marãiwatsédé, evidenciando dificuldades de mobilização e comunicação dos povos indígenas por demandas específicas, principalmente pela localização de suas aldeias, cujas distâncias são cortadas por rodovias e fazendas, limitando-os do apoio mais amplo de outros povos e da sociedade.

No entanto, as populações mais próximas têm se articulado como movimento, como ocorreu no final de agosto em Mato Grosso, quando os indígenas se organizaram para interditar duas partes das rodovias, como movimento indígena organizado: BR 364, na Serra de São Vicente – com aproximadamente 350 indígenas das etnias Manoki, Myky, Paresi, Nambikwara, Bakairi e Bororo; na BR 174 – com as etnias Arara, Nambikwara, Cinta Larga, Munduruku, Paresi e Rikbaktsa.

Essa mobilização se deu para a retomada de dois pontos de reivindicações que afetavam direitos já conquistados. O primeiro referia-se ao apoio da FUNAI, e o segundo à revogação da Portaria da Advocacia Geral da União 303/12 que tem como base os 19 condicionantes do Processo de Homologação Contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para implantar inúmeras imposições aos direitos reivindicados e aprovados nos territórios



indígenas, já legalizados e amparados anteriormente, como expressam as lideranças de Mato Grosso:

Nós, povos indígenas do estado de Mato Grosso, vimos por meio deste documento, informar às autoridades e comunidades de nosso Estado, que nós, indígenas originários desta terra, novamente estamos perante um grande desafio, pois, mais uma vez o governo federal declara guerra contra nossos direitos indígenas originários e constitucionais, ATRAVÉS DA PORTARIA Nº 303/16.07. 2012 E SUCATEAMENTO DA FUNAI. E que por meio de vários documentos solicitamos socorro e providências para a revogação da portaria 303 da AGU. ('Povos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Comunicado Oficial, 17/08/2012'. (REVISTA SINA. Portal Questão Indígena, 2012).¹³³

Quanto ao sucateamento da FUNAI, relativamente tratando do povo Chiquitano, há que se ponderar que tais comunidades estão vivenciando este enfraquecimento, pois ainda que tenham garantidos documentos que subsidiam o reconhecimento e o direito à terra, não conseguem defendê-la no estado de Mato Grosso, cujo Governo apoia publicamente os fazendeiros, por meio de seus agentes sociais, praticou esbulho dos seus territórios. Esta realidade é a mesma expressa por Eremites de Oliveira e Pereira (2010, p. 191), que explicitam esta relação com o Estado como um “[...] ambiente colonialista”, já citado anteriormente e que aqui vale retomar, pois se trata de: “[...] cenário político marcado por várias formas de violências e tentativas de dominação contra minorias étnicas, sitiadas e constringidas por diversos mecanismos de sujeição, [...]”.

Muitos desafios surgem a cada momento, e o movimento se articula tanto no cenário estadual quanto no cenário nacional, em busca de políticas para a garantia dos direitos indígenas nos quais se insere o direito a uma educação escolar específica e diferenciada que fortaleça o povo e atenda aos interesses e particularidades de cada sociedade indígena.

Desafios da educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue

Consideramos que um dos maiores desafios das políticas públicas da educação escolar indígena está no reconhecimento de que os povos indígenas têm organizações sociais diferentes, identidades étnicas, assim como valores, tradições e costumes próprios, além de diferentes formas de transmitir conhecimentos às novas gerações.

O tratamento dado a esses direitos determinam as relações entre o Estado brasileiro e a sociedade, ao menos na legislação, possibilitando o reconhecimento de que somos uma nação

¹³³Revista eletrônica SINA, Disponível em: < <http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/item/7143-ind%C3%ADgenas-interditam-principais-estradas-de-mato-grosso>>. Acesso em: 08 set. 20 ind%C3%ADgenas-interditam-principais-estradas-de-mato-grosso>. Acesso em: 08 set. 2012.



plural e multiétnica, e que as culturas indígenas fazem parte do patrimônio cultural da nação brasileira. No entanto, o sistema educacional, a exemplo dos demais direitos, territoriais, políticos e culturais, para que sejam atendidos, dependem da compreensão desta diversidade na constituição de sua forma de lidar com a terra e com a educação. Para isso o Estado deve garantir que cada povo possa organizar sua educação, respeitando-o, implementando políticas educacionais que reconheçam, valorizem e respeitem a sociodiversidade implícita na organização de cada aldeia, as formas de viver coletivamente, as demandas específicas nos diversos níveis como econômico, familiar, educacional, enfim, uma forma sustentável que garanta a especificidade cultural.

As políticas educacionais formuladas a partir da Constituição de 1988 têm como marco legal: “[...] a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL, 1996, p. 79).

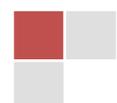
No que toca a essas conquistas, Nascimento (2004, p. 127) pondera que “Toda trajetória de reivindicações e lutas tinha como pressuposto básico orientar um programa mínimo que garantisse, no texto da lei, os conceitos básicos de reconhecimento à diferença [...]”.

Avançando na discussão, recorre-se a Grupioni (2004) o qual traz uma afirmação sobre o contexto histórico escolar que nos ajuda no entendimento da especificidade e da diferença na escolarização dos povos indígenas pretendida atualmente, pois na herança colonial e do:

[...] Estado republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para promover a ‘domesticação’ dos povos indígenas, alcançar sua submissão, promover seu aniquilamento cultural e linguístico e negar suas identidades, integrando-os, desprovidos de seus atributos étnicos e culturais, à idealizada ‘comunhão nacional’.
(GRUPIONI, 2004, p. 70).

Na perspectiva de garantir uma mudança conceitual na educação escolar, pautada na luta coletiva dos povos indígenas do Brasil, propõe-se outra/nova educação escolar indígena, explicitada de forma mais homogênea, no documento publicado pelo MEC: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998).

A complexidade da Educação Escolar Indígena nos remete à busca de conceitos para melhor compreendê-la, se analisarmos as produções acadêmicas disponíveis existem muitos avanços, no entanto, estes ainda não chegam à escola, ou seja, as práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade e da especificidade de cada povo estão longe de serem



alcançadas, neste campo, há um vazio de informações que valorizem a sociodiversidade na educação escolar.

O RCNEI traz quatro características que devem ser consideradas na escola indígena: “comunitária, intercultural, específica e diferenciada, bilíngue/multilíngue” (BRASIL, 1998, p. 24-25):

1- De acordo com este referencial ela é comunitária porque é ‘conduzida pela comunidade indígena¹³⁴ de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios’. A comunidade deve participar em todas as etapas desta construção que começa com a elaboração da Proposta Pedagógica, com a construção do currículo escolar cujas decisões são tomadas coletivamente, respeitando-se o calendário escolar, as festas tradicionais e outras consideradas relevantes pela comunidade, a exemplo de algumas que inserem no calendário escolar as datas cívicas da escola não indígena.

2- A escola indígena se propõe a ser um espaço de debate intercultural na qual se articulam os conhecimentos específicos do povo com as demandas consideradas relevantes, de outras culturas com as quais o povo dialoga, sem evidenciar ou valorizar uma em detrimento da outra, pois cada cultura tem uma forma particular de ver o mundo, construir suas casas, marcar os momentos importantes da vida de uma pessoa, não há homogeneização, cada grupo tem suas particularidades culturais, que o diferencia dos demais.

A esse respeito, é importante reportar-se aos esclarecimentos conceituais oferecidos por Paula (1999) quando orienta que:

[...] a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo. (PAULA, 1999, p. 13-14).

Reconhecendo as especificidades da educação escolar indígena, consideramos que ela pode ser:

[...] ‘espaço de fronteira’, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50, grifo da autora).

¹³⁴Lideranças tradicionais, pais, professores, caso sejam ouvidos; dessa forma essa escola será intercultural, como aponta o RCNEI. (1998).



3 - Uma das práticas sociais mais relevantes da educação indígena é a língua materna, com a qual se educam os mais jovens e com a qual se identificam e se diferenciam dos outros povos indígenas e da sociedade envolvente. Referindo-se ao desafio da língua indígena na escola, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25) ressalta sua importância:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua.

A língua nativa é no Brasil uma das principais expressões da sua diversidade étnica. Conforme os dados de Franchetto, em 2004:

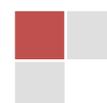
No Brasil existem, aproximadamente, 180 línguas [...] faladas por uma população hoje estimada em 350.000 pessoas, formando 206 etnias. [...] O número total poderá crescer com o aumento de descrições de novas línguas e de línguas até agora documentadas apenas parcialmente. (FRANCHETTO, 2004, p. 11).

Os estudos da linguística avaliam as dificuldades enfrentadas para o estudo das línguas nativas, no entanto, os próprios indígenas sabem dos riscos que sofrem com a ausência de estudos sobre as línguas nativas, levando em consideração que em algumas etnias os últimos falantes já estão com a idade avançada. A escola indígena tem sido um dos espaços onde as comunidades indígenas têm buscado a revitalização cultural e linguística.

Nesse sentido, a formação dos professores em Mato Grosso, embora ainda não atenda com qualidade necessária, vem contribuindo para levar às escolas as contribuições dos anciãos especialmente na questão da língua nativa. O Projeto Haiyô, a exemplo dos projetos de Magistério Intercultural anteriores, foi escrito e desenvolvido no âmbito dos polos regionais, convidando os anciãos dos povos envolvidos no projeto a visitarem os professores em formação e reforçar as práticas e saberes indígenas, realizando atividades de revitalização linguística e de práticas culturais.

Entre os saberes que a escola deveria considerar neste processo de “interculturalidade”, está a merenda escolar, pois esta pode ser um elemento da cultura não indígena, que além de alterar os gostos e interesses das crianças pelo alimento tradicional, tem levado a comunidade às alterações da saúde, com a implantação dos açúcares das bolachas e refrigerantes, sucos industrializados, macarrões e outros produtos carregados de conservantes (salsichas, sardinhas, mortadela, etc.).

Os anciãos também acabam, às vezes, sendo seduzidos pela alimentação não indígena, mas na maioria dos casos, têm denunciado o descuido da escola e dos seus professores com a



alimentação das crianças e jovens, prejudicando a saúde. A falta de diálogo com a sociedade indígena, tanto em relação aos municípios quanto ao Estado, no que tange aos princípios de licitação referentes à compra da merenda escolar, que determinam de quem se pode comprar, dificulta a autonomia das escolas e das comunidades na compra dos produtos que compõem as merendas escolares.

No concernente a esses aspectos, Freire (1996, p. 120) alerta que “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” A escola indígena vive um constante exercício de tomada de decisão, que requer um amadurecimento na comunidade em relação ao conceito de autonomia previsto nas políticas educacionais; este exercício perpassa pela tomada de decisão que envolve os processos de gestão pública da educação escolar indígena.

Nessa linha de análise, o diálogo intercultural proposto nos RCNEI não se limita aos conteúdos que compõem o currículo de cada escola, mas a partir da compreensão deste como “espaço de fronteira” (TASSINARI, 2001), o que tem reflexo direto em toda a comunidade.

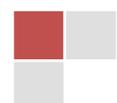
Dessa maneira, importa considerar que a organização pedagógica da escola vai sendo definida através do exercício da autonomia que as escolas têm em conduzir processos educativos sem imprimirem à comunidade uma imposição da cultura ocidental, mas um diálogo respeitoso entre os anciãos e autoridades tradicionais culturais.

Nesse aspecto, concordamos com Guimarães (2006, p.18) quando afirma que “Uma escola voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas, [...] vai espelhar no seu projeto político pedagógico, construído coletivamente, as realidades e perspectivas diferentes de cada povo ou comunidade”.

4 - O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25) traz a escola específica e diferenciada da seguinte forma: “Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena”.

As lembranças do modelo de educação na perspectiva integracionista ainda é muito presente. Percebe-se, em diferentes contextos escolares indígenas, que a própria formação e qualificação profissional dos professores contribuem em alguma medida para este modelo, quando os professores habilitados se sentem inseguros para construir uma escola em diálogo com os anciãos, ou sentem uma falsa segurança em relação ao ideal de escola, mais próxima do que se faz na escola não indígena.

Analisar a escola específica e diferenciada é uma forma de compreender, a partir de diferentes indicadores, como a língua, a merenda, o projeto pedagógico, e também o tempo e



espaço dos anciãos e da cultura tradicional na escola, o espaço que ela ocupa em uma determinada comunidade étnica.

Os impasses vividos na efetivação dos direitos indígenas a uma educação escolar intercultural, bilíngue/multilíngue, comunitária, específica e diferenciada, perpassam pela forma como os gestores, local (na própria escola e nos municípios) e estadual, da política de educação escolar indígena, supera a tendência em adaptar ou adequar ou até a padronizar as propostas para educação escolar indígena.

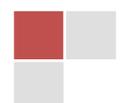
A implementação da especificidade compreendida a partir de cada aldeia, depende de programas e ações mais flexíveis, reconhecendo as peculiaridades de cada povo, cada contexto histórico, econômico e cultural, inclusive com a sociedade envolvente. Nessa mesma direção vem um diálogo verdadeiramente intercultural, no qual as lideranças indígenas podem expressar as concepções sobre a educação escolar e os gestores se propõem a não fazer adaptações a programas existentes, mas juntos promoverem programas e políticas que valorizem e mantenham a diversidade cultural dos povos indígenas.

Tendo como referência os discursos atuais e os marcos legais, para além das concepções de pesquisadores da temática “escola indígena”, Secchi (2009) busca trazer a visão dos professores indígenas em formação em Mato Grosso no período de 1997 a 2005, para apontar como estes pensam a escola adequada às especificidades indígenas. Neste levantamento o autor aponta as expectativas dos povos indígenas em relação à educação escolar:

Escola adequada é aquela que ‘informa sobre as coisas dos ‘brancos;’
 Escola adequada é aquela que ‘ajuda a gente a se virar na cidade’;
 Escola adequada é aquela que ‘defende os nossos direitos’;
 Escola adequada é aquela que ‘prepara para conseguir novos trabalhos’;
 Escola adequada é aquela que ‘reconstrói a nossa cultura e a nossa história’;
 (SECCHI, 2009, p. 248, grifos do autor).

À guisa de conclusões

Consideramos que os direitos indígenas conquistados na Constituição de 1988, ainda apresentam grandes desafios para a formulação e implementação de políticas educacionais que valorizem e mantenham a diversidade cultural. Isto porque, o desafio maior está na formação e compreensão dos próprios gestores públicos que precisam ter mais flexibilidade na relação estabelecida com o “Outro”, cada um deles, não como o “Índio”, mas como alguém de direito específico e que não tem como ser igual, muitas vezes, nem no mesmo povo, dada as condições históricas que cada povo, em cada relação com a terra, com a cultura não



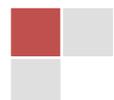
indígena e a escola, tiveram. Isso considerando, é relevante a contribuição oferecida por Melià (apud NASCIMENTO, 2004), principalmente ao aludir que:

[...] enquanto a escola indígena for pensada dentro de uma possibilidade de adequação aos modelos conservadores, dificilmente ela se concretizará. No seu entender, a escola indígena, específica e diferenciada, poderá tornar-se um modelo alternativo para as escolas públicas, com o intuito de encontrar sua verdadeira função dentro de uma sociedade antagônica. Para ele, é preciso ver ‘as pedagogias indígenas como patrimônio da humanidade, que propõem soluções para problemas educativos que não encontramos em outros sistemas’. (MELIA, 1996 apud NASCIMENTO, 2004, p. 138).

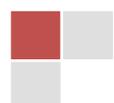
Por fim, é todo significativo compreender que a educação escolar indígena diferenciada e específica para cada povo e cada aldeia, deve ser construída também tendo por referência uma educação intercultural, especialmente com os gestores e educadores, que com eles devem garantir este direito. Pois não se pode garantir uma escola específica que reconheça as formas de ensinar e aprender, sem considerar como a comunidade quer que seus filhos sejam educados, portanto, não há como adaptar projetos e programas existentes, pois cada um deve ser construído com os representantes indígenas de forma que estes sejam ouvidos e tenham a oportunidade de expressar suas expectativas e concepções sobre a educação escolar indígena, pois só assim se promove um verdadeiro diálogo intercultural.

Referências Bibliográficas

- ÂNGELO, F. N. P. de. *Educação escolar e protagonismo indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 1).
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*. Ministério da Educação. Brasília, DF, Editora do Brasil, 1996.
- _____. *RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 1998.
- EREMITES DE OLIVEIRA, J.; PEREIRA, L. M. Reconhecimentos de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia social e a arqueologia em ambientes colonialistas. In: AGUIAR, R. L. S.; EREMITES DE OLIVEIRA, J.; PEREIRA, L. M. (Org.). *Arqueologia, Etnologia e Etno-História em Iberoamérica: fronteiras, cosmologia, antropologia em aplicação*. Dourados: EdUFGD, 2010. p. 185-208.
- FERREIRA. M. K. L. A educação escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.



- FRANCHETTO, B. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. In *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 09-26, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.
- GRUPIONI, L. D. B. Um território ainda a conquistar. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de um novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 33-55.
- GUIMARÃES, S. M. G. Diretrizes da educação escolar indígena. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Cadernos Temáticos - Educação Escolar Indígena*. Curitiba: SEED, 2006. p. 12-16.
- MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. 2008.
- _____. CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. *Urucum jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- MENDONÇA, T. F. de. *Gestão escolar indígena: interculturalidade e protagonismo*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 6).
- NASCIMENTO, A. C. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.
- PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. da. O imaginário sobre os indígenas no século XX. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. da (Org.). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 157-162.
- PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In *Cadernos Cedes*, Ano XIX, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.
- REVISTA eletrônica SINA. Disponível em: < <http://www.revistasina.com.br/porta1/questao-indigena/item/7143-ind%C3%ADgenas-interditam-principais-estradas-de-mato-grosso>>, Acesso em: 08 set. 2012.
- RURI’O, Lucas. Experiência do 3º Grau Indígena. In *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 1, n. 1, p. 12, Barra do Bugres: UNEMAT, 2002.
- SCHWADE, E. Os povos indígenas na sociedade globalizada: como manter a identidade e a autonomia? In: VEIGA, J.; FERREIRA, M. B. R (Org.). In: *Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena*, 6., 2005, São Paulo.

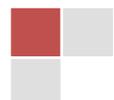


Anais... São Paulo, ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. p. 25-40.

SECCHI, D. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: *Urucum, genipapo e giz: educação escolar indígena em debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso CEI/MT. Cuiabá: 1997, p. 71-84.

_____. *Professores indígenas em Mato Grosso: cenários e perspectivas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar, v. 4).

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES, A. S.; FERREIRA, M, K, L (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.



Os embaraços da civilização: indígenas e negros nas *Lições de História do Brasil* de Mattoso Maia

Luís César Castrillon Mendes¹³⁵

A primeira instituição de ensino secundário seriado no Brasil

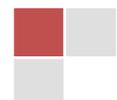
A vinda da Corte para a América em 1808 tornou-se relevante para o início do processo de fortalecimento de um poder centralizado no Rio de Janeiro que servisse de modelo para as demais regiões do Reino Unido a Portugal. Logo após a independência política se fundaram várias instituições de ensino, tais como as faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro (1823), os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, além do início do funcionamento das primeiras escolas de instrução primária (1827), os primeiros Liceus no Rio Grande do Norte (1825) e na Paraíba (1836) e das escolas normais de Niterói e da Bahia (1835), além do Imperial Colégio de Pedro II (1837). Em 1838 duas importantes entidades surgiram frente à demanda pela memória e também pela história nacionais: o Arquivo Imperial e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Passado um primeiro momento marcado pela escassez de produções didáticas nacionais, no contexto pós-independência, de acordo com o primeiro professor de História do Colégio Pedro II¹³⁶, as poucas que surgiram fundamentavam-se em autores estrangeiros, tais como Ferdinand Denis (1825), Robert Southey (1810) ou Alphonse de Beauchamp (1815), que foram adaptadas/traduzidas/compiladas pelos militares Henrique Bellegarde (1834) e Abreu e Lima (1843). Agora se chega a um segundo momento da produção de manuais, nos termos de Gasparello (2004), ou seja, aquelas que foram elaboradas por brasileiros, tendo como referências duas das principais instituições imperiais: o Colégio Pedro II e o IHGB.

Vale lembrar que os dois primeiros manuais adotados pelo Colégio, entre 1838 e 1861, o *Resumo da História do Brasil* e o *Compêndio da história do Brasil*, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839) e de José Inácio de Abreu e Lima (1796-1869),

¹³⁵ Doutorando em História – UFMT, Bolsista FAPEMAT/CAPES sob a orientação do Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro. Professor contratado do Deptº. de História da UNEMAT – Campus Cáceres. Correio eletrônico: lcesar@unemat.br

¹³⁶ Justiniano José da Rocha, tendo sido nomeado pelo governo a fim de lecionar um curso de História pátria, achava-se bastante embaraçado por não existir ainda um bom compêndio de história do Brasil, por onde pudesse se orientar, o que o obrigava a entregar-se ao árduo e penoso trabalho de folhear diversos autores. A ideia dividiu os sócios, o cônego Januário da Cunha Barbosa declarou-se contra por não estarem ainda elucidados alguns pontos da nossa história e mostrou não estarmos de todo necessitados de um bom compêndio de história do Brasil, pois já existe um do consócio Pedro d'Alcantara Bellegarde. Na verdade o cônego se referia ao irmão do major, o general Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde. R.IHGB, Ata da 32ª sessão, em 08/02/1840.



respectivamente, são exemplos que denotam a não influência do IHGB, pelo menos no processo de elaboração: a obra de Bellegarde (1831) foi produzida antes mesmo da fundação do Instituto e a de Abreu e Lima (1843) a partir de outro lugar sócio-institucional. Ambas, porém, sofreriam interferências por parte do Instituto: as de Bellegarde seriam positivas, porém as endereçadas a Abreu e Lima manifestar-se-iam por meio da desqualificação por parte de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) e pela comissão de redação da *Revista*, liderada pelo primeiro secretário perpétuo Januário da Cunha Barbosa (1780-1846) (MENDES, 2011).

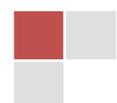
A relativa estabilidade da Monarquia pós-1848, com o fim dos levantes nas províncias, além do ministério da conciliação, dois anos depois, propiciaram ao aparecimento de obras que foram pensadas e acolhidas enquanto modelos legitimadores de uma narrativa nacional sob o ponto de vista do Estado monárquico constitucional brasileiro. Para tanto, as diretrizes historiográficas já havia sido lançadas pelo naturalista Karl F. Ph. von Martius (1794-1868), ao vencer o concurso proposto pelo IHGB em 1840, sobre o melhor plano para se escrever a História do Brasil.

A Dissertação de Martius, escrita em Munique em 10 de janeiro de 1843, refletiu algumas das inquietações do Estado brasileiro, através do IHGB, de meados do século XIX. Para Temístocles Cezar, o prêmio concedido ao botânico prussiano legitimou o projeto de escrita da História apto a criar simbolicamente a nação brasileira (CEZAR, 2003, p. 207). Martius deixou diretrizes detalhadas para a confecção de uma história que amalgamasse todo o território nacional. Ou seja, a História enquanto *mestra da vida* e como meio indispensável para se forjar a nacionalidade.

Em 1854 Francisco Adolfo de Varnhagen, reconhecido pela intensa pesquisa documental realizada em arquivos no Brasil e no exterior, já havia escrito a sua *História Geral*, que serviria de referência para os manuais de História do Brasil, formando várias gerações de estudantes do Colégio Pedro II e outras instituições de ensino secundário na Corte e em outras regiões do Império.

Na Europa, apesar dos elogios por parte de Ferdinand Denis, von Martius e Humboldt, a obra de Varnhagen foi criticada pelo historiador francês Marie-Armand d’Avezac-Macaya (1798-1875), assinalando que os indígenas só apareciam nos capítulos 8, 9 e 10. Em vista de tais críticas o escritor paulista muda, então, a estrutura da obra. Na segunda edição, de 1877, os indígenas são deslocados para os capítulos iniciais do seu livro.

Esse “problema” se entrelaçava com outro tema de difícil resolução e que acalorava as discussões entre os membros do IHGB: o negro, pois a introdução dos escravos africanos



no Brasil, nos termos do primeiro secretário perpétuo, “embaraçaria a civilização” dessas sociedades indígenas. O secretário era o cônego Januário da Cunha Barbosa, que, por exemplo, ao tratar da temática da escravidão, em um programa histórico sorteado na sessão de 4 de fevereiro de 1839, deixava bem claro o seu posicionamento: “Não sou patrono da escravidão, nem dos índios, nem dos negros; e por isso considero a liberdade como um dos melhores instrumentos da civilização dos povos” (BARBOSA, 1839, p. 159). Apesar de suas palavras, o cônego concluiu o mesmo documento, dizendo que os negros não somente “embaraçam a civilização dos índios, como também retardam a nossa propria civilização”.

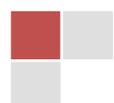
Francisco Adolfo de Varnhagen condenava a importação do negro pelo número expressivo de escravos que havia no Brasil, um receio devido ao levante de escravos no Haiti, ocorrido no final do século XVIII, na qual acarretou a emancipação política desse país. Para o diplomata, a continuar o tráfico no Brasil, “os netos dos negros serão os senhores dos netos dos brancos”. Dessa forma, a nação brasileira deveria ter os escravos deportados, os indígenas utilizados como mão de obra e o Brasil ainda carecia de passar por um processo de europeização através da vinda de estrangeiros (NOGUEIRA, 2000, p. 93-94).

Diante de tais abordagens, um estudo temático do manual de Luís de Queirós Mattoso Maia será o objeto de análise deste texto. Procurar-se-á verificar de que forma essa narrativa de caráter didático articulou pressupostos teóricos e metodológicos acerca dos indígenas e negros, se constituindo nos principais veículos de divulgação da principal obra do visconde de Porto Seguro na primeira instituição pública de ensino secundário em nosso país.

Afrontando as balas do inimigo: um médico professor de História

O início da última década do regime monárquico testemunhou o surgimento das *Lições de História do Brasil*, de Mattoso Maia (1880). A julgar pelos índices, pode parecer que Maia fez uma simples cópia de seu antecessor, Joaquim Manoel de Macedo, cujo título é homônimo a de Mattoso Maia. Porém, não foi bem assim, apesar dos dois autores trazerem o visconde de Porto Seguro como principal referência, conforme indicação dos próprios autores; Macedo nos seus prefácios e Maia nas suas notas de pé de página.

Trata-se de um autor marginal se comparado com nomes como Macedo ou João Ribeiro, cujo manual o sucedeu no Colégio Pedro II. O contexto de elaboração de seu texto era bem diferente dos anos mais otimistas em que Macedo confeccionou suas duas *Lições*. O final da guerra e suas consequências e a fundação do Partido Republicano, em 1870, além da questão abolicionista por resolver evidenciavam uma fase de declínio do Império nos trópicos.



Diferenciava-se também do contexto de publicação da *História do Brasil de Ribeiro*, ao final da primeira década de instalação do regime republicano.

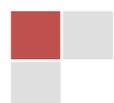
Mattoso Maia promoveu um diálogo bem mais intenso com outros autores na sua narrativa do que o seu predecessor Macedo, que não se preocupou em evidenciar autores além do visconde de Porto Seguro. A preocupação exclusiva com o método por parte de Macedo contrasta com o cuidado de Maia em construir notas de pé de página fundamentados em autores diversos tais como: Varnhagen, Capistrano de Abreu, Joaquim Caetano de Silva, Aires de Casal, Robertson, Candido Mendes, Henrique de Beaurepaire Rohan, Castanheda, João de Barros, Ladislau Neto, Rodrigues Peixoto, Lund, Florentino Ameghino e Couto de Magalhães, para citar somente alguns.

Maia exerceu a medicina antes de se tornar catedrático do Colégio, principalmente quando esteve de serviço como cirurgião-mor de brigada durante a guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai, na qual teve a oportunidade de “affrontar sempre as balas do inimigo em plena acção de combate”, conforme expresso no prefácio (MAIA, 1908).

Capistrano de Abreu o censurou por apoiar-se em Macedo, quando deveria ter se apoiado em Candido Mendes, apesar de Mattoso Maia referenciá-lo no seu texto. “Macedo não é fonte, copia o visconde de Porto Seguro” (SEGISMUNDO, 1993, p. 25-26). Mattoso Maia viria a ser, junto com Silvio Romero e Moreira de Azevedo, examinador do historiador cearense quando este prestou concurso para ingressar no Colégio Pedro II em 1883. De acordo com Fernando Segismundo, Mattoso Maia tratou-o com polidez (Idem, p. 26).

É um autor que não se encontra tantas informações a seu respeito. Como não foi sócio do IHGB não consta no dicionário biobibliográfico dessa instituição. As poucas evidências sugerem que ele era pernambucano, já que seu livro foi aprovado pela Diretoria Geral de Instrução Pública de Pernambuco, em 1881. No parecer da folha de rosto consta a referida obra como “omelhor compendio de História do Brasil até hoje publicado e que deve ser approved para uso dos estabelecimentos de instrucção secundaria da província” (MAIA, 1908). A sexta e última edição foi uma homenagem à sua memória com *sacrifício pecuniário* pelo filho que estava “convencido da plena aceitação que lhe prestará a mocidade brasileira”. Mattoso Maia prestou concurso no Colégio Pedro II em 1879, porém já era professor interino da instituição há três anos.

O manual utilizado neste texto é a quinta edição, publicada em 1898. A primeira edição é de 1880. A única que consegui localizar encontra-se no arquivo do IHGB, que apesar de não haver registro de data, trata-se da primeira edição. Em 1886 foi publicada a segunda edição, a terceira edição é de 1891, a quarta saiu do prelo em 1895 e a sexta em 1908, na qual



existe um exemplar em perfeitas condições, porém muito mal acondicionado na Biblioteca Central da UFMT (CAT/00407). Nota-se que as Lições de Mattoso Maia transcenderam a mudança de regime político, figurando nos programas do Colégio até os anos finais do século XIX.

Os embaraços da civilização: o índio e o negro na formação da narrativa didática da nação

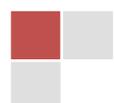
O primeiro grupo constituidor da nação brasileira foi o português, localizado temporal e espacialmente nas narrativas expressas nas *Lições* dos médicos historiadores. O elemento luso já fazia parte da nação futura sem nem ele saber, pois ainda estava em Portugal e não tinha a menor ideia da existência do que hoje conhecemos por Brasil. O precursor de toda epopeia marítima, conforme visto foi o infante D. Henrique, filho de D. João I, nos longínquos anos de 1412.

A partir de então personagens eleitos são “monumentalizados” para protagonizarem a História: Cabral, Caminha, D. Manuel, Christóvão Jacques, Martim Afonso de Souza, Pero Lopes de Souza, e diversos outros donatários das capitanias, Diogo Álvares, João Ramalho, Thomé de Souza, Duarte da Costa, Mem de Sá e os outros governadores gerais posteriores, Mathias de Albuquerque, D. José I, Pombal, D. João VI, Pedro I, José Bonifácio, dentre muitos outros.

O segundo grupo que deveria estar presente ao longo das *Lições*, aparecem na parte relativa ao “descobrimento”, já adjetivados e são descritos no coletivo, desde o primeiro “encontro”:

Nem os dous indios que tinham ido a bordo, nem os que se encontraram em terra, traziam vestimenta de qualidade alguma: nus andavam todos (...) muitos traziam na cabeça um cocar de penas (...) todos tinham o labio inferior furado no meio, e ahi introduzido um batoque (...). Como armas usavam esses selvagens arcs e flechas: mostravam-se muito avidos dos presentes e trocas que recebiam, de barretes, braceletes e outras bugiarias, principalmente de espelhos. (...) os dous indios apesados por Affonso Lopes ficaram amedrontados com uma gallinha (...). Os selvagens acompanharam a cerimonia religiosa imitando as posições e gestos dos Portuguezes, ajoelhando-se e levantando-se quando estes faziam o mesmo e mostravam-se deleitados com a musica de cantochão durante a celebração da missa (MAIA, 1898, p. 14-15).

A quinta lição do professor autor foi dedicada exclusivamente aos indígenas. Mattoso Maia iniciou o capítulo dividindo-os em dois grandes grupos à época do “descobrimento”: *as raças pura ou primitiva e o cruzamento desta*, cujos resultados foram *os tapuias e os tupis, com quem os portugueses foram se relacionando* no decorrer do



Quinhentos. Maia disse ainda que com os representantes da outra divisão somente mais tarde se relacionaram. A *raça pura* teria representantes no “Guaycurú em Matto Grosso, no Chavante em Goyaz e no Mundurucú no Pará”. Os autores a quem o autor citou foram Couto de Magalhães (que defendia a tese de que os três grupos seriam descendentes dos autóctones dos Andes), Ladislau Netto (que estudou os Mundurucu) e o visconde de Porto Seguro (cujos estudos etnográficos apontou para uma descendência comum entre os “tupys” e os “Cários” da Ásia menor). (MAIA, 1898, p. 37-38).

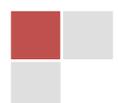
Em seguida, passou a descrever os aspectos físicos dos Tupi e dos Tapuia. Fundamentado em Couto de Magalhães, Maia trouxe às suas *Lições* informações sobre a língua e o sistema de numeração dos “tupys”. Dialogando com Rodrigues Peixoto, descreveu diferenças entre os crânios entre algumas etnias, entre elas os Sambaqui. Citando Florentino Ameghino, analisou a migração da *raça* “Guarany”. Referenciou também os vestígios das cerâmicas encontradas no Pacoval (ilha de Marajó) e em Maracá, Guiana brasileira. Fundamentado em Ladislau Netto e Ferreira Penna concluiu que são representações de “outras tantas phases de uma civilização em declínio”. Trouxe também uma articulação com as pesquisas de Lund em Lagoa Santa, Minas Gerais.

O autor adverte que não iria esmiuçar muito a questão da craniometria indígena para não alongar a lição, correndo risco de mudar o ponto de história para o de etnologia, porém, deixou recado para quem quiser continuar, pois, bastaria consultar “o VI volume dos arquivos do Museu Nacional” (MAIA, 1898, p. 44).

Mattoso Maia, conforme o modelo de escrita dos manuais anteriores, abordou o uso, armas e costumes dos indígenas e religião, formas de governo, guerras e matanças dos prisioneiros, esta última parte teve destaque especial: Inicialmente o autor destacou o “período de civilização mais adiantado” dos Tupi (que já construíam seus ranchos ou palhoças, cultivavam o milho, feijão e mandioca) em relação aos Tapuia (cujas próprias palavras significam bárbaro, adverte o autor), totalmente errantes, vivendo somente da caça e pesca. Sobre o ritual antropofágico também permanece certa classificação:

Os tupys devoravam seus prisioneiros de guerra por vingança e ódio, em solemnidades revestidas de tal ou qual carácter religioso; - os tapuyas além do ódio e da vingança tinham também a gula como incentivo poderoso da sua anthropophagia. (MAIA, 1898, p. 40).

Mais à frente o autor ratifica essa diferença e acrescenta que os Tapuia além de *gulosos* devoravam os pais e parentes que se achavam inutilizados por idade avançadas ou por moléstias em que não havia previsão de restabelecimento, depois concluiu: “julgavam os



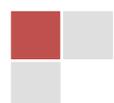
tapuyas que não podia haver melhor sepultura para as pessoas de sua particular estima do que os estômagos de seus amigos” (MAIA, 1898, p. 46).

Em seguida, Mattoso Maia elaborou um inventário dos usos, armas e costumes dos índios eleitos por ele, ou seja dos Tupi. Ocas sem divisão interna, cobertos de capim, palha ou folha de palmeira, com duas ou três porta muito pequenas, em torno de uma praça. No entorno, havia trincheiras ou cerca de pau a pique em que figuravam espetadas as caveiras dos inimigos, ou mortos na guerra ou devorados posteriormente. Maia observou que em tribo nenhuma se observou o uso do fosso para proteger ainda mais a trincheira. Espantou-se com o número de casais (de trinta a quarenta) que habitavam um mesmo rancho. O fogo era permanente, se apagava, imediatamente acendiam-no. Os utensílios domésticos iam desde canastras de palha, redes, cuias, cabaças para a farinha e potes para vinhos. Andavam em completa nudez menos algumas tribos das regiões mais frias. Na cabeça havia um cocar de penas amarelas ou vermelhas. No pescoço os homens usavam um colar de ossos pequenos ou de dentes dos inimigos. As mulheres usavam colares e pulseiras de diversas cores. As donzelas usavam umas ligas vermelhas como distintivo da virgindade. Alimentavam-se de caça, pesca e frutas. Assavam a carne ou o peixe em um buraco no chão.

Não tinham horas fixas para as suas refeições: comiam a toda a hora do dia e da noite, o ponto era terem o que: nada guardavam, e chamavam sempre os circunstantes para tomarem parte nos seus manjares. Se tinham vinho preparado de seus fructos ou raízes, bebiam regaladamente sem a menor reserva. (...) Eram os índios essencialmente vingativos e crueis; bravos nos combates, impassíveis no sofrimento physico, zelosos da sua independencia, nada previdentes, viviam como os francezes dizem *au jour le jour*, eram muito desconfiados e promptos a quebrarem qualquer contracto feito, logo que a menor suspeita lhes atravessasse o espirito. (...) abraçavam a polygamia, e por qualquer resinga abandonavam as mulheres que tinham para casarem com outras. (MAIA, 1898, p. 46-48).

Percebe-se que o parâmetro utilizado pelo autor ao apresentar essas sociedades era o seu próprio, ou seja, eurocêntrico, branco, masculino e católico apostólico romano. E assim prossegue o autor acerca de outras curiosidades indígenas: sobre a religião, afirmou que não tinham inteligência suficiente para entender a ideia de um deus supremo, criador e regulador do mundo por meio da onipotência e sabedoria infinita (MAIA, 1898, p. 50). Ao discorrer sobre as formas de governo, Maia observou que para indivíduos em *tão grande atraso de civilização* não havia legislação, e somente era castigado o crime de homicídio, no qual o assassino era entregue a família do morto que empregava a lei de Talião (MAIA, 1898, p. 53).

Ao encerrar o capítulo o autor narra aquilo que seguramente mais chamava atenção dos seus leitores:



A matança dos prisioneiros tinha lugar de preferencia na festa do *cauim* () era o prisioneiro levado ao lugar do sacrificio, quase sempre a *ocara* ou praça; ahi insultado pelos seus verdugos, retorquia-lhes com a mais stoica bravura, comemorando quantos inimigos tinha tambem devorado e ostentando que nada o intimidava. Assistia impávido, e acompanhava mesmo as danças bacchanaes d'aquella solemnidade (...) Principiava então o prisioneiro o seu cântico de morte (...) afrontava a vida do executor que brandia a terrível *tangapema* ou *ivarapema* (maça ou clava) enfeitada de amarello escuro e adornada de variegada pennas. Seguia-se um extenso dialogo com o executor, que affinal descarregava a fatal pancada na cabeça da victima e a estendia no chão. As velhas apossavam-se do cadaver, que limpavam, abriam, esartejavam e retalhavam para o horrível banquete. (...) todos os membros da tribu partilhavam d'aquelle manjar; se as carnes não chegavam para todos os circumstantes, preparavam com ellas e com os ossos caldos, de maneira que ninguém deixasse de ter a sua ração. (MAIA, 1898, p. 54).

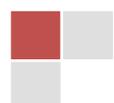
Os indígenas voltam a aparecer na narrativa de Mattoso Maia no capítulo da expulsão dos holandeses, desta vez possuindo nomes: Felipe, Clara e Diogo Camarão, porém subordinados a uma espécie de hierarquização racial: apesar de conquistarem o adjetivo de memoráveis pela bravura, cederam espaço para os restauradores João Fernandes Vieira e André Vidal de Negreiros. O reconhecimento e as benesses pelo patriotismo na insurreição vitoriosa não foi estendido a todos os participantes; e, um deles foi esquecido, o que não passou despercebido por Maia, tendo como referência seu colega Joaquim Manoel de Macedo:

A 27 de janeiro de 1654, Vieira, Negreiros e outros heroicos chefes da Insurreição Pernambucana entravam no Recife, onde se arvorava a bandeira portugueza e a Historia do Brazil registrava nos seus annaes uma das brilhantes epopéas do amor da liberdade. (...) A munificencia real galardou a todos os chefes com commendas, governo e bons empregos, menos ao heroico Henrique Dias que foi esquecido naquella occasião por Portugal; mas na Bahia teve o commando de um regimento de pretos (...) Tal é em referencia a Henrique Dias a opinião do abalisado professor Sr. Dr. Macedo; (MAIA, 1898, p. 158).

Porém, trazendo a pujança historiográfica de Varnhagen, Maia corrige o que seria uma injustiça histórica imperdoável:

(...) mas o Sr. Visconde do Porto Seguro na sua bella obra “Historia do Brazil”, diz que Henrique Dias teve em recompensa 24 escudos annuaes além de mais vencimentos, e que recebera em propriedade as casas e terrenos em que tivera a sua estancia durante o sitio. Acrescenta mesmo o Sr. Visconde de Porto Seguro, que Henrique Dias em fins de 1657 achava-se em Portugal, onde recebera os vencimentos atrasados que lhe competiam, tendo no anno seguinte as honras do posto de Mestre de Campo ou de Coronel. (MAIA, 1898, p. 158-159).

Sobre o negro, silenciado e ignorado, há apenas outra breve referência no episódio “Destruição dos Palmares”, seguida, na mesma lição, pelos tópicos: “guerras civis dos mascates em Pernambuco e dos emboabas em Minas”. Mattoso Maia foi bem sucinto, e, em uma lauda e meia narrou o episódio, cujo protagonista foi Domingos Jorge Velho: “só em fins



de 1695 ou princípios de 1696 que o valente emprehendedor paulista pôde cumprir sua tarefa, exterminando os quilombos. Quanto a Zumbi, morreu pelejando com a maior coragem” (MAIA, 1898, p. 174).

O negro e as questões relativas à escravidão foram temas praticamente ignorados nas páginas dos manuais de história do Brasil oitocentistas. Um assunto indigesto para os letrados do Império uma vez que se diziam herdeiros das Luzes francesas e, portanto, deveriam ser contrários à escravidão. O eram retoricamente, mas o Império, paradoxalmente necessitava da mão de obra africana para a manutenção do regime.

Arno Wehling (1983, p. 16) observa que temas problemáticos como o da escravidão, mola propulsora do Império “civilizado”, eram sempre tratados de forma “moderada”, buscando solucioná-los a partir de critérios evolucionistas e não com o liberalismo radical de uma ruptura. Permaneceria a contradição, tão característica da Monarquia: difundir a “civilização”, mas sem abrir mão da ordem pré-estabelecida. Ordem esta que implicava na garantia da continuidade das relações entre senhores e escravos, preservando a integridade territorial do Império e do regime monárquico constitucional.

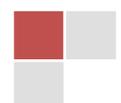
Considerações

As Lições de Mattoso Maia, professor-autor formado em medicina, escreveu a partir de suas apostilas de sala de aula e teve como fonte principal os “quadros de ferro” varnhageniano (RODRIGUES, 1988, p. 13).

Elaborado em contexto de declínio da Monarquia, trouxe uma preocupação com o caráter metodológico e começa a esboçar os contornos daquilo que viria a ser conhecido como livro didático¹³⁷. O autor buscava o ensino e não inovações historiográficas, apesar de trazer um interessante debate historiográfico em suas notas de pé de página, não ficando restrito ao visconde de Porto Seguro.

Mattoso Maia reuniu condições para desenvolver um viés mais crítico da Monarquia do que seu antecessor Macedo, detentor de uma narrativa, em alguns momentos, “romantizada”. Um trecho que pode ilustrar essa característica é a lembrança dos mártires de 1792 como precursores do movimento de independência, um quarto de século depois. Um

¹³⁷ Joaquim Manuel de Macedo foi bem mais pesquisado do que o seu colega. Essa conclusão acerca do manual macediano encontra eco nas abordagens de MATTOS (2000); GASPARELLO (2004); MELO (2008) e BITTENCOURT (2008).



assunto indigesto para qualquer autor comprometido com uma narrativa legitimadora do Estado monárquico constitucional.

O referido manual de História do Brasil ainda traz enquanto o grande protagonista de suas *Lições* o Estado monárquico de Pedro II. A independência política consubstanciava-se como princípio organizador da narrativa (ARAUJO, 2008).

A partir dela foi possível, por exemplo, vislumbrar “patriotismos” desde a época da chegada dos portugueses, ou bem antes, com a atuação do infante D. Henrique, conforme registrado nas suas *Lições*, legitimando uma origem comum para o povo brasileiro.

Da mesma forma elevou-se os paulistas, corroborando a visão de destemidos bandeirantes de Varnhagen, ao patamar de grandes responsáveis pelo alargamento das fronteiras da nação, tradicionalmente prioridade na política lusitana e depois na Monarquia brasileira. As fronteiras geográficas estariam assim precedendo as fronteiras políticas. Não por acaso a Geografia e/ou Corografia somente se separou da história no Colégio Pedro II em 1898.

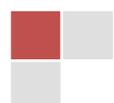
A guerra holandesa ilustra a gênese da nacionalidade, como aparece, por exemplo, no quadro de Victor Meirelles, que evidencia a expressão da harmonia das três raças que iriam compor o Estado nação monárquico brasileiro. Uma guerra desastrosa, mas que trouxe a redenção ao povo pernambucano, dominado pelos vícios e excessos. Ainda que de forma hierarquizada apareceram representantes indígenas e um negro chamado Henrique Dias.

A constituição do povo brasileiro restringiu-se ao branco colonizador, católico, conforme as prescrições de Varnhagen. O negro foi simplesmente silenciado. A única referência, o episódio de Palmares, foi narrada a partir dos feitos grandiosos de um bandeirante, que conseguiu destruir um quilombo. O indígena foi narrado como exótico, infantil ou submisso nessa colônia identitária (RIBEIRO, 2006), forjada seja no centro de pesquisa e coleta de acervos memorialísticos, seja no Colégio que se queria enquanto modelar na Corte ou em outros que por ventura tenham adotado algumas das *Lições* desse autor.

Fontes

ABREU e LIMA, J. I. *Compendio da Historia do Brasil desde a mais remota antiguidade até os nossos dias*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843, 2 v.

BARBOSA, J. C. Se a introdução dos escravos africanos no Brasil embaraça a civilização de nossos indígenas, dispensando-se-lhes o trabalho, que todo foi confiado a escravos negros. Neste caso qual é o prejuízo que sofre a lavoura brasileira? *R.IHGB*, 1839, Tomo I.



BELLEGADE, H. L. N. *Resumo da historia do Brasil*. Obra adoptada pelo governo para uso das escolas. Rio de Janeiro: Typographia de R. Ogier, 1834.

MAIA, L. Q. M. Luiz de Queiroz Mattoso Maia. *Lições de Historia do Brazil*. Proferidas no internato do Imperial Colégio de Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1898.

MAIA, L. Q. M. Prefácio à 6ª edição. In: *Lições de História do Brazil* proferidas no Internato do Gymnasio Nacional. Nitheroy: Typ. Amerino, 1908 [1880].

Referências Bibliográficas

ABREU, J. C. Carta a Barão do Rio Branco, de 17 de abril de 1890. In: José Honório Rodrigues. Explicação. *Capítulos de História colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, p. 13.

ARAUJO, V. L. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)*. São Paulo: Hucitec, 2008.

BANDEIRA DE MELO, C. F. de C. *Senhores da História e do Esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CÉZAR, T. A. Como deveria ser escrita a história do Brasil no século XIX, ensaio de história intelectual. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org) *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

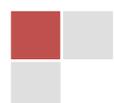
DENIS, Ferdinand. *Résumé de l'histoire Du Brésil suivi Du Résumé de l'histoire de La Guyane*. Paris: Lecointe et Durey libraires, 1825.

GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

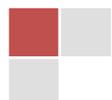
MATTOS, S. R. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MENDES, L. C. C. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. Dissertação de Mestrado em história. Cuiabá. UFMT, 2011.

OLIVEIRA, L. N. *Os índios bravos e o Sr. Visconde: os indígenas brasileiros na obra de Francisco Adolfo de Varnhagen*. Dissertação de Mestrado em História. UFMG, Belo Horizonte, 2000.



- RIBEIRO, R. R. *Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil. Comunicação na atividade programada – 280 anos de governo local em Cuiabá: visões e interpretações do colonial*. UFMT, 2006.
- SEGISMUNDO, F. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1993.
- SOUTHEY, Robert. *History of Brazil*. 3 tomos, Londres 1822.
- WEHLING, A. As origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *R.IHGB*, v. 338, 1983, p. 07-16.
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brazil*. Madri, Imprensa da V. de Dominguez, 1ª ed., 1854, Tomo I, 1857, Tomo II.



História das lutas com os holandeses no Brasil: ensino de História e memória

Marcela Irian Angélica Machado Marinho¹³⁸

Introdução

Neste trabalho apresentamos reflexões acerca das noções de história e ensino de história, narrativa, memória e lugares de memória, tendo em vista a escrita da história no século XIX brasileiro. Procuramos perceber o compromisso da escrita (narrativa) da história com o ideal da nação durante o Segundo Reinado – século XIX, levando em consideração os significados políticos e culturais dos usos do passado para a construção de uma memória (da nação), presente na historiografia, no ensino da História e que se perpetuaram nas políticas de preservação da memória nacional.

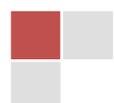
Partiremos da análise da narrativa do episódio da invasão e expulsão dos holandeses no Brasil colonial (século XVII) elaboradas pelo historiador- diplomata paulista Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), na obra *Historia das Lutas contra os Hollandezes no Brasil desde 1624 a 1654*, publicada em 1871, e sua relação com os manuais didáticos produzidos posteriormente. Conforme observou Arno Wehling, “uma análise dos compêndios brasileiros entre as décadas de 1930 e 1960, bem como o programa oficial para o ensino secundário de 1942, mostram a força da matriz varnhageniana. A espinha dorsal continuava a mesma” (WEHLING, 1999, p. 216).

1. Varnhagen e a “matriz” de uma história ensinada: uma história ressentida

Varnhagen dedicou-se a elaboração de uma memória oficial da nação e o IHGB, associado a outras instituições, como a Academia Imperial de Belas Artes, o Museu Nacional, o Arquivo do Império, as faculdades de direito e medicina e o Colégio Imperial Pedro II, também se destacou nesta tarefa.

O historiador Michel de Certeau, em seu livro *A Escrita da História*, dedicou especial atenção às práticas e aos discursos históricos. Para ele a história faz referência a um exercício científico, produtora de conhecimento, cujos modelos dependem das variações de

¹³⁸ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia, Campus Colorado do Oeste, Rondônia. E-mail: mmachadomarinho@yahoo.com.br.



seus métodos, técnicas, dos atrelamentos que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde é versada ou das normas que necessariamente orientam sua escritura (CERTEAU, 2011, p. 46-47). Nesta perspectiva faz-se necessário analisar o lugar social (o IHGB) e as práticas (concepção, metodologia e eleição de fontes) presentes na escrita varnhageniana (a narrativa do episódio da invasão e expulsão dos holandeses).

Francisco Iglésias, em *Historiadores do Brasil*, elegeu como marco fundador na história da historiografia brasileira o ano de 1838, momento de criação do IHGB. Segundo o autor,

Os traços mais notáveis do órgão, no entanto, são o pragmatismo da história e o gosto da pesquisa. Pretende-se fazer uma história que tenha função pedagógica orientadora dos novos para o patriotismo da história, com base no modelo dos antepassados. É o velho conceito de história como mestra da vida que se cultua (IGLÉSIAS, 2000, p. 61).

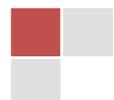
Assim como Manoel Luiz Salgado Guimarães, identificou os temas norteadores relacionados a tal instituição de pesquisa, sendo eles o pensar sobre o Brasil, a partir de postulados de uma história empenhada em desvendar a origem, face da Nação, pelas palavras empenhadas dos letrados do IHGB, reforçando o desejo de forjar uma imagem homogênea do país (GUIMARÃES, 1988, p. 14). A história, continua o autor,

É, assim, o meio indispensável para forjar a nacionalidade. Já pela adjetivação presente em seu nome Histórico e Geográfico, fica claro o projeto da instituição de trabalhar com o instrumentário da história e da geografia. Na verdade, cada uma dessas matérias forneceria os dados imprescindíveis para a definição do quadro nacional em vias de esboço; história e geografia enquanto dois momentos de um mesmo processo, ao final do qual o quadro da Nação, na sua integralidade, em seus aspectos físicos e sociais, estaria delineado (Ibidem, p. 14).

O que nas palavras de Pierre Nora, seria a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. [...]. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico (NORA, 1993, p. 09).

Para Nilo Odália, em sua tarefa, missão escriturária, o historiador do naipe de Varnhagen, como um letrado do IHGB, deve homogeneizar o passado para que as peculiaridades sejam traços distintos de um povo e não no interior de um povo. O passado deve ser retomado, reconstruído em razão do interesse maior já definido, a Nação (ODÁLIA, 1997, p. 37).

No prefácio da 1ª edição da *Historia das Lutas com os Holandeses no Brasil desde 1624 a 1654*, à guisa de ilustração, Varnhagen relatou a dívida que havia contraído com o seu público: a produção de uma história das lutas contra os holandeses (VARNHAGEN,



1872, p. VI). O visconde de Porto Seguro estava em Petrópolis, interior do Rio de Janeiro, quando o Império brasileiro declarou guerra ao Paraguai. O historiador-diplomata resolveu avivar, na lembrança daqueles que guerreavam, o exemplo de outro conflito mais antigo, “em que o Brasil, ainda como insignificante colônia, havia lutado ao longo de vinte quatro annos, sem descanso, e por fim vencido, contra uma das nações n’aquelle tempo mais guerreiras da Europa” (Ibidem, p. VI). As palavras proferidas por Varnhagen em seu prefácio deixaram em evidência uma relação não somente com a história, mas com a memória. Pierre Nora, em seu artigo “Entre Memória e História. A problemática dos lugares” estabeleceu algumas distinções entre cada um dos termos:

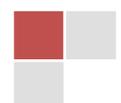
A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. [...] (NORA, p. 09).

A história das lutas pode ser lida como referência ao estudo do domínio holandês e ainda à história militar, seja como exemplo de um tipo de historiografia historista, prestando-se ao exercício da história da historiografia e, por fim, como exemplo do uso estratégico da memória social, tendo em vista seus objetivos de afirmação da identidade e da coesão dos grupos étnicos. Assim, podemos afirmar que mais do que uma obra de história, uma produção historiográfica, a *Historia das Lutas com os Holandeses no Brasil desde 1624 a 1654*, é uma obra memorialística.

Em *Estado, História e Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*, Arno Wehling afirma que para a construção da memória, o visconde de Porto Seguro utilizou-se da identificação dos lugares emblemáticos, pois,

Se à historiografia cabia auxiliar a promover a unidade nacional, não apenas descrevendo processos, mas apontando exemplos, a localização dos acontecimentos – os “lugares emblemáticos” de Pierre Nora – guardava especial relevância”. Varnhagen elegeu cenários nos quais se desenrolaram acontecimentos que avaliou como fundamentais para a formação da identidade nacional (WEHLING, op. cit., p. 70).

Além dos lugares emblemáticos, ou seja, os lugares de memória, Varnhagen fez uso da tática do esquecimento. Segundo Arno Wehling, Varnhagen, preocupado em construir obra científica, pautada pela verdade contida nos documentos, e ao mesmo tempo engajado no



processo de consolidação de um Estado e um projeto nacional, muitas vezes a memória suplanta a história (Ibidem, p. 71).

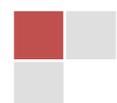
Como podemos perceber o historiador-diplomata Varnhagen traçou sua narrativa num diálogo constante com a história e a memória. Para Walter Benjamin,

O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo. É exatamente o que faz o cronista, especialmente através dos seus representantes clássicos, os cronistas medievais, precursores da historiografia moderna (BENJAMIN, 1994, p. 209).

Varnhagen permaneceu como um dos pais fundadores da historiografia brasileira, mesmo não tendo sido reconhecido pelo Instituto Histórico como o ‘cronista-mor’ do Império (GUIMARÃES, 1995, p. 561), basta observarmos o vasto material de estudo sobre ele e sua produção historiográfica, seus fundamentos ideológicos, traços epistemológicos, metodológicos, entre outros. Mas todos estes aspectos são também objeto de críticas e adjetivações negativas, tanto pelos seus contemporâneos, quanto por estudiosos de gerações futuras. Enquanto, de um lado, prevaleceram os elogios à sua obra, segundo ele próprio afirmava, até de duas maiores autoridades em assuntos brasileiros, o naturalista alemão Von Martius, e o bibliotecários francês Ferdinand Denis (Ibidem, p. 560). Por outro lado, encaminhada, finalmente, em 07 de dezembro de 1855 à Comissão de História, para interpor parecer, a História Geral do Brasil simplesmente caiu no esquecimento (Ibidem, p. 560). Para Lúcia Maria Paschoal Guimarães, as causas da frieza dos confrades da Corte, a recepção pouco calorosa era decorrente das idéias que o historiador defendia acerca da religiosidade e da organização social dos primitivos habitantes da Terra de Santa Cruz (Ibidem, p. 560).

Com o não reconhecimento dos pares do IHGB e o silenciamento do Imperador diante das suas demandas nasceu o ressentimento de Varnhagen, o seu inconformismo, certo recalque. Conforme observou Lúcia Maria Paschoal Guimarães,

Inconformado, Varnhagen tentou ainda dar um quinau nos acadêmicos do Rio de Janeiro. Ao concluir o segundo volume da História Geral, em 1857, dirigiu-se mais uma vez ao soberano, para lhe pedir que o livro fosse oficialmente adotado “nas escolas de direito e militares, e nos colégios” do Império. Benesse, que também não lhe seria concedida. Lamuriando-se das “turbas invejosas e geralmente daninhas”, queixando-se do comportamento indiferente dos letrados ao soberano, dizia-se “(...) amargurado até pelos desfavores do Instituto... [...] (Ibidem, p. 560-561).



Esse amargor se tornou explícito ao observarmos a correspondência ativa¹³⁹ do historiador diplomata, em que é possível pinçar, no seu íntimo, os sentimentos, desejos e conflitos. Como sugeriu Rebeca Gontijo, é por meio das correspondências, como outros documentos pessoais, que podemos constituir a subjetividade, intimidade do indivíduo, sendo possível perceber, os seus afetos, aborrecimentos, frustrações,

A correspondência pode ser vista, portanto, como um lugar de subjetividade e de sociabilidade, pois ela permite a construção e transmissão de uma espécie de clima emocional, que possibilita aproximações e afastamentos entre os missivistas. Por intermédio dela, eles podem estabelecer relações sociais, revelando a multiplicidade de interesses e de negociações postas em prática em momentos e situações específicas (GONTIJO, 2009, p. 52).

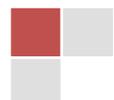
No artigo História e Memória dos Ressentimentos, Pierre Ansart propôs uma reflexão sobre os conceitos de ressentimento, história e memória, e as relações entre eles, além da compreensão e explicação do sentimento de ódio, hostilidade, que estão ocultas e que faziam parte da história. O autor discorreu sobre o conceito de ressentimento, com base nas discussões elaboradas por Friedrich W. Nietzsche, em que o mesmo cruzou a abordagem histórica, psicológica e sociopolítica. A partir desta ótica, o autor definiu o ressentimento:

[...] um conjunto de “sentimentos” em que predominam o ódio, o desejo de vingança e, por outro lado, o sentimento, a experiência continuada da impotência, “a experiência continuamente renovada” da impotência rancorosa. [...]. Ressentimento reforçado pelo desejo de reencontrar a autoridade perdida e vingar a humilhação experimentada. [...] (ANSART, 2001, p. 18-19).

As considerações de Pierre Ansart possibilitaram fazermos uma reflexão sobre a tarefa, o papel do historiador, que se encontrava frente a indícios, signos, traços, linguagens, modos de comunicação, imagens, e conseqüentemente pensarmos sobre a tarefa do historiador-diplomata Varnhagen, levando em consideração aquilo que não estava dado, mas que está implícito nas emoções, nas hostilidades, das harmonias do seu presente (Guerra do Paraguai) e do momento/acontecimento a que debruçava (História das Lutas contra os Holandeses).

O ressentido Varnhagen, por ironia, legaria os “quadros de ferro” – cronologia e temas – que povoariam as páginas dos manuais escolares e conteúdos programáticos da disciplina de História do Brasil. A obra de Varnhagen, História das Lutas com os Holandeses, destaca-se como uma efetiva contribuição à historiografia referente às lutas com os holandeses, tendo em vista, principalmente, os aspectos militares do tema. Constitui-se em um

¹³⁹ Cf. VARNHAGEN, 1961.



marco da historiografia, considerando sua presença nas produções posteriores, referentes ao tema, invasão e expulsão dos holandeses, que traduz juntamente com a História Geral do Brasil, o que se denomina como a matriz varnhageniana – presente na produção historiográfica e ainda nos compêndios de ensino fundamental e médio.

1.1. Compêndios escolares, livros didáticos: como lugares de memória

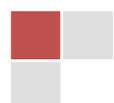
O objetivo aqui é refletir sobre os manuais didáticos e os interesses atribuídos a estes, elencando marcos históricos dos séculos XIX e XX, que serviram de legitimadores de um saber histórico. Outro elemento a ser analisado é como a invasão holandesa foi abordada em cada um dos manuais, percebendo as continuidades e rupturas acerca da temática abordada, ou seja, compreender como e porque tais obras instituíram suas interpretações sobre a invasão holandesa.

A escolha das fontes aqui analisadas se deu ao considerarmos alguns pontos relevantes na história do ensino de história e dos manuais didáticos sobre a história do Brasil, elegemos aquele produzido no Brasil Império, contexto do Segundo Reinado, sob a influência do IHGB, em consequência da vinculação ao projeto monárquico e elogio da colonização, e ainda aquele produzido no período republicano, final do século XIX e início do XX. Para tanto nos pautamos nos trabalhos de Circe Bittencourt, Thaís Nivia de Lima e Fonseca e de Arlette Medeiros Gasparello sobre história e ensino de história do Brasil. As investigações de Bittencourt servem de referência para compreendermos a origem desses materiais didáticos vinculados ao poder instituído, as práticas escolares e a utilização dos materiais didáticos em sala de aula. Segundo a autora,

A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Na leitura de Circe Bittencourt, o livro, manual didático, pode ser considerado um objeto cultural, cuja definição é um trabalho árduo para o historiador do ensino de História:

Por ser complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências (Ibidem, p. 26).



Tais reflexões vão de encontro com os estudos de Arlette Gasparello, em seu artigo O livro didático como referência de cultura histórica, no qual afirmou

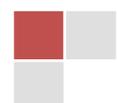
A fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IGHB), em 1838, possibilitou as condições institucionais para o surgimento de uma historiografia brasileira, produzida por autores nacionais. O IHGB serviu ainda como legitimador das publicações didáticas de história do Brasil, e seus autores preocupavam-se em apresentá-las à instituição para serem reconhecidos. Em meados do século, foi publicada a primeira síntese erudita da formação nacional de autor brasileiro, a História geral do Brasil, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854) - obra que se tornaria referência para as publicações nessa área, tanto as consideradas eruditas quanto as dedicadas ao ensino (GASPARELLO, 2009, p. 268-269).

Em relação a essas questões concernentes ao ensino de História no e do Brasil, Thais Nivia de Lima Fonseca, nos apontou alguns aspectos para análise. Segundo a autora, é difícil precisar o ensino de História no Brasil antes das primeiras décadas do século XIX, quando se constituía o Estado nacional e eram elaborados os projetos para a educação no Império. [...] (FONSECA, 2011, p. 37).

A afirmação de Fonseca corroborou as de Gasparello e conseqüentemente as de Bittencourt, ao enfatizar que seria o IHGB e seus artífices quem iriam consolidar as bases duráveis para a constituição e surgimento de uma escrita da história que se tornou o conteúdo de manuais didáticos de ensino de História do Brasil. Ao traçar a trajetória da História como disciplina escolar no Brasil, assinalou para os aspectos de exaltação da pátria ou formação do cidadão. Fonseca se voltou para a administração pombalina, na segunda metade do século XVIII, que

[...] ilustra bem a compreensão, por parte do Estado, influenciado pelo Iluminismo, do papel da educação no processo de modernização e de desenvolvimento. A ilustração esteve profundamente ligada às ideias de progresso, de civilização, de humanidade e de crença nas leis e na justiça como promotoras do bem-estar e da felicidade dos homens. A conquista do grau de civilização poderia ocorrer pela aplicação sistemática de princípios racionais, por meio do planejamento e do estudo. [...] (Ibidem, p. 39-40).

Para a autora, o período que se estendeu do século XIX até a década de 30 do século XX terá uma elite política e intelectual, que mantinham relação de poder com o Estado e, por conseguinte com as instituições ligadas a ele, no caso IHGB, preocupada com a importância da temática referente à construção de uma identidade nacional, buscando na educação o lugar e o instrumento civilizador, unificador e edificador da identidade nacional brasileira. É nesse cenário que emergiria o projeto de escrita da história da nação de Varnhagen, narrativa esta que pode ser vislumbrada nas tramas didáticas de manuais escolares de autores como Joaquim Manuel de Macedo e nas supostas contestações ao ‘quadro de ferro’



varnhageniano, postas por João Ribeiro, sem perder as especificidades de abordagem de cada autor.

1.3. As lutas contra os holandeses nas páginas dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo e de João Ribeiro

Francisco Adolfo de Varnhagen, ao escrever a História das Lutas com os Holandeses no Brasil desde 1624 a 1654, destacou particularmente os aspectos militares da temática. As obras posteriores podem e puderam, assim, complementar e suplantar, em matéria documental e interpretativa tal investigação, fato recorrente nas pesquisas históricas.

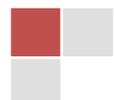
A obra de Varnhagen pode ser lida como um exemplo de um determinado tipo de pesquisa historiográfica, por se prestar a um exercício de história da historiografia e como exemplo do uso estratégico da memória social para objetivos que visam a afirmação de identidade e de coesão de grupos étnicos.

Arno Wehling, em Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional, fez uma reflexão sobre a presença da matriz varnhageniana no ensino de história de primeiro e segundo graus. Segundo o autor,

Em relação aos compêndios escolares, por mais de um século vigorou o que poderia ser chamada “a matriz varnhageniana”, um modelo pragmático com algumas características bem precisas. A partir da presença da história do Brasil no Colégio Pedro II, desde a década de 1830 e de sua introdução em outros estabelecimentos de ensino, tornou-se necessária a elaboração de manuais que orientassem os professores em suas classes (WEHLING, op. cit., p. 212).

Entre aqueles que produziram compêndios escolares, destacamos Joaquim Manuel de Macedo, romancista e jornalista, que publicou em 1861 o livro Lições de história do Brasil. Neste período, Macedo era professor de História do Brasil do Colégio Pedro II e membro do IHGB. Outro autor que se destaca, pela produção de compêndios, é João Ribeiro, professor do Colégio Pedro II, que em 1900 lançou História do Brasil. Enquanto a obra de Macedo transpunha a matriz de Varnhagen, caracterizada pelo nacionalismo, patriotismo, pelos heróis, aspectos militares e defesa de unidade nacional, João Ribeiro evidenciava e valorizava os aspectos não contemplados a fundo na obra de Varnhagen, como a formação étnica e os movimentos de colonização do interior do Brasil nos séculos XVII e XVIII (Ibidem, p. 214-215).

Joaquim Manuel de Macedo redigiu as Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II e as Lições de História do Brasil para uso das escolas de



Instrução Primária, publicadas em 1861 e 1863, editadas respectivamente, sendo a segunda obra aqui analisada. Para Selma Rinaldi,

Obras de grande repercussão didática, elas seriam, em larga medida, as divulgadoras dos princípios e conteúdos fixados por Francisco Adolfo de Varnhagen em sua História Geral do Brasil, publicada em 1854. Obras de perfil conservador, elas fixariam para as sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto das “Nações civilizadas” e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade (MATTOS, 2000, p. 17).

Todas as lições que compõem a obra de Macedo foram escritas em número reduzido de páginas, acompanhadas de explicações, quadros sinópticos e de perguntas. Para Macedo,

Em trabalhos d’este gênero o methodo é sempre de importância essencial: ora é exactamente nas explicações, nas perguntas, e nos quadros synopticos annexos às lições, que se encontram as bases principaes do methodo que adotamos. Mas especialmente nas escolas de instrucção primária o professor é a alma do livro, e não há methodo que aproveite, se o professor não lhe da vida applicando-o com paciência e consciência no ensino. Um menino que tem decorado uma lição nem por isso sabe a lição: para que saiba é indispensável que comprehenda o que exprimem, o que significam as palavras que repetio de cor; por esta razão annexamos no nosso compendio a cada lição algumas explicações, que o professor deve completar ajuntando a essas tantas outras quantas forem necessárias (MACEDO, 1906, p.04).

Assim ficaram expressas as intencionalidades e objetivos do autor: pedagogia da nação, preocupada na construção do cidadão, o público que queria atingir, tendo em vista o plano adotado para compor sua obra. Para tanto, faz-se necessário compreender o contexto da produção da obra de Macedo,

Neste Império do Brasil onde o unitarismo, a centralização político-administrativa, a transformação da boa sociedade em classe senhorial e a manutenção da ordem escravista eram construções a serem conservadas e consolidadas cotidianamente, mais do que nunca tornava-se necessário ordenar, civilizar e instruir. E nessa tarefa o manual didático e o professor deveriam exercer um papel significativo (MATTOS, 2000, p. 90-91).

A obra Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária é composta por sessenta e três lições, sendo que são dedicadas sete delas (sessenta e nove páginas) à temática da invasão e luta contra os holandeses no Brasil.

Percebemos as influências da narrativa varnhageniana na obra didática de Macedo por meio das demarcações temporais, dos fatos e dos termos utilizados na composição dos títulos de cada lição. Assim como Varnhagen em História das Lutas, Macedo em Lições



procurou enfatizar os exemplos do passado, como amor e heroísmo, virtudes cívicas, a crença no poder monárquico, manutenção da unidade, integridade territorial do Império do Brasil, o futuro da nação. A temática da guerra holandesa apresentava-se de maneira positiva a estes objetivos dos autores.

Macedo narrou os aspectos político-administrativos e militares da guerra contra os holandeses, apresentando de modo implícito o papel civilizador da guerra, momento de constituição da consciência nacional e, explicitamente, o caráter de formação do povo brasileiro, composto das três “raças” – negra, índia e branca, e de unidade e defesa territorial – com os mesmo adjetivos com os quais Varnhagen denominou essas “raças” e refletia sobre o território brasileiro.

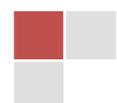
Na Lição XVII Primeira Invasão dos Holandeses – Perda e Restauração da Cidade do Salvador (1624-1625), Macedo apresentou-nos a gênese das hostilidades holandesas, conforme vemos a seguir,

A Hollanda (republica das Provincias Unidas) vendo próxima a terminar-se a trégua supradita, tratou de preparar-se para continuar a guerra, e como a Hespanha tirava do seio da America prodigiosas riquezas que eram elvadas para a Europa em seus famosos galeões, organisou-se em 1621 n'aquella republica uma companhia com avultados cabedades, e com grandes privilégios e auxílios garantidos pelo governo, tendo por fim não só apoderar-se no d'aquelles thesouros por meio de suas esquadras, como principalmente conquistar algum dos importantes paizes do domínio hespanhol. A companhia chamou-se das Indias Occidentaes, porque se destinava a operar na America, bem como uma outra das Indias Orientaes desde 1602 operava na Asia, com immensos prejuízos para a Hespanha, que ali tinha importantes domínios. Um conselho de dezenove membros, que por isso se intitulava conselho dos XIX, tomou a direcção da companhia das Indias Ocidentaes, conforme os seus regulamentos, e em 1623 resolveu fazer invadir o Brasil, e de preferênciã conquistar a cidade do Salvador, [...] (MACEDO, 1906, p. 144).

O relato de Macedo corroborou com os de Varnhagen, dispostos no Livro Primeiro – Primeiras Hostilidades, Especialmente contra a Bahia, na obra *Historia das Lutas*, conforme observamos em um dos trechos abaixo,

No dia 8 de maio de 1624, foram avistadas as velas inimigas e, desde logo mandou o governador tocar a rebate e, juntando-se de novo a gente, a distribuiu como julgou acertado. O bispo apresentou-se, nessa mesma tarde, com uma companhia de eclesiásticos armados e, percorrendo as estâncias, exortava todos à defesa, o que igualmente, a seu exemplo, praticaram vários indivíduos das ordens religiosas, as quais, aliás, bastante faziam, então, avultar o numero dos moradores da cidade (VARNHAGEN, op. cit., p. 17-18).

Mas que gente era essa que o bispo exortava a todos em defesa territorial brasileira? Alguns nomes apareciam de forma a representar e guiar essa gente branca, índia e negra.



Macedo, na Lição XVII Segunda Invasão dos Holandeses – Perda de Olinda e do Recife e subsequente guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque (1630-1635), relatava que

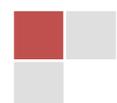
Mathias de Albuquerque chegou a Pernambuco a 19 de Outubro de 1629, trazendo por único auxilio três caravellas e vinte e sete soldados; e não achando na capitania nem tropas regulares, nem dinheiro, nem materiaes, mal pode cuidar convenientemente nas defezas. Aos 14 de Fevereiro de 1630 mostrou-se diante de Olinda a armada hollandeza, e no dia seguinte rompeu o fogo, ao mesmo tempo que Weerdenburch desembarcava com três mil homens no Pao Amarello, cerca de quatro léguas ao norte de Olinda, marchando na madrugada de 16 de Fevereiro sobre esta cidade, e tomando-a no mesmo dia, depois de ter batido na passagem do rio Doce a Mathias de Albuquerque, que valentemente lhe quiz disputar o passo (MACEDO, op. cit., p. 154-155).

Neste fragmento podemos encontrar o elemento branco da formação do povo brasileiro, representado, de início, valentemente por Mathias de Albuquerque. Varnhagen, no Livro Segundo – Desde a perda de Olinda até a deserção do Calabar, da História das Lutas, não mediu as palavras para descrever as benfeitorias de Mathias de Albuquerque, em defesa de parte do território brasileiro, Pernambuco:

Pelo que respeita a Mathias de Albuquerque, o mencionado manifesto faz-lhe justos elogios, dizendo: O valor do general Mathias de Albuquerque fez recordar a nobreza d'este povo dos sustos que tão divertidos os tinham. Mais explicitos foram os conselheiros de Estado em Portugal que, dando-se voto em consulta de 29 de abril, disseram: “E todos, de conformidade notaram que, pelo que se entendia destes avisos, Mathias de Albuquerque tinha procedido, com toda a satisfação, que se deve ter por coisa muito útil e importante, no desamparo em que se achou sua gente, e tão rodeado de inimigos, ter acordo e industria para queimar os navios e a carga de açúcar (VARNHAGEN, op. cit., p. 55-56).

Outro elemento formador do povo brasileiro salientado na obra de Macedo seria o indígena, representado pelo índio Poty, ou Camarão. Na mesma lição supracitada, Macedo continuou narrando a segunda invasão dos holandeses e as atitudes político-administrativa de Mathias de Albuquerque, que

[...] em uma vasta planície que se estende entre o Recife e Olinda e em uma pequena eminência a uma légua d'aquella povoação, fundou Mathias de Albuquerque um arraial bem fortificado, que recebeu o nome de Bom Jesus, e reunindo ahi as forças cabidas com elle da cidade, e as que foram chegando do interior, adoptou o sytema de guerra que então mais convinha, creou as famosas companhias de emboscada, de uma das quaes foi capitão o celebre índio Poty (Camarão), natural do Ceará, e depois conhecido por Antonio Philippe Camarão, e assim conteve os Holandeses, impedindo até a communição do Recife e Olinda por aquelle lado, e de tal modo que, alem de outros, o general Loneq sahindo com numerosa escolta e cahindo na emboscada de Camarão, foi completamente batido, e só deveu a vida ou a liberdade à carreira veloz de seu cavallo (MACEDO, op. cit., p. 154-155).



Macedo na Lição XXII Guerra Holandesa – Desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Guararapes, caracterizou Camarão como índio ilustro, hábil capitão, intrépido soldado, notável pelos seus serviços, que o levou a merecer do rei Philippe IV a graça do título de Dom para ele e seus herdeiros, o foro de fidalgo, o habito da ordem de Christo com um pensão pecuniária e a patente de capitão-mor (Ibidem, p. 198). O elemento indígena aparecia na obra de Varnhagen (no caso do índio Camarão), na História geral do Brazil e posteriormente na História das Lutas, associado aos aspectos civilizacionais, caracterizados como bravos e disciplinados, nos moldes que se pedia a boa sociedade, como indicou Macedo, para a construção e consolidação de um Estado imperial.

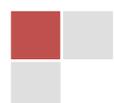
Na História das Lutas, Camarão apareceu novamente, compondo o panteão de heróis, que se uniram contra os inimigos estrangeiros, especificamente no Livro Quarto – Desde a perda da Paraíba até a nomeação de Nassau. De acordo com Varnhagen, o herói índio Camarão serviu seus valiosos serviços à nação, nas companhias de emboscadas organizadas por Mathias de Albuquerque. Eram os índios armados, liderados por Camarão que rompiam as marchas, para descobrirem os melhores caminhos para os militares de Albuquerque. Além de exercerem funções de exploradores, faziam a retaguarda da guerra contra os holandeses (VARNHAGEN, op. cit, p. 128-129).

Outro elemento formador do povo brasileiro seria representado pelo negro, Henrique Dias, que nas descrições de Macedo e Varnhagen também aderiu à causa nacional, juntamente com outro elemento branco, André Vidal de Negreiros.

Na Lição XIX Guerra Holandesa – Desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil (1635-1641), Macedo apresentou-nos o papel de Henrique Dias e de André Vidal de Negreiros nas lutas contra os holandeses. De acordo com o autor,

O conde Bagnuolo tomou o comando das tropas, e mais amestrado n'aquella guerra, encetou um systema de guerrilhas que, dirigidas por Camarão, pelos capitães André Vidal de Negreiros, Rebello, Souto, e por Henrique Dias, o nobre negro chefe de uma força de negros, causaram os maiores danos e prejuizos aos Hollandeses (MACEDO, op. cit., p. 166-167).

As menções à André Vidal de Negreiros (branco), a Camarão (índio) e a Henrique Dias (negro), ou seja, aos elementos constituintes do panteão de heróis da nacionalidade no compêndio de Macedo ainda apareceriam nas lições XXI Guerra Holandesa – Desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645), XXII Guerra Holandesa – Desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira



batalha dos Guararapes (1645-1648), e ainda, XXIII Guerra Holandesa – Desde a segunda batalha dos Guararapes até o tratado de paz celebrado entre Portugal e a Holanda (1648-1661).

Cabe ressaltar um trecho em que Macedo, na Lição XXI, ao se debruçar sobre o período que se estendeu de 1641 à 1645, descreveu como os três elementos formadores se uniram contra o inimigo estrangeiro, a Holanda, antes do último período de guerra no Brasil, que se estendeu de 1645 à 1654. Segundo Macedo,

Ajustado quando foi preciso, e concertados todos os planos com a promessa de auxílios secretos do governador-geral do Brasil, voltou Vidal de Negreiros para a Bahia, e nomeado logo, a fim de dar execução à difícil empreza, governador da fronteira do norte, que era o rio Real, apenas ali chegou fez partir para os sertões de Pernambuco o capitão Antonio Dias Cardoso com setenta soldados, e a 25 de março de 1645 o bravo Henrique Diaz com toda a sua gente, e sob pretexto de perseguir a este o famoso D. Antonio Philippe Camarão com seus índios (Ibidem, p. 187-188).

Com os trechos acima reiterados, é possível perceber a influência da escrita varnhageniana na obra de Macedo, seja na arquitetura do manual didático e na disposição dos títulos das lições, seja na apresentação dos conteúdos, fatos, feitos e datas. Tal situação não se repetiria na obra de João Ribeiro, que procurou evidenciar aspectos que não foram contemplados a fundo por Varnhagen e muito menos por Macedo, especialmente no que se referia à temática da invasão holandesa.

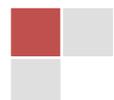
João Ribeiro foi professor do Colégio Pedro II, na época do Ginásio Nacional, sendo nomeado e assumindo em 1890 para a cadeira de História Geral. Além disso, era membro da Academia Brasileira de Letras, do IHGB, crítico literário, poeta, artista plástico e tradutor de livros¹⁴⁰.

A sua obra, aqui analisada, *História do Brasil (Curso Superior)*, lançada em 1900, reorganizou os conteúdos de história, apresentando uma história nacional e também local, evidenciando um Brasil fruto do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação indígena e de escravos negros – personagens que compunham o quadro de sua obra.

Na Introdução de seu compêndio, Ribeiro retomando a tradição de escrita dos primeiros cronistas e historiadores, que denominavam suas obras de Notícias ou Tratados do Brasil, chegou a algumas conclusões. De acordo com Patrícia S. Hansen,

Seu livro *História do Brasil* expressa de maneira bastante eloquente de que modo algumas experiências vividas por sua geração implicavam em uma revisão da história do Brasil, fundamentada sobre pressupostos que estavam tornando hegemônicos na produção historiográfica, para que o ensino da disciplina cumprisse

¹⁴⁰Cf. ARARIPE JUNIOR, 1901, p. V – XVI; BITTENCOURT, 2008; GASPARELLO, 2004.



seu papel em um momento considerado decisivo para o destino do país (HANSEN, 1998, p. 45).

Devido o fato de o Brasil ter se tornado uma nação, este tipo de escrita se perdeu e passou a ser escrito nos moldes do estilo europeu. Isso fez com que os estudiosos não olhassem mais para o interior do Brasil e passassem a olhar para os movimentos externos, para as questões políticas e administrativas, de ocupação territorial e das batalhas. Ribeiro entendeu que os livros didáticos carregavam este modelo de análise, conforme ele mesmo expôs: em geral, os nossos livros didáticos da história pátria dão excessiva importância à ação dos governadores e à administração, puros agentes (e sempre deficientíssimos) da nossa defesa externa (RIBEIRO, 1901, p. XVIII).

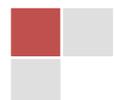
A crítica aos livros didáticos não eram vazios de sentido, pois estava se contrapondo aos manuais que tinha inspiração na obra de Varnhagen, História Geral do Brasil, especialmente a Lições de História do Brasil de Macedo, que como sabemos foi adotada por anos no Imperial Colégio Pedro II, da qual era também professor. Na Introdução de sua obra, ainda, Ribeiro lançou duas questões que interessa-nos e as responde:

O que resta entre nós dos holandeses? Nada, senão os efeitos do monopólio e uns começos de sensibilidade pessoal e autonoma que nos produziu a irritação da lucta. Qual o vestigio dos hospanhos em 60 annos de domínio? A possibilidade de formar sem contestação o Brasil maior e romper o estreito óbice do meridiano da demarcação. Nenhum dos dous grandes resultados é caracteristicamente hollandez ou hespanhol e a elles podíamos chegar por outros instrumentos do nosso destino (Ibidem, p. XVII).

É a partir deste questionamento de Ribeiro que iremos analisar como a temática da invasão holandesa foi tratada em sua obra. Segundo Ribeiro, a edificação – formação do Brasil foi realizada pelo Brasil interno e não por questões externas, pois

Ao contrário, nas suas feições e physionomia, o Brasil, o que elle é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, catechisaram longínquas tribus, levando assim a circulação da vida por toda parte até os últimos confins. Essa historia a que não faltam episódios sublimes ou terriveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus systemas de trabalho que podemos a todo o instante verificar. Dei-lhe por isso uma grande parte e uma consideração que não é costume haver por ella, neste livro (Ibidem, p. XVII-XVIII).

A obra é composta por nove partes, divididos em capítulos, sendo a temática da luta contra os holandeses no Brasil disposta, na terceira parte do livro de Ribeiro, intitulada Luta pelo comércio livre contra o monopólio (franceses e holandeses), e foram dedicados quatro capítulos a discorrer sobre o tema, correspondendo a dezenove páginas. No capítulo 8,



sob o título de O verdadeiro antecedente da invasão holandesa, Ribeiro explicou a gênese dos conflitos bélico, apontando as razões que criaram possibilidade de haver hostilidades entre Brasil e Holanda, contrapondo a uma visão geral sobre os fatos. Segundo Ribeiro,

Em geral explica-se a agressão do holandeses ao Brasil pela guerra que sustentaram por setenta anos contra a poderosa Hespanha, defendendo a sua independência e liberdade religiosa contra os reis hespanhoes, campees do catholicismo. Mas essa explicação, satisfatória em parte dos sucessos, é insufficiente para comprehendel-os no todo. A história universal não se compõe apenas de dados políticos. O mesmo destino que a posição marítima á beira do littoral europeu assegurava a Portugal, caberia agora á Hollanda possuindo ainda maiores riquezas hydraulicas e um instincto de commercio ainda mais intelligente e desenvolvido (Ibidem, p. 112).

Por se contrapor as narrativas que partem somente das questões políticas, Ribeiro nos apresentou outra explicação para as hostilidades entre Brasil e Holanda, uma visão diferente da de Varnhagen e Macedo, mais preocupados com as questões militares e memorialísticas. Para Ribeiro,

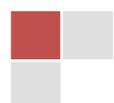
A agressão holandesa, como a franceza e ingleza, explicam-se antes por um principio superior, que nesse tempo foi a consequência dos descobrimentos do oriente e do occidente, e esse principio era a lucta do livre commercio contra o monopólio. [...] foi portanto o monopólio a rasão da guerra, e não talvez a posse do território idéia sugerida mais tarde como um meio de garantir o commercio colonial (Ibidem, p. 114).

Em História das Lutas, Varnhagen não deixou de apresentar tais fatos referentes ao comércio e monopólio, porém deu maior ênfase as questões militares e de defesa territorial, movido pelos objetivos que já tomamos nota, em contexto distinto ao de Ribeiro, e com aspirações contrárias. Macedo, especialmente na Lição XVII Primeira Invasão Holandesa – Perda e Restauração da Cidade do Salvador (1624-1625¹⁴¹), seguiu o método a fio de Varnhagen, movido pelos mesmos desejos e ideologias.

No capítulo Invasão de Pernambuco, Guerra da libertação (1630-1649), Ribeiro discorreu sobre a invasão e conquista de Pernambuco pelos holandeses – o período em que Mauricio de Nassau foi governou em Pernambuco e alguns sujeitos históricos envolvidos neste processo.

Ribeiro não fugiu a regra estabelecida por Varnhagen, em História das Lutas, nem por Macedo, em sua Lições, pois apoiou-se nos dados que esses dois autores em suas respectivas obras já haviam nos apresentado, sendo que o diferencial, por exemplo, era o de reconhecer o papel de Mathias de Albuquerque, Camarão, Henrique Dias e Vidal de

¹⁴¹ Cf. MACEDO, *op. cit.*, p. 144-153.



Negreiros, mas exaltando esses ditos heróis que compunham o panteão da nacionalidade brasileira, imputando aos cronistas a responsabilidade de tais significações.

Ribeiro finalizou seu trabalho fazendo referência a um poeta holandês chamado de van Haren, que tinha como expressão a frase *Verzuimd Braziel*, que significava Brasil desamparado. Segundo o autor,

A época do Brasil hollandez foi realmente grande e sumptuosa. Não só foi grande por serem os nossos mares, pela primeira e ultima vez, o teatro da lucta de esquadras gigantescas e das grandes açções navaes que nesse século fizeram a primeira distribuição do mundo, como principalmente pelo exemplo de cultura liberal e de civilização que a nossa terra jamais conhecera (Ibidem, p. 127).

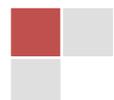
E em seu último capítulo dedicado, especificamente, à temática da invasão, expulsão e lutas contra os holandeses, Ribeiro teceu elogios ao período ali compreendido, em que Mauricio de Nassau governou Pernambuco, onde havia liberdade religiosa, católicos com seus cultos e judeus celebrando o Sabah. Havia, ainda, a proteção do príncipe Nassau aos homens humildes e aos mais exímios; a liberdade aos negros que abandonavam a resistência portuguesa, sendo recebido posteriormente como homens livres; casamentos entre brasileiras e holandeses e, ainda, os aspectos artísticos, culturais e científicos que fazia parte do cotidiano do Brasil holandês.

Considerações finais

Varnhagen escreveu a História das lutas, movido pelas questões de seu tempo, no calor dos conflitos do Prata e com a finalidade de recordar aos brasileiros, envolvidos na Guerra contra o Paraguai (estava em 1866), que seus patrícios já haviam enfrentado outro país ainda colônia – os invasores holandeses – e que teriam sido vitoriosos.

Macedo, ao escrever suas Lições, transpôs para o plano escolar a História geral do Brasil, e conseqüentemente, a História das Lutas, pois assim como Varnhagen, era um monarquista com as mesmas inspirações nacionalistas, preocupação com heróis e campanhas militares vitoriosas, além da defesa da unidade nacional. Como reafirmou Renilson Rosa Ribeiro, em análise sobre as representações criadas pelos livros didáticos de história, sobre o Brasil colonial, Macedo, em seu livro,

[...], seguindo os passos do mestre Varnhagen, contava uma história essencialmente política protagonizada pela elite administrativa e militar e adotava uma abordagem cronológica que icentivava a memorização dos fatos históricos. Além disso, Macedo pregava a necessidade da continuidade e do combate à ruptura entre passado (colônia) e presente (império), principalmente da não ruptura Portugal e Brasil no



momento de independência brasileira e na legitimidade do trono bragantino na direção do novo país (RIBEIRO, 2007, p. 56).

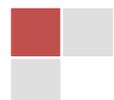
Por outro lado Ribeiro descreve a situação daquele Brasil holandês e sua gente, sob o comando de Maurício Nassau e como ele ficaria, se voltasse a ser como antes dessa administração, ou seja, como antiga capitania, colônia portuguesa: desamparado e esquecido. Essa afirmativa remete aos ideais pessoais, intelectuais e políticos de Ribeiro, no momento da escrita, que não se esquecia dos fatos passados durante o período que se estendeu de 1624 à 1654, das guerras contra os holandeses, trazendo a tona elementos que compunham, suplantavam e complementavam aquelas outras obras, livros que há tantos anos haviam sido produzidas e publicadas, como as de Varnhagen e Macedo.

De acordo com Arno Wehling, Capistrano de Abreu fez sérias críticas ao compêndio de Macedo, amparado na sua condição de historiador e na de professor do Colégio Pedro II, afirmando que “os quadros de ferro” das interpretações varnhagenianas foram por Macedo introduzido nas escolas através do seu manual (WEHLING, op. cit., p. 213). Em análises sobre os instrumentos didáticos produzidos na primeira República do Brasil, Carla Villamina Centeno elegeu a obra de Ribeiro como uma das mais importantes, no intuito de compreender as funções assumidas pelo seu compêndio na relação educativa e dos conteúdos didáticos que difundida. Segundo Centeno,

João Ribeiro deve ser incluído entre os pensadores que criticavam a falta de originalidade dos intelectuais brasileiros, por produzirem teorias estrangeiras e priorizarem a história política, dando destaque aos feitos administrativos. Imbuídos dessa crítica e com os ‘olhos voltados para o interior’, tais pensadores produziram obras com intuito de entender as especificidades do povo brasileiro. Sob diferentes concepções teóricas, autores como Capistrano de Abreu, Alberto Torres, Tobias Barreto e Sylvio Romero foram importantes referências da ‘redescoberta’ do Brasil (CENTENO, 2013, p. 175).

Capistrano teve razão, ao fazer tais afirmações, como pontuou Arno Wehling e como constatamos no decorrer de nossa análise, parece ter influenciado na elaboração da História do Brasil (Curso Superior) de João Ribeiro. De acordo com Centeno,

A necessidade de mostrar os movimentos internos do Brasil e de afirmar as especificidades do povo pode ser compreendida como resistência ao ‘novo colonialismo’ do final do século XIX, fruto das mudanças econômicas que iniciaram um processo de profundas alterações no capitalismo, desembocando em sua fase imperialista. Essa nova fase envolveu todo o universo, ocasionando outra forma de disputa por mercados. A Europa, referência de mundo desenvolvido e mito do colonizador ‘branco’, era um modelo a ser seguido e, contraditoriamente, negado. Fator que influenciou essa busca da história ‘interior’ do Brasil, de suas particularidades, a recusa em admitir que a história do Brasil fosse construída pelos fatores externos, foi a reação a tudo que estava ligado, de alguma forma, ao passado colonial português e, sobretudo, ao Império. Essa foi uma característica dos



intelectuais que abraçaram a causa republicana. João Ribeiro não nega o aspecto universal, as articulações que devem ser feitas entre a ‘história local e a externa’. Sua crítica é ao antigo regime, à monarquia, no caso do Brasil ao império e aos portugueses (Ibidem, p. 175).

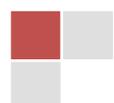
São os fatos expostos acima que justificaram as críticas de Ribeiro à concepções de historiadores como Varnhagen, figura eminente do IHGB, articulador daqueles que apoiavam o Império, a monarquia e a seus seguidores, como por exemplo Macedo. São também os pontos acima colocados que orientaram estudiosos a elaborarem e reelaborarem suas interpretações, representações e problematizações nos manuais e compêndios sobre a história do Brasil, com o intuito de servir posteriormente como instrumentos pedagógicos, didáticos, políticos, ideológicos e/ou memorialístico.

Nesse sentido, merecem destaque as seguintes afirmações do escritor Milan Kundera: “para liquidar os povos, começa-se por lhes tirar a memória. Destroem-se seus livros, sua cultura, sua história. E uma outra pessoa lhes escreve outros livros, lhes dá outra cultura e lhes inventa uma outra história” (KUNDERA, 1987).

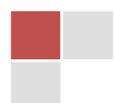
Tanto Varnhagen, quando Macedo e Ribeiro, não liquidaram os povos, não lhes tiraram a memória, não destruíram os livros, cultura, história, mas escreveram outros livros, os identificaram e descreveram culturalmente e inventaram outras histórias. No que se refere à temática da invasão – luta e expulsão dos holandeses – cada um inventou um Brasil, por meio de suas concepções de história, fazendo arranjos nos fatos, nas temporalidades e nos sujeitos históricos que compunham os episódios da invasão e expulsão dos holandeses do Brasil.

Referências Bibliográficas

- ANSART, P. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001, p. 18-19.
- ARARIPE JUNIOR, T. A. João Ribeiro. Filólogo e historiador. In: RIBEIRO, João. *História do Brasil* (Curso Superior). 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901, p. V – XVI.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. 7ed. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



- CENTENO, C. V. O compêndio História do Brasil – curso superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático. *Acta Scientiarum*. Maringá, vol. 35, n. 2, jul.-dez., 2013.
- CERTEAU, M. *A Escrita da História*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- FONSECA, T. N. L. *História & Ensino de história*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GASPARELLO, A. M. O livro didático como referência de cultura histórica. In: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (orgs.). *A escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 268-269.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GONTIJO, R. *Entre quatre yeux: a correspondência de Capistrano de Abreu*. Escritos. Rio de Janeiro, vol. 2, 2009.
- GUIMARÃES, L. M. P. *Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889)*. *RIHGB*. Rio de Janeiro, ano 156, n. 388, jul./set. 1995, p. 561.
- GUIMARÃES, M. L. S. *Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 01, 1988.
- HANSEN, P. S. João Ribeiro e o ensino da História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access Ed., 1998, p. 45.
- IGLÉSIAS, F. *Historiadores do Brasil: capítulos da historiografia brasileira*.
- KUNDERA, M. *O livro do Riso e do Esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil para uso das escolas de instrução primária*. 9 ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1906.
- MATTOS, S. R. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access Ed., 2000.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- ODÁLIA, N. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- RIBEIRO, J. *História do Brasil (Curso Superior)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901.

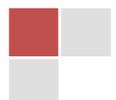


RIBEIRO, R. R. Representações didáticas do Brasil Colonial. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, vol. 8, n. 2, jun. 2007, p. 56.

VARNHAGEN, F. A. *Correspondência Ativa*, coligida e anotada por Clado Ribeiro de Lessa. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

VARNHAGEN, F. A. *Historia das Lutas com os Hollandeses no Brazil desde 1624 a 1654*. Lisboa: Tipografia de Castro Irmãos, 1872.

WEHLING, A. *Estado, História, Memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.



As histórias em quadrinhos como um artefato da cultura histórica: cultura jovem e a cultura escolar como espaços da experiência com aprendizagem histórica

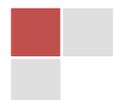
Marcelo Fronza¹⁴²

Introdução

No alvorecer do século XXI, a expansão das histórias em quadrinhos foi um fenômeno de grandes proporções no âmbito das manifestações da cultura histórica das sociedades ocidentais e orientais. Por exemplo, os mangás — os quadrinhos japoneses, tais como as histórias de samurais — são as formas narrativas impressas mais lidas no Japão, ao menos desde a década de 1950. É comum que em uma edição semanal de mangá seja publicada mais de um milhão de unidades não só no oriente, mas também na Europa, Estados Unidos e Brasil considerando o total de unidades. Basta observar o sucesso entre os jovens brasileiros de mangás como **Naruto**, **One Piece** e **Dragon Ball Z**. Todos esses já foram transformados em filmes e animês (desenhos animados japoneses). Entre as maiores bilheterias do cinema estão os filmes inspirados nas histórias em quadrinhos de super-heróis, tais como **Batman**, **Os Vingadores**, **Super Homem**, **Homem-Aranha**, **Hulk**, **V de Vingança**, **Watchmen**, entre outros. E, por fim, no Brasil, esse período foi marcado, pelos especialistas em quadrinhos, como o momento do *boom* desses artefatos da cultura histórica. Nunca foram produzidos e consumidos tantos quadrinhos brasileiros quanto nesse período. Os quadrinistas brasileiros, que durante as décadas 1980 e 1990 eram leitores desses artefatos, hoje são premiados internacionalmente nos maiores eventos nacionais e internacionais dedicados a essa forma narrativa. Além disso, a produção de quadrinhos paradidáticos nesse país é crescente e está, de certa forma, financiada indiretamente pela distribuição de narrativas gráficas a todas as escolas públicas brasileiras por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação.

Essas considerações permitem que o leitor compreenda o porquê de minha escolha em investigar como os jovens se relacionam com os quadrinhos históricos brasileiros. Entendo

¹⁴²Universidade Federal do Mato Grosso — Campus Cuiabá — Departamento de história/ICHS — Grupo EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais/UFMT — Grupo ETRÚRIA: Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História/UFMT — LAPEDUH: Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Doutorado em Educação/UFPR. Professor e pesquisador na área de Didática para o Ensino de História e Prática de Ensino de História – UFMT (65) 8140-9939 Rua Pedro Fernandes, 375, apto. 3603, Cond. Res. Piazza Boa Esperança, Bairro Boa Esperança, Cuiabá-MT - CEP 78068-710. fronzam34@yahoo.com.br



que as histórias em quadrinhos são alguns dos artefatos narrativos da cultura juvenil¹⁴³ que permitem aos jovens desenvolver uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico. A partir daí, compreendi, também, a necessidade de investigar o que, para os jovens, é plausível nas narrativas históricas gráficas e qual é a especificidade que a relação de intersubjetividade com a História fornece no processo de formação de sua identidade. Percebi, portanto, que a cultura juvenil, no âmbito da cultura escolar, manifesta, nos estudantes, uma determinada forma de operar historicamente com os quadrinhos.

Com isso, esse trabalho se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22), que tem seus princípios e finalidades ancorados na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de tal forma que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001, 2012).

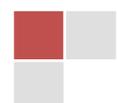
O campo de investigação da Educação Histórica se desenvolveu e se desenvolve desde os anos 1970 na Inglaterra, e avançou após as décadas de 1990 e 2000 para diversas partes do mundo, tais como, Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, Estados Unidos e Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Angola e Moçambique, na África, e no Brasil, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR) que compõe um grupo de professores-historiadores no qual esse trabalho pertence.

Tendo como referência a cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), procuro entender como as ideias históricas de segunda ordem — tais como a intersubjetividade e a verdade histórica —, produzidas pelos jovens estudantes de ensino médio, mobilizam conceitos substantivos por esses sujeitos por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos¹⁴⁴.

Parto do princípio de que a escola é o espaço da experiência social com o conhecimento onde a cultura se manifesta, incluindo aí a cultura juvenil e seus respectivos

¹⁴³ Utilizarei as categorias “cultura juvenil” e “cultura jovem” como sinônimas, pois os teóricos sobre esse tema não fazem distinções entre esses dois conceitos.

¹⁴⁴ O historiador inglês Peter Lee (2005) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, que estão ligadas as ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais como mudança histórica e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.



artefatos da cultura histórica¹⁴⁵, tais como as histórias em quadrinhos que participam de uma estrutura de sentimentos contemporânea (WILLIAMS, 2003; DUBET e MARTUCCELLI, 1998; HOBBSAWM, 1995, SNYDERS; 1988, RÜSEN, 2007, 2009).

Neste momento, investigarei os fundamentos teóricos que constituíram a minha perspectiva sobre a cultura juvenil, a cultura escolar e a cultura histórica de uma comunidade. Para isso, também farei uso de alguns argumentos apresentados na minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007) quando investiguei as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar.

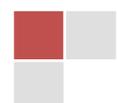
A experiência dos jovens com o conhecimento histórico na cultura escolar por meio da cultura juvenil

Para compreender a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos no interior da forma escolar, apropriei-me das teorias e investigações do educador George Snyders (1988) e dos sociólogos da educação François Dubet e Danilo Martuccelli (1998), no sentido de entender como é constituído culturalmente esse espaço de experiência social com o conhecimento que é a escola, e como o sujeito é fabricado por esse mesmo espaço de experiências. Compreendo que, apesar desses teóricos advirem de tradições teóricas diferentes — Snyders do materialismo histórico dialético e Dubet da sociologia da ação ou da experiência —, ambos se aproximam epistemológica e ontologicamente, pois fazem críticas muito parecidas à cultura escolar predominante e buscam a possibilidade de superação a partir do reconhecimento, por parte da cultura escolar, das experiências culturais dos jovens¹⁴⁶.

Ao construir um aporte teórico para discutir a cultura escolar e suas relações com a cultura juvenil, primeiramente, a partir de Snyders (1988, p. 23-24, 43, 48), precisei abordar e construir categorias por meio dos conceitos de cultura primeira e cultura elaborada (FRONZA, 2007, p. 23-31). As seguintes questões levaram esse educador francês a elaborar esses conceitos: “Por que existe um (...) abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver — e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá

¹⁴⁵ Segundo Jörn Rüsen (2009, 2010, p. 7) “a cultura história é a manifestação da consciência histórica na sociedade em várias formas e procedimentos”. É, portanto, a memória histórica de uma comunidade. A cultura história se expressa em três dimensões relacionadas às estratégias da consciência histórica mobilizadas nas narrativas: a dimensão estética, a cognitiva e a política. Esse historiador, também, compreende que existe uma dimensão ética. De fato, encontrei em minha pesquisa o reconhecimento pelos jovens dessa dimensão ética da cultura histórica. Por conta disso, aliei, nas categorizações, a dimensão ética com a política, pois entendo que a ideia de responsabilidade ligada à moralidade é intimamente ligada às relações de poder e legitimidade.

¹⁴⁶ Entendo que uma distinção importante entre esses autores é que Snyders construiu suas considerações a partir de análises basicamente teóricas, enquanto Dubet formulou sua teoria da crítica da forma escolar por meio de uma série de investigações empíricas nas escolas francesas.



satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?” (SNYDERS, 1988, p. 15).

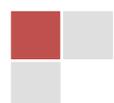
Para enfrentar estas questões, Georges Snyders apresenta uma pista — a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil. Ao analisar este intercâmbio, o educador francês constrói o conceito de cultura primeira, na qual se inserem as histórias em quadrinhos, e a sua relação com a cultura elaborada. Neste momento, cito uma passagem do próprio autor para explicitar como se dá esta relação:

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda a autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (...). Queria evocar alegrias da vida cotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizer no que elas me parecem insuficientes e isso em relação a suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente as satisfações da cultura primeira. A cultura primeira visa valores reais, fundamentais: em parte ela os atinge, em parte não o consegue; a cultura elaborada é uma chance muito maior de ver estes mesmos valores com plenitude, o que levará a uma reflexão sobre a relação entre cultura primeira e cultura elaborada, relação esta que me parece colocar-se como síntese de continuidade e de ruptura. (SNYDERS, 1988, p. 23-24).

Compreendo, a partir de Snyders (1988), que a cultura primeira se refere a uma cultura de grupo, em que os jovens se reúnem em busca de algumas chances ou esperanças de igualdade, por meio de uma vivência coletiva marcada por trocas de experiências e de uma forma de comunicação não submissa aos interesses dos adultos. Defendem uma solidariedade que afirma a procura de novos valores e modelos de vida alternativos ao determinado pelos adultos (FRONZA, 2007, p. 24). Creio que esses valores e modelos são articulados pela intersubjetividade entre os sujeitos do conhecimento.

No diálogo com a cultura elaborada, a cultura primeira expressa a articulação entre os “eu e o nós”, onde um grande número de vontades distintas se une para atingir um mesmo objetivo, fortificando a ideia de que os grandes avanços da humanidade sempre foram obras coletivas, pautadas no sentido produzido pela união entre a teoria e a prática (SNYDERS, 1988, p. 28-29).

Entendo, junto com Georges Snyders (1988, p. 33-34), que a cultura elaborada permite a condução e a realização das experiências e dos valores aos quais tende a cultura primeira, superando os seus limites, numa relação de continuidade e ruptura temporal com a mesma.



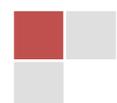
Esta cultura elaborada possibilita aos sujeitos conhecer e agir sobre a “riqueza da existência e do mundo” ampliando seus horizontes e mesmo eliminando suas fronteiras.

A cultura elaborada permite a compreensão do que existe de ativo e criador nas possibilidades e nas limitações do presente ao reconhecer as forças que o animam. Com ela, é possível dar sentido a determinados acontecimentos, transformando-os em acontecimentos históricos, pois as obras passadas são datadas em relação ao presente, mas também fazem parte e constituem este mesmo presente, seja por meio de seus vestígios materiais, seja pelas dores, derrotas, conquistas e enfrentamentos, seja pela atualidade e universalidade de seus valores. A partir do presente, é possível problematizar as obras, as experiências, as realizações e os valores do passado. A inovação só acontece em uma sociedade em que os sujeitos “tomam o destino nas mãos” e compreendem a necessidade de criar novos modelos e novas relações sociais (SNYDERS, 1988, p. 46-50).

Entre as expressões da cultura elaborada, que Snyders mais valoriza na escola, está a ciência. É nela que está confirmado o elo entre os homens e as coisas. Os homens, para agir e conhecer, não podem prescindir da relação com o mundo. A cultura elaborada amplia a visão em relação aos problemas do presente ao descobrir os elos entre o que se vê, o que se vive e os acontecimentos sobre os quais o mundo é construído. Ao apreender mais dados de modo sistematizado, outros são iluminados, de tal modo que os sujeitos podem compreender e encontrar seu lugar no mundo e superar a condição em que vivem. Com isso, a ciência permite que se enxerguem as totalidades significativas e coerentes em todas as suas contradições (SNYDERS, 1988, p. 51-52).

Escolhi Georges Snyders para a análise realizada neste momento do trabalho, porque propõe uma síntese que superaria as limitações advindas das contradições internas, produzidas pela forma escolar.

Esta forma de pensar permite uma aproximação com a ideia de que a escola é um espaço social da experiência dos sujeitos com o conhecimento, a qual foi desenvolvida pelos sociólogos franceses François Dubet e Danilo Martuccelli (1998). Esses pensadores criticam a ideia de que a escola é uma instituição, porque esta já não consegue funcionar como tal. Para Dubet e Martuccelli (1998, p. 76-79), isso ocorre porque as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem sentidos e intenções diversas das referentes à ação institucional da escola. A escola teve seu poder institucional enfraquecido pela ação da transformação causada pelo processo de massificação da forma escolar. Desse processo surge, como resultado, o fato de que os jovens não pretendem mais “elevar-se” aos valores sociais, assumindo os



conhecimentos a partir da aceitação de papéis sociais, que, durante a escolarização, seriam superados pela autodeterminação dos indivíduos.

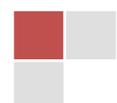
O problema deveria ser deslocado da escola como instituição socializadora e civilizadora, para a escola como um espaço da experiência social e cultural com o conhecimento, ou seja, é importante verificar como está se constituindo o processo de reconhecimento da cultura juvenil no interior da cultura escolar. Ao mesmo tempo, deve-se compreender como esse reconhecimento, quando ele existe, está desvinculado das ações pedagógicas e cognitivas da escola. Isso leva a outro deslocamento que considera não mais os interesses da escola, mas como os jovens estudantes, a partir de seus interesses e cálculos de utilidade, relacionam-se com o processo de socialização da cultura juvenil no interior da forma escolar. Dubet propõe a superação da ideia mistificadora de indivíduo por uma concepção baseada em um sujeito individual que se relaciona e se constitui pela experiência social.

A experiência social, no interior da cultura escolar, é organizada pelas ações da experiência escolar dos sujeitos. A experiência escolar é constituída por diversas formas de combinar as “lógicas de ação” dos sujeitos, individuais e coletivos, e é estruturadora do mundo escolar. Essa estruturação se dá de duas maneiras: 1) no trabalho dos sujeitos orientados para formação de um sentido social para a sua identidade, onde estão inseridos no processo de constituição de suas experiências; e 2) que estas “lógicas de ação” em constante articulação, não pertencem aos indivíduos, mas aos processos de internalização impostos pela cultura escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79).

As lógicas de ação estão estruturalmente relacionadas às funções da forma escolar, quais sejam: a socialização, a distribuição das competências e a formação.

A experiência escolar do estudante é constituída pela articulação dessas três lógicas da ação e é constantemente posta em prova pelos trabalhos escolares. Os jovens podem realizar os trabalhos escolares seja pela interiorização da obrigação familiar ou escolar, seja por perceberem a sua utilidade para a melhora de sua posição hierárquica entre os outros sujeitos, ou pela auto-realização e interesse intelectual que esses trabalhos lhe fornecem. Geralmente os três estão mesclados em maior ou menor intensidade.

Essas variações de intensidade se dão de duas maneiras. A primeira acontece, diacronicamente, por meio da transformação da experiência no transcurso do tempo do vínculo intersubjetivo com os estudos, seja na transformação dos programas curriculares, dos métodos pedagógicos, seja no desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo do processo de escolarização. A segunda variação é a sincrônica, pois determina a posição social

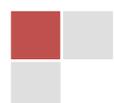


do sujeito na experiência escolar, ou seja, em função de sua posição na cultura escolar em relação aos conteúdos, aos métodos e às estratégias de ação. Em um mesmo momento, os jovens estão inscritos, pela forma escolar, em posições sociais diferentes. É claro que outras variáveis estão presentes (como a sexualidade, o tipo de escola, o contexto social e histórico e o estilo dos professores), pois o universo da experiência escolar é infinito (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 84-85).

O resultado disso é o que fabrica a escola: ela produz ou destrói sujeitos que são definidos em diferentes tipos de subjetivação.

Para Dubet, a juventude é constituída como uma experiência de massa ligada tanto à cultura juvenil quanto à expansão massiva da cultura escolar. Na medida em que são expandidos os vínculos dos estudantes com a forma escolar no tempo, também ocorre o alargamento da experiência da juventude, que está se tornando estrutural na sociedade ocidental. A cultura juvenil é constituída por meio dos gostos, dos estilos e possibilita a expressão de sensibilidades sociais e ideológicas. As músicas, os modos de se vestir as diversas linguagens, políticas, morais e estéticas estruturam a experiência juvenil e confrontam ou ignoram os valores da cultura escolar. A sociabilidade juvenil é seletiva na cultura escolar, ao se desenvolver coletivamente nas franjas ou fora das escolas. Além disso, é duramente reprimida nos colégios voltados para as classes trabalhadoras e muito negligenciada nos colégios das classes médias e altas da população. Isso amplia, assim, as contradições entre as formas de subjetivação da juventude e as formas de internalização da cultura escolar (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 330-333).

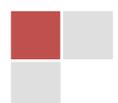
Maio de 1968 foi o marco da primeira grande batalha dos jovens contra as formas de internalização da cultura escolar, permitindo, a partir desse período, a ampliação, na França, dos espaços de participação popular dos estudantes nos problemas da escola. No entanto, a ampliação democrática não abalou a estrutura de dominação da forma escolar, que teve como reação um processo de alienação, não somente devido à aceitação, pelos estudantes, desse domínio, mas também porque ela não permitiu que os jovens se constituíssem em sujeitos contra essa dominação escolar. Mas é importante frisar que esta dominação não é total, pois alguns jovens não aceitam mais as identificações que a forma escolar lhes impinge e outros mobilizam a cultura juvenil contra a escola, pondo o valor da honra contra os juízos escolares. Esse processo de conflitos e consensos, entre a cultura juvenil e a cultura escolar, possibilitou a constituição de novas formas de subjetivação dos jovens (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 333-344).



A primeira forma de subjetivação investigada por Dubet é daqueles estudantes que têm o domínio das categorias escolares e constituem sua integração social com o universo escolar, onde exercem as amizades e os amores com parceiros e parceiras da mesma classe escolar. Essa característica é o que distingue esse grupo de estudantes das outras formas de subjetivação, pois se identificam com os processos de internalização escolar, indo, inclusive, além delas. Eles entendem os valores da cultura juvenil como complementares aos da experiência escolar. São, em geral, os grandes leitores das obras de divulgação científica como as revistas, livros especializados e os documentários; hoje eles são os alunos mestres dos computadores, hackers; seus prazeres e gostos são um prolongamento das escolas. A salvação de suas vidas profissionais e identidades está na e para a escola. Enfim, os professores os adoram. Mas é preciso estar atento para o fato de que eles não são os herdeiros detectados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964), porque eles constroem racionalmente esta continuidade cultural com a escola, não é um *habitus* inconsciente; é uma escolha racional a partir da aceitação de uma forma escolar que está se desestruturando enquanto instituição. Esses jovens apresentam uma forma muito sofisticada de alienação em relação à dominação escolar, mas que, de forma reversa, pode ser identificada como uma *intelligentsia* escolar, que entende a cultura escolar como aquém das expectativas em relação aos valores ligados ao conhecimento que eles possuem (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 348-252).

A segunda forma de subjetivação é a da alienação escolar por excelência; é a daqueles jovens que internalizaram as categorias e os valores do fracasso escolar. São os jovens humilhados pela cultura escolar e que não compreendem o porquê da sua situação. Sempre se consideram culpados por não atingirem as metas estabelecidas pelos professores; estão constantemente rompendo seus laços de amizade e amorosos devido às frequentes reprovações e distanciamento de suas classes escolares de origem. O fracasso escolar é interiorizado ao ponto de desenvolverem um auto-entendimento como sujeitos fracassados na vida. As constantes rupturas na trajetória escolar desses estudantes, em contrapartida, são compensadas pela consciência de uma continuidade narrativa vital muito estruturada. Compreendendo o fracasso como o maior acontecimento de sua vida, esses jovens constroem lógicas argumentativas para explicá-lo, a partir da ideia de responsabilidade. A mensagem desta narrativa é clara: o jovem é o responsável pelo próprio fracasso.

No entanto, isso cria um vazio escolar, que faz com que muitos jovens passem pela escola durante sua vida estudantil ao largo dos processos de internalização escolares. Os professores quase nem se apercebem de que eles estão em suas aulas. Para recuperar sua



autoestima, só resta aos jovens uma alternativa: combater a escola dentro da escola. Estou me referindo, portanto, à função predominante da cultura escolar contemporânea no processo de desestruturação institucional: a escola fabrica a destruição da identidade dos sujeitos pela alienação e, com isso, a sua própria autodestruição (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 359-362).

Do vazio escolar surge a terceira forma de subjetivação, qual seja, a das formações paralelas. São os jovens que constroem uma vida profissional paralela ou marginal à cultura escolar. Dedicam todo o seu tempo livre à música, ao esporte, aos games ou a outros trabalhos poucos relacionados com a escola. É dessa forma de subjetivação que surgem os profissionais ligados a indústria cultural, à animação e às culturas do ócio e do prazer, ou mesmo, porque não dizer, da política. A atividade predominante é a dos “pequenos trabalhos” voltados para a sobrevivência ou para a valorização de sua identidade fora da escola. Em compensação, esses jovens, geralmente mulheres, têm uma narrativa de si muito positiva e afirmativa do tipo “eu sei como é viver no mundo real” e são os mais firmes na defesa da sua liberdade de participação no interior da cultura escolar. Para eles, a cultura escolar é um complemento de sua cultura geral.

Outra forma dessa mesma subjetivação é expressa pelos jovens que se entranham na cidadania escolar, seja como representantes de turmas ou como líderes de grêmios estudantis. São os sujeitos que lutam contra o *status quo* da forma escolar, mas no interior de uma escola que está em processo de desestruturação. Nesse sentido, a “cidade política”¹⁴⁷ vinculada à atuação juvenil, ligada a essa instituição, também está se desmanchando. Esses espaços políticos democráticos não estão em todas as escolas e, quando existem, suas críticas não estão voltadas contra a dominação da forma escolar, mas contra às relações entre o público e o privado. Portanto, contra a falta de transparência na relação entre os sujeitos escolares. Na escola, a cidadania não é politicamente discutida, mas esses jovens lutam por desenvolver uma “prática democrática”. Muitos professores tendem a não gostar desses jovens, pois esses alunos têm uma narrativa afirmativa de si e crítica às ideias de que o fracasso escolar é reponsabilidade única dos estudantes. (DUBET & MARTUCCELLI, 1998, p. 374-383).

A quarta forma de subjetivação é a resistência contra a escola. Na França, aparece mais predominantemente nas escolas técnicas para estudantes trabalhadores, mas não é exclusiva a esse tipo de espaço escolar. No Brasil, a resistência estudantil contra a forma

¹⁴⁷ François Dubet (DUBET & MARTUCCELLI, 1998, p. 380) sugere que o termo “cidade política” diz respeito aos aspectos formais das instituições políticas internas à cultura escolar. Para este sociólogo, o exercício de uma cidadania escolar dos estudantes em espaços políticos próprios são modestos e estão em franco processo de desestruturação, seja na forma de grêmios ou na de representantes de turmas.



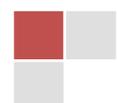
escolar enquanto subjetivação é comum nos estudantes das escolas públicas de periferia das grandes cidades. Esses jovens são contra a legitimidade social da escola e essa resistência se acentua na medida em que há uma unidade social nesse grupo: todos pertencem à classe trabalhadora.

A primeira forma de relação com a cultura escolar é o conflito, pois não existe intercâmbio entre a organização escolar e os jovens, a não ser pela disciplina. Essas escolas têm um aparato disciplinar muito parecido com os das prisões: portões eletrônicos, bedéis, profissionais responsáveis por manter a ordem¹⁴⁸. Tudo isso com o objetivo de reforçar uma hierarquia escolar. A relação dos professores a respeito desses estudantes é a de autoridade pautada na exigência do silêncio, a qual é recusada pelos jovens. Essa violência simbólica e social é endêmica ao processo de desestruturação escolar.

Ao contrário da subjetivação em que o jovem internaliza o fracasso, a subjetivação da resistência contra a escola faz com que esses sujeitos não reconheçam as sanções escolares. Além do mais, essas sanções disciplinares podem tornar-se um prêmio no processo de resistência popular contra a dominação escolar. No entanto, a positividade dessa resistência ao autoritarismo escolar tende a gerar sua contraparte, o desprezo pelo conhecimento escolar representado por seus professores. Esses estudantes tendem a considerar o conhecimento das disciplinas como “truques intelectuais” que não servem para sua vida prática, legitimando, portanto, o processo de exclusão de si mesmos dos caminhos para a superação das carências de orientação para a vida prática (DUBET & MARTUCCELLI, 1998, p. 384-390). É o modo como na França, e posso dizer, no Brasil, está se formando a classe trabalhadora. Sua identidade é anti-escolar graças à própria desorganização e a violência social da cultura escolar.

É claramente perceptível que, o que caracteriza a expressão de cada uma das formas de subjetivação, realiza-se nos modos como os jovens narram a sua experiência com a cultura escolar. Estas podem ser uma narrativa de aceitação estratégica do estado de coisas das escolas, uma narrativa da justificação do próprio fracasso escolar, uma narrativa que afirma o sujeito por meio do ato de ignorar a cultura escolar, ou uma narrativa crítica, pautada na resistência à forma e aos valores escolares. Cabe indagar se seria possível a existência de uma

¹⁴⁸ O governo do Estado do Paraná instituiu, a partir da década de 2000, o programa Patrulha Escolar Comunitária, sob a responsabilidade da Polícia Militar do estado. Após a aprovação expressa do responsável pela unidade escolar, os representantes desta instituição policial têm livre acesso para praticar ações como revistar, autuar e prender alunos dentro do espaço escolar. Esse processo de ascensão do autoritarismo no espaço escolar não é restrito à escola básica, pois, em 2011, uma grande universidade pública do Estado de São Paulo também aprovou a livre ação da violência da polícia militar contra os estudantes, fato que gerou um debate nacional. Esses acontecimentos revelam, de modo explícito, o processo de desestruturação da instituição escolar no Brasil em todos os níveis de ensino.



narrativa transformadora ou ontogenética em relação ao processo de desestruturação da cultura escolar.

Entendo que, partindo da ideia de que os jovens constituem a sua identidade histórica e sua subjetivação a partir do narrar, o filósofo Walter Benjamin (1993), durante a década de 1910, apontou alguns princípios para que seja possível pensar novos modos de superação das formas de subjetivação constatadas, décadas depois, por Dubet e Martuccelli (1998)¹⁴⁹.

Para isso, Benjamin (1993, p. 133) ao criticar a cultura escolar da Alemanha da década de 1910 faz as seguintes questões: como a juventude compreende a si mesma? Que imagem de si mesma foi internalizada pelos jovens para que se permitam o obscurecimento de suas próprias ideias e a desvalorização de suas próprias vidas?

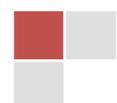
Essa imagem é transparecida pela forma como a amizade com o conhecimento era realizada pelo jovem. Isto porque não era encarada como um ato criador, orientado para o infinito e dirigido para toda a humanidade. As experiências com o conhecimento se davam de maneira limitada a partir de um mercado do porvir, baseado no tempo morto que impedia o chamado interior que une a criação, o amor e a juventude.

Mas, para Benjamin (1993, p. 118, 127, 135), é possível que a vida do estudante seja constituída como uma “unidade de consciência”, fundamentada numa atitude contestatória que possibilita o autoconhecimento por meio das ideias. Somente a ciência, em seu poder de unidade interior a partir da totalidade, representa a força legítima da crítica. A ciência não tolera a separação entre o ensinar, o aprender e o investigar.

Para isso, é necessário que os jovens superem uma concepção meramente profissional da ciência, pois ela os confunde, na medida em que obscurece a relação entre a unidade de consciência pautada no autoconhecimento e a unidade da ciência como ato libertador. A expressão desse ofuscamento da unidade de consciência está no sentimento estético que põe em prática a vida nas aulas: a atenção mecânica do auditório de estudantes ante o professor. Esse tipo de interlocução deveria ser superado por uma cultura fundamentada na “sofística da conversação” e os papéis de professor e de alunos deveriam ser recíprocos em prol da produtividade criadora, a qual é a base de toda e qualquer descoberta científica.

Esses jovens deveriam recuperar o sentido de orientação de que a busca pelo conhecimento é um ato criador, portanto, não necessariamente ficcional, o qual pode reordenar as condições estruturais historicamente postas pela forma escolar. Isto porque todo

¹⁴⁹ Walter Benjamin tinha como alvo de sua análise a universidade e seus estudantes, mas como abordou questões relativas aos princípios educativos e o local do conhecimento específico no interior da forma escolar, não vejo problemas teóricos em utilizar as suas considerações para o debate sobre o que fabrica a escola. Afinal a universidade, do ponto de vista da aprendizagem, é também uma escola.

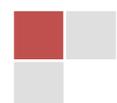


ato criativo tende para a totalidade e seu valor implica a expressão completa e total da humanidade. A escola deveria ser um espaço onde a permanente busca pelo conhecimento levasse a novos métodos. Os jovens estudantes, em sua função criadora, tornar-se-iam grandes transformadores que buscam converter a linguagem científica em novas ideias que fertilizam a ciência, a arte e a vida humana prática na relação com o outro. Para isso, a cultura escolar deveria ser submetida a uma “orientação firme”, na qual os jovens pudessem descobrir uma disciplina do saber que lhes direcionaria para as “máximas exigências da vida”, transformando essa forma espiritual do conhecimento fundamentada no presente na possibilidade de um futuro libertador (BENJAMIN, 1993, p. 121-122, 129, 136).

Entendo que, no sentido proposto por Benjamin, François Dubet encontrou em uma daquelas escolas da classe trabalhadora francesas, uma jovem estudante, descendente de imigrantes advindos da Kabília (região montanhosa do norte da Argélia), que apresentou a forma de subjetivação mais sofisticada encontrada em suas investigações. Ao narrar a si mesma de uma forma oposta ao seu grupo escolar, esta jovem, chamada Kahina, narra seu passado e seus fracassos, sua experiência em uma “autoescola”¹⁵⁰ na Argélia, onde aprendeu a narrar sua história para superar uma visão fatalista da vida. Esta jovem, ao declarar-se como uma mulher que vive em um mundo de trabalhadores machistas, esperava que as escolas se democratizassem em sua estrutura, em sua forma escolar, e que os professores assumissem o seu dever de impedir que os jovens ficassem reféns de si mesmos. Afirmando-se como francesa e kabila, esta jovem aprendeu, na escola experimental, a dizer “eu penso” enquanto os outros jovens afirmam que “o outro ou alguém pensa” por eles. Ao criticar a ideia comum nos jovens que as disciplinas “não servem para nada” imputou aos professores à responsabilidade de explicar sinceramente o porquê de suas disciplinas e qual a sua função para a orientação na práxis da vida real. Ao ter aprendido a narrar a sua história em relação às histórias dos outros, ela superou a noção que muitos jovens têm de que sua vida escolar é uma maldição sem sentido (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 393-394).

Devo frisar aqui, que foi uma experiência escolar honesta que possibilitou a uma jovem, que antes não tinha esperanças em relação a si e ao mundo, passar a dominar a sua história a partir do narrar. Isso leva a seguinte constatação: no caso da disciplina de História, a cultura histórica, baseada no princípio da narrativa, pode ordenar temporalmente os

¹⁵⁰ As autoescolas são instituições escolares para as quais alunos franceses vítimas do fracasso escolar e com comportamento antissocial são enviados, por seus pais ou responsáveis, para que aprendam, por meio do ato de narrar a si mesmos e sua relação com os outros, a ter relações positivas com o conhecimento escolar. Essa experiência escolar tem a duração de um ano letivo para cada estudante. (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 394n).



procedimentos da cultura escolar, a partir da experiência que os jovens têm com o conhecimento. Defendo que este é um critério de verdade básico para que se desenvolva uma intersubjetividade pautada em valores ligados à humanidade enquanto igualdade. E é devido a sua função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos.

A função narrativa das histórias em quadrinhos diz respeito às formas de expressão da cultura jovem. Por isso, torna-se importante que eu delimite as atribuições dos sujeitos históricos que leem as histórias em quadrinhos e, estão presentes na cultura escolar: os jovens e as suas manifestações na forma da cultura juvenil.

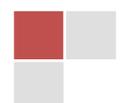
Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 316), a juventude seria o “*locus* tradicional” da alegria e das paixões revolucionárias e constitui, de certa forma, uma cultura específica. A partir da década de 1960, a juventude tendeu, para esse historiador, a tornar-se em “um agente social independente”. Os jovens, compreendidos como sujeitos conscientes de si, eram cada vez mais reconhecidos pela indústria cultural. Entretanto, isto não impedia a “tensão” entre as gerações, pois seus “pais e professores” continuavam a tratá-los “como menos adultos do que eles próprios se sentiam”.

Para Hobsbawm (1995, p. 319-320, 326), esta incompreensão acontecia devido ao fato de que a cultura juvenil trouxe uma tríplice novidade. Primeiro, a juventude passou a ser vista pelos agentes da indústria cultural e, por extensão, pelo resto da sociedade ocidental, como “o estágio final do pleno desenvolvimento humano”. E o fato de que isso não correspondia à realidade sociocultural de que o poder, a realização e a riqueza só poderiam vir com a idade somente provava aos jovens que o mundo deveria ser transformado.

Segundo, porque a cultura jovem tornou-se majoritária e com alto poder de compra nas “economias de mercado desenvolvidas”, pois as novas gerações de adultos socializaram a carga da experiência de sua juventude e, com isso, passaram a incorporar em sua prática social elementos da mesma, permitindo a constituição de um mercado cultural voltado para a cultura jovem.

Terceiro, devido ao fato de que a cultura juvenil urbana possuía um caráter claramente internacionalista, isto porque tanto o *rock* como as histórias em quadrinhos tornaram-se “marcas” da juventude contemporânea. Apesar da hegemonia cultural dos EUA, aqueles artefatos da cultura histórica acolhiam elementos africanos, asiáticos e latino-americanos em seus ritmos, suas letras, suas imagens e suas histórias.

Estes três fatores que delimitaram a novidade dessa cultura permitiram aos jovens a construção de “símbolos materiais ou culturais de identidade”, os quais não distinguem a



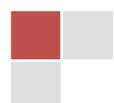
liberação social da liberação individual como ficou claro nas revoltas estudantis de 1968, ocorridas em praticamente todo o Ocidente.

A partir dessas considerações referentes ao modo como os jovens de ensino médio desenvolvem a experiência com o conhecimento histórico na cultura escolar, por meio da manifestação de sua cultura juvenil, torna-se necessário que eu investigue como eles estruturam essas relações em uma situação específica de investigação.

A cultura jovem e as histórias em quadrinhos: em busca do caminho do narrar historicamente

Creio que a relação entre a cultura juvenil, enquanto uma cultura relacional, e as histórias em quadrinhos pode ser estruturada pela categoria de cultura histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2007, p. 121, 2009, p. 1-3). A cultura histórica está relacionada aos fenômenos ligados ao “papel da memória histórica no espaço público” e, portanto, ao campo das possibilidades de racionalidade do pensamento histórico na vida humana prática. Ela põe a história em um horizonte criador de uma unidade de “novas estruturas complexas” relacionadas às várias áreas e estratégias da memória histórica, onde a aprendizagem escolar, a investigação acadêmica, os monumentos, museus e outras instituições são aproximados de um modo comum ao passado. Nesse sentido, a cultura histórica estrutura às expressões de uma unidade de consciência às estratégias científicas, às formas da criação artística, à educação, à luta pelo poder ligados aos procedimentos da memória histórica pública. Essa “unidade global da memória histórica” sintetiza e integra as funções da legitimação, da crítica, do ensino, do entretenimento, das imagens e dos mais variados modos de rememorar o passado. Portanto, a cultura histórica é o espaço da interpretação do mundo e de si mesmo, onde se efetivam as operações mentais da consciência histórica.

A consciência histórica é expressa por meio de uma particularidade: a memória histórica, a qual é uma operação mental relacionada à forma como o sujeito atualiza seu próprio passado no presente. É o caráter auto-referencial da memória autobiográfica. Mas esse marco autobiográfico só pode ser superado de duas maneiras. Uma por meio de quadros interpretativos da continuidade do tempo que abarca o passado, o presente e o futuro, tais como a historiografia. A outra maneira é a superação das fronteiras da temporalidade da vida do sujeito por meio da rememoração histórica ao trazer para o presente uma realidade do passado não vivida pelo jovem. Isso com vistas a compreender a si mesmo por meio de uma orientação de sentido para a vida prática voltada para o confronto identitário com o outro. A

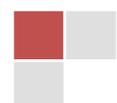


forma como é desenvolvida a rememoração histórica se dá por meio de uma operação mental que articula a objetividade empírica do conhecimento histórico com a significação normativa dos valores humanos: “ato de contar histórias”. A plausibilidade narrativa ligada à consciência histórica transforma o procedimento mental da rememoração histórica em formas de narrar a História. Toda memória histórica contém, ao menos em princípio, elementos narrativos que valoram o tempo: as imagens e os símbolos, as quais iluminam e mobilizam a atividade rememorativa da consciência histórica (RÜSEN, 2009, p. 8-9).

Sob esse aspecto as histórias em quadrinhos podem ser consideradas como artefatos da cultura histórica, que têm estreitos laços com a cultura juvenil. Para o sociólogo inglês Raymond Williams (1979, p. 162-163), toda obra de arte é um artefato cultural na medida em que a sua materialidade é a “materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos” que a partir da mediação social constituída vai além da “produção de mercadorias” e da “experiência comum” que os sujeitos têm com esse objeto, isto porque a “produção cultural material” possui uma história ligada às formações sociais em que estão inseridas. Esse fenômeno tornou-se evidente com o surgimento de novas “formas materiais de dramatização e narrativa” baseadas em tecnologias como o cinema, o rádio, a televisão e as histórias em quadrinhos, as quais trazem novos problemas no campo de sua estrutura formal e sua forma de mediação social, “mas também novas relações de trabalho” ligadas a essas tecnologias complexas. Sobre esses aspetos, a produção e mediação dos artefatos culturais devem ser consideradas como práticas sociais.

Ao tematizar as experiências do passado de um modo estético, as narrativas gráficas desenvolvem no jovem uma capacidade rememorativa na consciência histórica. Tematizar a rememoração como uma operação mental da consciência histórica significa configurar sentidos de orientação por meio de três dimensões: a estética, a política e a cognitiva. Após alguns resultados empíricos percebi que a dimensão estética mobilizou procedimentos cognitivos, quando estes sujeitos foram confrontados com duas histórias em quadrinhos com versões distintas sobre o mesmo tema histórico. O caráter histórico da cultura tende a estar em conflito com a sua dimensão estética em uma obra de arte narrativa, na medida em que ela se liberta das forças da imaginação, as quais, se não forem moderadas pela dimensão cognitiva, enfraquecem a potencialidade da práxis na vida, ao focar somente aspectos ficcionais.

O importante, nesse caso, é ter em mente que Rüsen (2009, p. 13-15) questiona não necessariamente como o histórico está na estética, mas como o passado tornado presente — a História — é estetizado, por exemplo, pelas histórias em quadrinhos. Isto é, o trabalho rememorativo neste artefato é predominantemente estético, em que pese o fato de que as

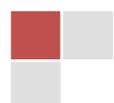


narrativas gráficas que investigo serem regulados por normas e significados pautados em modelos de interpretação científicos. O que define o caráter estético dessas histórias gráficas é seu processo de criação linguística e imagética como uma “manifestação cultural da memória histórica”.

A eficácia da função estética para a formação das operações mentais da consciência histórica está relacionada ao fato de que seu valor formal, a beleza, se materializa através da percepção sensitiva. No caso das histórias em quadrinhos, todos os sentidos do leitor se concentram em um só: a visão, a qual mobiliza uma “força imaginativa” capaz de demarcar perspectivas orientadoras para ação na vida prática. É, portanto, criadora de sentidos. A força imaginativa, aliada à consciência da experiência histórica, estrutura a finalidade da função estética da consciência histórica: recuperar o que há de novo no passado, ou seja, fazer vivo o passado renascido pela rememoração histórica no presente. A imaginação histórica só supera a ficcionalidade quando o sentido do real concretiza as forças da consciência com “algo realmente presente”. Com a construção histórica de sentido, iniciada pela imaginação, o passado é transformado em realidade presente, com sentido e significado, com direção e valores. A realidade morta do passado é tornada viva pela “vitalidade do sentido e do significado” e operacionaliza o conteúdo da experiência na força interpretativa geradora de um fio condutor das “orientações culturais da práxis vital humana” (RÜSEN, 2009, p. 15, 17).

Para a formação histórica dos jovens, a dimensão estética da cultura histórica diz respeito, portanto, ao princípio da originalidade e da indispensabilidade da arte como formas de compreensão humana de si mesmos e do mundo. Isso lhes permite dar sentido as suas carências de orientação. Portanto, essa formação tem como tarefa reconhecer e valorizar as estratégias estéticas mobilizadas pelos jovens, quando interpretam as experiências do passado. A capacidade imaginativa da cultura juvenil deve se relacionar livremente com essas experiências históricas.

Segundo Rüsen (2007, p. 132-134), a estética filosófica indica que a “faculdade representativa” é um elemento fundamental da liberdade humana. A arte, mobilizada pelas operações rememorativas da consciência histórica fornece vivacidade às manifestações da cultura histórica, tais como os monumentos, o romance, os dramas históricos e as narrativas históricas gráficas. Por isso, a dimensão estética da cultura histórica articula o ir além em relação às circunstâncias da vida e ao ocorrido no passado; a arte na História é “fonte de sentido” que viabiliza o “salto” para o meta-histórico, para as categorias de sentido que estruturam e delimitam o pensamento histórico; são, com isso, o limite da razão na História.



Para o filósofo György Lukács (2003, p. 454-458), somente a consciência histórica da mudança pode levar ao “salto do reino da necessidade para o reino da liberdade”. Esse conceito de salto se refere ao “sentido social” e suas finalidades no processo de desenvolvimento da consciência humana no tempo. O salto revela sempre uma orientação de sentido do novo na vida prática (LUKÁCS, 2003, p. 454-458).

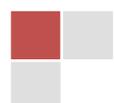
A dimensão estética de artefatos da cultura histórica nas narrativas histórias gráficas possibilita um salto nos modos de mobilizar as operações mentais da consciência histórica.

Compreendendo que a estrutura narrativa é o que define as histórias em quadrinhos e, por isso, é relevante para este estudo tecer rápidas considerações sobre como esses artefatos se apresentam na cultura histórica em sua relação com a cultura escolar. Tendo como objetivo verificar como as histórias em quadrinhos, enquanto artefatos da cultura histórica, entraram na cultura escolar, constatei (FRONZA, 2007) que não foi por meio dos currículos. As narrativas históricas gráficas entraram nas escolas de quatro formas: 1) por meio dos quadrinhos ligados ao mercado das histórias em quadrinhos ficcionais com temas históricos, que professores e estudantes traziam para o espaço escolar; 2) através dos livros didáticos; 3) por meio de histórias em quadrinhos didáticas na forma de paradidáticos; e 4) a partir das histórias em quadrinhos produzidas pelos próprios estudantes. As mais recentes investigações trazem um quinto tipo: a introdução, nas escolas, de quadrinhos biográficos, autobiográficos ou investigativos sobre pessoas que viveram alguns dos grandes eventos históricos da modernidade, tais como a Guerra Civil Americana, a Primeira Guerra Mundial, o holocausto nazista, as bombas de Hiroshima, as revoltas populares brasileiras, a guerra de libertação da Palestina, a formação do movimento estudantil de um país, a constituição do modo de viver ocidental, etc. (WITEK, 1989; GUNDERMANN, 2007).

Considerações finais: alguns resultados empíricos

Algumas conclusões empíricas podem ser desenvolvidas dos resultados dessa reflexão teórica¹⁵¹.

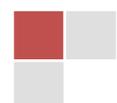
¹⁵¹ Foi utilizado no estudo um instrumento de investigação (FRONZA, 2012, p. 450-454) baseado nos critérios metodológicos da pesquisa qualitativa, a partir do trabalho de Michelle Lessard-Hébert (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE & BOUTIN, 2005) e foi organizado na forma de um questionário com 17 perguntas, a maioria das quais com caráter aberto, sobre a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos e às ideias dos jovens sobre verdade histórica e intersubjetividade a partir do confronto de fragmentos de duas narrativas históricas gráficas sobre a Independência do Brasil ocorrida em 7 de setembro de 1822 (DINIZ & EDER, 2008, p. 41-45; PAIVA & SCHWARCZ, 1995, p. 5-9). Os resultados brevemente descritos aqui pertencem à primeira parte desse instrumento que pesquisa e visa detectar as relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e a cultura histórica dos estudantes.



As histórias em quadrinhos não foram consideradas, pela maioria absoluta destes jovens, como uma atividade de lazer comum em sua vida prática e esta constatação foi corroborada pelas respostas que indicaram, ao negarem que, majoritariamente, desconheciam quadrinhos que abordassem a História do Brasil. No entanto, eles consideraram que elas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, pois facilitam a aprendizagem e a tornam divertida. Mas, principalmente, a maioria dos jovens investigados afirmou taxativamente que é possível contar a verdade sobre a História do Brasil e sobre o passado da humanidade a partir destes artefatos da cultura histórica.

No que diz respeito à questão relativa se as histórias em quadrinhos contam a verdadeira história do Brasil ou da humanidade, a operação mental mais mobilizada foi a orientação histórica, com o predomínio de estratégias narrativas e estéticas da consciência histórica. A valorização da operação da orientação histórica de sentido, quando relacionada aos quadrinhos aponta para uma relação entre esses artefatos da cultura histórica e as formas de identidade e subjetivação próprias à cultura juvenil. Esse resultado pode indicar algumas aproximações com a ideia de intersubjetividade, a partir do momento em que esses sujeitos mobilizam seu conhecimento histórico por meio de personagens e histórias presentes nos quadrinhos. A operação da experiência histórica foi muito utilizada, principalmente no que se refere à relação com os conceitos substantivos da História. Quanto à operação mental da interpretação histórica, predominam as concepções sobre a verdade histórica com algumas citações relativas ao método histórico e à evidência como possibilidade de conhecimento.

A respeito do vínculo entre os quadrinhos e a aprendizagem histórica, a dimensão da cultura histórica mais mobilizada pelos jovens está ligada às estratégias estéticas, principalmente quando relacionadas ao humor, à aprendizagem de fácil memorização e ao poder da estrutura narrativa das histórias em quadrinhos. Foram muito utilizadas estratégias estéticas ligadas à retórica da comunicação, ao poder de síntese destes artefatos e aos personagens e cenários, que concretizam as estratégias estéticas na narrativa histórica gráfica. A dimensão cognitiva da memória histórica foi muito mobilizada, principalmente em relação às estratégias cognitivas da empatia e da verdade histórica. Mas o resultado mais impressionante foi a ausência quase completa da dimensão política da cultura histórica, da qual foram mobilizados somente valores morais e religiosos. Nas investigações de Bodo von Borries (1994, 1997, 2001a, 2010) sobre os jovens europeus e do Oriente Próximo, a dimensão política também se revelou pouco valorizada pelos estudantes. O curioso é que os manuais didáticos e as aulas dos professores de História estão repletos de referências às experiências políticas do passado, as quais são pouco valorizadas pelos estudantes. No

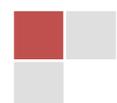


entanto, a dimensão política entra pela porta dos fundos da consciência histórica, pois a representação mais frequente sobre a Independência do Brasil, proposta pelos jovens, é a mais ligada à identidade nacional oficializada pelo Estado via manuais didáticos e mídia. Somente poucos estudantes enfrentaram a dificuldade de se livrarem desse estigma.

Ademais, as concepções de verdade histórica, relativas às histórias em quadrinhos, variaram em seus níveis de complexidade, a tal ponto ser impossível classificá-las, nesse momento, a partir das operações da consciência histórica (experiência, interpretação e orientação). Optei pela classificação ligada às dimensões da cultura histórica que se identificam com o que Rüsen (2001) denomina de estratégias políticas, estéticas e cognitivas da consciência histórica. Com essa taxonomia foi possível mapear que, quando a questão investigativa se refere à plausibilidade histórica dos quadrinhos, a dimensão cognitiva predomina sobre a estética e a política, ao contrário do que ocorre quando é perguntado sobre a relação entre esses artefatos e a aprendizagem histórica. Nesse caso, a dimensão estética praticamente instrumentaliza todas as outras dimensões, provavelmente devido ao vínculo dos quadrinhos com a cultura juvenil.

No entanto, foram encontradas poucas referências às concepções de verdade histórica e de intersubjetividade que remetessem aos níveis mais complexos que os das consciências históricas tradicional ou exemplar. Atitudes críticas apareceram em abundância, mas geralmente vinculadas a uma relação cética com o passado, qual seja, a impossibilidade de se apreender o passado por meio das narrativas gráficas. Somente uma jovem, de Vitória da Conquista, apontou para a mobilização de consciência histórica ontogenética neste momento da investigação. Em suas citações, Alexandra valorizou uma concepção de História onde o passado tem íntima relação com o presente, onde os quadrinhos são uma forma criativa de desenvolver a aprendizagem histórica e a verdade é um compromisso entre o autor que narra por meio de interpretações científicas e um interlocutor que constitui a sua identidade pelo conhecimento. É importante frisar que, muitos estudantes também apresentaram uma consciência histórica ontogenética ao indicarem a relação do passado com o presente e o futuro, com a ideia de mudança e com uma vinculação com a aprendizagem histórica.

Esses resultados permitem compreender que as histórias em quadrinhos, enquanto narrativas históricas gráficas, permitem aos jovens revelar as formas de subjetividades construídas na sua relação com a forma escolar. É perceptível que a cultura juvenil fornece critérios estéticos e cognitivos para que sejam avaliados os modos como estes sujeitos apropriam-se das experiências do passado e quais os valores que os mesmos utilizam para selecioná-las e significá-las. Portanto, os quadrinhos podem ser fios condutores para a



construção da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que têm com a escola e a orientação para práxis da vida humana. Permitem que desenvolvam operações mentais da consciência histórica que conduzam para um posicionamento no mundo em prol do princípio da humanidade enquanto igualdade.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *La metafísica de la juventude*. Barcelona: Paidós, 1993.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritier. Les étudiants et la culture*. Paris: Munit, 1964.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos aires: Editorial Losada, 1998.

FRONZA, Marcelo. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Curitiba: 17 mai. 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).

_____. *A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos*. Curitiba: 2012 (Tese de Doutorado em Educação – UFPR).

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

_____. *¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nuevamanera de abordar la historia*. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Acesso em 27 mai. 2011, disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf



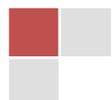
_____. *Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics*. Transcript., p. 1-29, 28 Mai. 2010.

_____. *Aprendizagem histórica: esboço de uma teoria*. RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A Editores, 2012, p. 69-112.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa?* In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 21-51.

SNYDERS, Georges. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.



Sou negro e sou livre, o que fazer? Um estudo das estratégias de sobrevivência de negros e negras após a abolição da escravidão na Baixada Ocidental Maranhense

Maria da Conceição Pinheiro de Almeida¹⁵²

De uma hora para outra, atraídos pelos repiques, os negros deixaram as casas de seus senhores, alastrando-se pelas ruas, uns a se abraçarem, outros a pularem, e eram tantos, espalhados por toda a cidade, que se tinha a impressão que São Luís fora invadida por eles, ao alarido dos sinos, que reboavam nos Remédios, no Carmo, no Desterro, na Sé, em Santo Antonio, no Rosário, em São João, em Santana, em São Pantaleão. (JOSUÉ MONTELLO).

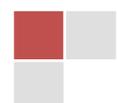
Assim o escritor maranhense Josué Montello registrou em seu romance histórico “Os tambores de São Luís”, as comemorações que ocorreram na capital da então província do Maranhão alusivas ao fim do trabalho escravo, em 13 de maio de 1888. Por todo o Brasil esse foi um fato recorrente, o festejar da liberdade legalizada, afinal de contas negros e negras que ainda estavam no cativeiro agora eram formalmente, livres. O fato foi também comemorado por outros setores sociais, visto que representava um passo importante no processo “civilizatório” do país, o qual por ser o último a extinguir a escravidão tinha sua imagem prejudicada junto à comunidade internacional.

Neste trabalho, menos que me deter nas dificuldades que os ex-escravos e seus descendentes tiveram pela frente, as quais já são bastante conhecidas, pretendo falar mais da reação deles diante de tais dificuldades. Os ex-escravos que permaneceram na zona rural, em antigas propriedades abandonadas por seus donos em dificuldades, assim como em terras devolutas da Baixada Ocidental Maranhense, esses serão o alvo desta análise. Muitos desses negros e negras se não o foram, tiveram algum ancestral que vivera como escravo nessas terras.

As terras ocupadas por eles, após a abolição, ou até mesmo antes dessa, formaram as chamadas comunidades negras rurais que em muitos casos receberam a denominação de “terras de preto”¹⁵³, tendo em vista a adoção do sufixo “dos pretos” ao nome do povoado. Essa denominação implica em “pertencimento a” o que “concorre para a afirmação da identidade pretendida.(PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002, p. 38). Muitas dessas “terras de preto” têm se convertido em comunidades remanescentes de quilombos, amparadas pelo art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.

¹⁵² Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. e-mail: msconceicao14@yahoo.com.br

¹⁵³ Ver mais sobre Terras de Preto em ALMEIDA, 1989.



Das “terras de preto” do pós-abolição até às atuais comunidades remanescentes de quilombos, a população negra da Baixada Ocidental Maranhense vem construindo uma história muitas vezes deixada de lado pelos historiadores. Na minha monografia de conclusão de curso tentei fazer um trabalho voltado para a análise do negro maranhense no pós-abolição. Mais pela pouca experiência na atividade de pesquisa do que pela falta de documentação, avancei muito pouco sobre a questão na época.

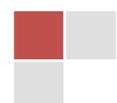
Atualmente, com uma leitura mais ampliada, percebo as inúmeras possibilidades de estudos sobre o negro maranhense após a abolição do trabalho escravo, no Brasil e, logicamente, no Maranhão. Só lembrar que o Maranhão teve no passado escravista, especialmente, no início do século XIX um dos maiores índices de escravo em sua população total como mostra ASSUNÇÃO(1996) e que hoje conta com a terceira maior população negra do país, produzindo assim um acervo que torna possível narrar sua história antes e depois do cativo, mesmo com a ausência de registros oficiais, pois não se pode negar o silêncio que se abateu na documentação oficial sobre o negro após a abolição.

Enquanto Gomes e Domingues (2013), trabalharam o negro pós abolição valorizando figuras negras que se destacaram em alguns momentos da história do Brasil, escolho negros e negras das terras de preto e das atuais comunidades remanescentes de quilombo, se não são figuras de destaque no cenário nacional, são de extrema importância no meio onde estão inseridos, e nem por isso dissociados do contexto sócio, político, econômico e cultural do resto do país, e até mesmo mundial. Apesar de, muitas vezes, possuírem mecanismos muito próprios de forjarem seu viver cotidiano, não deixam de ser influenciados pelo contexto geral.

No sentido de melhor se adequarem às condições que lhes são impostas após a abolição da escravidão que são resultantes das políticas gerais em vigor é que esses atores sociais lançam mão das mais diversas estratégias necessárias para lhes garantir o “viver diário”, marcado por dificuldades das diversas ordens – social, racial, política, econômica, cultural.

As evidências desse viver “diário” serão buscadas em livros, documentos escritos, mas sobretudo, nas memórias, especialmente, das pessoas mais velhas das comunidades negras rurais. Segundo Manuela Carneiro Cunha(2012, p. 17), “qualquer identidade se assenta na memória, e identidade étnica é a que se assenta mais especificamente, na memória de uma história compartilhada, real ou putativa”.

Neste estudo não me aprofundo tanto nas questões, visto ser este um ensaio sobre um projeto de doutorado o qual estou escrevendo, mas que já conta com alguns dados importantes a serem aqui colocados no que se refere à região da Baixada Ocidental Maranhense, às terras



de pretos e às comunidades remanescentes de quilombo dessa região, onde podemos apresentar algumas cenas do cotidiano dessas comunidades, as quais podem vislumbrar arranjos, conflitos, acordos, assim como a relação com as instituições oficiais.

A Baixada Ocidental Maranhense

A região que trato neste trabalho como Baixada Ocidental Maranhense é um espaço que ao longo da história deste Estado tempo vem sofrendo transformações no que se refere à conformação organizacional de seu espaço físico, implicando também em mudanças no nome. No Maranhão colonial a região compreendia duas das principais capitânicas do Estado: Cumã e Tapuitapera. Ambas eram habitadas inicialmente, por índios, - tapuios e outros (Tapuitapera) e tupinambás (Cumã) - sendo que cada localidade comportava entre 15 e 20 aldeias, com uma população aproximada de 8.000 pessoas cada. (VIVEIROS, 1999).

Em Carta de Doação expedida em 12 de junho de 1627 a mando do governador do Maranhão Francisco Coelho de Carvalho em favor de eu irmão Antonio Coelho de Carvalho são estabelecidos os limites da região que coincidem com o território que analiso conhecido como microrregião da Baixada Ocidental Maranhense:

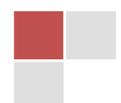
Hey por bem e serviço de Sua Magestade e pelos poderes que dele tenho, de dar e doar deste dia para todo sempre de Doação e sesmaria ao dito Antonio Coelho de Carvalho, para ele e para todos os seus sucessores huma Capitania na Costa do Maranhão, começando a medir da Barra do Rio Cumã para o Norte cinquenta legoas... (VIVEIROS, 1999, p. 225)

Mais adiante o autor esclarece melhor os limites da Capitania: “Em verdade, que esta fora grande, pois a nova capitania abrangia a melhor zona do Estado. Limitavam-na os rios Mearim, Pindaré e Turiaçu e a costa norte maranhense” (VIVEIROS, 1999, p. 26).

Até 1990 toda essa região era reconhecida como Baixada Ocidental Maranhense, sendo que nesse ano há uma reconfiguração da microrregião que a partir de então subdivide-se em duas microrregiões: Baixada Maranhense e Litoral Ocidental Maranhense.

O meu interesse, em princípio, em agrupar essas microrregiões em uma só (Baixada Ocidental Maranhense) se prende, sobretudo, no sentido de que no passado essa região, além de importante polo produtor possuía uma concentração maciça de mão de obra escrava negra, e hoje negros e negras são maioria no conjunto da população.

A Baixada Ocidental Maranhense é assim denominada em virtude de seus vastos campos baixos inundáveis no período chuvoso em alguns municípios como Pinheiro, São



Bento, Viana, etc. Sua hidrografia comporta também lagos, perenes ou não, rios, baixas, enseadas, tesos, etc. (LOPES, 1970).

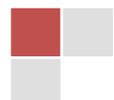
A região teve um papel muito importante no período colonial e mais adiante no sistema agroexportador produzindo cana de açúcar e algodão, além dos gêneros de consumo interno como mandioca, milho, arroz, mas também destacou-se na criação de gado bovino, pois alguns municípios surgiram a partir do estabelecimento de fazendas de criação de gado bovino, como é o caso de Pinheiro, o mais importante deles. A agricultura e a pecuária, ambas no modelo extensiva, foram atividades importantes que influenciaram e ainda influenciam nas relações que se estabeleceram nas novas configurações sociais, econômicas, políticas e culturais da região, isto é, nas terras de preto e nas comunidades remanescentes de quilombos.

Um detalhe importante na região é a presença indígena. No período colonial, quando franceses, depois portugueses chegam à região deparam-se com um número significativo de aldeias, como aponta Viveiros (1999), e na atualidade não se fala mais em índios nessa região. O que aconteceu com esses povos? Fundiram-se com negros e brancos e desapareceram ou foram exterminados? Migraram pra outras regiões? São questões a serem investigadas, o que abre espaço para outros trabalhos nessa linha.

Neste estudo, a Baixada Ocidental Maranhense, aqui abrangendo dos limites do Mearim com o Pindaré até os limites dos Turiaçu, englobando os municípios tanto da atual Baixada Maranhense (Anajatuba, Arari, Bela Vista do Maranhão, Cajari, Conceição do Lago-Açu, Igarapé do Meio, Matinha, Monção, Olinda Nova do Maranhão, Palmeirândia, Pedro do Rosário, Penalva, Peri Mirim, Pinheiro, Presidente Sarney, Santa Helena, São Bento, São João Batista, São Vicente de Ferrer, Viana e Vitória do Mearim) quanto os do Litoral Ocidental Maranhense (Alcântara, Apicum-Açu, Bacuri, Bacurituba, Bequimão Cajapió, Cedral, Central do Maranhão, Cururupu, Guimarães, Mirinzal, Porto Rico do Maranhão e Serrano) representará o cenário onde negros e negras em movimento nas terras de pretos e/ou nas comunidades remanescentes de quilombo escreveram e ainda escrevem suas histórias de luta e superação de seus desafios diários, enfatizando a relação de dependência e interação entre o ser humano o meio em que ele vive e projeta seus mecanismos de sobrevivência.

Nesse sentido os estudos referentes à história das paisagens, defendem uma interpretação diferente da relação entre o homem e o meio ambiente em que ele vive, isto é, não mais separando-os, e sim pensando a natureza “...não mais como um dado externo e imóvel, mas como um produto de uma prolongada atividade humana” (SILVA,).

Pensando assim, as diversas transformações que vem sofrendo a região da Baixada Ocidental Maranhense desde as primeiras ocupações, (a dos indígenas) até os dias atuais



reflete o embate que se dá entre homem e natureza, onde nem sempre os resultados são satisfatórios para ambos. Lembrar que não existe ação humana sem espaço.

As “Terras de Preto”

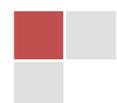
Segundo Dunshee de Abranches, muitos ex-escravos maranhenses de posse de sua liberdade migraram do campo para a cidade de São Luís, onde esperavam encontrar vagas no parque fabril que ora se formava, havendo assim uma “deserção das roças pelos libertos que afluíam para os centros fabris, onde imaginavam ser mais bem remunerados” (ABRANCHES, 1993, p. 33).

A desagregação da economia rural maranhense de base escravista, por outro lado, provocou outro fenômeno ocorrido nas últimas décadas do século XIX, que foi o abandono de muitas fazendas por seus proprietários, o que oportunizou aos ex-escravos a possibilidade de permanecer nessas terras, onde já trabalhavam e ali preservar formas simples de viver, mantendo suas tradições de trabalho, família, religiosidade, etc. importantes elementos para a manutenção de uma identidade étnica, a identidade negra. Como mostra Cunha(2012, p. 17) a identidade étnica deve estar “inserida no seu momento histórico e nas relações estruturadas da sociedade em que se manifesta”.

Além das terras abandonadas alguns ex-escravos receberam, antes mesmo da extinção oficial do trabalho escravo, terras doadas em testamentos por seus senhores, as quais funcionaram como atrativo para outros negros. Além disso escravos fugidos, negros livres e libertos ocupavam terras nos arredores de fazendas, aquelas consideradas pouco produtivas, sem valor comercial. (FIABANI, 2008, p.57).

O relatório final do PROJETO VIDA DE NEGRO¹⁵⁴ publicado em 2002 define como terras de preto “aqueles domínios doados, entregues, ocupados ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos a partir da desagregação de grandes propriedades monocultora”. Sendo assim, “os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem dela se apoderarem individualmente”(PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002, p. 41).

¹⁵⁴ O Projeto Vida de Negro (PVN) desenvolvido pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN) em conjunto com a Sociedade Maranhense dos Direitos Humanos (SMDH) e diversos representantes da sociedade civil foi importante instrumento para a identificação de comunidades negras rurais em conflitos pela terra com proprietários ou pretensos proprietários rurais no interior do Maranhão, assim como auxiliou no reconhecimento de algumas dessas comunidades como comunidades remanescentes de quilombos.



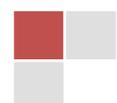
“Terras de pretos” representa um tipo de classificação dada pelos ex-escravos aos territórios por eles ocupados, funcionando como fator de identidade étnica, mas que também delimita o espaço onde vivem esses negros, tanto para si mesmo quanto para aqueles que estavam ou estão de fora. (PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002). É comum na Baixada Ocidental Maranhense ouvir pessoas referindo-se aos locais habitados por negros como terras de preto: “Ah, tal lugar é terra de preto”, indicando que ali só moram pretos. Em entrevista gravada com o presidente da comunidade remanescente de quilombos “Santana dos Pretos” ele declara “era só Santana, botamos “Santana dos Pretos” depois da desapropriação da área pra ter mais força”. Soa como uma forma de reforçar a identidade étnica, visto que ele complementa dizendo que todos os moradores eram pretos.

As pesquisas sobre as “terras de preto” no Maranhão, no sentido de falar da vida cotidiana dessas comunidades ainda precisam ser aprofundadas, a fim de apresentar as diversas estratégias de sobrevivência nessas comunidades, porém, posso adiantar que as atividades produtivas concentram-se no sistema de roças e criação de animais. A terra é de importância vital e de uso comum, estando aí inclusos os recursos hídricos e florestais. A convivência social é pautada em valores determinados pelos laços de consanguinidade. Além disso, as relações de compadrio são relevantes no cumprimento de ritos de antepassados. A família prepondera ante o indivíduo. São comuns as práticas endogâmicas além de outros fatores que reforcem os laços de parentesco, seja a consanguinidade ou a afinidade, visando a preservação do patrimônio dessas comunidades, o que não é diferente de outras comunidades camponesas no Brasil e no mundo. (PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002, p. 40).

Ainda segundo o Relatório do PROJETO VIDA DE NEGRO (Idem), o controle da terra não é individual, mas também não é plenamente comunal, consiste na convivência entre formas de apropriação privada e coletiva da seguinte forma: o produto do trabalho sobre a terra é individualizado (os frutos da colheita, a casa de farinha, as árvores frutíferas); já em relação à terra, a cada ano é escolhida uma determinada área que será trabalhada e só após a repartição entre todos é que começa o trabalho individual.

No Maranhão já foi muito comum trabalhar a terra de forma coletiva, sendo essas terras pertencentes a particulares, mesmo tendo que pagar o foro pelo uso da terra, geralmente em produtos. Essa forma beneficiava o proprietário na medida em que roçava a terra que mais tarde abrigava gado bovino e a plantação de capim para alimentar o rebanho.

Outros produtos são extraídos das terras das comunidades negras rurais, os quais são de uso comum como por exemplo as palhas para a cobertura das casas, animais que servem de casa, além do babaçu, que já foi muito abundante na região. O babaçu por sua vez favoreceu o



surgimento de uma categoria de trabalhadoras dessa região: as quebradeiras de coco babaçu, que dá um outro trabalho.

A Baixada Ocidental Maranhense, portanto, concentra boa parte das “terras de preto” do Estado do Maranhão ocupadas nos últimos anos de escravidão e no pós-abolição, as quais em muitos dos casos serão reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombos a partir de 1988.

Comunidades remanescentes de quilombos

No Maranhão e no Pará antes, antes da aprovação da Constituição de 1988 o movimento pela legalização das comunidades negras rurais já havia iniciado. Ao contrário do resto do país, o movimento negro do Maranhão teve papel importante nessa luta.

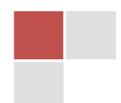
A luta pela legalização dos territórios das comunidades negras rurais no Maranhão antecede a Constituição de 1988, tendo início por volta de 1979, através da ação do Centro de Cultura Negra do Maranhão, o qual, diante de informações da existência de conflitos envolvendo proprietários rurais e moradores dessas comunidades, inicia um trabalho de visita às mesmas a fim de tomar conhecimento da real dimensão desses conflitos.

Nas décadas de 1980 e 1990 até o ano 2000 foram realizados vários encontros a nível local, regional e nacional para discussão de questões fundiárias envolvendo as comunidades negras rurais. Vale destacar o *I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão* ocorrido em 1986, pois, dele saíram propostas para discussões na Carta Constitucional em elaboração no Congresso Nacional. (ARRUTI, 2006: 89).

A Baixada Ocidental Maranhense por seu passado escravista e por concentrar muitas comunidades negras rurais a partir dos últimos anos da escravidão é também na atualidade uma das microrregiões do Estado com o maior número de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecidas, em processo de reconhecimento, tituladas ou não.

Basicamente, todos os municípios dessa microrregião possuem comunidades quilombolas. Pinheiro, o mais importante deles concentra 26 comunidades que se auto-define como quilombola; Guimarães, localizado na costa norte do Estado, em dados de 2005 contava com um total de 20 comunidades que também se auto-definiam como quilombolas. (CUNHA, 2005, p. 45).

As comunidades remanescentes de quilombos, em quase sua totalidade, iniciaram o processo de reivindicação da terra organizando-se em associações, como forma de se fortalecerem na luta por seus direitos. Essa lógica perpassa as instâncias locais chegando às



esferas estadual e nacional. Os sucessivos encontros de comunidades negras rurais ocorridos no Maranhão ao longo das décadas de 1980 e 1990 favoreceram a fundação da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), órgão representativo dessas comunidades no Estado, sendo que no ano anterior havia sido criada a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

A Baixada Ocidental Maranhense, no que se refere às comunidades remanescentes de quilombos, é marcada por muitos conflitos pela posse da terra, fato esse registrado em alguns trabalhos. Um dos mais conhecidos diz respeito à comunidade de Frechal, no município de Mirinzal, que na década de 1990 mobilizou a comunidade negra do Maranhão pra reivindicar para si a área em questão, chegando a ocupar o IBAMA em São Luís por vários dias.

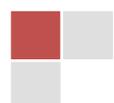
Outro exemplo dessa situação acontece no município de Alcântara/MA onde está instalada a base de lançamento de foguetes do Ministério da Aeronáutica. Muitas comunidades negras foram remanejadas para agrovilas distantes dos meios de sobrevivência de seus moradores.

A convivência com essas situações de enfrentamento são comuns no cotidiano das comunidades quilombolas que mesmo assim costumam suas estratégias sobrevivência como podem. Até o momento minhas pesquisas se concentraram nos municípios de Pinheiro, Serrano e Mirinzal, sendo que entre esses, Pinheiro concentra o maior número de comunidades, em torno de 26 comunidades remanescentes de quilombos.

A comunidade quilombola “Santana dos Pretos”, é a mais desenvolvida entre as comunidades quilombolas do município. Localiza-se a mais ou menos 38km do centro da cidade. As residências, em torno de 150, são quase todas construídas em alvenaria. As 84 casas primeiras foram construídas pelo governo federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e as demais pelo governo do Estado do Maranhão. A comunidade, segundo consta em seu histórico, começou a ser formada com negros escravos que vinham de outros municípios, como Alcântara. Mas também por outros que vinham de povoados vizinhos.

Na década de 1960 a terra foi vendida para um grupo comercial de Pinheiro e para desenvolverem a atividade agrícola tinham que pagar o foro ao proprietário. Em 1990 criaram a Associação de moradores, a qual em 1995 deu entrada no processo de desapropriação. Em 1996 as terras foram desapropriadas.

As mulheres em Santana dos Pretos desempenham um papel muito importante, na medida em que trabalham na lavoura e em outras atividades e na maioria das vezes são chefes de família. Acontece na comunidade a saída dos homens em idade ativa de trabalho para



outros estados em busca de empregos, dada a insuficiência de oportunidades de trabalho na região. Segundo a moradora da comunidade, mãe de dois filhos adolescentes, os homens viajam pro Norte e Centro-Oeste para trabalharem, principalmente, nas hidrelétricas.¹⁵⁵

O sonho de trabalhar fora do Estado está presente nos meninos do povoado como mostra o depoimento da professora da Escola local: “

a maioria, os meninos falam muito de ir embora, mas eles não pensam assim em ir para concluir os estudos, de ir para uma faculdade não. Eles querem viajar para trabalhar, eles não querem saber se é no corte de cana, no garimpo, o que eles querem é sair para ganhar dinheiro, não querem saber como”¹⁵⁶

Na comunidade Altamira, também localizada no município de Pinheiro, a Associação de Moradores se mostra um importante instrumento de reivindicação de melhorias para seus habitantes. Essa comunidade possui algo bem interessante: não é reconhecida como quilombola a nível estadual ou federal, mas possui o título da terra expedido pelo governo estadual como comunidade remanescente de quilombo. Através da Associação de moradores a comunidade conseguiu do governo do Estado a construção de casas de alvenaria para as 35 famílias do lugar, atendendo prioritariamente aquelas em que as casas estão mais deterioradas.¹⁵⁷

Apesar de já ter visitado outras comunidades como citei acima, não consegui organizar os dados para incluí-los neste trabalho.

As populações em situação de desvantagens, sejam elas políticas, sociais, econômicas sempre buscam e encontram brechas onde elas vão forjar alternativas que lhes favoreçam sobreviver. Não é diferente, portanto, com as comunidades negras, não apenas na Baixada Ocidental Maranhense, no Estado como um todo ou no Brasil. Apesar dos avanços, a população negra ainda enfrenta situações de desvantagens, mas nem por isso se acomoda, aliás, como nunca se acomodou. Negros e negras são construtores da história desta região atuando também nas comunidades negras rurais, sejam reconhecidas como quilombolas ou não, visto que o direito garantido pela Constituição de 1988 ainda está por se concretizar.

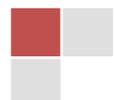
Referências bibliográficas

ABRANCHES, Dunshee. *A Esfinge do Grajaú*. 2ª ed. São Luis: ALUMAR, 1993

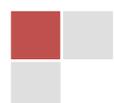
¹⁵⁵ Entrevista concedida por uma moradora da comunidade Santana dos Pretos em 06.06.2012

¹⁵⁶ Entrevista concedida pela professora da Escola Municipal Amélia Campos da comunidade quilombola “Santana dos Pretos” em 06.06.2012.

¹⁵⁷ Entrevista concedida pelo presidente da Comunidade Altamira em 22.10.2012



- ARRUTI, J. M. *Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola*. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- ASSUNÇÃO, M. R. Quilombos maranhenses. In: REIS, J. J. e GOMES, F. dos S. (Org.) *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.pp.
- CUNHA, A. S. de A. *Falando em quilombo: a implementação da Lei 10639 na sala de aula*. São Luís, 2005.
- CUNHA, M. C. da. *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- FIABANI, A. *Novos Quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil*.(1988-2008). 2008. 275p. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.
- LOPES, R. *Uma Região Tropical*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1916.
- PROJETO VIDA DE NEGRO. *Terra de Preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. Coleção Negro Cosme, v.III. São Luís, 2002.
- SILVA, F. C. T. História das paisagens. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. *Os domínios da História*.(Org.). 2ª ed.
- VIVEIROS, J.de. *Alcântara: no seu passado econômico, social e político*. 3ª Ed. São Luis: AML/ALUMAR, 1999.



Estilo e estética na narrativa biográfica: em busca de contribuições

Mauro Henrique Miranda de Alcântara¹⁵⁸

(...) um indivíduo particular ganha uma biografia heroica que segue um enredo estereotipado. Estudiosos podem descobrir que não existe prova confiável para muito do que é dito ou escrito sobre um herói, ou podem escrever com a intenção deliberada de desmitologizar ou minimizar aquela pessoa, ou reduzi-la à escala humana comum. Ainda assim, as histórias continuam a circular até que seja ocasião de atribuí-las a um novo protagonista. Nossa necessidade de heróis não desaparecerá.

Peter Burke

Introdução

Antes de iniciarmos nossa “busca de contribuições” em relação a narrativa biográfica e o seu lugar, tanto como objeto de estudo/pesquisa, quanto forma narrativa para os trabalhos históricos/historiográficos, precisamos demarcar algumas posições.

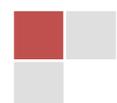
Trata-se este de um estudo que está ainda em seu início. Caso a hipótese que lançaremos (parcialmente) nesse trabalho possa ser plenamente respondida, avaliada e aprovada, teremos então uma tese, e automaticamente, teremos conseguido dar tal sonhada contribuição a essa discussão. Este é um trabalho teórico, no qual buscaremos verificar como alguns historiadores vem apresentando e problematizando o gênero biográfico. Mais especificadamente: Sabina Loriga, François Dosse, Philippe Levillain, Jacques Le Goff e Giovanni Levi.

Partimos de um pressuposto, o qual é defendido por dois desses historiadores (DOSSE, 2009 e LORIGA, 2011¹⁵⁹), que se trata a escrita biográfica de um gênero híbrido: ou seja, apesar de buscar um relato verídico da trajetória de uma vida (ou de um recorte temático, temporal, espacial dessa), é o componente ficcional que dará capacidade inteligível para tal tarefa, pois como defende Dosse (2009), é impossível esgotar a narração de uma vida, ocasionando um diálogo muito próximo à literatura.

Concordamos com tal afirmativa, no entanto, acreditamos ainda, que tal forma narrativa possui uma forte presença do estilo literário em sua estrutura de enredo. Estamos tomando como ponto de partida que, a busca por um relato realístico de uma vida, em diversos momentos, aproxima a escrita biográfica de um realismo literário, com uma estrutura

¹⁵⁸ Professor do Instituto Federal de Rondônia, Campus Colorado do Oeste. Doutorando em História pela Universidade Federal de Mato Grosso. Contato: mauro.henrique@ifro.edu.br.

¹⁵⁹ Apesar de que, ambos diferem em suas análises em relação a importância do aspecto ficcional na escrita biográfica, como poderá ser visto a frente.



de enredo próximo a um romance histórico, distanciando um tanto quanto de certas premissas da *operação historiográfica*.

No entanto, apesar de não descrever tais preocupações, as biografias que apresentam tais estruturas de enredo¹⁶⁰, desenvolvem uma profundidade temporal do seu personagem através de uma construção estética, que nos permite verificar a proliferação de personagens, com diferentes temporalidades, advindos de um mesmo “sujeito histórico”.

A epígrafe deste trabalho, citação de um texto do historiador inglês Peter Burke, na obra “O historiador como colunista: ensaios da *folha*” (2009), nos guiará, portanto, para tentar verificar como os historiadores, que pesquisaram e se preocupam com a relação entre a narrativa biográfica e a historiografia, verificam a importância do “estilo” e da “estética” para construir a trajetória de uma vida. São esses dois aspectos que achamos primordiais para compreender e analisar as obras biográficas, pois como relata Burke na passagem da epígrafe, apesar de um “enredo estereotipado”, as “histórias continuam a circular até que seja ocasião de atribuí-las a um novo protagonista”. É imprescindível verificarmos a construção estética e o estilo biográfico adotados na construção desses “heróis” que “não desaparecerão”.

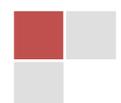
Percorreremos o seguinte trecho nesse texto: apresentaremos os conceitos de estilo e estética, que acreditamos, melhor analisar as narrativas biográficas. Depois apresentaremos como cada um dos historiadores elencados descrevem a importância da estética e estilo na escrita biográficas e depois apresentaremos as considerações finais, à guisa de contribuições.

O estilo na história

Peter Gay, no livro intitulado “O estilo na História: Gibbon, Ranke Macaulay, Burckhardt” buscou verificar nas obras desses quatro historiadores novecentistas, a importância da construção estilística na escrita historiográfica. Para Gay, o estilo é “forma e conteúdo”, e é marcante para o escritor/historiador, pois ele “tanto molda” como também “é moldado pelo conteúdo” (GAY, 1990, p. 17). Portanto, a construção de um estilo é verificada no “lugar social” do historiador, mas também o conteúdo acaba por ser imprescindível para tal construção. Não se trata de um binarismo, mas sim uma sincronia entre forma e conteúdo. Ou seja, o estilo passa longe de uma simples ornamentação na construção de um texto:

(...) tratar o estilo como ornamento é dar um conselho ao mesmo tempo ruim e ultrapassado. É ruim, porque escrever como uma outra pessoa, não há de ser um

¹⁶⁰ Não se trata de toda e qualquer biografia e sim de obras demarcadas temporalmente e de certos personagens. Em nosso caso, estamos investigando um conjunto de biografias sobre D. Pedro II escritas entre 1871 e 1977.



bom estilo: Gibbon e Macaulay, afinal, por mais que tenham se formado pelo modelo de antecessores que admiravam, escreviam à sua maneira. E é ultrapassado, porque volta à concepção clássica e neoclássica do estilo como aplicação da retórica ao objeto tratado. (...) é que o estilo não é a roupagem do pensamento, e sim parte de sua essência (GAY, 1990, p. 170).

Se o contexto histórico, e principalmente, o *habitus*¹⁶¹ no qual os escritores/historiadores/biógrafos estão inseridos são importantíssimos para a construção de um estilo, eles não são os únicos fatores para determinar e delimitá-lo. É no estilo que podemos verificar o aspecto subjetivista do *fazer* historiográfico:

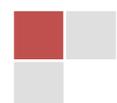
Tal como o cientista natural, o historiador também governa seu território de certezas (...). As estratégias expositivas do historiador são todas elas, conscientemente ou não, estratégias de persuasão. Assim, o estilo, justamente por ser a marca que diferencia e distingue o historiador, é também a prova de sua invencível subjetividade (GAY, 1990, p. 177).

O estilo, portanto, é um artefato utilizado para o “convencimento”, para a persuasão. Uma estratégia para que a narrativa do historiador possa ser diferenciada, e ele apresente algo “inovador”, talvez até mesmo, “estranho” aos seus pares e/ou ao seu público. Acreditamos que, apesar de ser interessante tal colocação de Gay, no entanto, a construção de uma ciência histórica, a partir do século XIX, buscou, aparentemente, “homogeneizar” as formas de explicação das pesquisas/investigações, diminuindo a presença subjetiva e individualizante do estilo. No entanto, para o objeto de nossa preocupação, as biografias escritas entre o final do século XIX até a década de 1970, provavelmente, trata-se de um importante componente de averiguação, se não, fundamental para compreendermos as diversas construções biográficas de um mesmo “sujeito histórico”. Ajudaria explicar essas “histórias continuam a circular” e, no que tange especificamente ao aspecto biográfico, essa “nossa necessidade de heróis [que] não desaparecerá”, denunciada por Burke. O estilo pode ser justamente um importante fator para essa “circularidade” das histórias, bem como da revisitação e reconstrução de narrativas que buscam apresentar as trajetórias de um sujeito histórico.

Por fim, o estilo é também uma “lupa” para verificarmos a construção de uma narrativa de cunho fortemente ficcional, ou se o historiador utiliza deste artifício, apenas, para dar maior inteligibilidade para sua pesquisa:

(...) como o estilo é comum a ficção e à história, neste momento torna-se crucial especificar em que consiste a verdade da ficção. A ficção pode, sem dúvida, oferecer veracidade dos detalhes; os romancistas e poetas não são estranhos à pesquisa. (...) A verdade é um instrumento opcional da ficção, não sua finalidade essencial (GAY, 1990, p. 172).

¹⁶¹ Ver BOURDIEU, 2009.



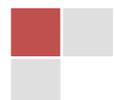
Finalizando esse rápido *insight* em torno da importância do “estilo” para a narrativa biográfica, como afirmamos anteriormente, partimos do princípio de que a narrativa biográfica é um gênero híbrido, por isso mesmo, o aspecto ficcional é de suma importância para dar inteligibilidade a sua narrativa. Os aparatos textuais constitutivos do estilo do historiador/biógrafo apresentam sua “motivação” na escrita de sua biografia. É a partir daí que ele buscará “persuadir” o seu leitor em torno da sua percepção/ideia sobre o sujeito biografado. Suas escolhas, silêncios e delineamento de metodologia da sua obra, é tanto forma como conteúdo, por isso, é o seu estilo. A essência de sua(s) obra(s) estão vinculadas a essas percepções, escolhas e silenciamentos.

A estética e a “causalidade figural” do personagem biografado

Em relação a estética, estamos buscando contribuições do Erich Auerbach para tentarmos compreender a importância desse componente literário na construção das narrativas biográficas, as quais são nosso objeto de investigação. No entanto, trata-se de uma leitura ainda em seu início, e por se tratar de um trabalho de referência no campo da literatura, teremos que enveredar em campos não muito explorado pelos historiadores, e por isso, muito cuidado teremos que ter. Para apresentar algumas características que acreditamos ser importantes para o objetivo desse trabalho, buscamos verificar em leitores/pesquisadores das obras de Auerbach, contribuições sobre as ideias/conceitos que nos ajudarão a melhor compreender a estrutura de enredo das biografias.

Menezes, ao estudar as contribuições de Gombrich e Auerbach nas formas dualistas de descrever a arte, faz um delineamento e esmiuçamento das teses do Auerbach, verificando que para este a relação mimética entre obra e realidade estão vinculadas em dois momentos: “primeiro plano” e “segundo plano” e/em duas estruturas: “parataxe” e “hipotaxe”. Portanto, para ele, a construção estética é de suma importância para verificar como as obras literárias apresentam as percepções temporais. Menezes verifica na análise de Auerbach sobre a narrativa homérica, como a parataxe é fundamental para a construção de um “sentido” dotado de significância e temporalidade:

(...) um discurso em que as pessoas, os objectos e os eventos narrados aparecem claramente circunscritos, cuidadosamente delimitados, mas, simultaneamente, unidos como fazendo parte de um todo fluente e flexivelmente articulado (MENEZES, 2001, p. 48).



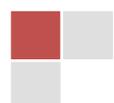
Tais características são muito vivenciadas nas obras biográficas, principalmente (mas não exclusivamente), entre o conjunto de biografias sobre D. Pedro II do final do século XIX e início do XX. Ou seja, elas apresentam características mais literárias do que historiográficas, e sua narrativa busca essa “fluência”, apresentando conectores entre eventos, personagens e com um fundo teleológico, apresentando desde o início, às vezes, até mesmo pelo próprio título suas motivações. Como o próprio Menezes afirma, “o importante é que as informações estejam presentes e não o modo como nos são apresentadas” (MENEZES, 2001, p. 49). A título de exemplo, uma passagem do Auerbach pode apresentar essa importância do sentido “figural” para a construção de uma narrativa. Trata-se esse trecho de uma análise dele sobre a narrativa bíblica:

(...) um acontecimento terreno significa, sem prejuízo da sua força real concreta aqui e agora, não somente a si próprio, mas também um outro acontecimento, que repete preanunciadora ou confirmativamente; e a conexão entre os acontecimentos não é vista preponderadamente como desenvolvimento temporal ou causal, mas como unidade dentro do plano divino, cujos membros e reflexos são todos os acontecimentos; a sua mútua e imediata conexão terrena é de menor importância e o conhecimento da mesma é, por vezes, totalmente irrelevante para a sua interpretação (AUERBACH, 1976, p. 500-501).

A professora Raquel Abi-Sâmara ao fazer uma análise da interpretação figural e a questão da teleologia nas obras de Auerbach, a partir das leituras de Hayden White e Timothy Bahti, discorre justamente sobre a importância da relação entre “figura” e “preenchimento” nas teses dele. Segundo ela:

A profecia figural, observa Auerbach, envolve, portanto, dois termos, a *figura* e seu *preenchimento*. Este é constantemente designado como *veritas*, e a figura, por sua vez, como *umbra* ou *imago*. Mas tanto um quanto outro pólo são dotados de concretude histórica (ABI-SÂMARA, 2005, p. 77).

Resumidamente, para ela, ao analisar a ideia de Auerbach, o preenchimento busca dar um sentido de *veritas*, ou “verdade”, enquanto a figura, teria o sentido de *imago*, imagem, o que podemos aproximar a outra obra dele, *Mimesis*. No caso, a figura é a imagem-semelhança do seu preenchimento. Portanto, o preenchimento é que caracterizará e dará profundidade e “realidade” a figura. Buscando tomar esse exemplo para nosso campo de investigação, a narrativa biográfica seria o preenchimento, enquanto o nome, título da obra, seria a figura. Ambos possuem são decorrentes da “concretude histórica”, no entanto, a figura busca assimilar e ser a imagem do preenchimento. E este busca dar conta realisticamente da figura



apresentada. Em trabalhos anteriores¹⁶², verificamos que tal situação de “modelagem” em relação ao título e a obra é verificado em biografias sobre D. Pedro II.

Talvez esteja na análise de Hayden White sobre as obras de Auerbach, a mais importante contribuição deste para o que acreditamos ser fundamental para analisar a o conjunto biográfico que temos a disposição. Abi-Sâmara, relata que “White investiga o conceito de história literária elaborado no trabalho de Auerbach”, ele, segundo ela, alega que “Se *Mimesis* pode ser entendido como uma tentativa de se produzir um conceito de história literária, o conceito em questão seria peculiarmente estético” (ABI-SÂMARA, 2005, p. 81). Ou seja, ao buscar verificar a construção *mimética* de narrativas literárias históricas, Auerbach não perde de vista, e seria sua principal motivação, verificar como a construção estética “garante” a inteligibilidade e significação tanto da “figura” quanto do “preenchimento”.

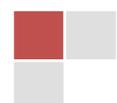
Segundo Abi-Sâmara, para White, Auerbach busca através de suas construções teóricas, “prover a história de um sentido de progresso em direção a um fim que não é nunca realizável definitivamente nem mesmo totalmente especificável”:

Esse preenchimento permitiria Auerbach o conceito de um modo singularmente histórico da causalidade, diferente das noções teleológicas antigas, por um lado, e das noções mecanicistas e científicas modernas, por outros (...). White nomeia esse modo especial de causalidade histórica de “causalidade figural” (ABI-SÂMARA, 2005, p. 81).

É verificável, portanto, que os aspectos teleológicos de certas narrativas literárias, para White, até mesmo em algumas narrativas historiográficas, são de fundo primordial para compreender e analisar sua significação e realismo. Para o norte-americano, Auerbach transita entre dois modelos de construção narrativas: as noções teleológicas antigas e mecanicistas e científicas modernas, no entanto, sempre as diferenciando.

Precisamos demarcar uma situação antes de continuarmos: a presença de Hayden White neste momento, apesar de o acharmos de grande relevância, no entanto trata-se de um caso específico: analisar/verificar como as estruturas de enredo de narrativas biográficas assemelham-se de narrativas literárias realísticas. Para averiguar essa situação, é imprescindível, principalmente para os historiadores, recorreremos ao White, nem que seja para problematiza-lo. Pois, ausentando-o dos estudos sobre narrativas históricas ou de buscas de

¹⁶² Principalmente na dissertação, D. Pedro II e a Emancipação dos Escravos, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, em 2013, e publicada como livro, com o mesmo título, pela Editora CRV de Curitiba-PR, em 2014. No capítulo 2, “As biografias de D. Pedro II e a abolição da escravidão”, percebemos a importância da modelagem dos títulos das obras biográficas na construção narrativa.



percepções históricas nestas narrativas é negligenciarmos o próprio campo de estudos e até mesmo da própria ciência histórica.

Retomando.... Provavelmente a mais importante contribuição desse artigo da Abi-Sâmara, e de sua análise sobre o Hayden White acerca das teses do Auerbach, para o que estamos perseguindo, seja o seguinte ponto:

Visualizemos essa causalidade a partir de um segmento de reta, que ligaria dos polos – *figura* ou acontecimento histórico anterior (polo 1) e *preenchimento* ou acontecimento histórico posterior (polo 2). O sentido traçado por uma causalidade figural, no caso, partiria do polo 2 para o polo 1, o que estaria em oposição ao sentido de uma causalidade tradicional, diga-se, que parte do polo 1 (causa) para o polo 2 (efeito) (ABI-SÂMARA, 2005, p. 82).

Resumidamente: acreditamos que essa ideia de polos possa ser importante para verificar/analisar as biografias que “selecionamos”, pois ajudaria a quebrar a ideia simplificadora que apenas a experiência histórica leva a mudança de questionamentos, e por isso mesmo, a mudança da narrativa. Neste conjunto documental, o aporte ficcional é visível e de grande importância para dar inteligibilidade e garantir a “persuasão” da ideia de personagem histórico do biógrafo. Portanto, invertendo a lógica tradicional e verificando na construção estética e no estilo do biógrafo a forma/conteúdo histórico que ele dota/garante ao problema histórico dele, no caso trata-se do personagem histórico, é buscar apresentar como a narrativa em si (o polo 2 – acontecimento histórico posterior, em nossa análise) é tão ou mais importante do que acontecimento histórico anterior (polo 1), no caso, a vida do sujeito histórico, pois é uma criação, muitas vezes, com sentido mais exemplificador ou literário, do que dotado de uma explicação histórica.

Neste cenário teórico exposto, Peter Burke ao dizer que “um indivíduo particular ganha uma biografia heroica que segue um enredo estereotipado” apresenta-se de forma interessante, se pensarmos que se há grande importância estética e estilística na construção biográfica (ao menos nas que estamos analisando); o “heroísmo” e o “enredo estereotipado” são elementos garantidores de significância histórica dessas obras.

Os historiadores “biográficos” e as suas concepções da (importância) biográfica

Neste momento apresentaremos como alguns historiadores trabalham/problematizam as biografias como texto/narrativa historiográfica. Não vamos ordená-los de forma cronológica ou por importância. Por eles apresentarem pontos que por vezes dialogam, e por



vezes se distanciam, não faria sentido ordená-lo seja cronologicamente ou por sua importância. Todos deram e dão suas respectivas contribuições aos estudos biográficos.

Começamos com o texto intitulado “Os protagonistas: da biografia”, do historiador Philippe Levillain, que é um capítulo da coletânea organizada por René Rémond, “Por uma história política”, publicada no Brasil pela Editora da FGV.

Neste texto Levillain parte do sucesso editorial do gênero biográfico na França, a partir dos anos de 1970, e busca fazer uma síntese histórica de como a narrativa biográfica percorreu, desde os gregos na antiguidade até os dias atuais, o tortuoso “caminho das pedras” na historiografia.

Ele apresenta seu surgimento com os gregos, a separação, entre estes mesmos, entre a narrativa da individualidade e da coletividade, passando pela proximidade da biografia com a historiografia entre os romanos e a busca da consagração de uma vida “sagrada” com as hagiografias medievais. A partir daí, para ele, o aspecto “hagiográfico” toma conta da narrativa biográfica, que busca até o século XIX, apresentar na predestinação dos indivíduos e na exaltação de sua qualidade, separando a vida pública da privada.

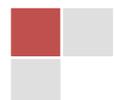
No século XIX, para Levillain, há uma apropriação da literatura pelos conhecimentos históricos, culminando na separação entre biografias literárias e biografias históricas:

Não é com base no biografado que se dividem as biografias literárias e as biografias históricas, nem com base na escrita, o que equivale a dizer no estilo, e sim com base na parte de ficção que entra nas primeiras e deve ser proibida das segundas por razões de método. A ficção provém do suplemento de explicação que o autor se julga no direito de dar quanto à reunião dos documentos não basta para retratar o personagem. Pois toda biografia resulta da tentação criadora (LEVILLAIN, 2003, p. 155).

A história em sua busca por cientificar-se, acaba por negligenciar, neste período, a importância da ficção para a narrativa, tanto na historiografia, quanto na biografia. No entanto, a literatura no enlace com a “verdade”, começa a se apropriar cada vez mais e melhor da história, para dar maior “veracidade” às suas obras. Surge neste momento o romance histórico¹⁶³:

(...) não é mais um personagem que esclarece uma época ou um século, mas uma época e um século que servem para explorar um personagem, suas qualidades, defeitos e vícios, aos quais a época ou o século atribuem uma racionalidade preexistente. Voltamos ao romance histórico (LEVILLAIN, 2003, p. 156).

¹⁶³ Sobre as origens do romance histórico ver: LUKÁCS, 2011.



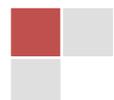
No século XX o gênero biográfico entra em descrédito. Segundo o historiador francês, muito devido o pós-guerra que levou a uma espécie de “trauma” na exaltação de grandes homens e de ideologias. Tal fato trouxe certo ceticismo por parte dos historiadores dos *Annales* em relação à possibilidade de uma narrativa biográfica. Afinal, são as estruturas que explicam o “assujeitamento” dos indivíduos.

A partir da década de 1980, com a crise do marxismo e do estruturalismo, Levillain verifica que no “bojo” do “renascimento da história política”, a biografia volta ao cenário historiográfico e com grande sucesso editorial, forçando até mesmo historiadores dos *Annales* repensarem sobre essa forma narrativa. Além disso, o avanço dos estudos genéticos na França pós-1945, apresentando a diferenciação genética entre os indivíduos, trouxe mais fôlego para a biografia a partir da década desse momento, com a crise dos paradigmas historiográficos vigentes até então.

Resumidamente, para Levillain a biografia possui importância devido a possibilidade de visualizar através do indivíduo, as possibilidades de rupturas e permanências coletivas. Como ele mesmo diz, “a biografia é o lugar da excelência da pintura da condição humana em sua diversidade, se não isolar o homem ou não exaltá-lo às custas de seus dessemelhantes” (2006, p. 176).

Para nosso objetivo neste trabalho, verificamos que apesar de uma mapear de forma primorosa e sinteticamente o gênero biográfico na história, e apresentar sua posição em relação a importância dele para os historiadores contemporâneos, Levillain, até por não ser seu objetivo central neste texto, não traz considerações sobre a estrutura de enredo da escrita biográfica. Como vimos, ao aproximar e, ao mesmo tempo, diferenciar a biografia literária da histórica no século XIX, ele chega a apresentar a importância do aspecto ficcional, mas não aprofunda em relação a esse tema.

Giovanni Levi, no texto “Usos da Biografia”, publicado no Brasil como capítulo do livro organizado pelas professoras Janaína Amado e Marieta Morais Ferreira intitulado “Usos & abusos da História Oral” publicado pela editora da FGV, tem como principal objetivo, apresentar possibilidades de utilização do método biográfico como narrativa historiográfica, sem perder de vista a objetividade e cientifização do conhecimento histórico. Podemos argumentar também que o texto de Levi tem uma preocupação de responder as críticas do Pierre Bourdieu, que em seu artigo “A ilusão biográfica”, alega ser impossível narrar a história de uma vida. Em alguns momentos do texto o historiador italiano fala diretamente para o sociólogo francês.



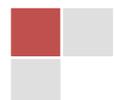
Assim como Levillain, Levi também situa a importância do gênero biográfico na contemporaneidade. No entanto, ele não se prolonga como o francês, em uma análise histórica da narrativa biográfica. A sua preocupação central é verificar como o historiador pode utilizar da biografia para dar vazão as problemáticas históricas, e assim, servir como um objeto de explicação e circulação do conhecimento histórico. Ele busca no “alargamento” do conceito de “fonte histórica”, a busca incessante dos historiadores contemporâneos para explicar os fatos cotidianos, e isso para Levi: “reacendeu o debate sobre as técnicas argumentativas e sobre o modo pelo qual a pesquisa se transforma em ato de comunicação por intermédio de um texto escrito” (LEVI, 2006, p. 169).

O italiano apresenta as diversas nuances da escrita biográfica, desde a exposição e valorização da dimensão pública dos sujeitos, como sua contribuição para verificar tanto a homogeneização das estruturas sociais, quanto para verificar a possibilidade de fuga, os chamados casos extremos. Para melhor compreender as possibilidades de “usos da biografia”, Levi criou tipologias desses usos. Para ele quatro são os usos mais frequentes da narrativa biográfica: biografia modal, biografia e contexto, biografia e os casos extremos e biografia e hermenêutica.

A biografia modal tem um caráter uniformizador, ou melhor, a investigação da vida de um sujeito, tem um caráter de um “modelo social”, sendo ele o aglutinador das estruturas sociais: “a biografia não é, nesse caso, a de uma pessoa singular e sim a de um indivíduo que concentra todas as características de um grupo” (LEVI, 2006, p. 175). A biografia e contexto seria aquela que “tende a normalizar comportamentos que perdem seu caráter de destino individual na medida em que são típicos de um meio social e que afinal contribuem para o retrato de uma época ou de um grupo” (LEVI, 2006, p. 176). A biografia e os casos extremos busca investigar os sujeitos que estão às margens da sociedade, como, por exemplo, o caso do Menochio, em “O queijo e os vermes” do Carlos Ginzburg. No entanto, ressaltava Levi, mesmo nessa ótica tende-se a uma normatização social, jogando para fora tais sujeitos e não os apresentando como “normais”:

Mas também nessa ótica o contexto social é retratado de modo demasiado rígido: traçando-lhe as margens, os casos extremos aumentam a liberdade de movimento de que podem dispor os atores, mas estes perdem quase toda ligação com a sociedade normal (LEVI, 2006, p. 178).

A última tipologia apresentada pelo italiano é a biografia e a hermenêutica, que para ele “o material biográfico tornar-se intrinsecamente discursivo, mas não se consegue traduzir-lhe a natureza real, a totalidade de significados que pode assumir: somente pode ser



interpretado, de um modo ou de outro” (LEVI, 2006, p. 178). É a vida que não pode ser explicada, não pode servir como exemplificação seja de um contexto, seja no constructo de um modelo, ela é apenas interpretada a luz das possibilidades técnicas e conhecimentos do “biógrafo”, e não a partir do “mundo” do biografado. Trata-se, segundo Levi, de uma metodologia que dialoga diretamente com o campo da antropologia.

Finalizando sobre a ideia/concepção de Levi em torno da escrita biográfica, ele defende que partir desse método explicativo é possível trazer mais qualidade para as questões sociais e culturais, pois dessa maneira poderíamos verificar melhor como a sociedade funciona, ao olharmos para os sujeitos que dela faz parte:

Não se pode negar que há um estilo própria a uma época, um *habitus* resultante de experiências comuns e reiteradas, assim como há em cada época um estilo próprio de um grupo. Mas para todo indivíduo existe também uma considerável margem de liberdade que se origina precisamente das incoerências dos confins sociais e que suscita a mudança social (LEVI, 2006, p. 182).

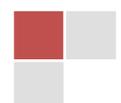
Bem como Levillain, Levi não tem como preocupação central nesse texto, averiguar a questão da narrativa biográfica. A sua preocupação é verificar a importância desse gênero e as suas possibilidades de uso. A ideia de estética e estilo não está presente em sua argumentação.

Jacques Le Goff, na introdução da sua biografia sobre o “São Luís”, publicado no Brasil pela Editora Record, busca apresentar sua perspectiva sobre o gênero biográfico. De início ele já apresenta uma importante consideração sobre essa forma narrativa: “biografia histórica é uma das maneiras mais difíceis de fazer história” (LE GOFF, 1999, p. 20). Acredita o historiador francês que escrever uma biografia seja um dos trabalhos mais árduos para o ofício do historiador, pois as condições e possibilidades de recortes são mais temerosas e vítimas de escolhas do profissional, mais subjetivas do que em outras formas narrativas.

Assim como Levi, Le Goff parte de um princípio de sociabilidade do sujeito histórico, como o ponto mais interessante e importante para ser verificar e apresentar em uma biografia. Para ele:

O indivíduo não existe a não ser numa rede de relações sociais diversificadas, e essa diversidade lhe permite também desenvolver seu jogo. O conhecimento da sociedade é necessário para ver nela se constituir e nela viver uma personagem individual (LE GOFF, 1999, p. 26).

Apesar de escrever uma biografia sobre o “São Luís”, Le Goff não se preocupa neste texto em definir e apresentar as peculiaridades e particularidades da narrativa biográfica. Basicamente ele defende que narrar sobre uma vida é algo importante para compreendermos a relação entre indivíduo e sociedade. Talvez a grande contribuição do Le Goff para este



trabalho é quando ele argumenta existirem vários “São Luís” e que a pena do biógrafo acaba por, devido as questões do seu tempo, modelar o São Luís segundo suas concepções e ótica. Ou seja, ao “modelar”, está implícito a construção estética nas biografias do Santo. No entanto, tal colocação está implícita e não é problematizada pelo historiador.

Sabina Loriga em seu livro traduzido para o português como “O pequeno X: da biografia à história”, busca verificar junto a historiadores, escritores e literatos do século XIX, como estes pensavam e apresentavam a narrativa biográfica. Assim como o Giovanni Levi e o Philippe Levillain, ela problematiza a relação entre a biografia e a história, apresenta uma (síntese) do lugar da biografia na historiografia, aponta caminhos e defende um posicionamento de que é, não somente possível, como importante, a narrativa biográfica ser visualizada como uma narrativa historiográfica.

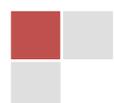
Loriga argumenta que somente no século XVII é possível verificar a palavra “biografia” como o relato de uma vida. Tal aparecimento, segundo ela, foi para “para designar uma obra verídica, fundada numa descrição realista, por oposição a outras formas antigas de escrituras de si que idealizavam o personagem e as circunstâncias de sua vida” (LORIGA, 2011, p. 17).

Para historiadora, desde o seu surgimento, o que convencionalmente chamamos de biografia, trata-se esse gênero de um híbrido entre a história e a literatura:

Atestada desde a Antiguidade, a biografia é, desde a origem, um gênero híbrido e composto. Equilibrando-se sempre entre verdade histórica e verdade literária, sofreu profundas transformações ao longo tempo (LORIGA, 2011, p. 18).

Além desse trânsito entre a verdade histórica e literária, Loriga defende que a narrativa biográfica não se ancora apenas em um relato cronológico de uma vida, questões morais, éticas e de caráter dos personagens fazem parte da trama desde o seu início. Para isso ela exemplifica a ideia de “biografia” de Plutarco (LORIGA, 2011).

Assim como Levillain, Loriga aponta que a crise do marxismo e do estruturalismo no final do século XX trouxe novas perspectivas para a narrativa biográfica, conseguindo ela, inclusive, importante inserção no mercado editorial. No entanto, o objetivo de sua obra é verificar nos escritos do século XIX como estes concebiam o gênero biográfico. Após a análise dos escritos de Droysen, Tolstoi, Buckhardt, Dilthey, Hintze, Meyer, Carlyle e Meinecke ela define da seguinte maneira a percepção da narrativa de uma vida no século XIX:



Ao longo de diversos decênios, assombrados pela obsessão de catalogar os seres humanos (pela nacionalidade, pela cultura, pela raça – depois pela cor, o ângulo facial, o índice cefálico e outros), esses historiadores não cessaram de dizer e de repetir que cada indivíduo é uma pluralidade, uma estratificação temporal, comportando inevitavelmente algo de bastardo e que não é suscetível de ser arrumado num só e mesmo compartimento. Naturalmente, a relação indivíduo-comunidade é declinada de diversas formas (...). **Eles nos fazem compreender que o eu não é nem uma essência nem um dado invariável, mas uma entidade frágil, que se desenvolve na relação com os outros** (LORIGA, 2001, p. 218-219). [grifos nossos].

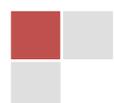
Ou seja, para a historiadora a investigação sobre uma vida e o seu relato em forma biográfica no século XIX, apesar de todos os condicionantes desse tempo histórico, tinha a preocupação de verificar o indivíduo em sua pluralidade e não em sua coletividade ou singularidade. Para ela, tal ideia de biografia “tão pouco heroica e tão pouco narcísica, a biografia não é de modo algum uma forma de escritura egótica. Bem pelo contrário, é a ocasião de apreender a densidade social de uma vida” (LORIGA, 2011, p. 219). E é nesse sentido que a biografia é de grande valia para o historiador:

Além de fazer parte da história, a biografia oferece também um ponto de vista sobre a história, uma discordância, uma descontinuidade. Importa, por conseguinte, afastar toda lógica de submissão ou de dominação (da história sobre a biografia ou reciprocamente) e conservar a tensão, a ambiguidade, considerar o indivíduo, a um só tempo, como um caso particular e uma totalidade (LORIGA, 2011, p. 225).

Essa é a defesa da Loriga em relação a biografia: toma-la como parte da história, como um objeto de investigação e uma forma narrativa. Quebrar a relação de hierarquia entre história e biografia, pois elas são harmônicas e complementares. Inclusive a historiadora defende a necessidade de se impor o método do *fazer* historiográfico aos biógrafos, pois:

“(...) o historiador não pode modelar a matéria a seu bel-prazer, sua imaginação deve permanecer ancorada na documentação e se submeter à exigência da prova. (...) o historiador não tem o direito de criar livremente, como o poeta, porque sua imaginação deve permanecer ligada aos fatos (LORIGA, 2011, p. 227).

Resumidamente: para Loriga as mesmas condicionantes impostas ao trabalho do historiador, devem ser impostas ao trabalho do biógrafo. Na realidade, não existiria nem mesmo diferença entre esses dos sujeitos, biógrafos e historiadores, se partissem da mesma preocupação, pois para ela, a busca pela “verdade histórica” deve ser um pré-requisito do conhecimento histórico, do qual a biografia faz parte. Ou seja: “ao historiador cabe estabelecer fatos muitas vezes descontínuos e heterogêneos, torna-los inteligíveis, integrá-los numa totalidade significativa” (LORIGA, 2011, p. 231).



Apesar da historiadora analisar obras de escritores/historiadores do século XIX, e eles possuírem métodos/técnicas, bem como, uma ideia/concepção muito específica de história e biografia (talvez menos dissonantes do que a nossa hoje), ela busca apreender como eles concebem o “relato de uma vida” e não como eles construíram sua narrativa, bem como a estrutura de enredo, o estilo desses escritores ou os fatores estéticos de sua obra. Por fim, Loriga não está preocupada, exatamente, em verificar a estrutura de enredo, o discurso literário da biografia no século XIX, mas sim, apenas como os “biógrafos” concebiam a ideia de indivíduo e sociedade neste período. A partir disso, ela apresenta sua perspectiva para uma narrativa biográfica, dentro de uma condicionante da “nova história”, ou melhor, de uma “história-problema” do final do século XX.

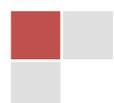
A última análise que pretendemos realizar neste (singelo) texto, é como François Dosse concebe a possibilidade e principalmente, a importância da escrita biográfica em sua obra traduzida para o português como “O Desafio Biográfico: escrever uma vida”, publicada em 2009 pela Editora da USP. Os historiadores que analisamos neste trabalho, estão praticamente todos contemplados nessa obra de fôlego do Dosse, que vai muito além, buscando, inclusive, diálogos com outros campos do conhecimento, verificar como a narrativa biográfica é escrita, possibilitada e vivenciada. O historiador francês parte da premissa que:

Todas as gerações aceitaram a aposta biográfica. Cada qual mobilizou o conjunto de instrumentos que tinha à disposição. Todavia, escrevem-se sem cessar as mesmas vidas, realçam-se as mesmas figuras, pois lacunas documentais, novas perguntas e esclarecimentos novos surgem a todo instante (DOSSE, 2009, p. 11).

Para ele, não há momentos verificados na história, onde o “relato de uma vida” não seja contemplado. A concepção de história, e principalmente, de possibilidade de “verdade” é que diferencia, centra ou desloca a importância dessa forma de narrativa. E o que tanto procuramos, aparece na obra do Dosse. Para ele, a questão da ficção na narrativa é uma condicionante não apenas do relato biográfico, mas da própria história:

Hoje já se compreende bem que a história é um fazer levado a cabo pelo próprio historiador e, portanto, até certo ponto dependente da ficção. Diga-se o mesmo do biógrafo, o qual ficcionaliza seu objeto e torna-o, por isso mesmo, inalcançável, apesar do efeito do vivido que com isso obtém (DOSSE, 2009, p.71).

Dosse, bem como Loriga, vê na biografia um gênero híbrido. No entanto, a questão da ficção é tão importante na narrativa biográfica quanto na historiográfica. Para ele, a biografia favorece ao historiador repensar o seu próprio campo científico e suas condicionantes para a construção de suas narrativas:



O domínio da escrita biográfica tornou-se hoje um terreno propício à experimentação para o historiador apto a avaliar o caráter ambivalente da epistemologia de sua disciplina, a história, inevitavelmente apanhada na tensão entre seu polo científico e seu polo ficcional. O gênero biográfico encerra o interesse fundamental de promover a absolutização da diferença entre um gênero propriamente literário e uma dimensão puramente científica – pois, como nenhuma outra forma de expressão, suscita a mescla, o caráter híbrido, e manifesta assim as tensões e as convivências existentes entre a literatura e as ciências humanas (DOSSE, 2009, p. 18).

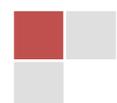
Ele defende que a biografia permite ao historiador verificar sua prática no trânsito entre a ciência e a literatura, pois como gênero híbrido, a:

(...) a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o polo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador. Essa tensão não é, decerto, exclusiva da biografia, pois a encontramos no historiador empenhado em fazer história, mas é guinada ao paroxismo no gênero biográfico, que depende ao mesmo tempo da dimensão histórica e da dimensão ficcional (DOSSE, 2009, p. 55).

Dosse, ao verificar a concepção do escritor André Maurois sobre o a narrativa biográfica, relata que este verifica-a “a meio caminho entre o desejo de verdade, que depende de um procedimento científico, e sua dimensão estética, que lhe empresta o valor artístico” (DOSSE, 2009, p. 56).

Após abusarmos de um recurso próprio do conhecimento científico: a citação, para comprovarmos o que queríamos, podemos guiar a análise sobre a percepção do gênero biográfico em Dosse para um fim. Salientamos apenas que ele apresenta outras considerações sobre as questões estéticas, artísticas e ficcionais da narrativa biográfica no “Desafio biográfico”.

Enfim. Dosse, ao apresentar o “desafio de se escrever sobre uma vida”, numa perspectiva histórica e historiográfica, descreve e verifica como a narrativa biográfica, ou melhor, o *fazer* biográfico é um trânsito entre a busca de uma verdade histórica e uma necessidade de construção de uma verdade literária. A ficção, para ele, apesar de estar presente também no *fazer historiográfico*, é um “paroxismo” na narrativa biográfica. Finalizamos a ideia do Dosse como uma citação que ele faz da Virgínia Woolf: “Chegamos, pois, à conclusão de que ele [o biógrafo] é um artesão e não um artista; e de que seu trabalho não é uma obra de arte, mas algo intermediário” (WOOLF *apud* DOSSE, 2009, p. 61). Ou seja, entre uma obra de arte e uma construção científica, o biógrafo é algo intermediário, e por isso verificar/investigar os aspectos estéticos e estilísticos são fundamentais para compreender o que é “narrar uma vida”.



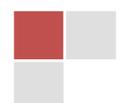
Considerações finais

Chegamos ao final desse texto, onde procuramos situar o gênero biográfico na historiografia, e o mais importante: buscamos verificar como historiadores que se preocupam, pesquisa e até mesmo escrevem biografias, discutem sobre a sua estrutura narrativa, o aspecto ficcional, e (ponto central do trabalho) o estilo e a estética dessa forma de “narrar uma vida”. Afinal, como diz Burke, a biografia (heroica) “segue um enredo estereotipado”, e não se trata de exceções, e sim de um conjunto importante de biografias que apresentam essa característica de enredo. Para analisar estas, não podemos negligenciar as questões estilísticas e estéticas de sua constituição.

Como vimos, para Peter Gay a forma e o conteúdo são sincronizados no estilo historiográfico, o que pode ser verificado também nas biografias. E tal característica pode ser melhor visualizada ao analisarmos os aspectos estilísticos da obra e do autor, buscando compreender quais serão as técnicas e métodos de “persuasão” que ele irá utilizar para dotar sua obra de inteligibilidade e validade. Ao garantir isso, o “biógrafo” apresentará uma característica estética que irá diferenciar e garantirá uma profundidade temporal para o seu personagem histórico. Eis que entra a grande contribuição de Auebarch e sua ideia de “causalidade figural”. Ao invertemos o ponto de análise, de causalidade histórica para a causalidade figural, poderemos compreender (assim esperamos) o porquê um mesmo personagem histórico é dotado de uma temporalidade diferente em biografias sobre ele. Acreditamos que o estilo e a estética nos ajudarão a responder a essas questões.

Os historiadores Levillain, Levi e Le Goff, buscaram dar importantes contribuições, em relação ao gênero biográfico, situando historicamente, apresentando possibilidades de seus usos e verificando que nesta forma narrativa pode-se melhor compreender a relação entre indivíduo e sociedade. No entanto, não foi um objetivo para eles, compreender a estrutura de enredo, estilo e estética da/na escrita biográfica. A Loriga, apesar de também ter essa objetivação, no entanto, apresenta sua ideia sobre essa forma narrativa: ela é (ou ao menos deveria ser) idêntica à narrativa historiográfica, inclusive, os mesmos pressupostos do *fazer* historiográfico deve ser tomado no *fazer* biográfico. Ela defende a quebra de uma hierarquia em relação as narrativas historiográficas e biográficas, apontando que elas possuem as mesmas qualidades e problemas, e partem de complementaridade e não diferenciação.

François Dosse, que analisa todos os historiadores que aqui buscamos também analisar, faz trajetória semelhantes a eles, porém, a questão da estrutura da narrativa



biográfica tem atenção especial em sua obra. Ele busca verificar como o aspecto ficcional é de fundamental importância tanto na escrita historiográfica, quanto na biográfica, mas, aparentemente, ele percebe que há mais fluidez e lirismo na escrita biográfica (o que ele chama de “paroxismo”) e essa sua excentricidade é o mais importante e o que lhe garante fundamental valor: a sua liberdade diante da rigidez do discurso científico. Para ele o “biógrafo” está entre o trabalho de um historiador e o literato. Tais colocações do Dosse, nos ajuda a compreender e reforça a importância de analisarmos as questões estilísticas e estéticas presentes na narrativa biográfica.

Independente da “lupa” que iremos utilizar para pensar/analisar/escrever biografias, o importante é que não deixemos de lado essa forma de narrar a história, pois como diz Burke: “nossa necessidade de heróis não desaparecerá”.

Referências bibliográficas

ABI-SÂMARA, R. A interpretação figural e a questão da teleologia - Auerbach: leituras de Hayden White e Timothy Bahti. *Palimpsesto* – Revista do Departamento de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 04, ano 4, p. 75-87, 2005.

ALCÂNTARA, M. H. M. D. *Pedro II e a Emancipação dos Escravos*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

AUERBACH, E. *Mimesis: A representação da realidade na literatura ocidental*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BURKE, P. *O historiador como colunista: ensaios da Folha*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

DOSSE, F. *O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

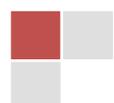
GAY, P. *O estilo na história: Gibbon, Ranke, Macaulay, Buckhardt*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LE GOFF, J. *São Luís*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

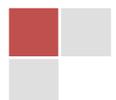
LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Coord.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LEVILLAIN, P. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2003.

LORIGA, S. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



MENEZES, G. A. J. C. *Formas dualistas de descrever a arte e outras soluções*. 2001. 105 f. Tese de Mestrado em Teoria da Literatura. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.



Formação de professores de história e ensino de história afro-brasileira e indígena: entre saberes e práticas

Oswaldo Mariotto Cerezer¹⁶⁴

Introdução

O texto apresenta uma análise sobre a implementação da Lei nº. 10.639/03 e Lei nº. 11.645/08 nos Cursos de Licenciatura em História de três universidades públicas do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, UFMT e UFMT – *Campus Rondonópolis*) e os impactos na formação inicial e na prática pedagógica de professores egressos dos referidos cursos em escolas públicas e privadas da educação básica.

Os sujeitos colaboradores da investigação são 07 (sete) professores formadores dos cursos de História analisados e 11 (onze) professores de História em fase inicial da carreira docente e atuantes em escolas públicas e privadas de Mato Grosso. Nosso objetivo foi compreender como os Cursos de Licenciatura em História incluíram a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena em seus currículos de formação docente, tendo como referência o disposto nas referidas leis e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, identificando as ações desenvolvidas pelos cursos, os avanços, as permanências e as resistências.

O estudo ofereceu subsídios para compreendermos as maneiras de pensar e fazer, as metodologias, os recursos didático-pedagógicos, os aspectos fragilizadores e potencializadores, os desafios, os problemas e alternativas construídas pelos professores egressos dos cursos investigados no tratamento da complexidade que envolve a temática afro-brasileira e indígena nas escolas.

O diálogo com os colaboradores possibilitou uma compreensão mais abrangente e detalhada sobre a relação estabelecida pelos cursos de Licenciatura em História com os estudos sobre a história da África, dos afro-brasileiros e indígenas no currículo e na prática pedagógica dos formadores de professores, assim como a importância atribuída a esses conhecimentos na formação das novas gerações de professores de História.

Para o desenvolvimento da reflexão histórica sobre o assunto, além das fontes orais utilizamos as fontes documentais, tais como: leis, documentos curriculares e diretrizes

¹⁶⁴ Prof. Dr. do Departamento de História da UNEMAT, *Campus* de Cáceres/MT. E-mail: omcerezer@hotmail.com. Este trabalho foi escrito em co-autoria com a profa. Dra. Selva Guimarães.



curriculares nacional e estadual que orientam as ações para o ensino da História da África, dos afrodescendentes e indígenas na Educação Básica e uma vasta bibliografia sobre o tema.

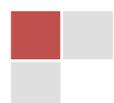
A pesquisa foi desenvolvida a partir do diálogo entre os sujeitos colaboradores (professores egressos iniciantes e professores formadores); análise das relações entre os Cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso, o disposto nas Leis federais citadas, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual para a educação das relações étnico-raciais e os impactos na formação dos professores. Nesse contexto, compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994) que compreendem a abordagem qualitativa como aquela que, "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir numa pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (IDEM, 1994, p. 49). Nessa direção, compreendemos que os relatos de experiências sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos colaboradores foram significativos para compreendermos como a educação das relações étnico-raciais foram incorporadas nos projetos formativos dos Cursos de História, a repercussão na formação e na prática docente de professores egressos.

A análise qualitativa, tendo como referência a perspectiva teórica multicultural crítica na apresentação e discussão das evidências, permitiu uma compreensão das diferentes vozes e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito da diversidade étnico-racial na formação e na prática docente, explicitando uma pluralidade de ideias e de concepções.

O principal instrumento utilizado para o registro das vozes foi a entrevista oral, inspirada nos procedimentos metodológicos delineados pela história oral temática. A opção pela história oral temática se justifica por entendermos que a mesma proporciona uma mediação significativa entre dois campos do conhecimento, história e educação. Este diálogo possibilita ampliar a compreensão dos problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica e superior, por meio das vozes dos sujeitos envolvidos, tanto em relação à formação inicial quanto sobre as práticas dos professores egressos.

Para Portelli (1981, p. 15),

a História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma.



A história oral temática permitiu o registro por meio de entrevistas, os diálogos com os colaboradores, evidenciando contradições, divergências e convergências, com os demais documentos analisados. A construção dessa ponte é fundamental, pois buscamos enfatizar os movimentos, os deslocamentos e diálogos entre os impactos das Diretrizes das ações afirmativas nos cursos de História, e a relação com a formação de professores e as práticas docentes dos professores na educação básica.

As narrativas registradas tornaram possível a reflexão sobre os processos formativos dos sujeitos da investigação, com ênfase para a educação das relações étnico-raciais e a relação destas com as representações, saberes, práticas e significados desenvolvidos no interior das escolas.

Nesse sentido, relembremos Pesavento (2008, p. 39):

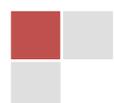
As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.

Ao mesmo tempo, as narrativas dos professores, enquanto sujeitos entrevistados permitiram uma oportunidade única para que eles pudessem expor seus “posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações, fugindo das respostas do tipo sim ou não” (ANDRÉ, 2005, p. 52).

Ensino de História e educação das relações étnico-raciais na educação básica

A implementação da educação para as relações étnico-raciais, por meio das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, instituiu uma possibilidade de construção de novos saberes históricos, nos quais atores intencionalmente esquecidos e excluídos da história e da sociedade são deslocados da condição de coadjuvantes para a condição de protagonistas do processo histórico brasileiro. Uma possibilidade de rompimento com a ausência, a omissão e o silenciamento da história dos afro-brasileiros e indígenas, naturalizada por representativos setores da historiografia acadêmica e escolar, pelos livros e materiais didáticos, currículos escolares e pela formação docente.

Nesse contexto, as escolas públicas e privadas são consideradas *locus* privilegiados para o desenvolvimento da educação e das relações étnico-raciais



a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 15).

As transformações na educação, em especial no ensino da História, colocaram novos desafios às instituições, aos cursos de formação inicial e continuada de professores e, notadamente, aos professores em atuação, uma vez que não é mais possível negar ou silenciar sobre a participação dos africanos e indígenas na construção da história e cultura do Brasil.

O ensino de História passa a ter um papel, uma responsabilidade, como campo do conhecimento capaz de mobilizar os sujeitos, seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido em relação a história tradicional, rompendo com as amarras do eurocentrismo (FERRO, 1995) que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas no Brasil.

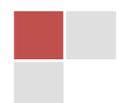
Nesse cenário desafiador, o professor de História possui um papel fundamental. Compete a ele a tarefa de fazer com que os alunos compreendam o processo histórico de construção das diferenças em relação ao “outro”, sua história, sua cultura e sua identidade. Guimarães (2003) ressalta a importância da “ação educadora” do professor na produção de conhecimento por meio da relação professor-aluno. A relação professor-aluno, para Guimarães (2003, p. 105) “implica pensar o conhecimento, sobretudo o conhecimento escolar, como algo em permanente estado de reconstrução. Não mais como um dado, um fato cristalizado, verdade absoluta e imutável”.

Ao analisar as representações da sociedade sobre o continente africano e os esforços de pesquisadores e educadores na elaboração de “novos olhares e significados” sobre a África, sua história e seus sujeitos, Oliva argumenta que:

[...] a renovação dos olhares lançados sobre o continente africano, por parte de um crescente grupo de pesquisadores que tem se dedicado a investigar e refletir sobre a África de dentro das trincheiras acadêmicas brasileiras, não repercutiu como deveria nos corredores universitários, e, conseqüentemente, em nossas escolas (OLIVA, 2009, p. 161).

Nessa mesma direção, Mattos (2003) salienta as dificuldades de

[...] transposição didática da nova e consistente onda de estudos africanistas que tem varrido, ainda com um impacto de pequenas dimensões, apesar dos excelentes trabalhos, as universidades brasileiras, marcada por tensões inquietantes, prolongados silêncios e um descaso que, apenas aos poucos, está sendo superado (p. 161-162).



Nesse sentido, Canen e Xavier (2010, p. 655) defendem a

[...] necessidade de maior articulação entre estudos curriculares multiculturais pós-coloniais e o “chão da escola”, de modo que se percebam formas pelas quais o cruzamento de fronteiras, a hibridização identitária e a pluralidade podem ser conectadas ao currículo escolar e de formação docente, para além de disciplinas específicas que tratem dessas questões.

Ao se referir ao processo de implementação da Lei n.º10.639/03 e as dificuldades relacionadas à sua concreta efetivação no ambiente escolar, Pereira (2011) argumenta que

[...] o trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovados e mutáveis interpretações (PEREIRA, 2011, p. 149).

As dificuldades relacionadas à efetivação dos estudos sobre os afro-brasileiros e indígenas nas escolas não possuem resposta simples e nem de fácil explicação. Questões de difícil solução, porém necessárias de serem postas na arena de discussões e estudos voltados à transformação dessa problemática, em particular, no campo educacional. Não questionar essa realidade seria o mesmo que preservar as distorções e silêncios históricos a que foram submetidos negros e indígenas, naturalizando o processo histórico de discriminação e exclusão. Os assuntos/temas silenciados ou negligenciados e complexos exigem enfrentamento, diálogo, desnaturalização, desconstrução e construção de novos valores, novas concepções e novos saberes a respeito da diversidade cultural.

Professores de História iniciantes e ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena: entre saberes e práticas

As entrevistas orais com os professores em fase inicial da carreira docente foram pautadas pelo desejo de compreender aspectos da formação inicial dos colaboradores no que tange ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas e a relação/impacto dessa formação na atuação docente na educação básica em escolas públicas e privadas do Estado de Mato Grosso. Procuramos dialogar e explorar as concepções dos professores sobre



o estudo da questão étnico-racial africana e indígena na formação inicial e os saberes e práticas educativas na educação básica.

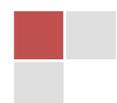
As entrevistas seguiram um roteiro específico, previamente, definido, com questões sobre a formação inicial dos colaboradores, com ênfase especial para a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da Lei n.º 10.639/03 e n.º Lei 11.645/08 nos Cursos de História, os impactos na formação inicial e nos saberes e práticas no ensino da história africana, afro-brasileira e indígena em seu cotidiano profissional, assim como questões sobre as representações dos alunos sobre as temáticas em estudo, a questão do racismo, do preconceito e da discriminação nas escolas e as ações dos colaboradores frente a este cenário.

Considerando que muitos dos professores egressos dos Cursos investigados não tiveram acesso - ou tiveram de forma limitada - aos estudos das temáticas africana e indígena, procuramos compreender como os colaboradores buscam resolver os problemas apresentados no cotidiano escolar, no ensino da história africana, afro-brasileira e indígena.

Ao estabelecermos relações entre as análises apresentadas com as narrativas dos onze professores investigados, verificamos que a temática racial afro-brasileira e indígena constitui uma lacuna a ser preenchida, tanto pelo currículo, quanto e, principalmente, pela ação docente do coletivo de professores formadores dos cursos de História de Mato Grosso. No entanto, evidenciamos também algumas mudanças, como por exemplo, a inclusão de disciplinas obrigatórias sobre África e história dos povos indígenas, embora de forma limitada, em alguns cursos de História.

Nas análises dos relatos dos colaboradores é possível identificar a fragilidade dos Cursos de História em relação ao currículo e ao desenvolvimento de estudos sistemáticos sobre a diversidade cultural afro-brasileira e indígena. Além da fragilidade representada pela pouca preocupação com a formação para a docência, em contraposição à valorização da pesquisa e da produção historiográfica, aspectos evidenciados por várias pesquisas.

Monteiro (2001, p. 08) argumenta que os Cursos de formação de professores de História se eximem da responsabilidade em desenvolver estudos e ações pedagógicas articuladas com a área da educação “que oferece instrumental teórico próprio e essencial, mas insuficiente quando tratamos do ensino em perspectiva disciplinar, e tendo como pressuposto a mobilização de saberes pelos professores, e não apenas técnicas de transmissão”. Ainda de acordo com a autora, conhecimentos “produzidos neste campo, ressentem-se, também, de desprestígio e da desautorização daqueles que exercem o ofício de historiador, que desconfiam de conhecimentos produzidos “fora da oficina” (*grifos da autora*)” (MONTEIRO, 2001, p. 08).



Nesta perspectiva, os entrevistados manifestaram-se favoráveis às diferentes concepções e intensidade, à criação e implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, por acreditar que a promulgação e os debates desencadeados em âmbito nacional, demonstram a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a problemática racial e as consequências sociais relacionadas ao pertencimento étnico africano, afrodescendente e indígena.

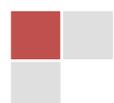
Evidenciamos que, apesar das críticas de alguns professores sobre a imposição da obrigatoriedade dos estudos das temáticas africana e indígena por meio de Leis, os colaboradores reconheceram que sem elas, dificilmente haveria mudanças significativas nas abordagens, nos estudos, publicações e nas práticas educativas. No entanto, manifestaram preocupações com a efetivação da aplicação dos dispositivos legais nas escolas, pois há resistências, desconhecimento e recusa de parcela dos professores atuantes na educação básica. Mencionaram que a maioria dos professores não teve acesso aos estudos sobre África e história indígena na formação inicial e na formação cultural.

Diante disso, um dos grandes desafios é lidar com a cultura escolar habituada a não tratar a diversidade cultural existente no seu espaço educativo, fruto das tradições ainda, fortemente, enraizadas no currículo, nos materiais didáticos e, sobretudo, nas concepções dos professores a respeito do “outro”, da história, da cultura e da participação efetiva destes na formação e no desenvolvimento de nossa sociedade.

Não obstante, os colaboradores foram unânimes ao declarar que a formação inicial nos cursos de Licenciatura em História de Mato Grosso, não contemplou de forma ampla e profunda os estudos multiculturais, incluindo a história da África, dos afro-brasileiros e indígenas e as leis de ações afirmativas. Estes aspectos da formação inicial impactaram a prática docente dos egressos na escola. As dificuldades do trabalho pedagógico com essas temáticas foram comuns nos relatos dos professores colaboradores.

Ao analisarmos as narrativas dos colaboradores, podemos concluir que, apesar de terem frequentado Cursos de História distintos, com currículos distintos e, em muitos casos, em períodos históricos distintos, porém próximos, as trajetórias formativas no que se refere aos estudos sobre história africana, afro-brasileira e indígena, apresentam semelhanças que demonstram a subalternidade da temática africana e indígena, tanto no currículo, quanto na prática docente dos formadores de professores.

Ao serem questionados sobre a inserção da temática étnico-racial nas disciplinas dos cursos e nas práticas docentes dos formadores, os colaboradores foram unânimes em afirmar que se limitaram às escassas abordagens realizadas por alguns formadores, não possibilitando, assim, a construção de um embasamento histórico que os capacitasse a tratar de forma



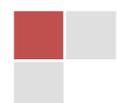
consistente essas questões com os seus alunos da educação básica. As lacunas evidenciadas na formação inicial são, de acordo com os relatos, análogas às fragilidades e aos problemas comuns aos cursos de História pesquisados.

Nesse sentido, concluímos que as mudanças produzidas pelas Diretrizes são iniciais e pontuais nos cursos de formação de professores de História de Mato Grosso, assim como na educação escolar. Concordamos com Gomes quando afirma que o sistema educacional “apresenta um processo lento e resistente de incorporação do direito à diferença, o qual vem sendo conquistado pelos negros/as e outros grupos sociais com histórico de exclusão social em outros espaços políticos e jurídicos” (GOMES, 2010, p. 68).

Nesse cenário, perante as lacunas dos cursos formação inicial em História, os colaboradores declararam desenvolver várias estratégias de superação em sala de aula, como atividades didáticas diversas sobre a história indígena, africana e afro-brasileira, empregando fontes distintas, como textos, vídeos, filmes, documentários, imagens, dentre outras tecnologias e linguagens. Dois colaboradores informaram ter feito visitas às aldeias indígenas com seus alunos. As narrativas explicitaram um empenho bastante expressivo da maioria dos professores, relacionando a busca pelo estudo das temáticas étnico-raciais, por meio das mais diferentes metodologias de ensino, como modo de superar as dificuldades de formação e incrementar o processo de ensino e aprendizagem no trato dessas questões em sala de aula.

A busca pelo aprofundamento dos estudos mostra-se como um diferencial entre os professores entrevistados. As posturas relacionam-se ao nível de interesse pela temática, às experiências pessoais e atitude política de cada docente. Assim, constatamos distintos níveis de envolvimento entre os professores investigados. Essa realidade pode ser compreendida como resultante de múltiplas circunstâncias e determinações como o tipo de formação inicial, a cultura escolar e universitária na qual foram formados, o contexto social e as relações sociais por eles estabelecidas ao longo da vida nos espaços de vivência, a história de escolarização de cada um, as condições de trabalho, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas dos formadores, a influência da mídia, dentre outros. Todos esses elementos são constructos identitários do professor.

Evidenciamos também alguns indícios nas vozes/relatos de colaboradores, de que, apesar da inserção de estudos sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas nas atividades educativas nas escolas, algumas das abordagens insistem em manter esses sujeitos na condição de subalternos na história. Por vezes, não demonstraram ocorrer mudanças significativas em relação às concepções da história tradicional que ainda figuram em alguns livros didáticos e na historiografia acadêmica.



Seria este um dos impactos negativos decorrentes da deficiência de estudos, nestes campos de saber, nos cursos de formação de professores de História de Mato Grosso? Avaliamos que em parte sim, mas não exclusivamente, uma vez que na tradição histórica eurocêntrica esses sujeitos figuravam na condição de inferiores. Essa tradição refratária se reproduziu nos livros didáticos (VESENTINI, 1984. p. 69-80) por muito tempo, assim como na prática pedagógica dos professores nas escolas, na universidade, e na sociedade. Ademais, não podemos negligenciar o forte poder exercido pela mídia que produz e veicula concepções limitadas, distorcidas e estereotipadas, em relação aos indígenas e negros. Portanto, essa representação faz parte da formação cultural dos professores e, apesar das discussões, pesquisas e publicações na última década, muitos professores continuam reproduzindo o que aprenderam sobre os afro-brasileiros e indígenas nas diversas instâncias formativas pelas quais percorreram, ao longo da sua trajetória pessoal e profissional.

Sobre essa questão, Coelho (2013, p. 81) afirma que:

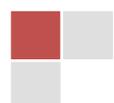
Estudos sobre a Lei 10.639/03 e sobre o trato com a diversidade evidenciam, no entanto, a conformação do que podemos chamar de uma pedagogia da diferença e da inclusão, abordagem das temáticas destacadas pela legislação por meio de dinâmicas que não alteram as narrativas consagradas sobre a formação da nacionalidade, posto que consubstanciadas em discursos de cunho moral, que reconhece a diferença, mas inclui os diferentes na condição subalterna – vítimas, passivos e de participação restrita na construção da sociedade brasileira.

Ainda de acordo com Coelho, isso se deve a

[...] restrição das temáticas a determinado período histórico e, mais amiúde, à consideração de que sobre elas só se pode assumir um discurso moral que admoesta os alunos sobre os sentimentos e as atitudes cabíveis em relação ao diferente. A compreensão de que ensinar história é narrar o passado destacando as lições possíveis, de modo que prepare o futuro, parece ser uma das matrizes dessa postura. (COELHO, p. 81).

A superação dessa questão passa necessariamente pela ruptura epistemológica (SANTOS, 2010) dos conhecimentos históricos e pedagógicos produzidos, incorporando as recentes propostas teóricas e os resultados de pesquisas sobre formação docente, ensino de história e diversidade cultural, pela valorização das abordagens multiculturais no interior dos cursos de formação inicial, pela mudança política das posturas e concepções dos educadores sobre a questão étnico-racial na sociedade e na escola e pela adoção, por parte dos Cursos de História, do compromisso político com o debate da questão étnico-racial, rompendo com o isolamento e omissão sobre essas questões.

Segundo Gomes (2008, p. 86):



A interpretação equivocada da Lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial, como por exemplo: chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos(as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos(as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração na escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de lutas e resistências negras.

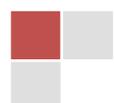
O professor como formador de gerações, de sujeitos históricos possui a responsabilidade de aproximar a “linguagem da crítica e da possibilidade capaz de promover mudanças na Escola, assumindo a necessidade de dar voz aos seus alunos e manifestando-se contra todas as formas de discriminação e injustiça” (GIROUX, 1997, p. 32).

Nesse sentido, Santos (2013, p. 59) afirma:

Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se, em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais – presentes em nossa sociedade, com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas.

Quando indagamos os colaboradores a respeito da postura das escolas onde atuam sobre a implementação da educação para as relações raciais propostas pelas Leis, assim como a postura dos demais professores, acerca de projetos voltados para a questão étnico-racial e dos materiais didáticos utilizados, constatamos a existência de projetos desenvolvidos em alguns contextos escolares, particularmente ligados à “Sala do Educador”¹⁶⁵. No entanto, são projetos restritos a um ou dois semestres, em geral não há sequência após sua conclusão, ou quando há, fica restrito às abordagens assumidas por poucos professores. Assim, prevalece como na Universidade, o isolamento dos professores de História no trato dessas problemáticas. Resistência e descaso marcam o trabalho do coletivo escolar no trato das temáticas.

¹⁶⁵ O “Projeto Sala do Educador” é uma proposta política de formação continuada adotada nas unidades escolares da rede pública estadual de Mato Grosso. Seu principal objetivo é criar um espaço de formação, produção e socialização de conhecimentos para os professores em atuação na educação básica.



Ficou evidenciado nas narrativas, atitudes de enfrentamento e empenho pessoal de alguns professores para realizar estudos, debates e atividades sobre os problemas étnico-raciais na sociedade brasileira e sua relação com a história dos afrodescendentes e indígenas.

A maioria dos colaboradores afirma perceber a existência de preconceito e discriminação racial em relação aos indígenas de forma mais intensa dos que as manifestações de racismo e discriminação em relação aos afro-brasileiros. A percepção dos colaboradores sobre a relação dos alunos da educação básica, tanto das escolas públicas, com das privadas, com relação aos indígenas, está relacionada à reprodução de estereótipos. Os sujeitos indígenas lembram “alcoolismo, preguiça, roubos”, ou com a ideia de possuir e usufruir de bens e objetos que, “teoricamente”, não pertencem ao “mundo dos indígenas”, como “uso de celular, carro, tênis e roupas de marca, computador, internet e redes sociais”, dentre outros. Segundo os professores, para os alunos “ser índio é viver na floresta, caçando, pescando e morando em ocas”. Assim, o que prevalece no imaginário dos alunos da educação básica, de acordo com os colaboradores, é a imagem do “índio genérico”. Não há diversidade de etnias, de cultura específica a cada grupo indígena.

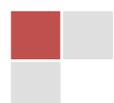
Bhabha (2010) ao se referir ao estereótipo argumenta que a ambiguidade do estereótipo deve-se também à divisão psíquica que se estabelece entre a fascinação e a curiosidade que a presença do outro mobiliza e, ao mesmo tempo, a ansiedade e o medo que sua existência faz emergir. O estereótipo é a resolução desses impulsos contraditórios.

Para Silva (2010), o estereótipo apresenta-se como uma forma de conhecimento, de representação, não podendo ser encarado como falso e sua ambiguidade se expressa pelo desejo de conhecer o outro, ao mesmo tempo em que o “outro” deve ser “contido, controlado”.

Os relatos orais corroboram o papel dos professores de História: os professores têm a responsabilidade de tornar acessível aos alunos da educação básica o entendimento de que existem outros agentes históricos, para além dos tradicionalmente privilegiados, dentre eles os negros e indígenas, protagonistas da história da sociedade brasileira, assim como as histórias específicas, diferentes, mas não menos importantes, e que é necessário conhecê-las para que possamos compreender a complexidade da sociedade brasileira.

Considerações finais

Perante a realidade da educação étnico-racial configurada nas práticas investigadas, concluímos que o grande desafio é trazer os sujeitos historicamente excluídos e silenciados da



história para o palco principal, juntamente com os demais sujeitos históricos que lá sempre estiveram ou foram colocados pela história tradicional. Fazer com que as vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas. Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como uma possibilidade sensível para a realização de uma educação eticamente comprometida com a diversidade cultural e com a superação da exclusão social.

A promulgação da n.º Lei 10.639/03 e da n.º Lei 11.645/08 trouxe para os espaços universitário e escolar a provocação no sentido do deslocamento dos nossos olhares para a percepção de outros ângulos, outros personagens, outras histórias e outras possibilidades de abordagem do conhecimento histórico. Do mesmo modo explicitou a necessidade de enfrentarmos e debatermos a “eterna colonização” curricular e as implicações sociais, políticas e históricas. Explicitou, ainda, a necessidade de repensarmos as relações entre a formação universitária em História e o campo de atuação profissional da grande maioria dos egressos, aspectos estes ainda negligenciados e desprezados.

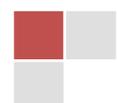
De acordo com Gomes (2008, p. 70)

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

O cenário da educação para as relações raciais de Mato Grosso apresenta questões que são comuns a outras regiões do país, aspectos já evidenciados por inúmeras pesquisas, principalmente no que se refere à dificuldade de implementação das propostas educacionais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no trato da diversidade racial estão relacionadas à formação inicial nos cursos de História, suas limitações, omissões e resistências; às deficiências das escolas e a pouca importância atribuída às questões raciais, aspectos presentes nos relatos de inúmeros colaboradores; ao pouco interesse dos alunos e suas concepções distorcidas e estereotipadas a respeito dos negros e, em especial, dos indígenas; ao isolamento do professor de História e o trabalho com a temática racial, entre outras.

Os aspectos salientados pelas vozes dos professores demonstram que é imperativo o investimento na formação de professores de História para a educação das relações étnico-



raciais, particularmente uma abertura maior para a inclusão da diversidade racial e cultural no currículo, nas práticas e posturas dos formadores de professores, assim como na postura dos professores egressos diante da complexidade e das resistências que a questão racial enfrenta em diversos âmbitos da sociedade, da Universidade, da Escola e dos sujeitos que compõem esses espaços.

O caminho está aberto, a agenda de discussões políticas e educacionais para o conhecimento de tais temáticas nunca esteve tão aquecida. No entanto, um longo e difícil percurso ainda precisa ser trilhado para que a história e a cultura das populações afrodescendentes e indígenas sejam de fato e de direito consideradas, incluídas e respeitadas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 5ª reimpressão. Trad. De Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

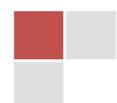
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004 *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, Ministério da Educação, 2004. (www.mec.gov.br/cne).

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (Org.) *História: que ensino é esse?*. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 65-82

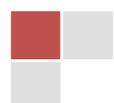
CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereira de Moura. *Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>> Acesso em 14 de Abr. de 2012.

GOMES, Nilma Lino, OLIVEIRA, Fernanda Silva e SOUZA, Kelly Cristina C. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino. *Educação e Raça: Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 56-64.

GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.).



- Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.
- GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a Luta contra a Discriminação Racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; FAPERJ, 2003. p. 127-136.
- MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº74, Abril/2001. p. 121-142
- OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História Africana nas Escolas Brasileiras*. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). São Paulo, 2009.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PEREIRA, Júnia Sales. *Diálogos sobre o Exercício da Docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 21 de mar. de 2012.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho*. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, SP – Brasil, 1997. p. 59-76.
- SANTOS, Lorene. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araujo e MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 57-83.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Ler, escrever e interpretar: três dimensões do ensino de História

Renilson Rosa Ribeiro¹⁶⁶

Nesse ensaio abordamos o contato cotidiano do professor de História com os alunos na sala de aula. De volta à escola, adentramos a sala de aula, o cenário das tramas do ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento histórico por professores e os alunos, para estabelecer um diálogo entre o fazer histórico e o fazer pedagógico. Em poucas palavras podemos definir que o tema dessa reflexão será a aula de História como lugar de formação dos alunos leitores de mundo.

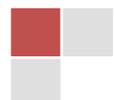
A escola e, conseqüentemente, a sala de aula não têm desfrutado no imaginário contemporâneo das pessoas das mais belas descrições e lembranças, embora sempre vistas como lugares necessários à formação das crianças e jovens. Se consultarmos obras literárias, memórias e biografias, filmes e seriados, propagandas, discursos políticos, e textos acadêmicos da área de educação, encontraremos uma série de representações pouco lisonjeiras sobre a instituição escolar e a necessidade urgente de resgatá-la ou transformá-la.¹⁶⁷

A sala de aula, o professor, o quadro-negro, os manuais escolares e a disciplina são apresentados como sinônimo de hierarquia, controle, confinamento e punição (cf. Foucault, 2006). Destacam-se, nesse cenário nada poético, sempre as rotas de fuga dos alunos: indisciplina, travessuras e trapaças, ora como sinal do seu fracasso, ora como crítica ao seu papel na vida das pessoas.

Apesar de reconhecer a importância da escola como espaço de formação, “templo do saber”, as imagens e representações presentes sobre ela – até de pouco caso ou de mero ponto de encontro dos alunos – denotam as dificuldades de sua compreensão como parte de nossas vidas. Segundo Paulo Miceli,

¹⁶⁶Doutor em História Cultural – Unicamp, docente do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História – UFMT. E-mail: rrrenilson@yahoo.com

¹⁶⁷ Para Clarice Nunes (in Monteiro, Gasparello e Magalhães, 2007, p. 41), “o surgimento da escola moderna constituirá e reforçará a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não na vida. Ela se torna a substância de um processo de autonomização [...]. Ela vai se opor ao que denominará a antiga sociedade, onde se aprendia fazendo e ao ver fazer, já que a aprendizagem da criança se dava pela participação direta nas atividades da família e da casa e onde aprender não era diferente de fazer. Essa autonomização vai exigir um espaço específico, distinto de outros locais onde se realizavam atividades sociais, em um tempo próprio, impregnado de, pelo menos, três sentidos: como período de vida, como tempo no ano e como modo de emprego do tempo cotidiano”.



Desajeitada, pouco sedutora, a escola vive pedindo que gostem dela, oferecendo seus dotes para integrar-se aos projetos políticos de organização social. Entretanto, curiosamente, embora haja um quase consenso sobre sua importância, a escola recebe maus-tratos de todos os lados, a partir das múltiplas, desconstruídas e antagônicas visões sobre quais seriam os papéis mais adequados à instituição. Em tempos de eleição [...], a escola ganha destaque na disputa de cargos, gastando-se mais para falar dela do que para mantê-la: quem já administrou apresenta contas sobre o número de salas que teria construído, quem deseja administrar faz promessas no mesmo sentido [...] (Miceli, 1996, p. 297).

Ao lado dessas descrições e narrativas, encontramos também propostas que procuram reinventar a instituição escolar, trazendo os ares do novo – um ambiente aberto, democrático, menos carcerário e disciplinar, mais envolvente e prazeroso e que promova a formação do cidadão crítico e participativo.

Para André Chervel, as noções que se forjam sobre a escola, a sala de aula e as disciplinas escolares articulam-se com os grandes objetivos da sociedade a cada época. Com base nessa afirmação, o autor observa que instituição escolar, em diferentes momentos, tem sido

tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura pela qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Somente uma parte delas obriga a escola a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste, em cada caso, em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990, p. 188).

Os desafios do mundo globalizado, sem fronteiras fixas, interligado pelas novas tecnologias de comunicação e informação, a presença da agenda social, multicultural e ambiental na busca da cidadania plena e universal e as demandas de melhoria da qualidade das políticas públicas de educação apontam para a urgência da superação da visão e do papel tradicionais da escola e do ensino de História (Cf. Silva e Fonseca, 2007, p. 43-64).

A “escola maltratada”, com “muros altos, móveis quebrados, grades, pichações internas e externas”, descrita por Clarice Nunes (Nunes, in Monteiro, Gasparello e Magalhães, 2007, p. 46-47), marcada pela presença de professores empobrecidos e alunos desmotivados, constitui-se em uma realidade a ser transformada e reinventada, permitindo não o surgimento de uma escola ideal – pronta e acabada. Não falamos mais *a* escola padrão, e sim *as* escolas, espaços plurais e diversos.

A escola e o professor não são os únicos detentores do saber e da cultura a ser transmitida aos alunos. A TV, os jornais, os filmes, a *internet* e as viagens virtuais – o mundo



em rede e sem fronteiras – apontam outros caminhos para a busca do conhecimento e o contato com a diversidade de ideias, pensamentos e modos de ser e viver.

A cibercultura, tão evidente nesse novo milênio, por intermédio do desenvolvimento e democratização do uso das tecnologias de informação, tem estabelecido uma nova relação com o conhecimento e provocado mudanças na educação e na economia do saber (Levy, 1999, p. 157-176).

Fazer essa abordagem não implica ignorar os problemas e necessidades existentes na educação básica, mas significa fugir das idealizações e padrões normativos do que deveria ser a escola e a sala de aula. Para Janice Theodoro,

Estamos assistindo, na sociedade moderna, a crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis (Theodoro, in Karnal, 2003, p. 50-51).

Essa crise de paradigmas também atinge a escola e a legitimidade do próprio fazer docente. Antes visto como autoridade na sua área de atuação pelos alunos, o professor se vê diante da necessidade contínua de discutir, rever e alterar suas práticas em sala de aula “para que a escola, em sua tarefa de educar, não se esvazie, e com ela, sua própria profissão” (Freitas Neto, in Karnal, 2003, p. 57).

Em outras palavras, os professores precisam convencer a sua audiência da importância e utilidade da sua função e da disciplina que ministram. Nesse sentido, sentem-se no dever de

demonstrar aos alunos a utilidade e o interesse do que ensinam; convencer os superiores hierárquicos (serviços centrais e órgãos da gestão da escola) da eficácia e criatividade dos seus planos de trabalho; informar aos colegas dos objetivos a atingir e dos constrangimentos da ação; explicar aos pais a pertinência dos projetos e a eficiência dos processos; mostrar a si próprios que são capazes (Fontoura, in Nóvoa, 1992, p. 175).

A mudança contínua nas maneiras de pensar a escola, procurando romper com práticas tradicionais de funcionamento e de ensino-aprendizagem, não são meros indicativos da crise ou do fim dessa instituição.

O reconhecimento da existência de uma produção escolar e urgência de entendê-la, por exemplo, evidencia a emergência de outra compreensão sobre esse espaço, seus personagens e seus fazeres. Segundo Selva Guimarães Fonseca e Marcos Antônio Silva, tal movimento significa “valorizar a cultura escolar, os saberes e práticas educativas,



desenvolvidas em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo” (Silva e Fonseca, 2010, p. 14).

Nesse contexto, a escola e o ensino de História têm a tarefa desafiadora e difícil de superar uma concepção de saber pronto, acabado e localizado – a ser memorizado e repetido pelo aluno¹⁶⁸, e constituir de fato uma ambiência para a formação do cidadão crítico e participativo, capaz de aprender a pensar e problematizar a realidade que o cerca. Adotar essa mudança de perspectiva traz uma nova maneira de perceber a sala de aula, os alunos e o ensino-aprendizagem da História.

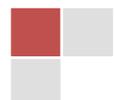
Esse espírito de transformação do papel da instituição escolar e da disciplina se traduz na própria *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, no seu artigo 22, que define como finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.¹⁶⁹ No caso da relação entre o ensino da História e cidadania, Circe Bittencourt observa que esta remete a uma discussão sobre as finalidades políticas da disciplina, ou seja, “a relevância de uma formação política que a História tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos” (Bittencourt, 1998, p. 20).

Com base nestas considerações acerca da escola contemporânea – um dos espaços de formação da consciência histórica das pessoas, neste capítulo iremos abordar a sala de aula como locus de formação de alunos leitores de mundo, procurando compreender os sentidos e usos da leitura, interpretação e escrita no ensino da História. Se no capítulo anterior pautamos nossa abordagem na figura do professor de História, sua formação e prática (o saber-fazer), aqui ela será abordado no seu contato cotidiano com os alunos na sala de aula.

De volta à escola, adentraremos a sala de aula, o cenário das tramas do ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento histórico pelo professor e os alunos, para estabelecer um diálogo entre o fazer histórico e o fazer pedagógico: “trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (Schmidt, in Bittencourt, 1998, p. 57).

¹⁶⁸ Segundo Marília Beatriz Cruz (in Nikitiuk, 1999, p. 69), essa concepção tradicional de ensino caracteriza-se “pela transmissão de conhecimentos apresentados ao aluno como verdades inquestionáveis e pela hierarquização expressa, tanto na valorização/desvalorização das diferentes disciplinas, quanto na desvalorização do saber do aluno e da sua realidade”.

¹⁶⁹ LDB, Lei N.º 9.394/96, art. 22. A letra da lei não traduz a concretização imediata de uma nova roupagem para a escola e muito menos para a história ensinada, mas é um indicativo da intensidade das propostas e debates presentes nos diferentes espaços da sociedade envolvidos com a pauta da educação. Ela traz lutas e reivindicações de outrora e atuais.



Dentre as possíveis e instigantes abordagens sobre a prática docente em sala de aula, dedicaremos especial atenção às questões relacionadas aos sentidos e usos da leitura, interpretação e escrita no ensino da História, tomando como referência os estudos produzidos no campo da história da leitura e da recepção por autores como Michel de Certeau e Roger Chartier (cf. Certeau, 2002; Chartier, 1990; Chartier, 2002).

Interessa-nos saber como os atos ler, interpretar e escrever, vinculados ao ensino da língua, são fundamentais para a concretização das finalidades do ensino da História na educação básica, ou seja, “o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo que o estudante instaure o sentido de sua existência pela compreensão do presente na relação com o passado, ampliando sua perspectiva de futuro” (Dias, 2007, p. 19).

Em primeiro lugar, a leitura e a escrita precisam ser encaradas como um compromisso de todas as áreas do conhecimento escolar. Cada disciplina deve procurar desenvolver ao máximo as várias competências desta atividade criadora em suas aulas. Os professores, dentro das especificidades de suas áreas, são desafiados constantemente a ensinar o aluno a ler e a escrever os gêneros que geralmente utilizam no exercício do ensino em sala de aula.

Neste sentido, o ensino de História, principalmente ao longo do ensino fundamental, tem um compromisso com o processo de alfabetização, abandonando dessa forma a compreensão de que ensinar a ler e a escrever não tem conexões intrínsecas com o ensinar e aprender História. Tradicionalmente, para os professores dos anos finais do ensino fundamental, o domínio da leitura e escrita pelos alunos são pré-requisitos para as aprendizagens das suas disciplinas e é atribuição exclusiva dos professores dos anos iniciais cuidarem dessas habilidades. De acordo com Helenice Rocha,

os professores de História, como letrados que são, compartilham essa expectativa construída ao longo da história da educação no mundo ocidental, em que, paralelamente ao crescimento exponencial de conhecimento registrados em forma escrita, a escola recebeu a tarefa inicial de ensinar a ler e escrever para o acesso posterior dos alunos que pudessem fazê-lo aos conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento (Rocha, 2010, p. 126).

Para Marcos Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca, há que se redimensionar os significados de alfabetizar e das concepções de aprendizagem em Língua Portuguesa e História na escola de educação básica:

O “foco na alfabetização”, todavia, não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo: não



podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares. Isso requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. [...] em geral, nas salas de aula de História, na ensina a ler, simplesmente usamos a leitura. Alguns professores dos anos finais do ensino fundamental, médio e até superior reclamam das dificuldades de ensinar História aos alunos semialfabetizados. À pergunta de muitos: “é possível ensinar História sem alfabetizar?”, respondemos com outra questão: “é possível alfabetizar sem história?”. É necessário, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram (Silva e Fonseca, 2010, p. 24).

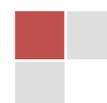
Atribuir à leitura e escrita papel primordial no processo de ensino-aprendizagem impõe a necessidade de se rever seriamente os cursos de formação inicial e continuada dos professores de História. Se este profissional não é criado numa cultura universitária em que as práticas de leitura, interpretação e escrita sejam uma fonte inesgotável de conhecimento e descoberta e a alfabetização seja parte de seu fazer como futuro educador, conseqüentemente, sua formação será deficitária e sua prática em sala de aula pautada em princípios de repetição de modelos tradicionais de ensino-aprendizagem (cf. Dias, 2007; Silva, 2004, p. 69-83).

Suas aulas serão a reprodução exaustiva e acrítica, por longos anos, de conteúdos, muitas vezes, memorizados das páginas dos livros didáticos por intermédio da “leitura oral, cópia de textos e exercícios em que fragmentos de textos copiados ou lidos devem ser transcritos e lidos” (Rocha, 2010, p. 133).

Nesse sentido, Paulo Miceli destaca que seria imprescindível o professor de História, antes de afirmar que os seus alunos não leem e atribuir as responsabilidades ao professor dos anos iniciais ou de Língua Portuguesa, questionar-se sobre a sua própria relação com o mundo da leitura e outras formas de acesso ao conhecimento e à cultura:

Para começar, seria importante que o professor de História fizesse um exercício de memória sobre sua formação e a importância que nela tiveram suas práticas de leitura – o que inclui livros, jornais, revistas e outras formas de comunicação (impressa ou não). Ao lado disso, conviria avaliar como esses hábitos foram ou não acrescentados pela frequência a teatros, museus, bibliotecas, exposições e outros espaços promotores de cultura. Finalmente, analisar quantas vezes e de que forma esses universos culturais foram compartilhados com os alunos (Miceli, in Pinsky, 2009, p. 43).

Se o professor de História não consegue enxergar sua profissão como uma atividade intelectual, produtora de saberes e estratégias, em constante processo de transformação, sua prática será fria e monótona, pois tratará o passado como algo pronto e acabado e que não necessita de interpretação e questionamento. Para Laércio Pilz,



quando a história é reduzida a um conjunto de fatos que precisam fazer aparecer uma lógica sequencial, já se mutila todo um conjunto de interpretações que podem ser feitas das histórias. Quando historiadores e/ou professores lidam com fatos históricos buscando enquadrá-los dentro de uma racionalização sistêmica (modelo racionalizante), além de já trazerem o modelo explicativo pronto, negam aos leitores e alunos espaços para outros modos de interpretação e/ou relação com a história (Pilz, 1997, p. 38).

Ao abordarmos às práticas de leitura na sala de aula, devemos ter em mente que elas não podem ser vistas como uma abstração, como um processo universal e a-histórico. A leitura tem histórias. Aqui não há espaço para retórica da imparcialidade ou da neutralidade. A leitura teve e tem formas e práticas diferenciadas em distintos lugares sociais e históricos. Como nos lembra Michel de Certeau,

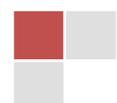
Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças aos leitores; muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Ele só se torna texto através de sua relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de ardis entre duas expectativas combinadas: aquela que organiza um espaço legível (uma literalidade) e aquela que organiza uma diligência, necessária à efetuação da obra (uma leitura) (Certeau, 2020, p. 266).

Os leitores são atores e autores: eles criam quadros múltiplos a partir de seus lugares e experiências ao ler, mas também subvertem, não se submetem às intenções dos autores de textos ou dos que produzem os livros, embora convivam com as coações de uma política que procura fixá-los na trajetória segura e tranquila para uma boa e correta leitura. Para Roger Chartier,

[...] a leitura de um texto pode escapar à passividade que tradicionalmente lhe foi atribuída. Ler, olhar ou escutar são efetivamente, uma série de atividades intelectuais que longe de submeterem ao consumidor [...], permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (Chartier, 1990, p. 59).

De acordo com o autor, a leitura não pode ser interpretada apenas como uma operação abstrata de inteligência, mas também como “o uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro. É por essa razão que devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores” (Chartier, 2002, p. 70).

Ao defenderem que os textos – livros e manuais, livros didáticos e paradidáticos, artigos etc. – não são detentores de um “sentido estável, universal e imóvel”, esses estudos recuperam a condição do leitor como produtor de sentidos e interpretações. Embora todo texto apresente uma organização e estrutura que deseja direcionar e normatizar a leitura do leitor,



fabricando um perfil de leitor, um leitor ideal, ele é um objeto de caça, de apropriação. Segundo Roger Chartier, as obras

são investidas de significações plurais e móveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e os motivos que lhes dão sua estrutura e as competências ou as expectativas dos públicos que delas se apropriam. [...] a recepção inventa, desloca, distorce (Chartier, 2002, p. 93).

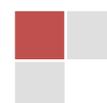
É o momento do encontro do “mundo da leitura” com as “leituras do mundo”: “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (Chartier, 1999, p. 11). Nesse sentido, as aulas de História podem ser um espaço de produção de diferentes interpretações por parte do professor e alunos a partir da decifração dos textos – em linguagem verbal e não verbal. Um capítulo do livro didático, por exemplo, pode ser lido de diferentes maneiras pelos seus leitores – o professor que prepara e ministra a aula e o aluno que lê, escuta, observa, pergunta e anota.

Segundo Lana Mara Siman, o professor de História, que realiza interações verbais e dialógicas a partir da leitura de um determinado texto, capítulo ou livro em sala de aula, permite que seus alunos desenvolvam um conjunto de habilidades leitoras como questionar e discutir ideias do texto, fazer articulação com outras fontes, confrontar os dados recolhidos nas leituras, reorganizar e esquematizar as informações; sistematizar o conteúdo apresentado pelos textos (Siman, in Fonseca e Gatti Junior, 2011, p. 52).

Professor e alunos inventam nesses textos outra coisa que aquilo que era necessariamente a intenção deles. Ler, nas palavras de Michel de Certeau, “é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída por uma cidade ou de um supermercado)” (Certeau, 2002, p. 264-265)

Ao evidenciarmos essas práticas de leituras inventivas na sala de aula, apontamos para a necessidade de se desenvolver no ensino de História a perspectiva da história-problema, afastando-se da história meramente narrativa e factual. Em outras palavras,

Problematizar a história consiste em mobilizar conteúdos que não tenham caráter estático, desvinculados no tempo e no espaço, como fins em si mesmos, mas que permitam aos estudantes compararem as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações pelas quais seja possível estabelecerem diferenças e semelhanças entre os contextos, identificarem rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situarem-se como sujeitos da história, porque a compreendem e nela intervêm (Caimi, in Rocha, Magalhães e Gontijo, 2009).



As aulas de História, sob essa perspectiva, assumem a sua condição de espaço de emergência da escrita da história escolar – um conjunto de narrativas, memórias, saberes e experiências produzido, em diferentes contextos, por professores e alunos. A aula de História como texto, defendida por Ilmar Rohloff de Mattos, que tem o professor como autor, transita sempre entre os textos escritos e os textos orais. A aula – espaço de autores-leitores em processo de leitura, interpretação e escrita/fala – é também o lugar de contar histórias, de leituras do mundo em movimento, que renovam

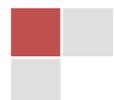
um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global (MATTOS, 2006, p. 14).

Neste caso é fundamental o cuidado com as formas de expressão do aluno, oral ou escrita, nas atividades propostas em sala de aula ou fora dela. As produções dos alunos precisam estar articuladas com duas dimensões formativas: 1) abordagem dos objetivos, conteúdos e conceitos definidos para a aula de História; 2) desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e escrita/fala, ou seja, da linguagem (Rocha, 2010, p. 121-142).

As interpretações elaboradas pelos estudantes, a partir da leitura, discussão, questionamentos, exposição em sala de aula, não podem ficar restritas à verificação da compreensão (ou, no pior das situações, da mera memorização) dos conteúdos abordados pelo professor de História por um determinado período. As atividades propostas nas aulas – redações, resumos, questionários, relatórios, seminários, avaliações etc. – geralmente entendidas como “avaliação do que o aluno sabe ou aprendeu”, precisam ser repensadas para além da perspectiva da classificação em notas ou conceitos dos alunos.

Avaliação não é exame ou seleção natural dos alunos. Os textos dos alunos são o espaço para o professor saber como o conhecimento histórico é lido, interpretado e apropriado, constituindo suas narrativas, análises e percepções. Eles são a avaliação da aprendizagem dos estudantes, mas também da proposta, das leituras, das estratégias, da dinâmica das aulas do professor.

A prática da língua escrita, sem menosprezar as outras formas de comunicação, nas aulas de História significa para o aluno criar para si “um espaço de manifestação e de constituição da consciência”. Segundo Maria Lima, a partir da perspectiva sócio histórica,



a língua escrita pode ser vista como mediadora do desenvolvimento humano. Enquanto signo mediador externo, pode-se postular que a escrita favorece a organização do pensamento para se lidar com coisas do mundo imediato, concreto, intermediando as relações entre os homens e permitindo que o indivíduo adquira formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. Enquanto mediador interno, essa modalidade linguística favorece as possibilidades de pensar, organizar, lembrar, planejar, arquivar etc., cuja ocorrência promove uma transformação no modo de o sujeito operar sobre o mundo, modificando-se também sua autoimagem e sua maneira de relacionar socialmente (Lima, in Rocha, Magalhães e Gontijo, 2009, p. 216).

A valorização das (re)escritas dos alunos por parte do professor de História é uma condição necessária para sua a aprendizagem da língua escrita e desenvolvimento da consciência histórica. Significa planejar, organizar, apresentar, debater, acompanhar, ler, anotar, sugerir, devolver, pedir para reescrever, ler, anotar... Em suma, tratar com dignidade o texto do aluno.

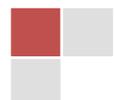
Ao ler essas produções textuais, o professor de História precisa ter em mente uma concepção flexível sobre o problema da compreensão por parte dos alunos dos conteúdos, conceitos e abordagens da disciplina. A partir de um sentido amplo, Helenice Rocha define que compreensão

corresponde à operação realizada na leitura, como construção de sentidos para além do que está escrito, envolvendo tanto o que está no texto da aula, quanto o “fora do texto” que o aluno leitor traz para essa operação. Assim, quando o professor apresenta o conteúdo programático da história para seus alunos, de uma forma ou de outra conta com uma “biblioteca” de leituras e vivências, sua e dos alunos, que poderá contribuir na atribuição de diferentes sentidos ao conteúdo e à própria disciplina (Rocha, in Rocha, Magalhães e Gontijo, 2009, p. 81-82).

Diante das dificuldades existentes de leitura, interpretação e escrita e de aprendizagem dos conteúdos de História dos alunos do ensino fundamental e médio, em especial nas escolas públicas, pensar coletivamente estratégias, propostas e ações para superá-las e desenvolver a consciência e linguagem históricas de crianças e jovens brasileiros é condição existencial para nós, professores de História.

Não há aqui a pretensão de impormos formas “corretas” de se ensinar ou assumirmos, como alerta Paulo Miceli, o *status* de “profetas do *novo* ensino” (Miceli, in Pinsky, 2009, p. 48). Ao contrário, buscamos a abertura para a reflexão sobre o nosso fazer: ensinar história.

Referências bibliográficas



BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História, in BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? in ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 65-79.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p. 17-32, jul./dez. 2006.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça, in *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 259-273.

_____. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. Universidade; UFRGS, 2002.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. 2 ed. Brasília: Ed. UnB, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 02, p. 177-229, 1990.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação, in NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de história*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 67-76.

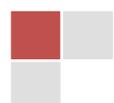
DIAS, Maria Aparecida Lima. *Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

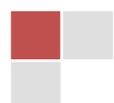
FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? in NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 171-195.

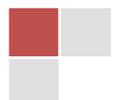
História, in KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 57-74.



- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Maria. A expressão linguística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica, in ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 213-234.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p. 05-16, jul./dez. 2006.
- MICELI, Paulo C. *História, histórias: o jogo dos jogos*. Coleção Trajetória 4. Campinas: Gráfica do IFCH-UNICAMP, 1996.
- _____. Uma pedagogia da História? in PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Contexto, 2009, p. 37-52.
- NUNES, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil, in MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, p. 39-56.
- PILZ, Laércio Antônio. *Repensando discursos e conceitos históricos no confronto com o desejo e o devir humano*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, n. 60, p. 121-142, 2010.
- _____. Aula de história: que bagagem levar? in ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GONTIJO, Rebeca (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 81-103.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, in BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-66.
- SILVA, Marcos Antônio e FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.
- _____. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 31, n. 60, p.13-33, 2010.
- SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em história. *História*. São Paulo, vol. 23, n. 01-02, p. 69-83, 2004.



SIMAN, Lana Mara de Castro. Crianças e professora como leitoras: criação de sentidos e subversões á ordem de textos históricos escolares, in FONSECA, Selva Guimarães e GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 45-55.



Trabalhadores canavieiros do Vale do São Lourenço-MT: da invisibilidade aoprotagonismo

Rodolfo Souza Costa¹⁷⁰
Renilson Rosa Ribeiro¹⁷¹

1. Introdução

Avanço da produção, expansão das fronteiras agrícolas, aumento da exportação etc., são estes os termos que trazem as manchetes dos jornais e revistas sempre que o assunto tratado relaciona-se com o setor sucroalcooleiro no estado do Mato Grosso.

A cana-de-açúcar que encontrou fácil adaptação no clima e solo brasileiro desde os primeiros anos da colonização do Brasil, expandiu-se por diversos estados do território nacional e encontrou “terreno fértil” no estado de Mato Grosso, especialmente no Vale do São Lourenço, fator que implicou na implantação das Usinas Jaciara e Pantanal, no município de Jaciara, no início da década de 1970.

O que chama a atenção nos noticiários, é que a produção sucroalcooleira quase sempre é evidenciada pelos elevados números e índices percentuais que alcança. Raras são as vezes em que os meios de comunicação trazem em suas manchetes notícias que evidenciem a importância dos trabalhadores que estão por trás de toda produção, e que fazem parte de todo o processo produtivo, desde o preparo do solo, o plantio da cana até seu produto final, seja ele o açúcar, o álcool ou algum outro derivado.

A vida desses trabalhadores, as relações constituídas por eles no dia a dia de trabalho nas lavouras canavieiras, os desafios e superações cotidianas parecem insignificantes na sociedade, haja vista que o mundo do trabalho e do trabalhador rural pouco tem sido explorado na historiografia mato-grossense. Essa invisibilidade tem se manifestado em distintos setores da sociedade e principalmente nos livros didáticos que tem mostrado cada vez menos interesse em abordar a história regional. Quando aparecem em algum noticiário é para serem desqualificados – se fazem greve, por exemplo, são vistos como “baderneiros”; ou então aparecem em notícias em que estiveram envolvidos em algum tipo de tragédia, o que não é incomum acontecer neste mundo do trabalho em que atuam.

¹⁷⁰ Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob orientação do Professor Dr. Renilson Rosa Ribeiro.

¹⁷¹ Professor Dr. do Programa de Pós Graduação em História (PPGHIS), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor orientador da pesquisa.



Nesse sentido, este estudo busca tirar da invisibilidade esses homens e mulheres comuns, que segundo Thompson (1981), por meio da experiência, retornam como sujeitos (...), que experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades e interesses (...), tratam em suas consciências e cultura (...) e em seguida (...) agem sobre sua situação determinada.

2. Vale do São Lourenço-MT: lugar de inúmeras vivências

A região do Vale do São Lourenço é formada por quatro municípios, sendo eles: Jaciara, Dom Aquino, São Pedro da Cipa e Juscimeira. Tem hoje 57 anos de emancipação política e administrativa, tomando por base a emancipação do mais antigo município que a compõe – Jaciara, e também Dom Aquino, com 57 anos, Juscimeira com 34 anos e São Pedro da Cipa com 24 anos.

O Vale do São Lourenço está localizado na mesorregião sudeste matogrossense, na microrregião de Rondonópolis, distante 140 km da capital do estado, Cuiabá, que é o município mais próximo no sentido norte. Faz divisa com o município de Rondonópolis, com o distrito de Santa Elvira, Placa de Santo Antônio, Distrito de Celma, entre outros que fazem limites com o município de São Pedro da Cipa.

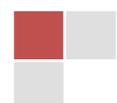
Possui o clima tropical quente e subúmido, com quatro meses de seca, de maio a agosto. Sua precipitação pluvial anual é de 2.200 mm, com maior intensidade no período compreendido entre os meses de dezembro a abril.

É uma região que começa a ser bastante explorada pelo turismo, devido às formações de relevos exuberantes, que atraem turistas para as cachoeiras, cavernas, fazendas, pinturas rupestres e diversos clubes de águas termais.

A região é banhada, principalmente, pelo rio São Lourenço, além de outros, como os rios Areia, Tenente Amaral e Pombas. Possui importantes cachoeiras, como a da Fumaça, da Prata e Mulata, vistas nas figuras anteriores.

A caracterização como “Vale” se deve à sua condição geográfica, de uma planície rodeada por morros, o que dá tal impressão. Já, o fato de o principal rio que banha todos esses municípios ser denominado São Lourenço, trouxe como decorrência a denominação Vale do São Lourenço.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, no último censo realizado em 2010 sua população era de 49.398 habitantes, sendo que a maior parte destes reside no município de Jaciara, onde se localiza as usinas Jaciara e Pantanal.



A região do Vale do São Lourenço está circunscrita em uma área territorial de aproximadamente 64.06,745 quilômetros quadrados.

A principal atividade econômica que move os municípios que a compõem é a indústria, mais precisamente a indústria sucroalcooleira, seguida pela agropecuária e o comércio.

De acordo com o Macedo¹⁷², os ecossistemas mais importantes no município são: Cerrado, Mata Ciliar e de Transição.

Em 10 de dezembro de 1962 o governo do estado de Mato Grosso, pela Lei 1765, criou a Usina Jaciara, que teve sua implantação iniciada logo no ano seguinte (1963).

Para seu rápido funcionamento, a maior parte dos equipamentos foi reaproveitada das usinas Santa Fé e Conceição (ambas de propriedade do governo na região sul do estado, hoje Mato Grosso do Sul). Já, em 1965, produziu sua primeira safra.

Nos primeiros anos, a Usina Jaciara apresentou uma baixa produtividade, devido ao uso de equipamentos velhos e técnicas de plantio ultrapassadas. Por esses e outros fatores de ordem administrativa, o rendimento não dava nem para pagar os trabalhadores.

Na busca de fazer com que a empresa crescesse e expandisse sua produção, no ano de 1969 o governo do estado arrendou a usina para uma cooperativa de produtos agrícolas. Porém, esta faliu dois anos depois. Com isso, o governo decidiu então, pela privatização da mesma, o que veio a ocorrer no ano de 1972.

A empresa foi privatizada pelo Grupo Naoum – sociedade entre irmãos - que já possuía uma usina, no município de Santa Helena, estado de Goiás. Com esse feito, houve uma mudança radical nos maquinários, chegando-se à modernização da usina, iniciando-se um novo tempo, com o plantio da cana se expandindo e, conseqüentemente, a produção aumentando, ensejando a demanda por mais mão de obra.

Desde que essas usinas foram privatizadas, elas vem sendo o motor gerador da economia local. O setor sucroalcooleiro é o que mais emprega trabalhadores na região, tanto locais quanto migrantes oriundos do nordeste brasileiro. Contudo, pouco se sabe sobre os mesmos, a não ser por notícias que às vezes são divulgadas em meios de comunicação do estado.

Portanto, nessa região conhecida como Vale do São Lourenço, espaço cercado de tantas belezas naturais, com rios e cachoeiras exuberantes, composta por vários municípios, é também por onde se estendem as lavouras canavieiras, onde diversas relações são

¹⁷² Fonte: [site www.jaciara.mt.gov.br](http://www.jaciara.mt.gov.br).



estabelecidas, em que inúmeras experiências são vividas, especialmente por trabalhadores que através da venda de sua força de trabalho, nela buscam condições de subsistência.

Mediante as entrevistas realizadas com os trabalhadores canavieiros, de diferentes faixas etárias, percebi que alguns – os mais idosos - guardam na memória lembranças dos primeiros engenhos de açúcar da região, até a implantação das usinas Jaciara e Pantanal, no município de Jaciara. Pude perceber ao escutá-los, que a partir da implantação das mesmas, no ano de 1962, o Vale do São Lourenço tornou-se um espaço de vivências de diversas pessoas, entre estas, de significativo número de migrantes, especialmente de nordestinos.

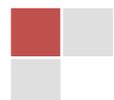
O trabalhador migrante tem sempre prioridade para ocupar as vagas de emprego nas usinas do Vale do São Lourenço. Segundo o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jaciara, os trabalhadores locais “dão muito trabalho, faltam demais, pegam muito atestado, são sempre os que querem fazer greve! Reclamam de tudo... Já os que vêm de fora são tranquilos, trabalha a safra toda sem prejuízo”¹⁷³

A fala do Sr. Francisco Canindé permite compreender que esta “predileção” pelo trabalho de migrantes se dá devido ao lucro que eles proporcionam aos usineiros, uma vez que buscam compensar todas as dificuldades sentidas pela distância de seus lares e familiares com o trabalho. Ou seja, para fazer valer à pena a dor da saudade daqueles que ficaram, os trabalhadores sazonais que só voltarão a encontrá-los cerca de oito meses depois, dedicam-se a jornadas exaustivas de trabalho, para que no retorno às suas cidades de origem eles tenham recursos para lá viver algum tempo, podendo, por exemplo, comprar bens de consumo de que carecem. Pela fala do sindicalista, pode-se dizer também que esses trabalhadores não têm a mesma consciência de direitos dos trabalhadores locais, pois estes “...*querem fazer greve! Reclamam de tudo (a)*”. Ouseja, eles procuram lutar pelos seus direitos, o que não é regra geral entre os trabalhadores brasileiros.

Nas duas primeiras décadas de implantação, as citadas usinas costumavam contratar o trabalho familiar, ao invés de apenas o do patriarca e dos filhos mais velhos.

O fato de as usinas usarem o trabalho de todos os membros da família contribuiu à migração de pessoas de diversas regiões brasileiras para o Vale do São Lourenço, principalmente do Nordeste, que, historicamente, tem sido relegado ao atraso, apresentando um grande número de trabalhadores em situação de vulnerabilidade social e econômica, sem acesso ao trabalho formal ou à remuneração condizente com suas demandas familiares¹⁷⁴.

¹⁷³ Entrevista realizada com Sr. Francisco Canindé, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jaciara, em 20 de julho de 2012.



Os trabalhadores que migram de seus lugares de origem e se fixam no Vale do São Lourenço com os membros de suas famílias, aparentemente são melhor acolhidos pela população local, pois o fato de os municípios serem pouco populosos permite que eles estabeleçam relações de amizade e fraternidade com a vizinhança.

Já, os trabalhadores sazonais do sexo masculino que lá chegam e sem suas famílias, são vistos com um olhar diferente, marcado pelo preconceito, inspirando medo em alguns e piedade em outros, ou os dois sentimentos ao mesmo tempo. Eles vem destinados a trabalhar no período compreendido entre os meses de abril e novembro. É quando a população do Vale do São Lourenço cresce significativamente, tornando-o um espaço habitado por pessoas com costumes e culturas diferentes, o que desafia ainda mais suas formas de convívio.

No dia a dia de quem vive na região, dá para perceber que diferenças culturais impedem, muitas vezes, que esses trabalhadores sazonais ocupem os mesmos espaços nas cidades do Vale do São Lourenço, pois o preconceito os acompanha na escola, no trabalho e noutros lugares por onde transitam. Uma região que embora rica e privilegiada por belezas naturais, na qual o turismo vem tornando-se um forte atrativo, percebe-se, segrega esses trabalhadores, que buscam nos seus dias de folga das exaustivas jornadas de trabalho, locais onde possam identificar-se com pessoas que os aceitem na sua condição de “temporários”¹⁷⁵.

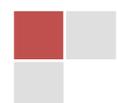
Categorias diversas de trabalhadores canavieiros, que ocupam de maneiras diferentes o Vale do São Lourenço, tornam possível vê-lo como espaço vivido, onde, tomando como referência o que é dito por Marcos Silva, “(...) ocorrem experiências vivenciadas pelos grupos dominados, englobando paisagem, relações pessoais, memória familiar e de grupos de convívio em etapas etárias, condição sexual, profissão, escolaridade, tradições e práticas associativas, dentre outras possibilidades” (SILVA, 1992, p. 60-1).

3. Trabalhadores canavieiros e o mundo do trabalho

Mediante as entrevistas realizadas com os trabalhadores do setor canavieiro, no VSL-MT, verifiquei que atualmente aqueles que atuam nas usinas Jaciara e Pantanal estão na faixa etária de 21 a 55 anos de idade, sendo que a maioria não completou nem o ensino fundamental. Em se considerando as religiões, há uma predominância entre eles de protestantes e católicos¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Aspectos como preconceito e discriminação não foram estudados nesse TC, pois meus entrevistados não falaram sobre eles. Mas penso que podem ser interessante para uma pesquisa, o que deixo como sugestão.

¹⁷⁶ Não foi meu objetivo neste estudo aprofundar-me nesses dois aspectos, o que pode ser instigante a uma nova pesquisa.



No setor canavieiro existe uma divisão técnica do trabalho, pois uns cortam cana queimada, outros cortam cana crua; há os fiscais de frente, responsáveis pela medição da cana cortada; tem os motoristas de ônibus. Também o setor canavieiro conta ainda com dois subsetores exclusivamente femininos, denominados “bituca” e “broquinha”. Adiante veremos o que os trabalhadores fazem nos mesmos.

É importante registrar que os trabalhadores canavieiros não são contratados para realizar uma tarefa apenas, pois conforme as necessidades da empresa e as circunstâncias do dia a dia eles são encaminhados para realização de outras atividades. Por exemplo: se eventualmente não dá para cortar cana, ou então se não estiver no período da safra, ou seja, no tempo da colheita da cana, aqueles que se dedicam normalmente a essas tarefas vão carpir a terra, atividade essa que eles denominam “carpa da cana”.

Para o trabalhador do setor canavieiro o dia começa ainda de madrugada. Eles levantam por volta das quatro horas da manhã. As mulheres geralmente levantam mais cedo que os homens, para preparar o almoço e colocá-lo na marmita, que é levada para o local de trabalho onde eles farão também a refeição. Essa rotina inclui ainda juntar as ferramentas que utilizarão no trabalho e o deslocamento até o ponto de ônibus, onde serão recolhidos.

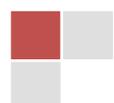
Quando chegam no ponto de recolhimento dos trabalhadores de cada município, eles encontram outros trabalhadores, que já estão à espera do ônibus também. A espera pelo transporte coletivo se constitui como um momento de convívio, em que podem conversar, falar sobre família, trabalho, futebol etc.

O transporte não é agradável, pois os ônibus geralmente são velhos e não oferecem conforto algum aos trabalhadores. Além de serem inseguros, batem demais e fazem muito barulho.

A viagem até a usina é curta. Eles vão primeiro para a usina, para saber em qual zona de cana cada turma irá. Cada ônibus constitui uma turma com cerca de vinte e cinco a trinta trabalhadores, contando com o fiscal de frente, que também é o líder da turma. Dependendo do lugar onde irão cortar cana, a viagem pode durar até quarenta minutos, em estradas não pavimentadas.

O dia é cansativo, a começar pelo deslocamento de casa ao lugar de trabalho. A viagem é difícil, às vezes é possível dormir um pouco durante a viagem; alguns chegam a dormir, outros não conseguem. Os que não conseguem dormir vão conversando a viagem inteira porque todos são amigos.

A lida no corte da cana pode começar entre seis horas e trinta minutos e sete horas da manhã aproximadamente, dependendo da distância do canavial que irão trabalhar no dia.



Chegando ao canavial, munidos de suas ferramentas e equipamentos de proteção: facão, gancho de madeira para puxar a cana, lima para amolar os facões, botas, caneleiras, óculos de sol, bonés etc., os trabalhadores começam a se preparar para o corte da cana.

Mas antes de dar início à jornada de trabalho, obrigatoriamente todos os trabalhadores, inclusive os fiscais e motoristas de ônibus, realizam a ginástica laboral. Há aproximadamente oito anos, a ginástica laboral foi estabelecida como uma atividade obrigatória nas referidas usinas, visando prevenir os trabalhadores de dores musculares e outros problemas, como acontecia muito anteriormente. Todos já sabem dessa obrigatoriedade desde o ato da contratação, portanto fazem sem reclamar.

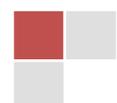
Nem todos os trabalhadores chegam prontos para o trabalho nos canaviais, alguns deles, principalmente as mulheres, levam outras roupas para vestirem lá, conforme a necessidade, seja para proteção pessoal, ou então para não sujar muito as roupas pessoais, o que daria muito trabalho para limpar posteriormente.

Alguns trabalhadores antes de começarem o trabalho, já fazem suas refeições. Segundo eles, é preferível almoçar na hora que chegam às lavouras, por volta de sete horas, pois a comida ainda está quente e não corre o risco de estragar. Por outro lado, a viagem cansativa provoca fome, mais uma razão para antecipar a refeição. É o que diz a entrevistada Nely: “A minha bóia eu já bato a hora que chego, o batidão do ônibus dá uma fome, além de que não dá tempo de azedá. As veiz o dia tá quente demais, a comida azeda, a gente num fica com fome porque todo mundo dividi, mais é ruim, cada um já leva o seu, né?”.

No depoimento acima é possível perceber ainda, que nas relações de trabalho que são estabelecidas cotidianamente entre os trabalhadores canavieiros, existe uma prática de partilha e de solidariedade, em que as pessoas se ajudam conforme a necessidade de cada um, a ponto de dividirem suas refeições quando é preciso.

Diferente de outros tempos, conforme veremos a seguir, nos dias de hoje os trabalhadores em geral usam os EPI's – Equipamentos de Proteção Individual, que é composto de boné com abas, botinas, luvas, perneiras, óculos. Além dos EPI's, as usinas disponibilizam soros hidratantes, que são distribuídos diariamente entre os trabalhadores.

Sobre as condições de trabalho no setor canavieiro, é possível verificar que no decorrer dos anos, desde que as usinas foram implantadas na zona rural do município de Jaciara, no ano de 1972, e que era predominante o trabalho familiar, inclusive o infantil, se comparadas às de hoje, houve expressivas mudanças que trouxeram melhorias. Isso pode ser constatado no depoimento do entrevistado Elizaldo, que trabalha na usina Jaciara desde que chegou a Mato Grosso em 1972, quando era ainda criança:



Trabaiá na usina hoje é outra coisa. Naquele tempo, quando a gente vei da Bahia, em 72, não tinha nada disso que tem hoje. Nós era tudo muleque, trabaiava de chinelo; quem quiria os instrumento tinha de comprá porque a usina não dava nada. Até discalço a gente trabaiava e nem ligava. Com o tempo, depois que chego as leis prá cá, ai a usina começo a dá luva, sapatão, óculos, canelera e bonel (...).¹⁷⁷

Vê-se que antes os trabalhadores precisavam, inclusive, comprar seus instrumentos de trabalho, além do que iam para o trabalho em condições inadequadas: descalço, de chinelo. É interessante observar no depoimento de Seo Elizaldo, que as melhorias nas condições de trabalho, com a adoção de proteção aos trabalhadores, começaram a acontecer “*depois que chego as lei prá cá*”. Ou seja, tais medidas não foram adotadas por conta da bondade dos empresários, mas como observância às leis trabalhistas, o que é uma obrigação dos mesmos – e também dos trabalhadores - cumprirem.

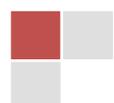
Sabe-se que o trabalho infantil não é algo que vem ocorrendo somente nos dias de hoje. No Vale do São Lourenço ele acontecia já naquele período. Nos tempos iniciais das usinas, as crianças eram submetidas ao trabalho infantil no setor canavieiro e seus pais e elas sequer tinham a consciência que isso era um tipo de violência. A criança precisa estudar, brincar ter infância, e na época, não tinham nem direito a condições dignas de trabalho. Elas eram levadas por seus pais, para as lavouras, e trabalhavam junto com os adultos.

Os EPI's foram criados para proteger o trabalhador. Mas tais instrumentos são alvos de muitas reclamações pelos próprios trabalhadores, pois muitos deles não se adaptam ao corpo, ao clima da região ou ao serviço que realizam, o que faz com que muitos deixem de usá-los longe da vista dos seus fiscais, pois os mesmos podem aplicar-lhes advertência, caso constatem o desuso.

As reclamações mais frequentes são em relação aos óculos de sol, que eles chamam de “*ray-ban*”. Segundo dizem, os óculos suam, embaçam e sujam de carvão quando a cana é queimada, dificultando assim a visão. Por esse motivo muitos deixam os óculos sobre a testa e colocam sobre os olhos apenas quando os fiscais se aproximam, pois temem levar advertência e “gancho” (dia sem trabalhar com desconto no pagamento).

A não adaptação a esse instrumento de segurança, deixa o trabalhador à mercê de riscos, pois este o usa somente quando vê os fiscais se aproximando. Essa situação precisa receber maior atenção, tanto de empresários que fabricam tais instrumentos, quanto do próprio Ministério do Trabalho, que fiscaliza o cumprimento de leis trabalhistas, para que este

¹⁷⁷ Entrevista realizada com o Sr. Elizaldo de Souza Barbosa, cortador de cana na Usina Jaciara, em 05 de fevereiro de 2012.



exija dos patrões que os trabalhadores tenham acesso a instrumentos de proteção condizentes com sua realidade. E que estes também o utilizem pois trazem proteção e segurança.

Além desses equipamentos existem outros, feitos pelos próprios trabalhadores, como: proteção para cabeça e/ou pescoço feita com panos ou camisetas, aventais que protegem a roupa do melado da cana, facilitando sua limpeza, os “mangotes”, que protegem o braço ao “abraçar” as canas.

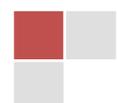
Segundo alguns que trabalharam e/ou trabalham desde a década de 1980 como canavieiros, o processo de corte de cana antes consistia em cortar retângulos com 6 metros de larguras, em cinco ruas, por um comprimento que variava por trabalhador, de acordo com o que este conseguia cortar durante um dia de trabalho. A esse modo de cortar cana por retângulos, os trabalhadores chamavam de “corte por eito”. O comprimento do eito variava de trabalhador para trabalhador, pois dependia do ritmo de trabalho e da resistência física de cada um.

Atualmente, o processo de corte da cana apresenta algumas mudanças. Os trabalhadores das usinas do Vale do São Lourenço iniciam o corte da cana por volta de 06h30min e 07h00min horas da manhã, quando o fiscal distribui o eito, que pode ser de cinco ou sete ruas de canas. Geralmente são cinco ruas. As entrevistas com os trabalhadores apontam que a produção rende mais no período manhã, pois o calor do sol é menos intenso.

As usinas Jaciara e Pantanal já adotaram duas formas de medir o que o trabalhador produz em um dia de trabalho. Uma, é pelo comprimento do eito, medido por metro quadrado; a outra é pelo peso de cana cortada, medido por tonelada. Porém, esta última não tem sido aceita pelos trabalhadores, que por diversas vezes protestaram contra ela, pois os mesmos não conseguiam controlar a medida e nem o valor do seu trabalho. Já, a medição por eitos, os trabalhadores conseguem acompanhá-la por meio das anotações dos fiscais, que a fazem por meio de um compasso.

A cana não tem um preço fixo por metro: ele varia dependendo do tipo de cana que é cortada - se ela for pesada ou “caída” o preço é melhor. Mas quando a cana é caída, torna-se mais difícil de ser cortada. Portanto, os trabalhadores não tem um salário fixo. O que recebem depende da produção de cada um e do tipo de cana que o trabalhador cortam durante o mês.

De forma geral, percebi por meio das entrevistas que a maioria dos entrevistados tem um salário em torno de R\$ 700,00 (setecentos reais) a R\$ 900,00 (novecentos reais), no período da safra da cana. São poucos os trabalhadores que conseguem atingir um salário de R\$ 1.000,00 (hum mil reais).



Pode-se dizer que a salário do trabalhador canavieiro depende tanto do tipo de cana que o mesmo corta durante o mês, como da sua resistência física. O trabalhador que excede sua capacidade física acaba sofrendo as consequências de seu esforço. Este esforço além do que lhe é possível, muitas vezes tem como objetivo adquirir bens de consumos, como televisão, geladeira, sofá etc., como citou o entrevistado enquanto dava entrevista, apontando para os móveis da casa que comprou. E falou com satisfação tê-los comprado à vista. Portanto, não deve a ninguém.

Os trabalhadores migrantes sazonais geralmente trabalham em ritmo muito intenso, a fim de terem um salário melhor no fim do mês. Avalio que o fato de estarem longe de suas famílias, em condições não confortáveis em suas residências coletivas, faz com que todas as dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho e também fora deste, compensem o tempo e a distância de seus familiares e de suas cidades de origem.

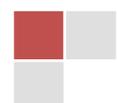
Dessa maneira, o ritmo de trabalho é acelerado e o intervalo de almoço é desrespeitado pelos próprios trabalhadores, que preferem almoçar rapidamente, num tempo de mais ou menos quinze minutos, voltando em seguida ao trabalho, para aumentar a quantidade de cana cortada.

Todavia, o esforço excessivo diante da necessidade de alta produção e até mesmo pela competição dos trabalhadores com as máquinas, leva muitos deles a acumularem problemas de saúde, levando, em alguns casos, a óbito. Porém, nem sempre as mortes acontecem nas lavouras, no local de trabalho, mas em suas casas, nos leitos de hospitais etc.

As canas a serem cortadas são classificadas em cana queimada e cana crua. A cana queimada sofre a queima para facilitar o corte, além de apresentar outras vantagens, como: não tem palhas que causam coceiras, não são encontradas após a queima cobras e outros insetos peçonhentos, até mesmo formigas.

A cana queimada destina-se à produção de álcool e açúcar. Sem dúvida, a queima da cana facilita o seu corte. Porém, quando se queima a cana, muitas vezes a terra fica aquecida até o outro dia, no reinício da jornada. Se por um lado a sua queima facilita o corte para o trabalhador, por outro lado, durante sua jornada de trabalho ele fica exposto à poeira e à fuligem da cana queimada, que impregnam o rosto, as mão e a roupa. Essa fuligem da cana causa irritação nos olhos, nariz e garganta, nos trabalhadores e na população dos municípios do Vale do São Lourenço. Portanto, a poluição ambiental é uma das suas consequências, que traz consigo prejuízos ao meio ambiente e à saúde das pessoas.

A cana crua é destinada para o plantio. O processo de corte é o mesmo da cana queimada. A vantagem de cortar a cana crua é que o trabalhador quase não se suja. Porém, o



processo de corte é mais difícil porque as palhas atrapalham os trabalhadores, que devem ter cuidados redobrados com insetos e animais peçonhentos que se escondem nas touceiras de cana, além do risco das palhas baterem nos olhos e rosto, machucando-os.

Conforme relatou o cortador de cana Joelson S. Leite,

O bom da cana crua é que num precisa lavá as ropa todo dia,, né? Quasi num suja, mas tem de tê muito cuidado cuns bicho, é lavapé, tucandira (formigas), biribondu [maribondos], cobra, tudo quanto há nós encontra nas cana crua. Ano passado fui cortá cana, hora que abracei o feche a cascavel saiu do mei... Só por Deus mesmu que ela num feiz nada, saiu pro mei das cana.¹⁷⁸

De acordo com o depoimento desse trabalhador, o corte da cana crua é uma atividade bastante perigosa, em que o trabalhador precisa contar com a ajuda divina: “*Só por Deus mesmu*”, devendo ficar atento a todo instante onde pisa, nos feixes de cana que “abraça”, para evitar ataques de bichos ou machucar-se de outras maneiras.

Para cortar a cana, tanto a crua quanto a queimada, o trabalhador abraça um feixe delas e vai batendo o facão até cortar todas. A quantidade de cana cortada num feixe depende da pessoa e da cana; pode variar de três até cinco canas por feixes; alguns trabalhadores conseguem abraçar até mais de cinco canas.

A ex-cortadora de cana, Dona Maria Ramos Mestre, contou-me que

Logo no início que nós começo a cortá cana, eu era jovi ainda, tinha força, eu abraçava té seis cana duma veiz e cortava. As muié ficava tudo boba de vê (...) falava pra eu num fazê aquilo que eu num ia guentá (...) Quando eu saí da usina eu tava cortando só duas cana por feixe (...).

De acordo com a fala dessa ex-trabalhadora canavieira, é possível perceber que com o passar do tempo a produção desses trabalhadores vai caindo, devido a acúmulo de cansaço e problemas de saúde que os mesmos vão adquirindo com o trabalho desgastante.

Para a realização do corte da cana, uma ferramenta é de fundamental importância – o facão. O tipo de facão utilizado pelo trabalhador canavieiro pode implicar muito no resultado de sua produção. Existem vários tipos de facão: o facão de cabo curto, segundo os trabalhadores, não são muito bons, pois exigem um maior esforço físico e possibilitam a ocorrência de acidentes, como cortes no joelhos e nas pernas. O facão de cabo cumprido, segundo eles, é melhor, pois além de oferecer maior segurança para o trabalhador, permite cortar um maior número de canas por vez em uma só batida, diminuindo o esforço do braço e

¹⁷⁸ Entrevista Realizada com o Sr. Joelson Leite, cortador de cana na Usina Jaciara, em 18 de julho de 2012.



da coluna. Tem ainda o facão de cabo pranchado que permite um corte rente ao solo, não deixando tocos altos, evitando assim, que o trabalhador raspe a mão no chão ao cortar as canas. A utilização de cada tipo de facão depende de cada trabalhador: cada um escolhe o que acha melhor para a sua labuta.

Assim como o facão é fundamental para o labor dos cortadores de cana, a lima é outro instrumento que jamais pode ser esquecido em casa pelo trabalhador, pois os facões precisam ser amolados constantemente. Por isso, cada trabalhador tem sua lima, que fica sempre guardada em protetores de madeira, PVC etc., para evitar que suje, fique úmida e crie ferrugem.

A cana deve ser cortada bem rente ao solo para evitar desperdício de gomos. Porém, deve-se ter o cuidado para não atingir a raiz, o que prejudicaria sua rebrota. Muitos trabalhadores ao cortar e amontoar as canas, deixam outras sem cortar, no meio das que estão cortadas. A esse procedimento os trabalhadores chamam de “jacarés”. Isso é proibido, porém muitos trabalhadores o fazem a fim de aumentar o volume das canas ao serem medidas pelo compasso.

Quando o fiscal constata um fato desses, geralmente por meio de outros trabalhadores que contam para o mesmo, ele pode aplicar “gancho” (suspensão do trabalho sem remuneração) de até três dias para o trabalhador que usou de má fé.

Além do corte da cana propriamente dito, no setor canavieiro existe outro tipo de trabalho, que é desenvolvido exclusivamente por mulheres, chamado de “bituca”. A bituca é a denominação que se dá para o trabalho em que as mulheres saem no meio das lavouras ajuntando os restos das canas que as máquinas deixam cair. Esses restos vão sendo ajuntados, compondo novas ruas de canas cortadas, que posteriormente serão recolhidas novamente pelas máquinas e carregadas pelos caminhões.

Embora na bituca as mulheres não precisem dar golpes de facão para cortar a cana, elas precisam abaixar-se constantemente para recolhê-las. É muito frequente as reclamações de dores na coluna por parte das “bituqueiras”.

Este setor foi delegado exclusivamente para as mulheres, pelo fato de o chefe da usina considerar “*um trabalho mais leve, o qual não seria tão desgastante para elas*”, é o que afirma o presidente do Sindicato Rural de Jacira, Francisco Canindé. Se este trabalho é mais leve, dá para imaginar os demais, o que parece não despertar atenção do sindicalista¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Penso que a realização de um estudo sobre o Sindicato dos Trabalhadores Rurais mencionado no meu estudo seria bastante interessante, o que deixo como sugestão.



O fato de existir um setor no qual o trabalho é desenvolvido exclusivamente por mulheres, não significa que as mulheres em geral não “pegam no facão”. Como vimos anteriormente, é expressivo o contingente de mulheres que labutam no corte da cana, a exemplo das entrevistadas Nely R. Mestre entre outras.

De forma geral, pode-se afirmar que no setor canavieiro não existe distinção de trabalho entre mulheres e homens, Todos trabalham de igual forma, inclusive, segundo alguns entrevistados, há mulheres que produzem mais que muitos homens. Ou seja, há mulheres que cortam mais cana que homens.

Geralmente as refeições são feitas entre as 11:00h e 12:00h, o que não impede o trabalhador de fazê-las antes ou depois desse horário, como a trabalhadora Nely, que prefere fazer sua refeição assim que chega na lavoura e continuar trabalhando direto até dar a hora de ir embora.

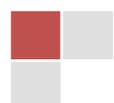
Mas se “preferirem”, os trabalhadores podem fazer suas refeições em outros locais, como por exemplo: debaixo da sombra de alguma árvore quando possível encontrar, ou até mesmo nas ralas sombras das próprias canas. Isso acontece com frequência, quando todos os trabalhadores resolvem parar para almoçar no mesmo horário, pois as mesas, cadeiras e sombra do toldo não comportam todos eles juntos.

À medida que vão cortando as canas, eles vão arrastando também a mochila de comida e a garrafa de água, para não ficarem muito longe e não perderem tempo para buscá-las. Também não há no ambiente de trabalho lugares adequados para guardarem suas marmitas, garrafas de água e outros alimentos. Isso implica, muitas vezes, na deterioração dos alimentos que ficam diretamente expostos ao sol, o que representa outro risco à saúde do trabalhador: infecção por ingestão de alimento deteriorado.

De acordo com as entrevistas realizadas, constatei que a maioria desses trabalhadores não cursou nem o ensino fundamental completo. Isso pode explicar, por um lado, o motivo da rejeição de alguns à política e o desconhecimento de direitos trabalhistas. A rejeição ao primeiro aspecto – política - ficou muito clara ao indagá-los se faziam parte de algum partido político. A maioria deles disse que não, associando política somente a eleições e corrupção.

4. Considerações finais

Mediante os depoimentos dos trabalhadores canavieiros que ouvi, constatei que o Vale do São Lourenço é um espaço de inúmeras vivências, habitado por pessoas nele nascidos, e



outras, vindas de diferentes regiões do Brasil, principalmente migrantes nordestinos – alguns que já se fixaram na região, e outros que só vem nos períodos de safra.

Entre eles, muitas diferenças podem ser percebidas, expressas nos costumes, muito notórias na linguagem, nos modos de vestir, de se relacionar com as pessoas, entre outras, o que coloca a todos que moram na região do Vale do São Lourenço o desafio de conviver com essas diferenças.

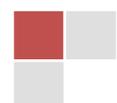
Muitos trabalhadores sazonais locais já se adaptaram a este modo de viver, em que trabalham entre os meses de abril e novembro, tendo que esperar o início da outra safra para voltar a trabalhar. Por isso, alguns fazem suas economias para sobreviver durante este período em que não estarão trabalhando na usina, que é chamado por eles de “entressafra”. Outros trabalhadores não aguardam o início de nova safra para voltar a trabalhar: buscam fazer biscates até voltarem para a usina.

Outros trabalhadores migrantes sazonais permanecem na região somente até o fim da safra da cana de açúcar e depois retornam para suas cidades de origem. Estes, vem trabalhar na região com os objetivos de juntar dinheiro e mandar para seus familiares, que ficaram em suas cidades de origens. O salário que ganham aqui no Mato Grosso, com o corte da cana, grandemente é satisfatório para eles, quando comparado ao que ganhavam em suas cidades e ao próprio custo de vida de lá.

Estes, que não se fixam no Vale do São Lourenço, convivem diariamente com o sentimento de saudade de seus familiares que lá deixam, pois passarão meses sem se verem, comunicando-se apenas por telefone. É muito comum no período de safra em que esses trabalhadores migrantes sazonais estão na região, vê-los nas esquinas, agachados, falando ao celular com seus familiares.

Já, os trabalhadores que vem com seus familiares, encontram facilidade em se adaptar na região, pois como foi mencionado anteriormente, encontram hospitalidade em seus moradores, conseguem comprar bens de consumo etc., o que lhes deixa satisfeitos, ajudando-os, talvez, a conviver melhor com a saudade dos que lá ficaram.

O motivo pelo qual o Vale do São Lourenço atrai tanto os trabalhadores nordestinos está quase sempre ligado a reportagens veiculadas em seus lugares de origem, que mostram o estado do Mato Grosso como um estado rico e promissor, embora essa riqueza não seja igualitária distribuída, como sabemos, para todas as camadas da população do estado. Essas notícias chegam ainda por parte de outros trabalhadores que já estiveram na região e que lá chegam, contando sobre a possibilidade de obterem “empregos bons” em que “ganhem bem”,



dessa maneira despertando a atenção de outros trabalhadores sobre a região do Vale do São Lourenço.

As entrevistas realizadas com trabalhadores dos quatro municípios, de diferentes faixas etárias, do sexo feminino e masculino, possibilitou-me também detectar algumas mudanças ocorridas no setor canavieiro, dos anos de 1972, em que se iniciaram as migrações de nordestinos para a região, até o ano de 2012, em que a pesquisa foi realizada.

A leitura de algumas imagens, somada aos depoimentos de alguns entrevistados, possibilita perceber que hoje as condições de trabalho no setor canavieiro no Vale do São Lourenço não são mais as mesmas de alguns anos atrás.

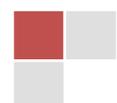
No dia a dia, na lida no setor canavieiro, os trabalhadores desenvolvem diferentes funções, não apenas o corte da cana, mas também a carpa da cana, a queima da cana, o recolhimento das canas que ficam no chão etc., convivendo atualmente, também com muitas máquinas que vem sendo utilizadas no trabalho.

O setor canavieiro se apresenta como um espaço onde inúmeras experiências podem ser provadas por quem nele trabalha. Essas experiências marcam a vida de todos os trabalhadores, sejam elas boas ou ruins. Os risos, as cantarolas, as piadas, as fofocas de novelas e da vida alheia, as amizades os casamentos etc., são experiências que ficam na memória de quem já trabalhou no setor canavieiro e de quem continua trabalhando.

Da mesma maneira, as experiências ruins também marcam esses trabalhadores, como mortes de colegas de trabalho, doenças adquiridas por conta do trabalho desgastante, sentimento de culpa por não poder fazer nada diante de uma tragédia etc., são marcas que eles nunca esquecem.

De acordo com os 15 (quinze) trabalhadores entrevistados, e considerando ainda os noticiários veiculados na mídia local, a respeito do trabalho no setor canavieiro, não constatei nenhum caso de intriga ou desavenças entre os trabalhadores. Pelo contrário, constatei um admirável relacionamento existente entre eles, de solidariedade e companheirismo, que expressam valores humanos muito importantes.

São grandes as dificuldades enfrentadas no dia a dia no setor canavieiro, e são exatamente essas dificuldades que unem esses trabalhadores a fim de superarem as mesmas. Dessa maneira estabelecem as melhores relações possíveis. Essas relações são fortemente expressas na partilha da comida; no ato de um trabalhador ajudar o outro colega, para terminar de cortar seu eito de cana, a fim de que não haja prejuízo na sua produção e diminuição de seu salário etc., e em inúmeros outros momentos.



Dessa maneira, ouvindo desses trabalhadores do setor canavieiro localizado na região do Vale do São Lourenço, suas experiências de vida, assegurando-lhes a fala, eles passam de um estágio de invisibilidade, para neste meu estudo serem vistos e ouvidos como protagonistas da história, retornando “(...) como sujeitos, não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas (...) e em seguida (...) agem, por sua vez sobre sua situação determinada”¹⁸⁰. Agem ajudando um colega no aumento da sua produção; agem livrando-se de relações escravistas de trabalho; agem partilhando a refeição; agem declarando a não aceitação do autoritarismo de quem lhes é superior; agem tentando salvar outro trabalhador de uma situação de perigo; agem sofrendo e chorando a morte de companheiros de trabalho; agem fazendo amigos, convivendo, conversando, sorrindo; agem voltando a amar, casando-se, constituindo família, agem...agem..., e é verdade: nem sempre a favor de si mesmos. Mas essa é outra história, e para conhecê-la é preciso que se façam novos estudos!

Fontes orais

Antônio Carlos, entrevista concedida em 09 de janeiro de 2012.

Arnaldo de Freitas, entrevista concedida em 30 de janeiro de 2012.

Elias Flores, entrevista concedida em 08 de janeiro de 2012.

Elizaldo de Souza Barbosa, entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2012.

Francisco Canindé, entrevista concedida em 20 de julho de 2012.

Francisco da Silva Pereira, entrevista concedida em 02 de fevereiro de 2012.

João Camargo, entrevista concedida em 03 de fevereiro de 2012.

Joelson de Souza Leite, entrevista concedida em 18 de julho de 2012.

Maria Justina, entrevista concedida em 08 de janeiro de 2012.

Maria Ramos Mestre, entrevista concedida em 10 de janeiro de 2012.

Nely Ramos Mestre, entrevista concedida em 10 de janeiro de 2012.

Nelson Ramos Mestre, entrevista concedida em 10 de Janeiro de 2012.

Paulo André, entrevista concedida em 18 de julho de 2012.

Rosângela Martins dos Santos, entrevista concedida em 08 de fevereiro de 2012.

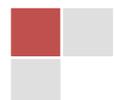
Valdelice de Souza Barbosa, entrevista concedida em 05 de fevereiro de 2012.

¹⁸⁰ THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 182.



Bibliografia

- BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). Fontes históricas. São Paulo : Contexto, 2005.
- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales – 1929 – 1989*. A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 1991.
- FENELON, Déa Ribeiro. *O historiador e a cultura popular: história de classe ou história do povo*. In: História e Perspectivas. Universidade Federal de Uberlândia, MG, Curso de História, nº 6, 1992.
- GOUBERT, Pierre. História Local. In *revista História e Perspectivas*. Uberlândia: COCHI/UFU, nº 6, 1992.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Paz e Terra, São Paulo, 1992.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. 2ª Ed. rev. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MATTOSO, José. *A Escrita da História*. Teorias e Métodos. Lisboa: Editorial Estampa, 1997, p.171.
- NOVAES, José Roberto Pereira. *Trabalho nos canaviais: os jovens entre a enxada e o facão*.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, (14), fev., 1997.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a Ética na História Oral. In: *Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, (15), abr., 1997.
- RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. *História e Perspectivas*. Uberlândia, MG. Jan./Dez. 1997.
- SANTOS, Ana Michelle Ferreira Tadeu dos. SOUZA, Francilane Eulália de. *O doce amargo na superexploração do trabalhador canavieiro no município de Itaberai*.
- SILVA, Marcos. A história e seus limites. In: *revista História e Perspectivas*. Uberlândia: COCHI/UFU, nº 6, 1992.
- SOUZA, Regina Maria de. Trabalho e vivência cotidiana no complexo canavieiro: a experiência do migrante nordestino em Iturama-MG. *Anais IV SIPEQ – ISBN – 978-85-98623-04-7*.



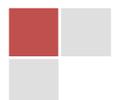
THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Paz e Terra, 3ª Ed. Rio de Janeiro, 1992.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo [et alii]. *A pesquisa em história*. São Paulo : Ática, 1998.

WILLIAMS, Raimond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



Migração e fronteira: a conquista e expansão da ocupação do Maranhão e Piauí na primeira metade do século XVIII

Samir Roland¹⁸¹

A pesquisa que ora apresento busca dar continuidade aos estudos sobre ocupação do Maranhão colonial iniciados na graduação¹⁸². A proposta é investigar como ocorreu a ocupação luso-brasileira no Maranhão e Piauí durante o reinado de D. João (1707-1751). Nesse sentido, interessa-me compreender e explicar a expansão dessa ocupação, bem como, o contexto político, econômico e social que impulsionou esse processo, e quais eram as relações entre as atividades agropecuárias e ocupação do território.

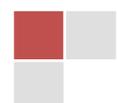
Em recente publicação sobre Amazônia colonial, Rafael Chamboleyron adverte que o espaço do Estado do Maranhão e do Pará “é vasto demais para ser totalmente relegado ao esquecimento historiográfico” (CHAMBOULEYRON, 2010). O historiador explica esta afirmação ao dizer que o motivo dessa região ser ignorada pela historiografia “na maioria das vezes, é uma preocupação centrada no que se denomina de ‘áreas dinâmicas’ das conquistas da América, em detrimento das chamadas ‘áreas periféricas’” (*Ibidem*, p.15-16). De acordo com esse autor, entretanto,

Se a Amazônia (e Maranhão) foi, a meu ver de forma equivocada, denominada de ‘área periférica’ é, principalmente, porque a construção de sua sociedade e economia foi pensada a partir de um modelo colonial – a experiência açucareira e o mundo do Atlântico sul – e explicada pelo que lhe faltava em relação a esse espaço escolhido como ‘ideal’ pela historiografia clássica que procurou dar conta da experiência portuguesa na América como um todo.

Além disso, são quase inexistentes estudos com a documentação da primeira metade do século XVIII sobre o Maranhão e Piauí. Por isso, proponho uma investigação comparativa e alicerçada em diversificada documentação sobre a colonização dessa região. Assim, a pesquisa quer entender a organização do universo agrícola e pecuário nesse vasto território. A partir, por um lado, das dinâmicas da expansão da ocupação do espaço, por outro, das implicações espaciais da exploração agropecuária que engendraram conflitos e

¹⁸¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. E-mail: samirlola@gmail.com.

¹⁸² Naquele momento, meu objetivo era analisar a trajetória de um militar – Ignacio José Pinheiro - no processo de ocupação de uma região denominada de Periassú de São Bento situada na antiga capitania de Cumã, no final do século XVIII. Para compreender a trajetória deste personagem inserida no seu contexto histórico, tornou-se imprescindível o estudo sobre a política de doação de mercês (sesmarias e patentes militares) que estabeleceram relações de fidelidade e compromisso entre rei e súditos, assegurando também a participação destes últimos nas conquistas e na consolidação do povoamento em diversos espaços da Colônia.

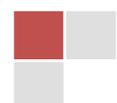


compreensões em torno do acesso a terra, seus usos, alterações na paisagem, relações de poder entre os agentes envolvidos – colonos, indígenas e africanos – e a postura da Coroa diante desse contexto de colonização.

O procedimento metodológico a ser utilizado será quantiqualitativo. De início, far-se-á a leitura bibliográfica sobre a ocupação do Maranhão e Piauí no período colonial, bem como o que se tem produzido sobre o tema no Brasil e, principalmente na região Amazônica. Em seguida será realizada a transcrição dos documentos primários que constam no acervo do Arquivo Público do Maranhão, Arquivo Público do Piauí, Arquivo Público do Pará e do Arquivo Histórico Ultramarino, este último, disponibilizado *online* pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco. Esses documentos serão tabulados e quantificados em gráficos e tabelas que nos permitam visualizar os picos de concessão de terras na região e as alterações no espaço com a prática das atividades agropecuárias.

No que diz respeito as fontes primárias, elas estão agrupadas basicamente em dois conjuntos: a) Fontes relativas à estrutura fundiária b) Fontes de natureza político-institucional. O primeiro conjunto é constituído por documentos referentes à ocupação do território como: requerimentos e cartas de confirmação de sesmarias. Esses documentos tratam sobre as justificativas relacionadas à atividade do cultivo, da criação de gado, da questão da propriedade escrava como condição para a obtenção de uma sesmaria. Além disso, nesses documentos estão presentes também informações sobre o local da ocupação, revelam também dados pessoais e familiares, o tamanho da terra, suas confrontações, a obrigatoriedade de pagar o dízimo e construções que deveriam ser feitas pelo sesmeiro como: a fundação de pontes, portos e pedreiras, obras que garantissem a “urbanização” da localidade. O segundo conjunto é formado por documentos emitidos por funcionários régios e/ou governadores geralmente a vossa majestade, relatando a atuação de moradores, soldados e religiosos na conquista do território, dentre os quais constam: consultas, cartas e avisos. Nesses documentos encontramos informações valiosas sobre quem eram esses sujeitos e os interesses que os motivaram na participação dessas conquistas.

Assim, é importante pensarmos o fenômeno de ocupação não como algo que foi totalmente controlado pela coroa portuguesa, mas que também contou com as decisões pessoais de indivíduos (militares, religiosos e colonos etc.) que participaram ativamente desse processo, movimentando-se pelo espaço colonial em busca de riquezas e benefícios pessoais obtidos com a exploração das áreas cultivadas. A ocupação do território, portanto, significou para muitos colonos uma oportunidade de ascensão social no período colonial. Assim, é importante, de um lado, tentar compreender a importância das doações de sesmarias para a



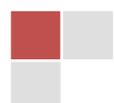
ocupação do território, e de outro, as ações e estratégias desses indivíduos nesse espaço colonial.

Segundo Maria do Socorro Coelho Cabral, a ocupação do Estado do Maranhão ocorreu através de processos distintos liderados por duas frentes colonizadoras: a litorânea (agricultura) e a pastoril baiana (pecuária). De acordo com essa tese, a primeira frente de ocupação teria expandido através do controle efetivo da coroa portuguesa. Com o objetivo de consolidar a ocupação do território, fortaleceu as bases administrativas pelas diversas regiões da província. Nesse sentido, a coroa coordenou as expedições em busca de riquezas naturais, além de estabelecer como meta principal, a exploração e o povoamento das novas terras conquistadas através da agricultura.

Ainda com a tese de Cabral, a outra frente de ocupação denominada de frente pastoril baiana, teria partido da Casa da Torre da Bahia, migrando para o Piauí e, alcançando posteriormente o sul do Maranhão por volta de 1730. De acordo com a autora essa frente se expandiu sem contar com a intervenção da Coroa, tendo apenas participação de potentados baianos e piauienses que buscavam paragens para o estabelecimento de suas fazendas de gado(CABRAL, 2008).

Apesar da importância desses estudos, pensamos que a ocupação do norte do Maranhão não foi resultado de decisões de um poder central que conseguiu estabelecer um controle efetivo sobre todas as etapas da conquista. Mas um processo que seguiu em alguns momentos ordens de várias instâncias de poderes, já que “o poder real partilhava o espaço político com poderes de menor hierarquia” (FRAGOSO; BICALHO; GOUVÊA, 2001. p.166-167). Por outro lado, a economia não se resumiu apenas a agricultura, mas apesar da sua predominância, contou com uma diversidade de outras atividades econômicas. Assim, como afirma Rafael Chamboleyron, o sentido da ocupação, portanto, “não se fazia, portanto, independentemente do espaço e ambiente no qual iam, pouco a pouco, se estabelecendo os portugueses” (CHAMBOULEYRON, 2011, p.3).

Para analisar a expansão da ocupação do Maranhão e Piauí na primeira metade do século XVIII, será necessário contemplar estudos gerais e específicos sobre os seguintes temas: ocupação, sesmarias, agricultura, pecuária, sertão e etc. Entre os trabalhos sobre essas temáticas que merecem ser destacados estão os do historiador Rafael Chamboleyron. Em sua obra *Povoamento, ocupação e agricultura na Amazônia Colonial*, este autor faz o que poderíamos chamar de uma “história vinda de dentro” entre os anos de 1640 e 1706. Chamboleyron dedica-se em analisar a ocupação portuguesa do norte do Brasil como um processo lento e gradual que se arrastou durante séculos de colonização, sendo necessário “ao



longo da segunda metade do século XVII objeto de inúmeras tentativas de incremento populacional” (CHAMBOULEYRON, p.30)por parte da Coroa.

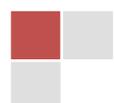
Este livro em conjunto com outros trabalhos desse autor, como por exemplo, Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia setecentista e mais recentemente Governadores e índios, guerras e terras entre o Maranhão e o Piauí, contribuiu sobremaneira para alargar minha compreensão sobre a importância da guerra e expansão econômica para a ocupação do território, além de fornecer elementos que permitiram o melhor entendimento de como se consolidou esse processo.

A partir dessas leituras, percebi também a importância dos centros administrativos representados pelas cidades de São Luís, Belém e Santo Antônio de Gurupá para a ocupação de regiões localizadas no interior da colônia. Como o próprio autor defende que esses centros administrativos já deliberavam questões administrativas que repercutiam pelas regiões mais distantes do Estado (CHAMBOULEYRON, 2006, p.2). Assim, os trabalhos desse historiador fornecem excelentes direcionamentos que merecem ser investigados no Maranhão sobre ocupação do território, agricultura e sertão.

Por outro lado, destaco aqui as importantes contribuições dos historiadores Antonia Mota, Antonia Silva, Carmen Margarida Oliveira Alveal, Edvaldo de Souza Barros, Erivaldo Fagundes Neves, Francisco Eduardo Pinto, Márcia Maria Menendes Motta, Marcello Caetano, Vanda da Silva, Manoela Pedroza, Maria Sarita Mota, Miguel Jasmins Rodrigues, Mônica Diniz, Nelson Nozoe, Odilon Nunes e outros. Apesar de nenhum deles escrever diretamente sobre a ocupação do sertão do Maranhão e Piauí, não posso deixar de ressaltar que o diálogo se faz necessário com esses trabalhos, afinal são importantes para pensar a questão do direito a terra, sobre as políticas econômicas do Estado e sobre a lei de sesmarias.

No que tange a historiografia regional se fazem importantes a leitura de autores como César Augusto Marques e Capistrano de Abreu. Podemos contar com esses estudos clássicos, que embora tenham sérios problemas metodológicos, possuem grande valor ao trazerem informações preciosas sobre o período de colonização do Maranhão.

Esse é um trabalho sobre ocupação do território no período colonial preocupado com as renovações metodológicas que esse campo de estudo vem sofrendo nas últimas décadas. Abandonou-se uma leitura centrada na defesa dos mitos fundadores para, em seu lugar, aparecerem problematizações de todo tipo. Essa pesquisa também se desenvolverá “em contracorrente de uma historiografia que explicava o país a partir tão somente de seus condicionantes externos”, pretende-se, pelo contrário, seguir “metodologias e modelos



capazes de confirmar a importância do mercado interno do país, a despeito de sua “vocação” agrícola-exportadora” (MOTTA; GUIMARÃES, 2007. p. 96).

Assim sendo, para compreendermos a ocupa o do Maranhão colonial   necessário levar em considera o o funcionamento do instituto de sesmarias que organizou a distribui o do território durante quase três séculos (1545 - 1826). Assim, a ocupa o do Maranhão e Pia u  deve ser lida a partir dessas duas importantes questões.

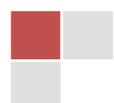
Criado em Portugal, o sistema de sesmarias visava arregimentar mão-de-obra para o campo a fim de solucionar a crise alimentícia que o país estava enfrentando. No Brasil, entretanto, encontra-se um cenário diferente, pois era necessário incentivar e disciplinar a ocupa o e o povoamento do vasto território (NEVES, 2001). O historiador Marcello Caetano define as sesmarias como “atribui o de bens incultos, por nunca terem sido cultivados ou por o seu aproveitamento haver sido abandonado, a determinada pessoa, com o encargo de os aproveitar dentro de prazo fixado na lei ou na carta de adjudica o.” (CAETANO, 1985, p.25). Ainda de acordo com esse autor,

a doa o não tinha por objeto a propriedade da terra ou o domínio eminente dela, que continuava reservado   Coroa Portuguesa. A doa o visava fundamentalmente a delega o ou outorga dos meios necessários para, em nome do Rei, a zona doada ser colonizada (*Ibidem*, p.41).

Nesse sentido, a lei de sesmarias funcionou com o objetivo de disciplinar a ocupa o do território, pois ainda que outorgado ao colono a cultura da terra, esta permaneceu sob o controle da Coroa por meio de várias leis e decretos. Segundo Mota “O sistema de sesmarias em terras brasileiras teria se estabelecido não para resolver a questão do acesso   terra e de seu cultivo, mas para regularizar a própria coloniza o” (MOTTA, 2004, p.5).

Por outro lado, a doa o de sesmarias representou a vontade soberana de promover o povoamento e o aproveitamento do território, pois como se sabe, a Coroa não possuía recursos suficientes para o empreendimento da coloniza o. A partir dessas concessões – que estavam pautadas principalmente na justificativa de ter condi es para empreender o cultivo da lavoura ou para a cria o de gado, iniciava-se a ocupa o do território, sendo necessário além de demarcar as terras, construir pontes, portos e pedreiras, modificando as características da paisagem natural.

Além do mais, os registros de sesmarias representaram na época grande importância na legitimidade da posse, servindo de respaldo em conflitos por causa de terras, apesar de que em “muitos casos era justamente a explora o econômica do espaço que



legitimava a concessão de uma terra” (CHAMBOULEYRON, p. 104). Segundo Carmen Alveal

A coroa, ao conceder sesmarias, tinha vários interesses a atingir: fosse o próprio controle do acesso à terras nas colônias, mantendo um controle social sobre a posse da terra, fosse no sentido econômico de forçar a produtividade da terra para beneficiar a fazenda real (ALVEAL, 2007, p.4)

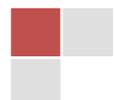
Rafael Chambouleyron aponta que desde fins “do século XVII a meados do século XVIII, o Estado do Maranhão” acompanhou o “número de sesmarias concedidas pelos governadores se multiplicar significativamente” (CHAMBOULEYRON, p. 2). Segundo Chambouleyron, são contabilizados pouco mais de 1.650 sesmarias concedidas no Estado, dentre as quais praticamente metade teriam sido confirmadas. Não podemos deixar de considerar esse número de doações expressivo, já que a população branca, adulta e de sexo masculino que geralmente recebia contava pouco mais de 3 mil pessoas (*Ibidem*. p.2).

Com a expansão da ocupação foram distribuídas sesmarias para o interior do território. Cabe ressaltar que esse interior ou “sertão” como era descrito pela documentação da época apresenta vários significados. Como assegura Rafael Chambouleyron,

(...) vinculados ao próprio processo de expansão do domínio português sobre a região. Não sem razão, havia muitos *sertões*, em geral designados pelos rios que os cortavam, indicando a importância da penetração fluvial pelo interior do território (...) Significativa era, igualmente, a importância que adquiriram outras expressões de sentido fluvial – como os *igarapés* – para identificar e demarcar o território devassado e ocupado pelos portugueses (por exemplo, no estabelecimento das concessões de sesmarias) (CHAMBOULEYRON; BONIFÁCIO; MELO, 2010, p.15).

Ainda segundo Chambouleyron era “no sertão, e através dos seus rios, portanto, que os portugueses buscavam drogas e escravos. Alguns produtos, como o cacau, também eram cultivados pelos moradores, mas boa parte dos gêneros era coletada ou negociada no interior da Amazônia”(*Ibidem*, p.16). Por outro lado, “a coleta das drogas do sertão implicava estabelecer intercâmbios com os grupos indígenas do sertão que auxiliavam os portugueses”. Assim, o sertão, ou melhor, os “sertões” são regiões eivadas de sentidos. No entanto, as regiões de sertão podem ser caracterizados através dos conceitos de “Vastidão, distância, oposição ao litoral, acracia, refúgio, violência, conversão” (*Ibidem*, p.18) que permitem entender esse tão dilatado território.

Este trabalho, portanto, pretende superar lacunas nesse sentido. Tratar da ocupação do Maranhão e Piauí permitirá a ampliação dos conhecimentos sobre a colonização do Brasil, com suas especificidades regionais, além de possibilitar comparações com

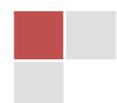


diferentes processos de apropriação do território em outras partes da América portuguesa. O estudo do sistema agropecuário também é instigante, uma vez que entenderemos a política econômica adotada pela Coroa que o levou a consolidar a ocupação do seu território, vivenciando um período histórico de importante desenvolvimento econômico.

Cabe ainda ressaltar que este trabalho está “embasado em metodologias e postulados teóricos novos que enfocam o processo de apropriação de terras, durante a colonização portuguesa, sob diversos prismas e concepções” (NEVES, p.19). Abrangendo diversos tipos de temas como: ocupação, política, economia, direito, sociedade e etc. Através das fontes pesquisadas será possível conhecer melhor a ocupação do interior do Maranhão, seus personagens, produção econômica e sociedade.

No entanto, são muitas as dificuldades de pesquisar temas relacionados com o Maranhão, pois a historiografia clássica tem se equivocado ao ver diferentes lugares desse Estado a partir do mesmo modelo como é salientado por Maria do Socorro Coelho Cabral “o discurso historiográfico, ao generalizar para todo o Maranhão, uma história que se restringe apenas a determinadas regiões, tendeu a uniformizar os diferentes espaços historicamente constituídos que compõem o Maranhão colonial”(CABRAL, p. 24).

Dessa maneira, o interesse desta pesquisa é tratar da conquista e expansão da ocupação do Maranhão e Piauí sem perder de vista seu contexto político, econômico e social e suas particularidades regionais, tendo é claro consciência de seu pertencimento ao projeto mais amplo de colonização. Importa ainda saber: quais eram as características dessa ocupação? Como o projeto mais amplo de colonização do Estado influenciou a ocupação dessa região? Quais as relações entre as variáveis de distribuição de sesmarias e produção econômica para a ocupação desse território? Importa saber também, quais foram as políticas de ocupação adotadas pela Coroa? Qual a importância da agricultura e pecuária para o processo de ocupação dessa região? Qual a função das sesmarias para a ocupação do território? Qual a relação entre a terra, escravatura e lavoura nas justificativas de concessão de sesmarias? Como se organizou a ocupação do território com a presença de diferentes sujeitos que coexistiram nesses espaços? Qual a posição da Coroa frente os conflitos surgidos em torno da terra? Assim, apresento aqui uma proposta de estudo sobre ocupação do território, mas que ao mesmo tempo, tem o seu cariz político, econômico e social em grande relevo. As preocupações estão centradas na política de expansão da ocupação pelo vasto território do sertão e na importância das atividades agropecuárias que se sustentaram através da mão de obra sobretudo indígena e pelo latifúndio gerado pela distribuição de sesmarias.



Esta pesquisa, portanto, encontra-se plenamente justificada devido possibilitar comparações com outros trabalhos sobre a história da colonização do Maranhão e do Brasil, contribuindo para a historiografia atual, uma vez que retrata regiões até então pouco exploradas. Esse é um trabalho, portanto, que contempla diferentes âmbitos desde a “História Política com outros campos historiográficos, como a História Cultural, a História Econômica, e sobretudo, a História Social” (BARROS, 2011.p. 109), preocupado com as renovações metodológicas que esse campo de estudo vem sofrendo nas últimas décadas. O uso de fontes de maneira qualitativa ajudou muito. Afinal, não é mais importante só saber a questão de datas, acontecimentos isolados e sujeitos participantes, mas entender a dinâmica de construção e formação daquela sociedade. Esses estudos estão inseridos agora em uma preocupação política, social e econômica, e não meramente econômica. Aliado a isso o método também tem sido um diferencial.

Referências bibliográficas

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. *Converthing land into property in the Portuguese atlantic world, 16th-18th century*. 2007. 354 p. Tese (Doutorado Filosofia), Johns Hopkins University, Maryland, EUA, 2007. p.4.

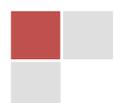
BARROS, José D’Assunção Barros. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

CAETANO, Marcello. As sesmarias no direito luso-brasileiro. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 348, p. 19-34, 1985. p.25.

CHAMBOULEYRON, Rafael. *Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)*. Belém-PA: Açai, 2010.

_____; BONIFÁCIO, Monique da Silva; MELO, Vanice Siqueira de. Pelos sertões “estão todas as utilidades”. Trocas e conflitos no sertão amazônico (século XVII). *Revista de História*. São Paulo, n. 162, p. 13-49, 2010.

_____. Terras e poder na Amazônia colonial (séculos XVII-XVIII). In: CONGRESSO INTERNACIONAL PEQUENA NOBREZA NOS IMPÉRIOS IBÉRICOS DE ANTIGO REGIME, 1., *Anais...*2011, Lisboa. 2011. Disponível em: http://landsoverseas.files.wordpress.com/2012/01/chambouleyron2011_iict.pdf. Acesso em: 17 de mar. de 2014.



_____. Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [Online], Maio 2006.. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/2260>> Acesso em: 21 abr. 2014.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *Caminhos do Gado: Conquista e ocupação do sul do Maranhão*. São Luís, EDUFMA, 2008.

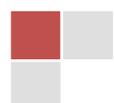
FRAGOSO, J.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. F. (orgs). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

MOTTA, Marcia; GUIMARÃES, Elione. História social da agricultura revisitada: fontes e metodologia de pesquisa. *Dialógos*, [S.L.], v.11, n.3, p.95-117, 2007.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Sesmarias em Portugal e no Brasil. Vitória da Conquista. *POLITEIA: Hist. e Soc.*, Feira de Santana, BA, v.1, n.1, p. 111-139, 2001.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Sesmarias e o mito da primeira ocupação. *Revista Justiça & História. Porto Alegre*, vol. 4, nº 7, 2004, pp. 61-83. Disponível em: [https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1676-](https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1676-5834/v4n7/doc/03_x20MxE1rciax20M_x20Menendesx20Mottax20formatado.pdf)

[5834/v4n7/doc/03_x20MxE1rciax20M_x20Menendesx20Mottax20formatado.pdf](https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1676-5834/v4n7/doc/03_x20MxE1rciax20M_x20Menendesx20Mottax20formatado.pdf). Acesso em: 10 set. 2014.



A Mulher Indígenana Perspectiva de José Joaquim Machado de Oliveira

Sara Mena Felberg Jacobsen¹⁸³

1. Introdução

A mulher indígena como fonte de amor e inspiração. Esse é o conceito formado quando se fala nesta figura que foi romantizada e eternizada nos discursos literários e nas artes, por meio de uma boa dose de ilusão.

A formação desses estereótipos acabou causando uma confusão na definição do verdadeiro papel que a mulher indígena exerceu no século XIX. José Joaquim Machado de Oliveira cita no documento que escreve ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que essas mulheres eram amadas e respeitadas junto a seu povo. Essa distorção da imagem fica por conta dos conquistadores e de romancistas que, muitas vezes, não tiveram contato algum com grupos indígenas.

O autor do documento escrito ao Instituto Histórico enfatiza que:

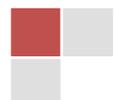
O indígena, por mais “bárbaro” que seja, deve modificar, reprimir mesmo sua ferocidade, e impressionar-se de sentimentos de brandura, ao ver sua mulher, ao afagar seus filhos, e ao recordar-se dos serviços que lhe há prestado em tantos lances de sua vida. Haveria uma tendência natural do homem selvagem para o sexo feminino, garantindo, inclusive, sua existência por meia da reprodução e da conservação da vida (RIHGB, 1842, p.170).

Uma breve análise das fontes permite afirmar que a descrição das mulheres é feita a partir de um olhar masculino, europeu ou europeizado, elitista, dominante e colonizador, que caracterizava os viajantes e a política brasileira da época. As representações do feminino indígena ao longo do tempo foram sendo reafirmadas nos relatos e nos documentos oficiais no século XIX (CAMPOS, 2012, p.09).

2. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seu discurso homogeneizador

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro nasceu a partir de uma necessidade de unificação, visando formar uma identidade nacional para estabelecer um sentimento de nação.

¹⁸³ Acadêmica do 6º Período de História da Universidade Federal de Rondônia – Unir. Campus de Rolim de Moura – saraberg33@hotmail.com. Este trabalho teve como co-autores: Marislânia Silva Souza, Rosinéia Cipriano e Weber Conceição de Campos.



Assim, em 1838 foi fundado na então capital do Império, o primeiro Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, no Rio de Janeiro.

Criado logo após a independência política do país, o estabelecimento carioca cumpria o papel que lhe fora reservado, assim como aos demais institutos históricos: construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos buscando homogeneidades em personagens e eventos até então dispersos (SCHWARCZ, 1993, p.99).

Pela extensão territorial do país recém-independente era necessário contar com muitos centros para colher documentos e começar a escrever a história do Brasil. Isto fica bem claro no relato do 1º Secretário do instituto, Cônego Januário no discurso inaugural do IHGB, no Rio de Janeiro, em documento escrito pelo Olegário Herculano d’Aquino e Castro ao instituto:

Assim instalado o Instituto, leu o seu 1º Secretário perpetuo um eloquente discurso inaugural, em que salientou a elevação da ideia e a utilidade da instituição, que, sob os auspícios da Sociedade Auxiliadora, se propunha a reunir e organizar os elementos para a história e geographia do Brazil, esparsos pelas províncias, e por isso mesmo, só com dificuldade podendo ser colhidos por quem se dispusesse a escrever com exactidão e discernimento a história do Brazil (RIHGB, 1897, p.172).

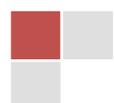
“Os Institutos Históricos eram compostos por intelectuais. Os sócios eram escolhidos antes de tudo por suas relações sociais, os diferentes centros produziram falas marcadamente regionais, apesar da pretensão totalizante” (SCHWARCZ, 1993, p.99).

Em um país recém-marcado pela independência era necessário firmar bases sólidas para criação de uma sociedade com sentimento nacional homogêneo. Isso incluía realocar posições antes impensadas, tais como unificar índios, negros, mestiços e brancos no mesmo espírito de nacionalidade.

“A criação da nova sociedade havia sido bem recebida pela imprensa e pelos homens de letras em geral. Tinha-se fé no seu futuro, pelo fim útil e louvável a que se propunha e pela reconhecida habilitação de seus fundadores” (RIHGB, 1897, p.174).

O principal mantenedor do Instituto à época era o imperador D. Pedro I, este, por ser uma pessoa que detinha muitos conhecimentos em diversas áreas, interessava-se, diretamente, pelos assuntos que seriam abordados nas edições da revista. “O imperador tornou-se a encarnação do Instituto e a vida deste prende-se toda à do seu protector. Felizmente, senhores, todos confirmam essa verdade – sem pecado de lisonja” (RIHGB, 1897, p. 178-179).

2.1. O Sócio ilustre: Senhor José Joaquim Machado de Oliveira



José Joaquim Machado de Oliveira nasceu na cidade de São Paulo em 08 de julho de 1790 e faleceu no ano de 1867. Foi um militar, tenente-coronel, e político. Foi presidente das províncias do Pará, de 27 de fevereiro de 1832 a 4 de dezembro de 1833, de Alagoas, de 14 de dezembro de 1834 a 15 de maio de 1835, de Santa Catarina, nomeado em 12 de outubro de 1836, de 24 de janeiro a 14 de outubro de 1837, e do Espírito Santo, nomeado por carta imperial de 5 de agosto de 1840, de 15 de outubro de 1840 a 2 de abril de 1841.

“Machado de Oliveira foi um dos membros do IHGB que mais se dedicou a consolidar a etnografia indianista e uma imagem do indígena, se não positiva pelo menos perfectível” (FERRETI, 2007, p.5). Buscava assim, um discurso que envolvesse uma mudança de visão da sociedade sobre o indígena, objetivando torná-lo mais dócil.

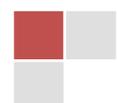
Joaquim Machado é autor de outras obras escritas ao IHGB que versam sobre um discurso indigenista. Ao analisar o discurso empregado por Joaquim Machado, (FERRETTI, 2006, p.6) relata que:

Em 1842 escreve ao instituto – além do discurso analisado em questão - o discurso intitulado de “A celebração da paixão de Jesus Cristo entre os Guaranis”, e em 1844 escreve o texto “Se os indígenas do Brasil, conhecidos até hoje, tinham ideia de uma única Divindade”. O Instituto procurava com estes dois programas, averiguar se o indígena era capaz de se adequar a dois pressupostos dos métodos da catequese indigenista e da vida civilizada: respectivamente, se eram aptos à vida em família e à adesão à religião cristã.

No discurso sobre a importância do sexo feminino entre os indígenas do Brasil, Joaquim Machado procura desconstruir a imagem de que a mulher indígena era desprezada e desvalorizada, visão que reforçava o estado de “barbárie” dos indígenas. Ao longo do programa o autor procura provar, citando diversos exemplos dessa valorização por meio de exemplos derivados de muitas etnias indígenas tais como os Guaranys, Tupys, Tupinambás, Chavantes, Payáguas, Guaycurús, Cahetés, Aymorés, Botocudos, Purís, Guayanazes, Coyapós, entre outros.

O autor do discurso reserva especial atenção aos Guaranis, etnia que teve mais contato ao comandar tropas na fronteira gaúcha na Primeira Guerra Cisplatina, conflito armado que ocorreu nos anos de 1816 a 1820, no sul do país.

No primeiro texto, de 1842, Machado de Oliveira organizou sua argumentação visando provar a valorização da mulher pelos indígenas, entendendo esta valorização como fator da civilização de um povo, afinal “quanto maior é a civilização de um povo, tanto mais



instrutivo é o império e a influência que o belo sexo exerce sobre o outro” (RIHGB, 1842, p.169).

Os indígenas foram retratados pelo autor como “filhos da natureza selvagem”. A razão e a inteligência viviam sob o peso do embrutecimento normal de quem saiu da natureza. Mas se lhes negava inteligência, razão e valores morais desenvolvidos, Machado de Oliveira identificava sua brandura e simpatia em relação às mulheres como fruto de três princípios instintivos: “o instinto de reprodução, o instinto de conservação (mulheres preparavam alimentos e cultivavam a terra) e o instinto da segurança pessoal já que as mulheres auxiliavam os homens nas guerras” (RIHGB, 1842. p.170).

Como se pode notar, esse discurso escrito ao instituto era carregado de segundas intenções. Implicitamente, havia a necessidade de se criar um discurso indigenista que buscasse aproximar o nativo da sociedade. Essa aproximação renderia mão de obra barata e estratégica, depois das pressões que o Brasil vinha sofrendo por parte dos ingleses, para o fim do tráfico negreiro e da escravidão. ”Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização” (SCHWARCZ, 1993, p.110).

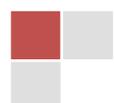
2.2. A mulher indígena na perspectiva de José Joaquim Machado de Oliveira

Compreender o papel da mulher indígena na sociedade do século XIX torna-se de vital importância para compreender o discurso que foi moldado a seu respeito. O documento analisado conduz ao papel social que esta desempenhava no meio em que estava inserida. Entender os discursos, sintetizando-os às mentalidades da época torna possível a percepção do cenário em que a figura feminina estava inserida.

A mulher indígena sempre aparece em segundo plano nos escritos, como relata (CAMPOS, 2012, p.21), “os dados sobre as mulheres indígenas são escassos, espalhados e fragmentados, apresentados no meio de dados gerais sobre o grupo indígena como um todo, sem muito destaque para sua posição social dentro desses grupos”.

Os indígenas, de um modo geral - deixando de lado a questão do gênero feminino entre estes - sofreram uma imensa intervenção em seu modo de vida e em seus costumes. As guerras justas, os descimentos, os aldeamentos e a escravidão dizimaram etnias inteiras como há exemplo, os Guaranys.

Tem-se ainda a mulher indígena como principal perpetuadora da raça europeia no Brasil. Esse processo caracterizou-se como mestiçagem;



A mestiçagem foi à sequela imediata da Conquista, e esteve marcada geralmente pela ilegitimidade ou pela absorção dos vástagos dentro da cultura do pai. Muitos mestiços foram criados como espanhóis durante os primeiros anos do século XVI, especialmente se foram filhos de espanhóis com mulheres da nobreza indígena (NAVARRO, 2014, p.02).

As tentativas de traçar a história das mulheres índias esbarram em um conjunto de representações, intolerâncias e julgamentos que povoam as fontes históricas. “O grande desafio é o de criticar permanentemente os dados, para que não se aceite como certas, sem questionamento prévio, as representações dos colonizadores sobre as mulheres indígenas” (SHUMAHAR, 2003, p. 8-9).

Foi empregada a elas uma imagem romantizada, fugindo, muitas vezes, dos aspectos racionais da realidade. Após a independência, a mulher indígena passa a ser vinculada a um sentimento amoroso, eternizando-a em diversas pinturas e nas literaturas brasileiras. Exemplo desse fato é a obra *Iracema*, de José de Alencar em que descreve seu romance com vistas a um Brasil cordial, no qual elementos diferentes se harmonizam para criar uma única realidade brasileira.

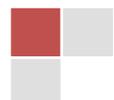
Essa imagem romantizada de *Iracema* contrasta com a assimilação da mulher indígena pelo europeu. Ao mesmo tempo, é figurada como submissa e sem vontade própria, dotada somente de amor. “*Iracema* tudo sofre por seu guerreiro e senhor” (ALENCAR, 1997, p.21).

A mulher indígena foi à personagem principal na sociedade brasileira no século XIX, pois atuava em diversas vertentes, assim como relata Gilberto Freyre ao descrever que:

Á mulher gentia temos que considerá-la não só a base física da família brasileira, aquela em que se apoiou, robustecendo-se e multiplicando-se, a energia de reduzido número de povoadores europeus, mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira. Por seu intermédio enriqueceu-se a vida no Brasil [...], de uma série de alimentos ainda hoje em uso, de drogas e remédios caseiros, de tradições ligadas ao desenvolvimento da criança, de um conjunto de utensílios de cozinha, de processos de higiene tropical – inclusive o banho frequente ou pelo menos diário (FREYRE, 2013, p.162).

A mulher indígena é o personagem principal nesse processo de colonização do Brasil servindo de base para a subsistência de um povo que aqui se acentava.(TOCANTINS, 1982, p.68) revela que na Amazônia a índia desempenhou papel atribuído à negra, à mucama, no regime latifundiário-escravocrata. Dedicava-se aos ofícios caseiros e serviu até de ama-de-leite [...].

Percebe-se, deste modo, o quanto relevante era o papel que a mulher indígena exercia na sociedade da época, contribuindo para o desenvolvimento e subsistência de um povo que aqui



se instalava na busca de riquezas, partindo de um imaginário formado por relatos de conquistadores. “De um modo simbólico foi pensado como o “ventre da nação”, no processo de miscigenação” (CAMPOS, 2012, p.41). A conjuntura século XIX leva-nos a compreender o quanto esse personagem feminino, contribuiu para formação do Brasil e do que hoje é nossa sociedade.

Ao descrever os costumes dos indígenas, Machado de Oliveira afirma que a poligamia era adotada entre diversas etnias, destacando-se os Tupys que acolhiam até mesmo mulheres de outras tribos em seu domicílio, contudo a primeira tinha direitos exclusivos. Este modo de união caracteriza uma forma de sobrevivência entre esses povos, tornando-os numerosos para sua defesa. Era também uma forma de garantir sua sobrevivência e a continuidade de seus povos.

“O divórcio existia em certos casos específicos. Dava-se quando a mulher era estéril, quando comprovado crime de adultério e o divórcio também ocorria quando havia concordância entre as partes” (RIHGB, 1842, p.175). Entre algumas etnias a poligamia era motivo de divórcio. A união só poderia ser revalidada se houvessem grandes esforços nos jogos festivos, em combates ou na guerra.

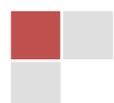
O autor lança um debate bastante interessante no que concerne ao modo de vida dos indígenas, afirmando que:

As tribos brasileiras ao sedentarizarem-se, o índice de fertilidade era maior. Poupar-se tempo, fadiga e trabalho, necessariamente, tinha-se mais disposição e tempo para dispensar atenção às suas mulheres. O mesmo não ocorria com as tribos nômades, haja visto, que movimentavam-se com frequência e não podiam ter mais filhos do que pudessem carregar. Isto explica a extinção dos Tupinambás, devido a conversão que fizeram de sedentários para nômades (RIHGB, 1842, p. 182).

Entre os indígenas do Maranhão, Goiás e Mato Grosso havia pequenas diferenças entre o tratamento que era dispensado a mulher. Subsistem entre essas tribos relações de afinidade e correspondência. Nas tribos do Maranhão, os veteranos protegiam as mulheres e os mais jovens proviam a caça.

Entre os Chavantes, “a donzela conhece seu marido por meio de jogos festivos, sendo assim, quem mostrar maior força e destreza e vencer os combates tem o direito de receber um beijo na face dos primeiros amores, tornando-se seu marido” (RIHGB, 1842, p.192).

As mulheres Payaguás, na morte de seus maridos choram por um longo tempo e mutilam seus dedos como demonstração de que não querem reparar seu estado de viúva. Os Guaycurús, por serem nômades, só possuem dois filhos, pois este é o que conseguem carregar em caso de fuga ou de alguma ameaça e a união conjugal é duradoura. Os Cahetés



sequestravam mulheres de outras tribos quando havia falta de mulheres nas suas e as tomavam como esposas. .

Por vezes as mulheres indígenas são citadas por aceitarem mais facilmente a catequização e ainda convencerem seus maridos. Os padres jesuítas as consideram mais dóceis e compreensivas. Essas “qualidades” acabavam conduzindo à sua própria desgraça.

As mulheres indígenas ainda são vistas como guerreiras ou chefes femininas, como remonta o mito das Amazonas:

No tocante ao tema das mulheres guerreiras, foram os livros, juntamente com as “notícias” que sobre as *amazonas* não paravam de circular entre os antigos e os novos soldados da Conquista, muito mais que a literatura clássica, os grandes fomentadores diretos da busca pelo(s) reino(s) feminino(s) (UGARTE, 2009, p. 435).

Segundo José Joaquim Machado de Oliveira, na realidade, os espanhóis ao descerem o rio Amazonas, infortunados pela fome e cansaço, teriam confundido homens com mulheres, pois aqueles eram desprovidos de pelo, sem barbas e com cabelos longos. Deste modo Antony Smith, relata que a esta lenda se junta à ideia de seus nomes derivarem de *a-mazos* ou “sem seios” (SMITH, 2000, p.93).

Como se pode observar, a figura da mulher indígena sempre vem atrelada a algum fator principal, seja ele o homem, a arte ou a literatura. Por esse motivo torna-se um desafio entender o que pretendia o Senhor José Joaquim Machado de Oliveira, quando em 1842 escreve esse discurso enaltecido e romantizado do bello sexo.

Ao estudar o contexto histórico e confrontar o documento do IHGB de 1842 com outras fontes documentais, podemos observar o quanto ele se fazia necessário para incorporar o indígena à sociedade da época, não como cidadão com direitos iguais aos demais, mas sim, como mão de obra. Os discursos que permeiam os indígenas vão mudando de conjuntura de acordo com as necessidades de cada época. Às vezes são denominados como “bons selvagens” e outras como “criaturas abomináveis” e “sem alma”.

Nessa perspectiva pode-se definir que a valorização do indígena parte do pressuposto que era preciso incorporá-los a essa identidade nacional para fortalecer as fronteiras do país e legitimar a soberania nacional. Além de absorver a mão de obra do indígena “civilizado”, nos afazeres domésticos, usá-los como guias, como remadores e nas lavouras.

Mostra-se de extrema relevância corroborar para o perfeito entendimento da mentalidade que permeia a imagem da mulher índia. Esse discurso vem sendo construído desde o século XVI até os dias atuais. José Joaquim Machado de Oliveira ao escrever esse



programa, em 1842, compactua para defesa de um ideal colonizador e catequizador dos povos indígenas que no Brasil já estavam, antes de sua chegada.

2.2.1 A visão do conquistador

Os viajantes que estiveram no Brasil no século XIX foram responsáveis por inúmeros registros que descrevem aspectos diversos do país.

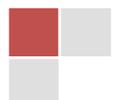
Estes viajantes pertenciam a classes sociais variadas, profissão e formação intelectual diversificada, e que deixaram seus testemunhos através de crônicas, relatos de viagem, correspondências, memórias, diários e uma variada iconografia sobre as regiões e seus habitantes. Esse conjunto de obras integra a chamada *Literatura de Viagem* e se constitui numa literatura de testemunhos. Nela, os registros e as observações dos viajantes ajudam a conhecer e a compreender a sociedade do Brasil no século XIX (CAMPOS, 2012, p.60).

Essas literaturas produzidas a partir de testemunhos tornam-se, de certo modo, muito tendenciosas. Abrangem experiências pessoais que nem sempre traduzem a realidade de uma totalidade. Os viajantes estrangeiros que exploravam os territórios Brasileiros no século XIX foram os responsáveis por iniciar o imaginário europeu, originando mitos como o do Eldorado e o das Amazonas.

O século XIX assistiu a uma nova e gigantesca leva de expansão europeia pelo mundo, que em grande parte foi mantida sob controle através da existência de um projeto missionário de implantação dos “valores superiores” da civilização ocidental no planeta. Tais valores fundar-se-iam doravante nas novas perspectivas racistas, ou na tradicional teoria de evolução histórica das culturas. [...] Para aqueles que se dedicavam a provar, cientificamente, a partir do instrumental especialmente criado para isto, a realidade da divisão dos homens em “raças”, e em “tempos” diferentes, tornou-se evidente que também essas classificações eram insustentáveis. A especificidade e a integridade cultural do outro terminariam se impondo (NETO, 1997, p.460-461).

O olhar do conquistador criou muitas impressões errôneas, dentre elas a relação de subordinação que a mulher indígena teria com relação ao seu companheiro. A falta de conhecimento do outro fez nascer paradigmas difíceis de serem contornados. Com o passar do tempo o europeu rompeu a resistência entre a aceitação ou não do outro, predominando a aceitação. Neste pressuposto, num cenário coadjuvante, descreve (FREYRE, 2013, p.161), como a mulher indígena é remontada enquanto promíscua e atrevida:

O ambiente em que começou a vida brasileira foi de quase intoxicação sexual. O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, se não atolavam o pé em carne. Muitos clérigos, dos outros, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas



desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho.

Eis aqui uma das questões equivalentes dessa temática que remontam a psiquê humana. Conscientemente, ao oferecerem-se aos brancos, a mulher indígena, não estava carregada de más intenções. O olhar do conquistador europeu reduziu-as ao ínfimo. Criou um imaginário no social que perdura até os dias de hoje, com reflexo direto no tratamento que é dispensado às mulheres de maneira geral. “A experiência e tradição ensinam que toda cultura só absorve, assimila e elabora em geral os traços de outras culturas, quando estas encontram uma possibilidade de ajuste aos seus quadros de vida” (HOLANDA, 1995, p. 40).

3. Considerações

O discurso indigenista do século XIX ganhou força pelos esforços de José Joaquim Machado de Oliveira. Ele foi um dos principais precursores na busca de um discurso homogeneizador construído dentro do Instituto Histórico.

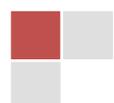
Grande parte do pensamento constituído a respeito da mulher indígena foi moldado pelo olhar europeu dos conquistadores, exploradores e viajantes da época. Ao analisar as fontes podemos perceber o quanto a figura da mulher indígena é secundária, vem sempre atrelada ao homem, causando assim uma disparidade entre os elementos sociais.

O elemento da “barbárie” foi deixado de lado e fez-se incorporar o elemento da cidadania dos indivíduos indígenas, em geral. A mestiçagem seria o ponto principal para incorporação dos indígenas e negros na sociedade do século XIX, por meio da perpetuação desses indivíduos que aqui no Brasil se instalaram. A partir desse discurso a figura indígena feminina passa a ser romantizada na literatura e nas obras de arte, tornando-se símbolo de um país recém-independente.

Referências bibliográficas

ALENCAR, José de. *Iracema; Ubirajara*. Romance condensado por Celso Leopoldo Pagnan. São Paulo: Rideel, 1997.

CASTRO, Herculano d’Aquino. *O Instituto Histórico e Geográfico brasileiro desde sua fundação até hoje*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo LX. P.171 - 202, 1897. Disponível em <<http://www.ihgb.org.br/rihgb/rihgb1897t00602c.pdf>>. Acesso em 05 de Novembro de 2014.



CAMPOS, Márcia. *As Mulheres Indígenas no Imaginário dos Viajantes: Mato Grosso - século XIX*. 2012. 154p. Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na área de História Indígena. Dourados, MS: UFGD, 2012.

FERRETTI, Danilo José Zioni Ferretti. *Associação Nacional de História – ANPUH*. XXIV Simpósio Nacional de História – 2007. p.6.

FREYRE, Gilberto. *O indígena na formação da família brasileira*. In: Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 52ª ed. São Paulo: Global, 2013. p.156 – 263.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Fronteiras da Europa*. In: Raízes do Brasil. 26ª ed. São paulo: Companhia das Letras, 1995.

Instituto Histórico e Geográfico de Santos. Cadeiras e Patronos. Disponível em <<http://www.ihgs.com.br/caadeiras/patronos/josejoaquimmachado.html>>. Acesso em 07 de Novembro de 2014.

NETO, Edgard Ferreira. *História e Etnia*. In: Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (orgs.). Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 451-473.

NAVARRO, C.. Mestiçagem e presença das mulheres indígenas na literatura latinoamericana. *Revista CELL – Revista discente do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Ouro Preto*, Mariana, 0, mai. 2011. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/cell/cell/index.php/cell/article/view/5/27>>. Acesso em: 05 Dez. 2014.

OLIVEIRA, José Joaquim Machado de Oliveira. *Qual era a condição social do sexo feminino entre os indígenas do Brasil?*. In: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo Quarto. P.168 - 201, 1842. Disponível em <WWW.ihgb.org.br/rihb.pnp?s=19>. Acesso em 07 de Outubro de 2014.

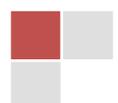
SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUMACHER, Schuma. *Um Rio de Mulheres: a participação das fluminenses na história do Estado do Rio de Janeiro*. Brazil. - Rio de Janeiro: REDEH, 2003.

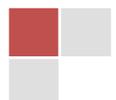
SMITH, Anthony. *Os conquistadores do Amazonas*. . São Paulo: Best Seller, 2000.

TOCANTINS, Leandro. *Amazônia: natureza, homem e tempo*. 2ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército: Civilização Brasileira, 1982.

UGARTE, Auxiliomar Silva. *Senhores, Caciques e Curacas: as visões sobre o poder político e*



as relações sociais. In: *Sertões de Bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas na amazônia na visão dos cronistas ibéricos*. Manaus: Valer, 2009. p. 395 – 441.



Identidade, consciência história e formação de professores da EJA: considerações iniciais

Wilian Junior Bonete¹⁸⁴

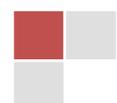
Introdução

O presente texto tem por finalidade apresentar os pressupostos iniciais de nossa investigação de doutorado, em andamento, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Mato Grosso (PPGHIS/UFMT). A pesquisa tem por objetivo investigar e analisar o processo de construção das identidades e a formação da consciência histórica dos professores de História que atuam na EJA, no Estado do Paraná. Em outros termos busca-se analisar quais ideias, conceitos e saberes permeiam a trajetória profissional dos docentes e quais sentidos atribuem à experiência do fazer e ensinar História para alunos jovens e adultos em fase de escolarização.

Para tanto, serão analisados as narrativas de um grupo de professores de História que atuam na EJA da rede pública de ensino da cidade de Guarapuava, PR. No primeiro momento será elaborado um questionário prévio para fins de levantamento do perfil dos docentes, sobretudo no que se refere à formação básica e acadêmica. Em um segundo momento será elaborado um roteiro de entrevistas (pessoais) com os professores a fim de verificar especificamente suas ideias sobre a História, sobre o papel e função social do conhecimento histórico para si mesmos e para os alunos jovens e adultos. Buscará, também, identificar suas influências culturais, políticas, os sentidos de suas experiências como docente na EJA e como pensam o processo de ensino e aprendizagem de História para os alunos jovens e adultos. As respostas (narrativas) consistirão em nossas fontes para análise sobre o processo de construção das identidades docentes e serão analisadas à luz dos recentes debates sobre o ensino de história e a formação de professores, bem como as discussões presentes no âmbito da Didática da História e Educação Histórica.

Como a pesquisa está em fase inicial, limita-nos aqui em apresentar considerações gerais sobre o mesmo, isto é, sua justificativa, objetivos e fundamentação teórico-metodológica. Ao final do texto, será lançado um olhar sobre a questão da formação de professores e a importância de se pensar a disciplina de História articulado à EJA.

¹⁸⁴ Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) sob a orientação da Professora Doutora Kátia Maria Abud. Este trabalho contou com a co-autoria da referida professora.

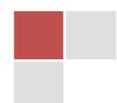


Tema de pesquisa e configuração de objetivos

Os desafios que impulsionaram a pretensão de investigar a formação das identidades e da consciência histórica de professores de História que atuam necessariamente com a EJA são decorrentes de nossa trajetória acadêmica de pesquisa iniciada ainda no curso de Graduação em História na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR). Na ocasião procurou-se discutir como três professores organizavam suas aulas e pensavam suas metodologias e práticas no ensino de História para alunos jovens e adultos, e mais: quais eram os desafios ao ensinar história nessa modalidade. Ao final um dos resultados apontou para a necessidade de se considerar os saberes e as experiências de vida dos alunos como um ponto fundamental na elaboração das aulas. Embora as condições do momento não tenham permitido um aprofundamento maior na problemática, tal trabalho serviu como referência para pensar a temática sob uma nova perspectiva, mas guiada pelo olhar do aluno.

Nessa direção, aprofundamos leituras tanto no campo da História, quanto no campo da Educação, em especial a EJA, e realizamos outra etapa do trabalho em forma de dissertação de mestrado, entre os anos de 2011 e 2013, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa investigou as relações que os alunos da EJA estabeleciam com o conhecimento histórico e se os mesmos atribuíam um sentido prático para a aprendizagem histórica. Em outros termos, tratou-se de analisar e identificar o significado do conhecimento histórico atribuído pelos alunos jovens e adultos, bem como a influência do ensino de História na formação do pensamento crítico e reflexivo sobre si mesmos e o mundo contemporâneo.

A partir de um instrumento de pesquisa composto por um conjunto de questões sobre significado, interesse, gosto, confiança, temporalidade, experiência em sala de aula, conhecimento histórico e vida prática, procurou-se extrair elementos da historicidade e da consciência histórica de um grupo de alunos do Ensino Médio da EJA da cidade de Guarapuava, PR. Ao examinar o resultado geral das questões foi possível observar, de acordo com o pensamento histórico dos alunos, através da tipologia da consciência histórica estabelecida por Jörn Rüsen, que eles se aproximavam muito de uma consciência crítica e genética a respeito da História e sua Função Social. Crítica porque conceberam a História e o conhecimento histórico como elementos fundamentais para o entendimento e interpretação da sociedade, da realidade e da atualidade, a partir de suas experiências individuais e sociais. Genética porque puderam se perceber como sujeitos históricos, apropriaram-se do



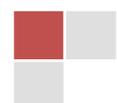
conhecimento histórico e o relacionaram com suas vidas, partindo do princípio de que são as ações que explicam as mudanças e as permanências no tempo, na História. (BONETE, 2013, p.181).

A análise final apontou que o conhecimento histórico não é tomado pelos alunos como algo sem sentido ou como simples acúmulo de conteúdo escolar. Ao contrário disso, os jovens e adultos participantes da pesquisa apontaram que a História é uma disciplina escolar que deve ser valorizada, pois potencializa a compreensão do mundo e suas constantes transformações, enquanto contribuiu para a orientação das ações humanas no tempo, no espaço, na sociedade. Essa análise, por sua vez, abriu perspectivas para investigações e análises sobre o ensino de história a partir do ponto de vista docente, sob o amparo das contribuições advindas da Teoria da História, da Didática da História e da Educação Histórica.

A partir dessas constatações convém ressaltar a potencialidade do ensino de História no que se refere à formação do pensamento histórico dos alunos, isto é, na capacidade de identificar e explicar as permanências e rupturas entre o passado, o presente e futuro. A essa perspectiva acrescenta-se a experiência individual, que no caso dos alunos da EJA, já possuem uma trajetória de vida, uma bagagem cultural mais ampla, além de ideias e opiniões arraigadas sobre si e o mundo que os cerca.

Ao longo do processo da análise e escrita de ambos os trabalhos (graduação e mestrado), foi possível entrar em contato com a perspectiva de outros autores sobre o ensino de História na EJA. José Lisboa Costa (2005), Josiane Pádua (2008) e Cláudia Hickenbicki (2009), por exemplo, apontam que é fundamental considerar a subjetividade e as experiências de vida dos alunos como elementos importantes do processo da formação da consciência histórica e como um ponto fundamental na elaboração das aulas. Empreender um trabalho com base nesses princípios remete à compreensão de que uma das funções do ensino de História consiste justamente na possibilidade de alunos e professores intervirem na realidade em que vivem a partir de diálogos estabelecidos entre o presente e o passado.

Torna-se, pois, necessário entender a sala de aula como um espaço de compartilhamento de conhecimentos, ou segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2002, p.57), como um espaço onde “uma relação de interlocutores constroem sentidos”. Desse modo a História, juntamente com outras áreas do conhecimento, pode potencializar o desenvolvimento da formação humana, possibilitar novas formas de inserções e adaptações na vida cotidiana e, sobretudo, contribuir para a formação da consciência histórica e o exercício da cidadania.



Todavia, Ernesta Zamboni (2001 p.106) ressalta que não se pode pensar o ensino de História deslocado da formação do professor, que é de fundamental importância se o objetivo for compreender a docência como uma prática de pesquisa. Logo, é imperativo pensar os processos de formação e construção da identidade do professor.

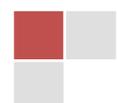
Para Ana Maria Monteiro (2007, p.22) a questão do saber tem se tornado central nos debates e pesquisas educacionais, sejam aqueles relacionados com a formação dos professores, sejam os que têm relação com os estudos sobre currículo, a didática ou o fracasso escolar. Porém, os estudos sobre a relação de professores de História com os saberes que ensinam ainda é uma área pouco investigada. Isso, por sua vez, se acentua quando a questão se volta para a EJA.

Um dos poucos trabalhos que abordam a relação entre o professor de História e EJA, embora construído sob outra perspectiva teórico-metodológica, é a dissertação de Cláudia Abreu (2011). A autora se propôs a investigar os elementos de um possível currículo emancipatório no trabalho docente a partir das categorias “saber histórico escolar” oriundo das didatizações dos saberes a serem ensinados e o “currículo emancipatório” entendido como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana.

Segundo Cláudia Abreu (2011, p.17), tanto no processo curricular quanto na transposição didática, o professor exerce o papel primordial sendo ele o principal responsável por adaptar o currículo à sua realidade e adaptar-se a ele para a realização da práxis pedagógica. Os resultados finais do trabalho apontaram que os professores tomavam como base para suas aulas os saberes e conteúdos expressos nos livros didáticos do Ensino Médio regular. Segundo a autora nenhum dos professores citou obras e referências sobre uma concepção emancipatória apresentada em estudos, orientações, documentos normativos ou mesmo no seu percurso formativo. Por outro lado isso mostrou as dificuldades de se pensar um currículo emancipatório de História para a EJA que valorize a criticidade e a prática como um ato de liberdade.

Desse modo, o trabalho de Cláudia Abreu (2011) mostrou a necessidade de direcionar um olhar mais atento sobre as práticas e metodologias dos professores de História da EJA, bem como a extrema necessidade do estabelecimento de referências, materiais didáticos e cursos específicos de formação de professores de História para a EJA.

Com base na exposição do quadro aqui apresentado, apoiado pelas considerações de Ernesta Zamboni (2001, 2005), Ana Maria Monteiro (2007) e das indicações de Cláudia Abreu (2011) é que se configurou nossa pesquisa de doutorado. O objetivo principal é investigar o processo da construção das identidades, os saberes e a consciência histórica dos



professores de História que atuam na EJA. Em outras palavras, propõe-se analisar como os professores atribuem sentido a experiência do fazer e do ensinar História para alunos adultos em fase escolarização e em que medida essa atividade contribui para a construção de suas identidades e formação docente pelo viés da consciência histórica.

Aliado a essa discussão, pretende-se observar os discursos presentes nas políticas educacionais e nos currículos oficiais (nacionais e estaduais) para a EJA e como se dá sua apropriação na formação e na prática diária escolar.

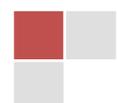
Esse projeto terá como sujeitos de investigação professores de História que atuam na cidade de Guarapuava, PR. Essa cidade é caracterizada por ter uma das maiores unidades de educação básica de jovens e adultos do interior do Paraná, com aproximadamente três mil alunos, sendo assim, representativa das ações voltadas à educação de jovens e adultos no Estado.

Como *lócus* principal para o desenvolvimento das investigações aqui propostas, será mantido a cidade de Guarapuava, PR, uma vez que já foi privilegiada nas pesquisas anteriores, conforme já citado, desde o trabalho de conclusão de curso na graduação em História (UNICENTRO), até a conclusão do mestrado em História Social (UEL). Acredita-se que manter a cidade de Guarapuava nesse projeto de doutorado é fundamental na busca de um diagnóstico ampliado sobre a situação do ensino de História no contexto da EJA, a partir de seus sujeitos, seus saberes e suas práticas.

Fundamentação teórico-metodológica

A pesquisa aqui relatada fundamenta-se no referencial teórico-metodológico dos campos da Didática da História e Educação Histórica e pauta-se pelos estudos que abordam os conceitos de consciência histórica, identidade e saber docente. Esses elementos, conforme investigações realizadas com alunos e professores tanto em Portugal (Pais 1999; Barca, 2000; Parente, 2004; Gago 2007) quanto no Brasil (Pacievitch 2006, 2012; Germinari, 2010; Resende, 2008; Conceição, 2010; Alves, 2011; Murinelli, 2012; Junior, 2012) podem auxiliar na visualização de aspectos significativos acerca da formação docente e a maneira como os professores pensam o ensino de História na EJA.

Dentre esses trabalhos, Caroline Pacievitch (2006) fornece importantes indicativos para a investigação sobre a consciência histórica e a formação das identidades docentes. Parte dos dados (fontes) de sua pesquisa baseou-se em entrevistas com professores de História escolhidos a partir de contatos prévios, considerando a diversidade de trajetórias pessoais



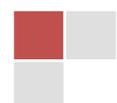
entre eles. Os entrevistados preencheram fichas com seus dados pessoais, envolvendo vida familiar e profissional. Com esses dados, a autora realizou diversas sessões de entrevista com cada um deles, coletando suas narrativas de história de vida e, posteriormente, solicitando exercícios de articulação entre a história pessoal e a história mais ampla e de articulação entre passado, presente e futuro nessas histórias.

Os participantes foram solicitados a mencionar histórias e processos históricos significativos para seu trabalho, como professores de história e sua vida em geral. O roteiro da entrevista também envolveu o aspecto da ação do sujeito e seus resultados, sendo que nessas representações se condensam e traduzem as concepções referentes ao tempo, construídas, praticadas e reconstruídas.

Duas estruturas teóricas foram utilizadas para a análise das entrevistas: o quadro da tipologia da consciência histórica (ou modos de geração de sentido histórico) de Jörn Rüsen e o quadro de configurações temporais com as quais as pessoas se relacionam para a produção das suas narrativas, de Agnes Heller (1993). Essas estratégias possibilitaram a autora levantar elementos para refletir sobre as formas de orientação utilizadas pelos depoentes. Ao final, constatou-se que os professores, de maneira geral, lançaram mão de três pilares de sentido que possuem estruturas temporais entre si: o conhecimento histórico, a utopia política e a religiosidade, freqüentemente ordenados num todo temporal coerente. Cada unidade de sentido auxilia a sustentar a outra, buscando criar estratégias de ação que permitam manter (ou modificar, se necessário) suas identidades frente às mudanças. Quanto aos conteúdos apreendidos pelo professor no momento da formação inicial, a autora indaga que eles não retornam de maneira pura no decorrer da prática. No entanto, esses conhecimentos não desaparecem, mas são ressignificados, recolocados e transformados conforme se mostrem úteis para a tarefa de atribuir significados. (PACIEVITCH, 2006, p. 178-180).

Caroline Pacievitch (2006, p.182) também destaca que o conhecimento histórico e os conteúdos adquiridos na universidade, bem como as atitudes de seus professores, compõem as partes mais importantes para a constituição das identidades dos participantes da pesquisa. A autora percebeu que as identidades dos professores não foram concebidas de forma estática, mas sim mescladas, complexas, ora admitindo estereótipos, no entanto, sempre na busca de reconstrução e significação de si mesmos e do mundo.

Nessa mesma linha investigativa, Astrogildo Fernandes Junior (2012), em sua tese de doutorado, procurou identificar e analisar, dentre outras questões, quais eram os aspectos determinantes do processo de construção da identidade e da consciência histórica de professores de História em cidades do meio rural e urbano, em Minas Gerais. A partir dos



pressupostos da Didática da História, e da metodologia da história oral, o autor construiu suas fontes a partir de entrevistas com professores e gestores das escolas que englobaram questões como: vida pessoal, espaços de formação, processos do vir a ser professor, experiências e relações sociais em sala de aula. Nas narrativas dos professores foram constatados fortes influências religiosas, ideológicas, políticas e culturais no pensamento e nas suas práticas de ensino, sendo todas elas relacionadas ao lugar de vivência de cada indivíduo.

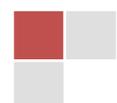
Nesse sentido, Astrogildo Fernandes Junior, tal como Caroline Pacievitch (2006), constatou que, na medida em que o sujeito interage com o seu “eu” e a sociedade, vai sofrendo influências de outras pessoas, valores, símbolos e outras identidades que esse ambiente lhe oferece, modificando assim, a sua própria identidade. (JUNIOR, 2012, p.190).

A preocupação acerca das identidades, saberes e a formação dos professores de História conduzem-nos a pensar nas relações que os sujeitos estabelecem entre suas experiências e tomadas de decisões a partir de suas interpretações e atribuições de sentido as três dimensões temporais: o passado e a forma como ele é interpretado; o presente e como ele é vivido; o futuro e como ele é configurado. Esse movimento compõe o bojo dos princípios constitutivos da consciência histórica.

O conceito de consciência histórica assumido para essa pesquisa de doutorado acompanha as elaborações dos teóricos Jörn Rüsen (2001, 2007, 2010) e Agnes Heller (1993). Esses autores convergem em suas análises sobre a consciência histórica, uma vez que a concebem como uma das condições primordiais do pensamento histórico que nasce a partir das experiências dos seres humanos no tempo e no espaço em suas circunstâncias de vida.

De acordo com Jörn Rüsen, ter consciência histórica não é simplesmente conhecer fatos dentro de um contexto ou período histórico estudado. Ao contrário disso, ter consciência histórica é compreender que o conhecimento histórico decorre da utilização de operações mentais, com algum nível de sistematização, que tem como função a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver os problemas do presente (da vida prática), e construir identidade. (ALVES, 2011, p.35).

Agnes Heller (1993) define a consciência histórica a partir da pergunta de Gauguin “de onde viemos, quem somos e para onde vamos”. Para a autora, a consciência histórica é a forma pela qual o ser humano interpreta sua experiência no tempo e no espaço, buscando respostas as diversas situações e problemas que surgem no cotidiano. O cotidiano, na concepção de Agnes Heller, é o lugar da reprodução do homem concreto, histórico, em determinado mundo também concreto, histórico e incorpora todos os modos de comportamento e afetos. A vida cotidiana, na visão da autora, representa o “conjunto das



atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. (HELLER, 1977). É nessa cotidianidade que o ser humano expõe todos os aspectos de sua personalidade e individualidade, isto é, suas paixões, ideais, ideologias e escolhas.

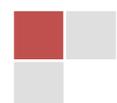
Nessa direção, tanto Jörn Rüsen quanto Agnes Heller concebem a consciência histórica como um fator necessariamente humano proveniente do cotidiano, da vida prática. Isso, por sua vez, abre espaço para o entendimento de que os professores são pessoas dotadas de uma consciência histórica, uma vez que são levados a lidar com situações diárias que exigem tomadas de decisões, reflexões e interpretações da realidade e das ações no mundo contemporâneo. É através da consciência histórica que o ser humano experiencia a história e recorre a ela para justificar suas posições no presente.

Os interesses na História, as ideias, as lembranças e o pensamento histórico são decorrentes, segundo José Machado Pais (1999), da consciência histórica. Logo, uma investigação acerca do que o indivíduo, (no caso dessa pesquisa, o professor), pensa sobre a História e a forma como ele constrói e reconstrói a sua identidade docente, requer um entendimento dos aspectos formativos de sua consciência histórica, como por exemplo: quais são suas opiniões sobre a História? Quais são os seus saberes históricos? Quais as suas influências culturais? Quais elementos são levados em consideração na hora do preparo da aula? Quais são suas leituras teóricas?

Refletir sobre as questões acima mencionadas significa estar refletindo necessariamente sobre a consciência histórica, pois, conforme Jörn Rüsen,

O aprendizado é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. Teoricamente, a didática da história tem de conceituar a consciência histórica como uma estrutura e processo de aprendizado. Aqui é necessário reformular as ideias sobre a consciência histórica como sendo um fator básico na formação da identidade humana relacionando estes conceitos com o processo educacional que também é básico para o desenvolvimento humano. (RÜSEN, 2006, p.16).

Aliado ao conceito de consciência histórica está o conceito de identidade. De acordo com José Machado Pais (1999), sem consciência histórica do passado não perceberíamos quem somos. A dimensão identitária emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. O sentimento de identidade, entendido no sentido de imagem de si, para si e para os outros, está associado à consciência histórica, que segundo autor, é a forma de nos sentirmos em outros



que nos são próximos, que antecipam a nossa existência, e contribui para a afirmação da identidade individual e coletiva.

A identidade, segundo Agnes Heller, pressupõe sempre a coletividade de modo que o seu estabelecimento só é possível mediante a relação com o “outro”. A autora traduz esse princípio na seguinte afirmativa:

É imaginável que não estaremos aqui, quando outros serão e estarão, mas é inimaginável que não sejamos quando ninguém estiver. Não estar aqui só tem significado se outros estiverem. Estar em lugar nenhum só tem sentido se houver algum lugar, do mesmo modo que o não-Ser só é inteligível porque existe o Ser. “Naquele tempo havia um homem” significa que existe alguém que narra à saga dele e que haverá alguém que a contará depois. A historicidade de um único homem implica a historicidade de todo gênero humano. O plural é anterior ao singular: se somos, sou e se não somos, não sou. (HELLER, 1993, p.14-15).

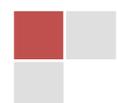
Luis Fernando Cerri (2011a) comenta que produzir identidade coletiva, e no seu âmbito, uma consciência histórica específica, é algo essencial a qualquer grupo humano que almeja sua continuidade. Arthur Assis (2010, p.31) corrobora essa apreensão afirmando que a identidade é o conceito que sintetiza o resultado prático mais importante do pensamento histórico. Esse conceito remete aos processos de subjetivação através dos quais os indivíduos se definem enquanto tais.

Identidades consistem no fundamento e definição do “nós” e do “eu” e conseqüentemente do “outro” e dos “outros”. Desse modo, recorrendo à representação de suas identidades, os seres humanos, nas mais diversas situações da vida cotidiana, podem definir quem eles são, o que querem e como devem agir.

Entretanto, Jörn Rüsen (2001, p.66) ressalta que a experiência da temporalidade, da contingência, se apresenta como perda iminente da identidade. Cabe aos homens interpretarem essas mudanças mediante as representações da continuidade, instituidora da identidade, pois a narrativa histórica é uma possibilidade indispensável na medida em que ela permite realizar a síntese entre passado, presente e futuro em uma relação de continuidade.

Pela narrativa, os seres humanos contam suas vidas, inventam-se e instituem-se como pertencente ao mundo, procurando manter uma personalidade e dar continuidade a sua experiência. A identidade é instituída por meio da memória inserida como determinação de sentido no quadro da vida humana. No entanto, é útil pontuar que,

A consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança e memória, mas sempre também pelo esquecimento: somente o jogo do lembrar e do esquecer fornece as referências temporais que o passado tem de assumir, a fim de produzir uma representação de continuidade instituidora de identidade. (RÜSEN, 2001 p.84).



Assim, a experiência prática da vida humana no tempo estabelece a necessidade de um quadro interpretativo histórico, a fim de que o homem possa cumprir seus objetivos e agir no tempo. Por intermédio da consciência histórica é possível uma apropriação dos elementos que permitem a devida orientação no tempo, na sociedade e no mundo contemporâneo.

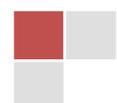
Dessa forma, essa pesquisa de doutorado, vale ressaltar, pauta-se na perspectiva dos estudos vinculados à Didática da História e Educação História aliado ao conceito de identidade e consciência histórica elaborado por Jörn Rüsen e Agnes Heller. Essa opção teórica foi estabelecida para pensar a subjetividade do professor de História, refletir acerca de seus saberes históricos, a forma como relaciona esses saberes com sua vida e a maneira como pensa o ensino de História para os alunos da EJA.

O professor, dadas as circunstâncias e contextos de e para o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essas experiências por sua vez, lhes possibilitam construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas. Nesse contexto, pode-se reconhecer o professor como sujeito de fazeres e saberes, esses de referências sobre suas próprias ações e pensamentos. (SANTOS, RODRIGUES, 2010, p.6).

O saber do professor deve ser considerado como saberes que têm como objeto de trabalho os seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provém dos pares, dos cursos de formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado e situado.

Essa concepção da amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada sujeito no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes. (TARDIF, 2002).

Para compreender o processo da construção das identidades dos professores de História da EJA, bem como acessar empiricamente seus saberes e sua consciência histórica, essa pesquisa fará uso de questionários e entrevistas, tal como apresentado anteriormente por Caroline Pacievitch (2006) e Astrogildo Fernandes Junior (2012). Nessa perspectiva, Thiago Divardim de Oliveira (2012, p.112), que utilizou essas metodologias e referências para a construção das fontes de seu trabalho, enfatiza que quando o professor fala, conta a sua históriacotidiana, as formas como compreende a aprendizagem histórica de seus alunos, o que



pensa sobre sentido e formação histórica, como avalia seus alunos a partir das aulas que ocorreram, as formas com que se refere a práxis, a maneira como projeta o futuro, nesses momentos, os professores buscam mostrar quem são como indivíduo e procuram definir seu lugar social e relações sociais.

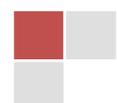
Thiago Divardim de Oliveira comenta que o professor, nessas entrevistas (orais e escritas), mostra facetas que no dia a dia escolar podem se esconder, facetas que podem revelar detalhes que a direção ou a coordenação não pode nos oferecer, e acima de tudo, se apresentar como professor que se diferencia de outros.

Através das narrativas cada pessoa recria suas diferentes versões sobre um mesmo período, valendo-se dos elementos de sua cultura socialmente criadas e compartilhadas, conta não apenas o que fez, mas aquilo que gostaria de ter feito, aquilo que acreditava e o que acredita ter feito. Nesse sentido as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, reafirmam-se, modificam-se e criam suas novas histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

A análise das narrativas, obtidas através de entrevistas e respostas discursivas aos questionários, se pautará pela metodologia denominada “Análise de Conteúdo” proposta por Lawrence Bardin (1977). A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados em diversos tipos de discursos, sendo caracterizada como uma hermenêutica controlada pautada na dedução. Essa metodologia, por sua vez, procura investigar e analisar, por meio da decomposição dos discursos, as especificidades das ideias dos sujeitos, gerando, posteriormente, categorias de análise que permitam a interpretação por parte do pesquisador.

A metodologia da Análise de Conteúdo pode ser aplicada tanto em fontes existentes como em fontes produzidas, isso porque, independente da escolha das fontes, o seu objetivo permanece o mesmo. Nas palavras de Lawrence Bardin (1977, p.14), “(...) Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

A partir das elaborações de Lawrence Bardin (1977), entende-se que a Análise de Conteúdo é uma forma que procura analisar e revelar as minúcias e os sentidos “manifestados” ou “ocultos” e “não ditos”, presentes nos mais diversos tipos de discursos. No caso do projeto de doutorado em apreço, essa metodologia contribui para que se possa acessar empiricamente a consciência histórica dos professores da EJA e abre um importante caminho na compreensão do processo de construção das identidades e da formação docente.

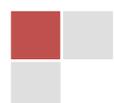


No âmbito das discussões sobre o ensino de História no Brasil é notório que poucos são os trabalhos que tomam como foco principal de suas análises o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse segmento da educação básica, ao longo de sua trajetória, sempre esteve na margem de quase todo o processo de elaboração das políticas educacionais mostrando um caráter de suplência e aligeiramento. As referidas políticas não eram formuladas e pensadas de acordo com as suas especificidades, mas tentava-se transpor a ela a lógica do ensino regular. Somente a partir da década de 1990 é que novas perspectivas para a EJA se consolidaram e muitos avanços ocorreram na primeira década do século XXI. (BONETE, 2013, p.49).

Por outro lado, os estudos dedicados a EJA vêm demarcando no cenário brasileiro um espaço cada vez mais significativo por meio de reuniões estaduais, dos fóruns de discussões, simpósios e outros encontros em que se discute a valorização e efetivação de suas políticas públicas. Decorre, então, a necessidade de se pensar um ensino de História que negue a simples reprodução de conteúdos e conduza professores e alunos a refletirem de maneira crítica a realidade e as diferentes relações que se estabelecem entre os seres humanos nos diversos espaços. Entende-se que essa forma de pensamento é um importante caminho para a superação dos percalços da exclusão social que ainda permeiam essa modalidade em todos os seus aspectos.

No que tange especificamente a EJA, compreende-se que o ensino de História pode desempenhar um papel relevante na formação histórica dos alunos conduzindo-os a construir novas concepções de vida e interpretações da realidade em que vivem. Jaime Pinsky (2009, p.19), citando Eric Hobsbawm, destaca que é impossível negar a importância, sempre atual do ensino de História visto que, “ser membro da comunidade humana é situar-se em relação a seu passado”. O passado é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade.

O professor, por sua vez, é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do aluno. É necessário que ele conheça da melhor forma possível, tanto um quanto o outro (PINSKY 2009, p.23), visto que não há como trabalhar a disciplina de História como sendo distante do universo dos jovens e adultos. A História está presente em todos os momentos de nossa vida e o passado deve ser interrogado a partir de questões que inquietam no presente, e se não fosse assim, seria inútil continuar ensinando História. É neste ponto que os jovens e adultos precisam ver o real sentido da História e esta é uma tarefa que compete aos professores.



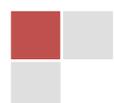
Nessa direção, é urgente pensar a formação dos professores de História que atuam na EJA. É pertinente conhecer quem são esses professores, o que pensam sobre a História, como pensam o ensino e a aprendizagem de História na EJA, quais suas perspectivas de trabalho na EJA, o que pensam sobre os alunos jovens e adultos e o que ensinam para esses seus alunos. A partir de tais conhecimentos acerca das identidades docentes pode-se abrir uma porta para se pensar cursos de formação docente e também se repensar o lugar da modalidade da EJA nas disciplinas concernentes à Didática e Prática do Ensino de História nos cursos de Graduação em História.

Considerações finais

O presente texto buscou apresentar, de forma sistematizada, os princípios norteadores de nossa pesquisa de doutorado, bem como a configuração da problemática e dos objetivos propostos. Ao longo da explanação procuramos salientar que os trabalhos que tomam como foco de reflexão o ensino de História especificamente na EJA ainda são escassos. Neste sentido apontamos a necessidade de se estabelecer análises científicas sobre o conhecimento histórico nessa modalidade, sobretudo, no que tange a desmistificar a ideia recorrente de que alunos da EJA possuem pouco ou nenhum interesse na disciplina de História e que os professores de tal modalidade não pensam a especificidade do público jovem e adulto.

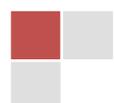
No que tange especificamente ao referencial teórico e metodológico, procuramos destacar as razões que nos conduziram a escolha de autores como Jörn Rüsen e Agnes Heller e suas elaborações acerca dos conceitos de consciência histórica e identidade. Acreditamos que as ideias desses autores, aliados aos estudos que vem sendo desenvolvidos no âmbito da Didática da História e da Educação Histórica podem nos fornecer uma base referencial para empreendermos uma análise acerca dos processos de construção das identidades dos professores de História que atuam na EJA em Guarapuava, PR.

Acima de tudo, queremos, mediante a nossa investigação e reflexão, contribuir para a construção de novas análises sobre o ensino de História no Brasil. Nessa direção consideramos que somente um ensino de História pautado no diálogo entre professores e alunos, que valorize as muitas experiências e a diversidade, é que poderá fornecer contributos para a formação e o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento histórico. Advogamos aqui por uma História que sirva como referência de orientação para os seres humanos na vida prática em sociedade.



Referências bibliográficas

- ABREU, Cláudia Mendes de. *Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória na Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de Mestrado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. (Tese de doutorado em Educação) USP, São Paulo 2011.
- ASSIS, Arthur. *A teoria da história de Jorn Rusen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.
- _____. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Editora Universidade do Minho, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev1990.
- BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7º Ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- BONETE, Wilian Junior. *Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos*. 2013. Dissertação. (Mestrado em História Social) – UEL, Londrina. 2013.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. *A Didática da História e o Slogan da formação de cidadãos*. (Tese de doutorado em Educação), USP, São Paulo, 2007.
- _____. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, jun.2008.
- CERRI, Luis Fernando. Cartografias Temporais: metodologias da pesquisa em consciência histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr 2011a.
- _____. *Ensino de História e Consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011b.
- _____; MOLLAR, Jonathan. Jovens diante da história: o nacional e o internacional na América Latina. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 161-171. 2010ç
- CLANDINI, Jean; CONELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.



- CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. *Ensino de história e consciência histórica latino-americana no colégio de aplicação da UFSC*. (Dissertação de Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2010.
- COSTA, José Raimundo Lisboa da. *Ensino de História na Educação de Adultos: entre o ensinado e o vivido — as dimensões da consciência histórica*. (Tese de Doutorado em Educação), UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- FERREIRA, Marieta M. & AMADO, Janaina. (Orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. (Tese de doutorado em Educação). Universidade do Minho, Portugal, 2007.
- GERMINARI, Geysa Dongley. *A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados*. (Tese de Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2010.
- HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- _____. *Sociologia da Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- HICKENBICKI, Cláudia. *Lembrança, interesse e história substantiva: significados do ensino e aprendizagem da história para os sujeitos da educação de jovens e adultos*. (Dissertação de mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2009.
- MESQUITA, Ilka Miglio de. ENPEH: Espaço de Diálogo da Pesquisa em Ensino de História. In: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – UFSC*, 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.
- MURINELLI, Gláucia Ruivo. *Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a lei federal 10.639/03*. (Mestrado em História) UEL, Londrina, 2012.
- OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. *A relação ensino e aprendizagem como práxis: a educação histórica e a formação de professores* (Dissertação de mestrado em Educação), UFPR, Curitiba, 2012.
- PACIEVITCH, Caroline. *Consciência Histórica e Identidade de Professores de História*. Ponta Grossa, (Dissertação de mestrado em Educação), UEPG, Ponta Grossa, 2006.
- PÁDUA, Josiane Soares. *O processo de construção do conhecimento histórico para alunos em educação de jovens e adultos: um olhar para as práticas de leitura e escrita*. (Dissertação de Mestrado em Educação), UNESP, Rio Claro 2008.



- PAIS, José Machado. *A consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta: 1999.
- PARENTE, Regina da Conceição Alves. *A narrativa na aula de História: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PRADO, Sandra; RODRIGUES, Fernanda dos Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. *Cadernos da FUCAMP*, v. 10, n. 12, p. 18-26/2010.
- RESENDE, Murilo. *A aula narrada: a manifestação da consciência histórica na elaboração dos planos de ensino pelos licenciados em História da Universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v.1, n.2, p.07-17, jul/dez 2006.
- _____. *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UNB, 2007.
- JUNIOR. Astrogildo Fernandes da Silva. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas do meio rural e urbano*. (Tese de doutorado em Educação), Uberlândia, UFU, 2012.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes,
- ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 37-49.
- _____. Panorama das pesquisas no Ensino de História. *Saeculum – Revista de História*, nº 6/7, Jan/Dez, 2001.

